Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

# La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di
*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella*
*Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati*
*Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

**Sessioni parallele**




Pensa MultiMedia

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

15

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

**Comitato scientifico della collana**

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

**Comitato di Redazione**

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

**Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference**

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze
*Francesca Dello Preite* | Università degli Studi di Firenze
*Francesco De Maria* | Università degli Studi di Firenze
*Glenda Galeotti* | Università degli Studi di Firenze
*Luca Grisolini* | Università degli Studi di Firenze
*Zoran Lapov* | Università degli Studi di Firenze
*Silvia Mugnaini* | Università degli Studi di Firenze
*Giorgia Pasquali* | Università degli Studi di Firenze
*Jessica Piccardi* | Università degli Studi di Firenze
*Giada Prisco* | Università degli Studi di Firenze

**Collana soggetta a peer review**

# La formazione iniziale e continua degli insegnanti

## Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di
*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis*
*Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti*
*Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Sessioni parallele

Pensa MultiMedia

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-280-6
ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

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

# Indice

17 Massimiliano Marianelli
*Saluti istituzionali*

20 Pierluigi Malavasi
*Introduzione ai lavori*

**Panel 1P**
**Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità**
***Primo Gruppo***

23 Francesco Casolo
*Benessere e corporeità nel contesto scolastico*

29 Vito Balzano
*Pratiche di welfare tra formale e non formale: la cura come fabbrica dell'essere*

36 Caterina Calabria
*Educare alla fraternità nella società multiculturale. Tutto è connesso*

43 Giusi Castellana, Andrea Giacomantonio
*La valutazione della competenza personale, sociale e dell'imparare ad imparare secondo il modello europeo Lifecomp: costruzione e studio pilota del Lifecomp Questionnaire*

52 Diletta Chiusaroli
*Benessere e sostenibilità nell'Educazione. Un percorso verso la promozione di un benessere globale*

58 Antonella Coppi
*Gioco all'aperto come urgenza educativa nella formazione degli insegnanti: apprendimento, benessere fisico, cognitivo e sociale*

65 Nunzia D'Antuono
*Educazione Civica come interconnessione tra saperi per un nuovo orizzonte di emancipazione*

73 Lorenza Da Re
*Promuovere il benessere a scuola grazie a interventi di orientamento educativo e professionale*

82 Nicoletta Ferri, Giulia Schiavone
*Innesti performativi a scuola tra benessere e ricerca.* Media Dance Plus*, un progetto europeo di innovazione scolastica*

89 Giampaolo Sabino
*Verso un Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Connessioni pedagogiche tra nido, scuola e territorio, per un curricolo del benessere e per la sostenibilità*

97 Enza Sidoti
*La competenza socio-emotiva nella formazione docenti*

103 Federico Zannoni
*Confutando Hemingway: perché intelligenza e felicità possono coesistere?*

**Panel 1**
**Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità**
***Secondo gruppo***

110 Sara Bornatici
*L'insegnante, leader solidale. Tra formazione e utopia*

117 Emanuela Botta, Pietro Lucisano
*Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti*

125 Anita Gramigna
*Solitudini interconnesse in un pensare frammentato*

135 Manuela Ladogana
*Essere in relazione. (Pre)visioni pedagogiche*

142 Stefano Mazza
*Quale scuola per quale società? Transizione alla complessità: empatia, relazione, benessere*

149 Alba Giovanna Anna Naccari
*La 'pedagogia della mano sinistra' per la formazione degli insegnanti in una prospettiva ecologica*

156 Monica Parricchi
*Star bene, Bene-stare, Benessere: letture pedagogiche per la scuola e il mondo*

163 Stefano Polenta
*Afferrare da dentro. Il benessere come "proprietà emergente" del sistema-classe inteso come rete relazionale autopoietica*

170 Cristian Righettini
*Portare la scuola "fuori". Outdoor education, scuola, laboratori di educazione allo sguardo*

177 Elisa Zane
*Il fenomeno del drop-out universitario tra benessere e professioni educative. Una lettura pedagogica*

**Panel 1**
**Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità**
***Terzo Gruppo***

185 Marinella Attinà
*Star bene a scuola: oltre la retorica della logica additiva*

191 Michele Cagol
*Un'educazione radicalmente sostenibile e collettiva*

197 Valerio Massimo Marcone
*Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*

204 Rosa Grazia Romano
*La relazione come valore nella formazione degli insegnanti*

211 Pierpaolo Rossato
*Sostenibilità a scuola: cura e benessere*

217 Michela Schenetti
*Comunità di apprendimento professionale orientate alla sostenibilità. Il caso della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto*

223 Sara Scioli
*Educare alla sostenibilità, promuovere il benessere. Scenari emblematici*

230 Andrea Traverso
*Si può essere felici a scuola: un'indagine dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado*

**Panel 2 P**
**La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione**
***Primo Gruppo***

239 Elena Pacetti
*Cosa possiamo imparare da un progetto di cooperazione transnazionale: l'esperienza di FORTH (Formation of Teachers in Emerging Challenged Areas in the Philippines)*

246 Valentina Pagliai
*La scuola è di tutt*! Il contrasto alle povertà educative*

253 Nicolina Pastena, David Martinez Maireles
*Pensare l'inclusione in un'ottica capacitante. Uguaglianza Diritti e Giustizia Sociale*

260 Nicoletta Rosati
*Il gruppo di riferimento: una modalità di "accoglienza" e di inclusione nei nidi e nella scuola dell'infanzia*

265 Carla Roverselli
*Insegnare l'umanità. Educare al genere attraverso la lettura di un romanzo: Dove nessuno ti troverà di Alicia Giménez Bartlett*

270 Rosa Sgambelluri
*Specificità e Unicità. Riflessione teorica sulla visione inclusiva dell'agire didattico*

277 Giusi Antonia Toto, Martina Rossi
*"Lettura al Buio": esperienza immersiva di Simulazione delle Disabilità Visive*

286 Alessandra Vischi
*CER-CARE. Le comunità energetiche rinnovabili come scuole di accoglienza e inclusione*

293 Silvia Zanazzi
*La qualità dell'assistenza specialistica per l'inclusione scolastica. Esperienze di autovalutazione nella scuola secondaria di secondo grado*

301 Emanuela Zappalà, Diana Carmela Di Gennaro
*La disabilità visiva e il "dilemma della differenza": il ruolo delle opinioni e degli atteggiamenti dei docenti nei processi di inclusione scolastica*

313 Francesca Dello Preite
*Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e gender-oriented*

**Panel 2 P**
**La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione**
***Secondo Gruppo***

322 Fabio Alba
*Adolescenti migranti soli tra disuguaglianze e diritto all'inclusione: scuola e comunità educativa a confronto*

329 Alessio Annino
*Le connessioni educative e culturali sul territorio per contrastare stereotipi e pregiudizi: la cittadinanza interculturale e la partecipazione attiva*

337 Alessia Bartolini
*Accogliere per integrare: la sfida dell'intercultura nei servizi 0-6*

346 Lavinia Bianchi
*La Pedagogia implicita di Alexander Langer*

352 Luca Bravi
*Percorsi di coprogettazione per includere. Formare tra scuola, università e territorio*

359 Rosaria Capobianco
*Educazione alla responsabilità interculturale a partire dalla Scuola dell'Infanzia: la formazione dei docenti*

369 Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca
*Dalla teoria alla pratica. Costruire best practice inclusive attraverso l'innovazione digitale*

375 Cristina Gaggioli
*L'autobiografia scolastica come pratica inclusiva per imparare ad insegnare*

384 Teresa Giovanazzi
*Educazione economica a scuola. Tra inclusione sociale e sostenibilità*

390 Emiliano Macinai, Irene Biemmi
*Per una scuola dalla parte dei bambini e delle bambine: cultura dei diritti e cultura di genere nella formazione professionale di educatori, educatrici e insegnanti*

**Panel 3**
**L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione**
***Primo Gruppo***

398 Angelo Gaudio
*Quale efficacia possibile degli insegnamenti storico-educativi comparativi nei 60 cfu*

404 Michele Aglieri, Evelina Scaglia
*Dalla memoria al dialogo: percorsi di ricerca e formazione nell'associazionismo professionale*

410 Valeria Agosti, Antonio Borgogni
*L'efficacia educativa della formazione nelle scienze motorie e sportive*

414 Francesca Anello
*Funzioni e funzionamento nel lavoro con il PEI nella formazione dell'insegnante di sostegno*

422 Barbara Balconi, Elisabetta Nigris
*La Community dei laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Milano Bicocca: un accompagnamento professionale per diverse generazioni di insegnanti*

430 Barbara Bocchi
*L'esperienza del tutor accogliente nel tirocinio in Scienze della Formazione: risorsa per la formazione iniziale degli studenti e occasione di innovazione didattica*

436 Carlo Cappa
*I dettagli e l'insieme: la miopia come scorciatoia per pensare la professionalità dell'insegnante*

442 Davide Capperucci
*Promuovere lo sviluppo delle competenze globali degli insegnanti a partire dalla formazione iniziale*

451 Ferdinando Cereda
*Rethinking Learning: Unveiling the Role of Motor Activities*

460 Valentina D'Ascanio
*La formazione dei docenti tra performance e competenze: riflessioni pedagogiche*

466 Alessandro Di Vita
*Formare gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento formativo– professionale: una proposta fondata sui risultati della ricerca educativa*

**Panel 3**
**L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione**
***Secondo Gruppo***

473 Mina De Santis
*Ricerca, azione, formazione*

480 Luca Girotti, Laura Fedeli
*Competenze in formazione e prova. Analisi di caso: il percorso 5 cfu dell'Università di Macerata per i docenti neoassunti*

488 Daniela Gulisano
*Analisi delle pratiche didattiche per la formazione di un "docente in situ-azione"*

495 Mirca Montanari
*Intelligenza artificiale e formazione dei docenti specializzati. Intersezioni, opportunità e prospettive*

502 Giovanni Moretti, Arianna L. Morini
*La formazione del docente neoassunto e del docente tutor nella fase di induction*

509 Sabrina Natali
*Formare la postura critica: un'esperienza di dialogo tra scuola ed extra–scuola*

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

518 Giorgia Pinelli
*La formazione dei docenti in servizio nella modalità a distanza: non solo strumenti*

525 Veronica Riccardi
*Perché voglio diventare insegnante? Aspirazioni e desideri in un'esperienza di scrittura autobiografica*

529 Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo
*La ricerca per la formazione degli insegnanti: una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe*

**Panel 3**
**L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione**
***Terzo Gruppo***

537 Lorella Giannandrea, Francesca Gratani
*La "teacher identity" nella formazione iniziale degli insegnanti*

547 Mariangela Scarpini
*Sala Insegnanti: la formazione continua per la costruzione di comunità educanti*

555 Marcello Tempesta
*Prolegomeni ad una Pedagogia della scuola e dell'insegnamento*

562 Maria Tiso, Concetta Ferrantino
*La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari*

569 Monica Tombolato
*Insegnare nel XXI secolo. Il ruolo dell'epistemologia nello sviluppo professionale dei docenti*

576 Laura Sara Agrati
*Pratiche didattico-organizzative multilivello di accoglienza degli studenti rifugiati ucraini. Uno studio sulla formazione degli insegnanti in servizio*

585 Andrea Zini, Beate Weyland
*Ripensare gli spazi per cambiare il modo di abitare e fare la scuola. Dalla ricerca condivisa all'analisi dei risultati*

593 Paola Zini, Dalila Raccagni
*Formare gli insegnanti alla partecipazione scuola-famiglia: analisi di una esperienza di ricerca-formazione*

603 Franca Zuccoli
*La creazione di un'aula all'aperto. Una formazione in azione*

**Panel 4 P**
**Valutare gli apprendimenti, valutare per l'apprendimento.**
**Valutazione descrittiva e formativa**

611 Giovanni Arduini
*L'Autovalutazione come costruzione di conoscenze e competenze*

616 Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
*La valutazione descrittiva del bambino che impara giocando. Un percorso di training con i futuri educatori della prima infanzia*

622 Andrea Ciani, Alessandra Rosa
*L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici. Spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria*

629 Vincenzo Nunzio Scalcione
*Contesti educativi: misura, strumenti, valutazione*

634 Liliana Silva
*Valutare per supportare i processi metacognitivi: un'indagine sulle percezioni dei futuri insegnanti di sostegno*

**Panel 5 P**
**Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche**
***Primo Gruppo***

641 Gennaro Balzano
*Il pedagogista a scuola": un'esperienza di supporto per alunni, famiglie e docenti*

648 Michele Corriero, Gabriella Calvano
*Oltre le povertà educative: nuove prospettive e opportunità socio-relazionali*

654 Gina Chianese
*Vivere nella modernità liquida: fra welfare responsabile e generativo e patti di comunità*

661 Rosario Salvato
*Nuovo welfare e politiche territoriali*

**Panel 5 P**
**Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche**
***Secondo Gruppo***

667 Andrea Pintus, Maja Antonietti
*La documentazione come ricerca: una prospettiva metodologica per promuovere la valutazione dell'impatto della progettazione educativa*

672 Juliana Elisa Raffaghelli, Emilia Restiglian
*Essere educatori 0-6 nell'era postdigitale – Pratica ed identità degli educatori tra piattaforme e algoritmi*

682 Luigi Traetta
*La ricerca educativa per lo sviluppo del territorio: un'indagine esplorativa sugli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione sulla promozione delle competenze imprenditoriali*

689 Rosa Vegliante, Valeria Di Martino
*Dalle evidenze alla progettazione per contrastare la dispersione scolastica*

697 Maria Vinciguerra
*Curare l'infanzia. Un percorso di ricerca-formazione per promuovere continuità educativa nei sistemi 0-6*

**Panel 6 P**
**L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente**
***Primo Gruppo***

704 Claudia Alborghetti
*Riconoscere l'altro nelle parole del paratesto. Scrittori e scrittrici italiani tradotti nel Regno Unito tra il 1960 e il 1980*

710 Susanna Barsotti, Chiara Lepri
*Percorsi editoriali dell'albo illustrato: pratiche didattiche al MuSEd*

717 Marnie Campagnaro
*L'editoria per l'infanzia tra retaggio storico e sperimentazioni visive: il caso Neurath*

724 Paola Dal Toso
*50 anni di "Giochiamo": analisi della proposta educativa*

731 Sabrina Fava
*Collane editoriali per ragazzi e direttrici: nuovi intrecci nella cultura di primo Novecento*

739 Ilaria Filograsso
*Riflessioni sulla natura politica e militante della letteratura per l'infanzia contemporanea*

745 Domenico Francesco Antonio Elia
*«Scremare la panna da molte ciotole di latte»: educare l'infanzia al mondo meraviglioso della preistoria nell'editoria ottocentesca*

755 Maria Filomia
*Dal libro su misura tradotto in simboli al progetto editoriale "I libri per tutti": lo sviluppo dell'editoria per l'inclusione*

765 William Grandi
*Sfogliare il mondo. Le enciclopedie italiane per l'infanzia tra storia, editoria e narrazione*

772 Cristina Gumirato
*Tra gli scaffali dell'Internationale Jugendbibliothek: la proposta editoriale della biblioteca negli anni Cinquanta*

781 Alessandra Mazzini
*Tra docenti e "capovolte" relazioni magistrali nella letteratura e nella letteratura per l'infanzia di Giuseppe Pontiggia*

788 Livia Romano
*I libri di testo nella formazione dell'insegnante di storia tra passato e presente*

**Panel 6 P**
**L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente**
***Secondo Gruppo***

796 Leonardo Acone
*Editoria e letteratura per l'età evolutiva. Scenari possibili e orizzonti condivisi*

803 Stefania Carioli
*Integrare passato e presente narrativo. Il contributo della casa editrice L'Apprimerie*

809 Rossella Caso
*Dai "primilibri" da toccare alle antologie da "Osservare leggere inventare": la pedagogia della lettura secondo Rosellina Archinto*

815 Maria Ermelinda De Carlo
*Co-costruire bibliografie di eco-narrazioni per il primo ciclo di istruzione*

823 Dalila Forni
*Tra genere ed ecologia: approcci eco-femministi nelle narrazioni a fumetti per l'infanzia*

830 Lucia Paciaroni
*I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a scuola. Un percorso di educazione alla cittadinanza attraverso la letteratura per l'infanzia*

# Saluti istituzionali
# Relazioni e crescita dell'umano

Massimiliano Marianelli

È con profondo piacere e onore che il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (FISSUF) dell'Università degli Studi di Perugia accoglie la pubblicazione di questo volume, che rappresenta una testimonianza del lavoro collettivo svolto in occasione del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Desidero esprimere la mia gratitudine al Direttivo della SIPED, nella persona del Direttore, Professor Pierluigi Malavasi, per aver scelto Perugia come una delle sedi di questo convegno, e al Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Perugia, Professor Maurizio Oliviero, per il suo sostegno. Un ringraziamento speciale va alla Professoressa Moira Sannipoli e ai colleghi dell'area pedagogica del nostro Dipartimento, che con dedizione hanno contribuito alla realizzazione di questa iniziativa.

La scelta di questa sede per il convegno pare particolarmente significativa per il periodo che stiamo vivendo e ancora per il tema scelto, che pone al centro il *primato delle relazioni*. Palazzo Florenzi, infatti, sede del Dipartimento FISSUF, accolse tra le sue mura e negli anni di insegnamento a Perugia, il Professor Aldo Capitini (Perugia 1899-1968): uno degli interpreti più alti, nel '900 italiano, di quel lemma "Pace" che, tradotto in vita, è la più alta declinazione di *relazioni* positive che consentono percorsi di formazione; detto altrimenti, con una espressione a me cara, di quei percorsi che consentono ieri come oggi, di "*continuare l'umano*". Proprio qui Capitini insegnò[1] e nei suoi corsi di filosofia dell'educazione, poneva le fondamenta di quel percorso, quella via inevitabilmente lunga, e proprio per questo sempre attuale e da compiersi, di educazione alla Pace. La via indicata da Capitini, che profondamente risente del dialogo con Guido Calogero (Roma 1904-1986), tra i più importanti filosofi italiani del suo tempo e ancora tutto da riscoprire e rileggere, è la via della non-violenza, di una strada lunga perché non cede alla dialettica del superamento, ma che piuttosto apre a un pensiero polare, capace di tenere insieme le differenze, le distinzioni, lasciando sempre aperto il

1 Tracce, lezioni e appunti, che testimoniano dell'attività didattica svolta da Capitini a FIssuf, sono stati di recente pubblicati in un volume curato dalla professoressa Giovanna Farinelli: cfr., A. Capitini, *Corsi di Pedagogia 1965-1968*, a cura di G. Farinelli, Morlacchi Editore, Perugia 2023.

dialogo e la possibilità di crescita nel confronto e nelle relazioni[2]. Quello di Capitini è un percorso di educazione alla Democrazia e a una Democrazia che trae linfa dalla tensione originaria e fondante alla Pace: conquista quotidiana e percorso della vita per tutti e ciascuno. Nel nostro contesto, contesto nel quale vi è una profonda accelerazione di forme di violenza e ancor più di guerre connesse a sfruttamento di persone e di risorse, tale messaggio torna nuovamente a interpellarci e certamente la prospettiva indicata da Capitini (espressione assolutamente originale di quel pensiero Dialogico che tanto ha influito nel '900 filosofico, pedagogico e più in generale per le scienze umane) è occasione per pensare di più e diversamente -specie nell'attuale epoca in cui si affermano anche istanze post e transumane o dialettiche di oppressione- un percorso di "continuazione dell'umano", che ponga al centro la "relazione". Si tratta di un compito che ha una originaria e fondamentale declinazione educativa: nella forma uomo, ogni possibilità di crescita dell'umano e ogni possibile apertura di senso per ogni tempo.

Questo volume rappresenta non solo un'occasione per approfondire tali temi, ma anche un invito a ripensare il ruolo dell'educazione come strumento di trasformazione e crescita dell'umano. La prospettiva dialogica che emerge dalle pagine qui raccolte è un richiamo all'importanza della relazione come base per un percorso di liberazione dalle oppressioni e di costruzione di una società più giusta e inclusiva. Un risultato scientifico, dunque, ma anche una testimonianza di quell'attenzione e cura per le *relazioni* che il convegno ha saputo incarnare. Sono certo che le riflessioni qui raccolte saranno un prezioso contributo per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione, filosofia e scienze umane, stimolando nuovi pensieri e nuove pratiche.

Il contributo dell'Area Pedagogica nella direzione indicata si qualifica quindi anche nella direzione della ricerca: Fissuf conta sulla presenza di due gruppi di ricerca riferibili all'Area Pedagogica, il primo: *Humanities research for sustainable future. Generating idea to make a better world*. L'attività di questa comunità di ricerca è caratterizzata da una identità interdisciplinare, che abbraccia le scienze umane e sociali in una prospettiva storica e contemporanea, esplorando un orizzonte nazionale e internazionale, con particolare riferimento all'Unione Europea. L'altro gruppo: *Differenze, divari, opportunità: politiche educative e sociali per un welfare sostenibile*, concentra invece la sua attività, con diversi sguardi, nello studio, descrizione, quantificazione e qualificazione della povertà educativa, della dispersione scolastica, dei fenomeni di marginalizzazione e ingiustizia sociale comunque determinatisi e delle cause relative.

In un tempo caratterizzato da profondi cambiamenti sociali, culturali e ambientali, il valore della *relazione* emerge come elemento imprescindibile per comprendere e affrontare le sfide del presente. L'attenzione educativa, filosofica e scientifica alla centralità delle relazioni, così come testimoniata in questo volume

2 È ciò che lo stesso Capitini ricava dalla lezione di Calogero: cfr. G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, a cura di P. Bagnoli, Diabasis, Roma 2005.

e nella tradizione di pensiero rappresentata da figure come Aldo Capitini, offre una via di speranza e impegno. È una strada che invita a superare l'indifferenza e a coltivare un umanesimo dialogico, capace di tenere insieme differenze e contraddizioni per generare percorsi di crescita e trasformazione. Il contributo di questo volume, nel suo intreccio di riflessioni interdisciplinari e prospettive pedagogiche, non solo approfondisce temi fondamentali per il nostro tempo, ma richiama l'importanza di un'educazione intesa come pratica di libertà e costruzione di senso. La missione educativa diventa così la continuazione dell'umano, un progetto che si rinnova costantemente nel dialogo tra i saperi, nell'attenzione alle differenze e nella promozione di una democrazia autentica e inclusiva. Il Dipartimento FISSUF, attraverso il suo impegno scientifico, si pone come promotore di questa visione, ribadendo il primato delle relazioni come principio fondante di una società più giusta e sostenibile. In un mondo sempre più interconnesso e complesso, il compito di «coltivare l'umano» si rivela la sfida più alta e urgente, un compito che questo volume e il suo contesto accademico portano avanti con dedizione e responsabilità.

*Introduzione*

# La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

Pierluigi Malavasi

La formazione iniziale e continua degli insegnanti è una frontiera dei sistemi di istruzione e di ricerca su cui sono impegnati tutti gli atenei del nostro Paese e i docenti appartenenti ad ogni ambito disciplinare.

Su questo tema, il 18 e il 19 gennaio 2024 l'Università degli Studi di Perugia e il Dipartimento di filosofia, scienze sociali, umane e della formazione accolgono la Società Italiana di Pedagogia (SIPed), i cui 1350 soci animeranno sessioni di dibattito scientifico per analizzare fenomeni emergenti e delineare scenari di intervento.

La comunità pedagogica italiana presenta risultati e progetti di ricerca che coinvolgono oltre 50 atenei e 250 relatori italiani e stranieri. Il convegno coinvolge tutti i settori scientifici della pedagogia – generale e sociale, storia dei processi educativi e formativi, didattica e tecnologia, speciale e sperimentale – e le molteplici articolazioni euristiche espresse nei 34 gruppi di ricerca in cui è organizzato il lavoro della SIPed.

Il convegno sulla *Formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* si configura nel quadro progettuale dedicato alla ricerca, ai servizi e alle politiche territoriali: trasformative, innovative, emancipative – richiamando il simposio SIPed su *La pedagogia nella città che cambia*, svoltosi ad Aosta nel dicembre 2023 – e si proietta nel seminario *Pratiche educative trasformative e processi emancipativi*, in programma a Siena nel febbraio 2024.

Il convegno individua nella formazione iniziale e continua degli insegnanti un luogo cruciale per orientare le società a tessere relazioni inclusive, per costruire metodi e tecnologie trasformative. Di fronte all'accrescersi delle disuguaglianze sociali ed economiche, della povertà educativa e ambientale, la formazione iniziale e continua degli insegnanti individua nell'ascolto delle diverse parti sociali una responsabilità emancipativa. La ripresa e la resilienza, cardini del PNRR, sono e saranno strettamente dipendenti dal successo delle relazioni, della comunicazione e dei metodi che strutturano l'apprendimento e l'insegnamento nelle pratiche educative scolastiche.

La ricerca, i servizi e le politiche territoriali sono chiamati a rispondere alle

sfide dell'innovazione e del futuro che investono le persone e la formazione, la gestione delle risorse e la comunicazione pubblica, l'assetto delle discipline e l'organizzazione delle professioni pedagogiche, educative, formative. Tra scienze e governance dello sviluppo umano, libertà e pace per insegnare l'umano, nel rispetto delle culture, valorizzando territori, generi e generazioni.

## Panel 1P
## Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità

*Primo Gruppo*

Vito Balzano
Caterina Calabria
Francesco Casolo
Giusi Castellana
Diletta Chiusaroli
Antonella Coppi
Nunzia D'Antuono
Lorenza Da Re
Nicoletta Ferri
Andrea Giacomantonio
Giulia Schiavone
Giampaolo Sabino
Enza Sidoti
Federico Zannoni

# Benessere e corporeità nel contesto scolastico

Francesco Casolo
*Professore Ordinario settore M-EDF/01*
*Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
*francesco.casolo@unicatt.it*

## 1. Valorizzazione delle attività motorie nel contesto scolastico

Per benessere intendiamo quella condizione individuale positiva di auto-consapevolezza e di auto-realizzazione personale da raggiungere nel corso di tutte le età della vita. Stare o sentirsi bene per un dirigente scolastico, per un docente e/o per uno studente è una sensazione che può essere solitamente avvertita in relazione a uno o più aspetti (fisico, psichico, morale, emozionale, religioso, sociale della persona).

Secondo Enrile e Invernici (1977) l'insufficienza di attività motorie sia nel corso dell'età evolutiva che nell'età adulta provoca ripercussioni negative su tutto l'organismo e sulla personalità e la compromissione di quella condizione di equilibrio tra attività della mente ed attività del corpo chiamata *'cenestesi individuale positiva'*. Secondo questi due autori il benessere deriva dall'equilibrio e dalla valorizzazione reciproca tra le due dimensioni fondamentali della personalità: la mente e il corpo.

Una seconda considerazione sullo star bene può derivare dagli studi di Abraham Maslow (1954) secondo cui il benessere della persona può derivare dalla soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali e dall'auto-realizzazione personale, condizione ottimale per essere creativi e soddisfatti di sé.

Per la medicina tradizionale lo star bene è stato per molti anni ricondotto all'assenza di malattia, condizione indispensabile al mantenimento dello stato di salute.

Recentemente L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha fatto proprie le Linee guida per l'attività fisica emesse dal Dipartimento della salute statunitense che basandosi sulle evidenze medico-scientifiche degli ultimi 20 anni hanno individuato nell'esercizio fisico un potente strumento di prevenzione delle malattie (USA Health Department, 2008).

Trenta minuti al giorno di attività sono sufficienti per diminuire: del 58% le possibilità di sviluppare il diabete di tipo 2; del 39% il rischio di morte per infarto e malattie cardio-vascolari negli uomini; del 34% il rischio di ictus cerebrale; del 38% il rischio di sviluppare tumori (quello al colon diminuisce del 47%); del 40% il rischio di demenza senile e di contrarre il morbo di Alzheimer; del 50% il rischio di fratture e del 30% quello di incontinenza negli anziani; diminuisce del 50% la possibilità di sviluppare asma. Inoltre, gli effetti di una attività motoria abituale e costante vanno estesi ad una maggior capacità di mobilità articolare e elasticità

muscolare che rendono l'uomo che invecchia indipendente fino a tarda età e fornito di maggior capacità di utilizzare la memoria e l'equilibrio generale.

L'American College of Sport Science (ACSM, 2011) con le linee-guida del 2011 ma ancora attuali ha quantificato l'attività motoria utile all'uomo entrando nei dettagli quantitativi e qualitativi. Per star bene la persona dovrebbe essere coinvolta in attività motorio-sportive per almeno 150 minuti a settimana (30 minuti al giorno per cinque giorni) compiendone almeno 20 in tre delle cinque giornate ad intensità moderata-vigorosa e andando ad aggiungere esercizi di mobilità articolare, di allungamento muscolare da svolgere per almeno 60 secondi intervallati da una attività di mantenimento del tono per ciascuno dei principali gruppi muscolari.

## 2. Sui concetti di "wellness" e "fitness"

L'attuale utilizzo del termine "wellness" deriva sostanzialmente dalla integrazione di due concetti: well-being (ben-essere) e fitness (essere in forma fisica). Secondo B.Hettler, fondatore del wellness, la ricerca di una buona condizione di benessere dovrebbe orientarsi verso lo sviluppo e l'acquisizione di sei mete-componenti tutte indispensabili (Hettler, 1976):

1. Il benessere intellettuale; la stimolazione mentale e l'arricchimento intellettuale sono alla base di una mente sana e creativa. Una persona che gode di benessere mentale utilizza tutte le risorse per espandere le conoscenze proprie e per incrementare le abilità proprie e altrui in differenti contesti;
2. Il benessere morale e spirituale. La dimensione spirituale cerca di dare scopo e significati all'esistenza umana; include un profondo apprezzamento per la vita, per la grandezza della natura e per chi l'ha creata. Lungo questo percorso la persona durante il processo di crescita e nel corso della vita successiva potrà imparare a porsi domande di senso su quello che oggi è effettivamente importante e significativo per star bene come ad esempio una delle tante scelte che la vita impone: saper essere o avere?
3. Il benessere fisico-motorio (fitness); inteso sia come ricerca di equilibrio indispensabile tra attività fisica e attività mentale e tra attività fisica e alimentazione. Tali attenzioni conducono a scelte consapevoli di valorizzazione della corporeità attraverso l'attività motoria.
4. Il benessere professionale inteso come ricerca della soddisfazione in ambito lavorativo e capacità di gestione del delicato equilibrio tra tempo lavorativo e tempo libero; la soddisfazione professionale è una dimensione importante del benessere generale in quanto il lavoro oggi occupa gran parte della nostra giornata.
5. Il benessere sociale. Un noto psicologo statunitense ha evidenziato nell'intelligenza inter-personale la capacità di gestire relazioni efficaci, positive e gratificanti con coniuge, figli, amici, colleghi (Gardner, 1976). L'interazione positiva

o la capacità di gestione intelligente delle relazioni sociali si costruisce abituando il bambino o il ragazzo che cresce a utilizzare tutte le forme di comunicazione.

6. Il benessere emozionale: consiste nella capacità di gestione delle proprie emozioni, sentimenti, punti di forza e limiti. In questo ambito lo studioso di riferimento è D. Goleman (1996) e il percorso educativo che propone è quello di imparare a leggere tutte le manifestazioni corporee che compaiono in modo spontaneo che denotano la presenza più o meno accentuata di un determinato stato emotivo. Distingue e raggruppa le principali emozioni in famiglie emozionali che è bene conoscere. La loro conoscenza e il modo con cui si manifestano ci consente di poterle leggere, di poterne essere consapevoli per tentare di controllarle. Agendo sul controllo respiratorio o su tutte quelle tecniche di auto-controllo che possono veramente venire in nostro aiuto nelle situazioni complesse che la vita ci riserva.

Questi sei dominii ci aiutano a comprendere le differenti dimensioni del benessere che trovano nelle occasioni di movimento e sport proposte, organizzate ed educativamente orientate nel contesto scolastico una vera e propria palestra di allenamento spontaneo, efficace e a basso costo.

## 3. Attività motoria a scuola: quale e quanta?

Abbiamo già commentato nel paragrafo 1 le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità al riguardo delle attività motorio-sportive per la persona adulta.Vediamo ora quale e quanta attività motoria potrebbe implementare lo stato di benessere degli alunni.

Una adeguata quantità di movimento, che per l'OMS equivale ad almeno 60 minuti al giorno di MVPA (Attività Fisica Moderata/Vigorosa)[1], viene raccomandata non solo per star bene fisicamente ma anche per favorire lo sviluppo di competenze relazionali, cognitive, morali e di auto-controllo fin da bambini. Per questo le ore curricolari dedicate all'educazione fisica e motoria andrebbero valorizzate almeno per le due settimanali. In aggiunta, le attività di movimento possono essere proposte e promosse nel corso di lezioni di discipline tradizionalmente statiche come la matematica, la geografia e la lingua straniera o anche durante gli intervalli e/o le pause. Ormai da tempo una parte della letteratura si è focalizzata sullo studio e sull'utilizzo degli "active breaks" o pause attive a scuola studiate per alternare i troppi momenti statici con una breve attività fisica che porta benefici anche per le competenze scolastiche (Carlsson et al, 2015). Tali pause, per lo più della durata

1 MVPA: Moderate to vigorous physical activity. Vengono definite tali quelle attività di movimento il cui equivalente metabolico misurato in MET sia superiore ai 3MET. Sono tali tutte le attività dinamiche indotte dall'esecuzione degli schemi motorie globali come correre, saltare, lanciare, arrampicarsi e tutte le situazioni di gioco motorio tradizionale, presportivo e sportivo.

di 10 minuti ed effettuate ogni ora, consistono nel proporre in classe e a rotazione esercizi di allungamento muscolare, andature sul posto, autocontrollo respiratorio, mobilità articolare, passi di danza o di ginnastica aerobica, ginnastica con la sedia. Un altro contesto spazio-temporale da considerare in funzione di una possibile implementazione quali-quantitativa delle attività di movimento per i nostri bambini è quello relativo alla mobilità "per" e "dalla" scuola. Ciò potrebbe avvenire lungo percorsi ad hoc e dunque protetti da compiere a piedi, in bicicletta o con i pattini con vantaggi sia dal punto di vista fisico-condizionale che sociale. Tali percorsi, ripetuti due volte al giorno (l'andata a scuola e il ritorno da scuola), indurrebbero da un lato i nostri bambini a recuperare in parte forme attive di locomozione oggi quasi scomparse, dall'altro i genitori a concedere in modo progressivo, una sempre maggiore fiducia e autonomia negli spostamenti che avvengono al di fuori delle aree protette familiari. Oggi, le statistiche relative alla mobilità indipendente dei bambini nei paesi europei, ci vedono al quattordicesimo e penultimo posto in Europa a pari merito con il Portogallo con al primo posto la Finlandia. I genitori italiani concedono i permessi ai propri bambini con circa trequattro anni di ritardo rispetto ai primi paesi in graduatoria (Borgogni A. et al.2017).

Nei tempi extrascolastici la motricità del bambino può essere condizionata positivamente dalla iscrizione a corsi sportivi (mini-atletica, mini-ginnastica, minibasket, mini-volley e così via). Si tratta di attività ludico-motorie di avvicinamento ad una o più discipline sportive che deve essere scelta con la dovuta attenzione in quanto la qualifica degli allenatori, la politica della associazione sportiva e il contesto ambientale giocano un ruolo fondamentale nella riuscita educativa delle esperienze che devono da una parte preservare i bambini da un eccesso di specializzazione precoce e dall'altro assicurare ad ogni partecipante la giusta attenzione in favore di una crescita personale individualizzata che non penalizzi i bambini meno bravi.

## 4. Benessere = salute attiva

Secondo l'Organizzazione mondiale della Sanità il concetto di salute ha subito un processo di ri-semantizzazione che oggi si avvicina di molto a quello di benessere. Secondo la dichiarazione di Ottawa del 1986: "La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere" (Carta di Ottawa, 1986).

In effetti educare alla salute significa rendere le persone consapevoli delle conseguenze comportamenti influenti sulla salute. In tal senso il processo educativo viene indirizzato a indurre azioni volontarie che le persone possono compiere autonomamente o collettivamente. I messaggi educativi oggi non sono più focalizzati su singole azioni, ma su veri e propri stili di vita duraturi. La scuola è un contesto privilegiato per la realizzazione di interventi educativi e per la presenza di diversi vantaggi: consente di raggiungere virtualmente tutta la popolazione, utenza composta da persone giovani che stanno iniziando ad adottare stili di vita. L'istituzione scolastica è l'unica insieme alle ASL ad avere attribuiti per legge compiti di educazione alla salute e il sistema scolastico è l'ambiente educativo che, assieme alla famiglia, dovrebbe educare al benessere attraverso la trasmissione di una cultura che comprenda, oltre ai settori tradizionali, anche gli ambiti nutrizionale e motorio-sportivo. Una scuola che mette al primo posto tra i suoi obiettivi educativi la promozione della salute si fonda su un "modello sociale di salute; questa scelta da un lato eleva l'intera organizzazione scolastica dall'altro contestualizza la propria attenzione sulla formazione salutistica dei singoli individui. Ne potrebbe emergere un ambiente sociale e formativo di grande attualità, sincronizzato con la società e con i tempi che interviene in modo fattivo e concreto nella visione, nella percezione e nelle azioni di tutti coloro che vivono, lavorano, giocano e imparano al suo interno (alunni, insegnanti, personale ausiliario e dirigenti).

Per questo fine è necessario un progetto educativo per la salute all'interno del curriculum scolastico e dichiarato nel piano di offerta formativa. In quest'ottica la scuola viene sempre più vista come sede potenziale potenziamento individuale per la promozione della salute. Nel nuovo contesto normativo e pedagogico dell'autonomia, il sistema scolastico può non essere più chiuso e rigido come lo è stato fino a pochi anni fa, ma è concepito come sistema aperto capace di progettare autonomamente, dinamicamente e di creare reti e relazioni fra le parti: insegnanti, alunni, genitori, agenzie formative e territorio. Ciò implica una costante negoziazione fra le diverse culture ciascuna delle quali, nel confronto, trova spazio di affermazione e diventa, essa stessa, risorsa ed arricchimento per gli altri. Le life skills sono abilità psico-socio-affettive e come tali coinvolgono pienamente la corporeità e l'apprendimento in situazione tipico dell'educazione attraverso il movimento. Il concetto alla base delle life skills definite dall'OMS in materia di salute è relativo al concetto di salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane; questa rinnovata visione è stata ribadita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità all'interno del documento *"Life Skills education in school"* (OMS, 2000).

Per fare sintesi: oggi il concetto di "benessere" arriva a coincidere con quello di "salute attiva" e non dipende unicamente dall'assenza di malattia ma da un insieme di componenti, tra cui l'acquisizione delle life-skills e l'abitudine ad una pratica motoria giornaliera che sembra essere una tra le scelte più determinanti.

L'uomo di oggi, dirigente, insegnante o bambino che sia, si muove poco e male incorrendo in situazioni di sovrappeso, ipocinesi motoria e malessere che palesano situazioni evidenti di un basso livello di cultura del movimento. Se noi tutti conveniamo che il benessere non può essere né genetico né imposto dall'esterno ma

al contrario "educabile" l'unica operazione che sembra essere oggi necessaria è quella dell'inclusione convinta e programmata di una forte cultura del movimento all'interno del nostro sistema educativo, scolastico e extrascolastico.

## Bibliografia

Borgogni A., Farinella R. (2017). *Le città attive*. Milano: Franco Angeli.

Carlson J.A., Engelberg J.K., Cain K.L. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: Associations with student physical activity and classroom behavior. *Prev Med (Baltim)*, 81, 67-72.

Enrile E., Invernici A. (1977). *I principi fondamentali dell'educazione fisica*. Roma: Società Stampa Sportiva.

Gardner H. (1987). *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza.* Milano: Feltrinelli.

Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Hettler B.(1976). *The six dimension of wellness model.* National Wellness Institute (NWI – USA).

Maslow A.H. (1954). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando, 1992.

## Altri riferimenti

ACSM Special Comunication (2011). *Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, andneuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise*, Medicine & Science in Sports & Exercise.

Carta di Ottawa (1986). *1° Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*, Novembre, Ottawa, Ontario, Canada.

OMS (2000). *Life skills education for children and adolescents in schools.*

U.S.Department of Health and Human Services (2008). *Phisycal Activity Guidelines Advisory Committee Report.* Washington DC.

# Pratiche di welfare tra formale e non formale: la cura come fabbrica dell'essere

Vito Balzano
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
*vito.balzano@uniba.it*

## 1. Alcune brevi premesse

Il clima che caratterizza oggi il mondo della scuola, inteso come il più rappresentativo tra i contesti formali, richiama l'attenzione della pedagogia sociale verso l'analisi di una idea di benessere che si lega sempre più al valore degli attori in campo piuttosto che allo spazio che li ospita. La cura, qui intesa come fabbrica dell'essere, restituisce alla persona una dimensione nuova di costruzione identitaria, che guarda con particolare attenzione al concetto di "occuparsi" e di "preoccuparsi" in quanto cura dell'essere per la propria durata e conservazione (Cfr. Francescato, Putton, 2022). Il contesto esterno, il piano non formale, caratterizza diversamente il concetto di cura declinandolo secondo un principio che sta diventando sempre più individualista e costantemente meno votato al rispetto e all'attenzione verso l'altro da sé. L'occuparsi e il preoccuparsi della nostra vita consistono, invece, nel prendersi cura del nostro tempo, delle relazioni che ci connettono agli altri e, quindi, del mondo sociale (Cfr. Porcarelli, 2021).

Sul piano storico – è bene ricordare – quanto oggi andiamo ad analizzare risulta essere il frutto di un passato che ha caratterizzato approcci e scenari. Il secondo dopoguerra si apre, in Italia, ad esempio, con uno scenario denso di molteplici problematiche, su cui gravano irrisolte questioni, difficilmente affrontabili sulla base della precedente impostazione gentiliana, fra tutte quella del divario Nord/Sud, città/campagna, con la conseguenza di dover affrontare con urgenza la formazione di insegnanti efficacemente preparati ad affrontare situazioni assai complesse. Non mancano neppure esperienze innovative, promosse dal basso da parte degli stessi insegnanti, volte a realizzare iniziative formative su campo, che caratterizzeranno la seconda metà del Novecento. Tuttavia, negli anni 50/60, il dibattito pedagogico del tempo fa emergere le forti criticità della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, senza che la normativa ministeriale cambi più di tanto, fino a giungere al varo della scuola media unica nel 1963 (Cfr. Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021). E, del resto anche nel caso di questa importante riforma, assistiamo ad un profondo scollamento tra proposte pedagogiche di ampia portata che considerano il tema della formazione degli insegnanti una delle condicio sine qua non per la riuscita della riforma stessa e la mancanza di provvedimenti incisivi ad hoc (Cfr. Betti, 2015). Un aspetto questo che trova ri-

scontro anche nella difficoltà da parte dei docenti di avvalersi di risorse quali la divulgazione scientifica e l'editoria ad essa collegata al fine di promuovere una solida didattica delle scienze; si tratta di una lacuna che emerge tuttora e che trova innegabili retaggi culturali nel passato.

Le ricerche e gli studi nei diversi ambiti disciplinari, gli approfondimenti dei macrosettori scientifici più vicini alle scienze umane, e, non ultime, le proposte e i decreti delle politiche educative convergono da anni sulla necessità di qualificare le competenze per l'insegnamento. La qualità dei percorsi scolastici dipende fortemente, ma non esclusivamente, dai meccanismi e processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. E non è un caso che il PNRR dedichi particolare attenzione proprio a tale dimensione (M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti").

Non ultimo, lo sguardo attento al non formale, oggi sempre più contesto educativo in evoluzione, caratterizzante, che gioca un ruolo primario nella costruzione della cura del cittadino, orientando spesso anche le politiche di welfare e le misure di cura per il cittadino. Basti pensare al non formale, intenzionale, rappresentato dalle diverse tipologie moderne di famiglie, e dalle eterogenee difficoltà e caratterizzazioni dei nuclei familiari moderni. Le "competenze di cittadinanza" (Elia, 2016, p. 56), infatti, tanto evidenziate nei nuovi curricula scolastici, attengono perfettamente a questa richiesta di attenzione verso il bisogno di cura della persona nella sua indubbia complessità. Ecco, quindi, la necessità di provare a riscrivere un nuovo concetto di cura, a partire dalla riflessione secondo la quale questa possa rappresentare un vero opificio dell'essere, in una dimensione di pratica pedagogica e politica che spinge la persona, sempre più, a una maggiore attenzione verso il singolo e verso la comunità che questi abita.

## 2. Nuove prospettive nel contesto scolastico

La pluralità di volti della scuola odierna rappresenta l'esito – sul piano sincronico – di un processo di accelerazione diacronica; infatti, l'aumento della velocità della storia che caratterizza la nostra epoca ha portato a un accavallarsi dei cambiamenti della scuola. La complessità dei volti della scuola viene così a delinearsi in un quadro che vede la crisi del modello tradizionale, aggravato anche dalla difficoltà di un modello di scuola democratica moderna, e che apre via via a un sempre più crescente costrutto pratico di scuola neoliberista. Il richiamo, in questa sede, può sicuramente essere quello che vede nella scuola un modello vicino al concetto tradizionale di tempio della cultura, di tipo ideale, coniugandolo evidentemente con la sfrenata parcellizzazione del presente, del tempo liquido e puntillistico che caratterizza la scuola dell'oggi. In più, vi è attualmente una società che fa della frammentazione valoriale il proprio punto di riferimento più solido, incardinando il pensiero in una moltitudine e multidimensionalità della persona inserita in una logica consumistica, in una dinamica di mercato, di cittadino consumatore piuttosto che responsabile.

È anche alla luce della crescente complessità delle strutture sociali nelle quali viviamo, che le competenze sociali hanno assunto, negli anni, un ruolo sempre più importante. Le sollecitazioni che provengono dai numerosi riferimenti internazionali (ONU, 2015; Unesco, 2018) hanno l'obiettivo di sensibilizzare le scuole a progettare il curricolo e le proposte didattiche nella cornice di senso della cittadinanza. Questo principio è richiamato con forza anche nella prima versione delle Indicazioni Nazionali: "la scuola affianca al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'" (MIUR, 2012, p. 7). Già Morin aveva postulato la necessità di insegnare la condizione umana e, nello specifico, del bisogno di insegnare la comprensione: "le interdipendenze si sono moltiplicate. La comunicazione trionfa, il pianeta è attraversato da reti, fax, telefoni cellulari, modem, internet. La coscienza di essere solidali nella vita e nella morte dovrebbe ormai legare gli umani gli uni agli altri. Tuttavia, l'incomprensione permane generale. [… ] Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità" (Morin, 2001, p. 97).

Alla luce degli orientamenti internazionali, le «Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (MIUR, 2012) hanno preso la forma dei "Nuovi Scenari" (MIUR, 2018) con lo scopo di portare in primo piano l'attenzione sull'educazione alla cittadinanza. Il tutto produrrà la genesi per un ritorno dell'educazione civica a scuola che, in prospettiva trasversale, mira anche alla promozione della cura per la persona. L'introduzione, però, di quella che in molti avevano definito una non materia, andava a minare la staticità delle altre discipline. Nel guado di questo fiume in piena, il sistema formativo stenta ad impostarsi sulle nuove coordinate: strutturalmente pensato per trasmettere informazioni e conoscenze, deve adesso farsi promotore di valori e atteggiamenti (Cfr. Franceschini, 2008). Il ripensamento del modello educativo chiama in gioco la curvatura di alcune coordinate fondanti della scuola: il curricolo, le metodologie didattiche, gli ambienti di apprendimento e l'orario. La cittadinanza, in quanto competenza, richiede l'esercizio attivo delle sue componenti. Non è possibile promuovere valori e atteggiamenti attraverso la lezione frontale ovvero tramite un processo discorsivo di quello che 'dovrebbe essere fatto'. Anche per questo motivo, la cittadinanza richiede un ambiente di apprendimento altro rispetto all'aula con i banchi in file parallele che fronteggiano la cattedra e il docente, chiari emblemi della "lezione simultanea" (Cfr. Meda, 2018; Tosi, 2019). Ancora, la cittadinanza necessita di un curricolo essenziale, sgravato dall'utopica ambizione di 'esaurire il programma' ma, soprattutto, richiede un curricolo che evidenzi i punti di contatto tra i saperi disciplinari: tanto rispettoso delle specificità epistemologiche quanto aperto alle reciproche solidarietà. La scuola è il luogo dove la matematica è separata chirurgicamente dalla musica, dalla storia, dalla religione. Il 'mondo fuori', invece, è innervato di tutte queste componenti in una modalità che è difficilmente sezionabile.

## 3. La cura per la persona come promozione di benessere

Prima di liquidare in toto come obsoleti i saperi tradizionali relativi alla cura dei bambini sarebbe bene quindi conoscerli, anche per verificare se alcuni di essi possono essere accolti in quanto capaci di contenere gli effetti perversi della medicalizzazione standardizzata della cura infantile dominante la nostra società. Avvicinare queste pratiche con uno sguardo meno pregiudiziale può anche costituire l'occasione per riscoprire il valore di pratiche di parenting abbandonate dalle madri italiane in ottemperanza ai ritmi convulsi e ai valori della società contemporanea. Di fronte alle difficoltà che le coppie oggi incontrano nel costruire un nucleo familiare e nell'allevare i figli, la pedagogia sottolinea l'esigenza di politiche di sostegno alla genitorialità (Cfr. Catarsi, 2008). Diversi sono i segnali sociali che richiamano l'attenzione sulla fragilità delle famiglie attuali: difficoltà nel mantenere legami emotivi e sentimentali forti e duraturi, rapida trasformazione degli schemi socioculturali e dei quadri di valori, insicurezza economica e mutamenti incisivi nel rapporto tra le generazioni, ridefinizione dei ruoli del marito-padre e della moglie-madre, aumento delle coppie di fatto e delle unioni civili. Sono venuti meno quei "modelli forti" che contribuivano a definire i ruoli dei diversi membri della famiglia e orientavano l'agire educativo dei genitori (Cfr. Gigli, 2007). Si rendono così necessari interventi che abbiano come obiettivo la conciliazione tra i tempi di vita e i tempi di lavoro all'interno della famiglia, che in Italia appare un nodo critico e irrisolto, tanto è vero che ci troviamo di fronte a un tasso di occupazione femminile più basso rispetto agli altri paesi europei, combinato con un basso tasso di natalità. L'incertezza economica e lavorativa, gli standard medio-alti di benessere a cui non si vuole derogare, spingono tra le altre cose le coppie a rinviare l'atto procreativo, orientandole verso il modello del figlio unico (Cfr. Catarsi, 2008). La carenza di servizi socioeducativi efficaci induce poi molte donne a uscire temporaneamente o definitivamente dal mercato del lavoro per poter allevare i figli. Come mostra l'esempio dei paesi nordeuropei, elevati tassi di occupazione femminile non significano automaticamente bassi tassi di natalità, se le famiglie dispongono di servizi e di strutture efficaci a sostegno della genitorialità. Per rispondere alle incertezze e alle trasformazioni delle famiglie attuali, la pedagogia della famiglia non può limitarsi a reclamare interventi di natura economica di sostegno alla genitorialità: le famiglie hanno bisogno di un sostegno psicopedagogico, che deve integrare la disponibilità di servizi sul territorio e le misure fiscali o d'incentivo economico a favore dei nuclei familiari. Un sostegno che aiuti i futuri genitori a fondare su basi salde e riflessive la coppia, che fornisca loro indicazioni e riferimenti in funzione dell'allevamento dei figli, che metta a loro disposizione personale qualificato e preparato a cui rivolgersi di fronte alle difficoltà che possono insorgere nella vita di un nucleo familiare. La pedagogia della famiglia, riconoscendo i bisogni delle famiglie, si misura anche con la pluralizzazione dei modi con cui oggi si vivono i legami intimi e con cui si formano le stesse unità familiari.

Siamo di fronte a spunti teorici, provenienti dal dibattito interno alla pedagogia della famiglia e in generale alle scienze sociali, che producono implicazioni stimo-

lanti a proposito di una delle tipologie di famiglie sempre più rappresentata nella nostra società, quella delle famiglie immigrate. In questa dimensione, il concetto di cura della persona assume un ruolo centrale, primario e non più trascurabile da parte della pedagogia. Al di là delle differenziazioni anche marcate che segnano l'universo di queste famiglie pare assai efficace affrontare la tematica del sostegno alla genitorialità immigrata avendo superato il modello normativo della famiglia 'normale' e ponendo attenzione alle complesse dinamiche relazionali che si creano tra i membri della famiglia e il contesto sociale in cui essa vive e con cui interagisce. Da un lato le famiglie immigrate paiono maggiormente diversificate di quelle autoctone quanto alla loro struttura e in genere costituiscono un sistema più isolato rispetto a quello delle loro omologhe formate da autoctoni. Accanto alla famiglia nucleare, composta da padre, madre e figli, s'incontrano famiglie allargate di tipo orizzontale, oltre che verticale, famiglie monogenitoriali e pure famiglie ricomposte. Molto spesso la famiglia immigrata è passata attraverso la delicata e complessa esperienza del ricongiungimento familiare, che segna fortemente l'emotività e la trama delle relazioni affettive sia tra i coniugi sia tra i genitori e i figli. In generale, poi, le famiglie immigrate si trovano sprovviste di quella rete di parenti e di amici cui possono fare ricorso le famiglie autoctone e in questo senso le famiglie immigrate costituiscono dei sistemi isolati, privi della quotidianità dei confronti intergenerazionali e del sostegno dei legami sociali.

## 4. Nuove pratiche di welfare tra formale e non formale

Ha senso, quindi, oggi parlare di nuove pratiche di welfare sia in contesti formali che in quelli non formali? Sicuramente, sulla base di questa riflessione, è evidente che ci sia la necessità di instaurare un clima votato al benessere interno della classe, e più in generale allo star bene all'interno del mondo scuola, dando alla stessa il costrutto proprio di comunità educante, restituendo gli elementi indispensabili alla persona in formazione per costruirsi una solida base di valori educativi indispensabili alla convivenza all'interno della comunità; contestualmente, guardare con particolare attenzione al contesto non formale e intenzionale per eccellenza: la famiglia, o meglio le famiglie.

Il comparto scuola necessità, giocoforza, di un piano formativo per il corpo docente che affondi le proprie radici nei costrutti pedagogici generalisti più importanti. La formazione di un insegnante contrassegnato da una certa densità professionale richiede inevitabilmente tempo. E questo si scontra contro la tendenza ad abbreviare i percorsi formativi per i docenti, circoscrivendoli a una annualità. Se vogliamo insegnanti di elevata qualità è necessario un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici (Cfr. Baldacci, 2019). Un tale percorso è giustificato solo da una adeguata retribuzione dei docenti e da un loro consono status sociale. Da noi, il persistente sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale priva di agibilità questa soluzione. In ul-

tima analisi, la qualità della formazione dei docenti non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese (Cfr. Morandi, 2021).

In relazione alle famiglie, infine, possono presentarsi delle difficoltà nel coinvolgimento nella partecipazione alle attività dei servizi, soprattutto con i genitori immigrati, giunti in Italia più di recente oppure con quelli che vivono in situazioni di maggiore isolamento sociale. In questi casi possono esserci problemi di conoscenza della lingua italiana, poca disponibilità di tempo legata agli orari di lavoro o alla distanza tra l'abitazione e la scuola, oppure una scarsa conoscenza riguardo il funzionamento della scuola e dei servizi o ancora una difficoltà a interpretare le richieste della scuola (Cfr. Silva, 2008).

Per costruire un patto di coeducazione tra insegnanti/educatori e genitori è necessario quindi oltrepassare la mediazione, una pratica che ha avuto fortuna non solo in Italia, ma anche negli altri paesi europei, e che rimane comunque fondamentale nella prima fase di inserimento degli immigrati. La presenza del mediatore nella scuola e nei servizi educativi

ha costituito e costituisce tuttora un valido aiuto per gli insegnanti e per gli educatori, in quanto consente loro di avviare con i genitori una comunicazione di base che la disparità nella competenza comunicativa rende spesso impossibile. La relazione tra insegnanti e genitori si alimenta, tuttavia, a partire dall'impegno di ciascuna componente e dalla volontà di entrambe di superare i fattori che la ostacolano, acquisendo una reciproca conoscenza e individuando insieme le strategie che possono favorire la co-educazione. La relazione richiede infatti un impegno personale che si concretizza in azioni specifiche, finalizzate a promuovere modalità nuove di stare insieme gli uni accanto agli altri.

Per queste ragioni oggi la proposta verte su una pratica di welfare che recupera gli aspetti relazionali più prossimi e li coniuga con una pratica di senso di comunità (Cfr. Balzano, 2020), e di benessere, che diventano propedeutici alla costruzione di un percorso personale che passa attraverso la pratica di responsabilità, che genera relazioni educative solide, volte alla giusta cura della persona.

## Bibliografia

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale.* Bari: Progedit.

Betti C. (2015). La formazione professionale degli insegnanti fra attese, arresti e svolte. *Mizar, Costellazione di Pensieri*, 1, 33-40.

Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia.* Roma: Carocci.

Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica.* Bari: Progedit.

Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.) (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.* Milano: FrancoAngeli.

Francescato D., Putton A. (2022). *Star bene insieme a scuola. Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità.* Roma: Carocci.

Franceschini G. (2008). *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa.* Limena (PD): Libreria Universitaria.

Gigli A. (2007). Quale pedagogia per le famiglie contemporanee? *Rivista italiana di educazione familiare (RIEF)*, 2, 7-17.

Meda J. (2018). L'évolution du banc d'écolier en italie de la fin du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle (pp. 89-108). In M. Figeac-Monthus. *Éducation et Culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours.* Paris: Honoré Champion Éditeur.

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2.

Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi.* Brescia: Scholè.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

ONU (2015). *Agenda 2030*. https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf.

Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona.* Roma: Studium.

Silva C. (2008). *Pedagogia, intercultura, diritti umani.* Roma: Carocci.

Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento.* Firenze: Giunti.

UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento.* Paris-Trento: UNESCO-Centro per la Cooperazione Internazionale. https://www.sustainabledevelopmentschool.it/wp-content/uploads/2018/12/TEMI-E-OBIETTIVI-DI-APPRENDIMENTO-ECG-1.pdf

# Educare alla fraternità nella società multiculturale. Tutto è connesso

Caterina Calabria
*Dottore di Ricerca e Docente a contratto*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*caterina.calabria@unicatt.it*

Le "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (2012) sono il testo di riferimento per tutte le scuole italiane dall'infanzia alla secondaria di primo grado, oltre ad essere il punto di partenza per i gradi successivi. Le Indicazioni presentano l'idea di scuola e società che si desidera costruire e, nel tratteggiare questo, si delineano anche le immagini di insegnante e di alunno/cittadino che si intende formare.

Nella società multi ed interculturale in cui viviamo la Scuola si configura come un luogo privilegiato in cui generare senso di appartenenza, fraternità e solidarietà attraverso progetti in cui le diverse identità personali e comunitarie possano trovare spazi di dialogo e mutuo riconoscimento, contribuendo allo "sviluppo armonico e integrale della persona" (Indicazioni Nazionali, 2012). Gli insegnanti sono chiamati a far emergere una nuova idea di cultura, a partire dal "nuovo scenario" in cui si trovano ad agire, caratterizzato da molteplici e rapidi cambiamenti, ponendo al centro la persona e stabilendo relazioni tra i saperi per favorire la conoscenza dei fenomeni umani e la comprensione della complessità del reale.

## 1. Il contesto multiculturale

Le prime pagine delle Indicazioni Nazionali sono dedicate alla descrizione del contesto odierno in cui la scuola deve svolgere il proprio compito di sostenere la crescita cognitiva, etica, sociale ed emotiva degli alunni, dando organicità e senso alle diverse esperienze intra ed extrascolastiche. Gli insegnanti devono aiutare gli alunni a creare nuove sintesi e ridurre la frammentarietà, evitando il rischio del riduzionismo e dell'estrema semplificazione che rende insondabile la complessità e tende ad omologare, privando della ricchezza della varietà e diversità.

La scuola deve promuovere la capacità di connettere le informazioni e le conoscenze, perseguendo l'integrazione fra conoscere, fare, vivere insieme ed essere (Delors, 1996), per favorire una conoscenza complessa e multidimensionale.

Questo significa "uscire dall'enciclopedismo avvincente a favore della formazione a tutto tondo dello studente, dando concretezza a quella ambiziosa nozione di nuovo umanesimo, evitando approssimazioni e superficialità con la considerazione dei traguardi indicati […] e degli obiettivi di apprendimento da perseguire,

collegati a prassi di valutazione e certificazione delle competenze" (Dutto, 2012, pp. 29-31).

Lo sguardo della scuola si amplia dal locale al globale, "*ogni territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scuola locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali*" (Indicazioni Nazionali): il mondo è nelle nostre classi e le nostre classi esprimono il mondo.

Nelle nostre scuole sono presenti una molteplicità di culture e lingue, quotidianamente si accoglie il mondo dentro le mura della scuola e la lingua italiana è strumento di integrazione ed emancipazione, come ricordato dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella: "*la sfida, oggi, è, esattamente, come far fiorire la nostra lingua e cultura al tempo della mobilità, in cui, cioè, accanto alle comunità territoriali, sorgono comunità globali, talvolta solo virtuali, legate da linguaggi peculiari. […] Per coloro che sono giunti in Italia di recente, la lingua rappresenta il primo strumento nel cammino di integrazione, mentre lo studio della lingua italiana all'estero è una precondizione per attrarre talenti che contribuiscano a far crescere le competenze e le capacità del nostro Sistema Paese nel suo complesso. […] L'italiano è figlio della creatività. Niente di più lontano da una lingua fissa, immobile, immutabile*" (https://www.quirinale.it/elementi/61363).

I docenti in Italia, di ogni ordine e grado, affrontano questa sfida universale di apertura verso il mondo, nel riconoscimento delle differenze e delle peculiarità di ciascuno, in un'ottica di rispetto ed uguaglianza.

La globalizzazione e l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione sono identificate come due tra i fattori di fondo dei mutamenti che sfidano l'educazione e la formazione, sono una grande opportunità e rappresentano la frontiera decisiva per la scuola che deve fornire gli strumenti per elaborare pensiero etico ed apprendere ad apprendere lungo tutto il corso della vita. Il mondo della formazione è chiamato ad educare attraverso l'istruzione proponendo un insegnamento-educativo: "la missione di questo insegnamento di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero" (Morin, 2000, p. 3). Questa prospettiva si identifica con un'educazione globale che, secondo Morin, significa comprensione delle sfide, dei rischi, dei pericoli, ma anche delle opportunità e delle possibilità di scelta, di maturazione di un io critico e selettivo, proattivo, non passivo, capace di sostenere ed abitare il conflitto, imprimendo ad esso anche una dimensione generativa.

Le *Linee Guida per l'Educazione Globale,* documento firmato dal Consiglio d'Europa nel 2008, pongono l'accento sulla necessità di alimentare uno sguardo nuovo sul mondo e sulle trasformazioni che apra prospettive inedite e nuove interpretazioni, forniscono le coordinate pedagogiche per "contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'Educazione Globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale, trattandosi della dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza".

"*La scuola non ha più il monopolio*" delle informazioni e della conoscenza, che possono provenire da altri ambiti e mondi, anche per questo deve collaborare con altre formazioni sociali, in una dimensione di integrazione con i territori e di alleanze con i diversi corpi intermedi e le agenzie educative, prime fra tutti le famiglie.

L'arricchimento personale e sociale che gli allievi possono apportare e ricevere negli ambienti educativi richiama l'educazione etico-morale sperimentata nelle relazioni familiari oltre che scolastiche, per questo la pedagogia della famiglia e della scuola sono strettamente connesse ed è cruciale il loro rapporto nella costruzione della comunità educativa. Simeone sottolinea la necessità di "rifondare il senso dei legami di interdipendenza, di ricomporre la trama paidetica, di ri-costruire la comunità" (Simeone, 2021, p. 183); è importante che gli adulti recuperino la propria responsabilità educativa, che si traduca anche in una fattiva collaborazione tra scuola e famiglia, cooperando per la formazione integrale delle giovani generazioni per corrispondere ai dettami costituzionali, cioè concorrere al progresso materiale e spirituale della società (art. 4 della Costituzione). I rapporti tra scuola e famiglia manifestano il delicato equilibrio tra etica personale ed etica sociale; temi quali la collaborazione, il coinvolgimento e la partecipazione implicano il reciproco riconoscimento delle specifiche competenze ed identità culturali, per contrastare ogni forma di emarginazione culturale e di analfabetismo.

La scuola fraterna nella società multi ed interculturale è inclusiva, per corrispondere alla "*propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio"* (Indicazioni Nazionali, 2012). Questo sollecita la corresponsabilità educativa di tutta la società, che deve sostenere il complesso ruolo della scuola e degli insegnanti, ampliando la concezione di educazione come sistema, cioè un insieme di luoghi ed agenzie educative in relazione tra loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico in tempi e forme diverse.

Si tratta di un "approccio aperto e flessibile che favorisce l'apprendimento nell'arco di tutta la vita e in tutte le sue dimensioni: un approccio in grado di offrire a tutti la possibilità di realizzare il proprio potenziale per costruire un futuro sostenibile e vivere una vita dignitosa. Tale approccio umanistico incide sulla definizione dei contenuti dell'apprendimento e sulle scelte pedagogiche, oltre che sul ruolo degli insegnanti e degli altri educatori" (Unesco, 2015); perché questo accada è necessario far crescere una cultura della relazione che assuma il principio dialogico come guida di ogni azione educativa.

Principio dialogico che va applicato sia tra le persone sia tra i saperi, infatti l'interconnessione dei saperi è ancora più importante della loro specializzazione, fino a giungere alla prospettiva transdisciplinare come collaborazione e contaminazione tra discipline. Non esiste alcun elemento che non sia collegato ad altri da connessioni e interdipendenze, educare viene a significare, quindi, attenzione al globale ed integrazione tra popoli e culture nel segno della solidarietà e nella coscienza di appartenere a un'unica comunità di destino che abita la casa comune, la nostra terra.

## 2. Educare alla fraternità

È necessario adeguare le strutture educative e didattiche per assicurare pari opportunità ad ogni studente e corrispondere ai nuovi bisogni formativi dei singoli e della società, per costruire *una nuova cittadinanza*.

In merito al concetto di "educazione alla cittadinanza" il presente contributo non intende affrontare il vasto e rigoroso dibattito, si accoglie la visione inclusiva ed ampia dell'educazione alla cittadinanza che mira a predisporre itinerari formativi che consentano "di conoscere e di vivere diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche" aperte alle sfide della globalizzazione, dell'ambiente, della pace e dello sviluppo (Corradini, 2009). In tale ottica parlare di cittadinanza globale significa educare ad un "senso di appartenenza a una comunità più ampia e ad un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale è un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale" (Unesco, 2018). Tale educazione è trasformativa, intende cioè costruire conoscenze, competenze, valori ed atteggiamenti includendo tre dimensioni concettuali fondamentali: cognitive, socio-emotive e comportamentali.

La scuola non può insegnare le regole del vivere e del convivere come semplice risposta a un'emergenza ma è chiamata ad educare ad una cittadinanza globale che sia fraterna, perché conseguenza del sentirsi parte di unica famiglia ed unica comunità di destino (nazionale, europea, mondiale). Questa presa di coscienza deve necessariamente portare ad assumersi responsabilità per contribuire al bene comune. Di fronte alla società complessa e alle diverse crisi che la attraversano si rende necessaria una collaborazione tra scuola, famiglie e comunità sociale, perché "i problemi più importanti […] non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria" (Indicazioni Nazionali, 2012). È necessario porre lo studente "al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi", per questo devono dialogare tra loro i diversi saperi e linguaggi dell'umano, dalle *hard sciences* alle *humanities*, in un confronto che sappia costruire relazioni e ponti fra persone, lingue, religioni e culture.

La scuola è chiamata a generare convivialità relazionale intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, cognitivi ed artistici, promuovendo la condivisione di valori ed esperienze, rendendo le alunne e gli alunni protagonisti nella costruzione del proprio apprendimento e del proprio percorso di crescita personale, a partire dal riconoscimento delle differenze per garantire il principio dell'uguaglianza formale e sostanziale.

La dimensione relazionale rappresenta uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per formare alla corresponsabilità, essere capaci di negoziare e superare i conflitti, per generare la fraternità.

Per rispondere a questo bisogno assistiamo al moltiplicarsi di proposte laboratoriali e progetti educativi da parte di docenti ed esperti esterni; se da una parte

questo arricchisce la proposta formativa e culturale dell'istituzione, dall'altra alimenta il rischio di un'eccessiva frammentarietà, che può risultare meno incisiva ed efficace rispetto ad un coordinamento organico.

L'introduzione dell'insegnamento di Educazione Civica (legge n. 92 del 20 agosto 2019) sollecita la cura per la formazione integrale della persona coinvolgendo in modo trasversale tutte le discipline e gli ambiti della vita scolastica, a partire dai principii della cittadinanza attiva e democratica, implementando la conoscenza e la salvaguardia dell'ambiente naturale e del patrimonio culturale, esplorando le opportunità e i rischi della dimensione digitale.

Un'educazione di qualità, equa e inclusiva (SDG 4 dell'Agenda 2030) richiama il tema della giustizia sociale, della politica e la nozione di bene comune. Nelle Indicazioni Nazionali, così come nella legge per l'insegnamento dell'Educazione Civica e nelle successive linee guida, non compare in modo esplicito la parola "pace", ma essa è sottesa come dimensione trasversale che connette i diversi argomenti e impatta sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del nostro pianeta e della nostra società.

Lo sviluppo sostenibile, secondo la definizione della Commissione economica delle Nazioni Unite per l'Europa (UNECE), è composto da un'etica della solidarietà ed è ispirato ai principi di uguaglianza e rispetto reciproco tra persone, paesi, culture e generazioni. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite (2015) si configura come un documento/laboratorio per la Scuola, da cui partire per progettare concretamente in modo interdisciplinare sia all'interno sia all'esterno, aprendosi alla collaborazione con il territorio.

L'educazione e la formazione devono svolgere un ruolo importante per consentire alle persone di vivere insieme in modi che contribuiscano allo sviluppo sostenibile (Vischi, 2014).

## 3. Tutto è connesso

Promuovere una cultura della partecipazione attraverso l'educazione alla sostenibilità implica lavorare per l'inclusione di tutti e ciascuno, affinché nessuno sia escluso o venga lasciato indietro. "Leaving no one behind" è la promessa centrale e trasformativa dell'agenda 2030, ma anche uno dei principi cardine del Next Generation UE, il progetto europeo di ripresa solidale che alimenta il PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per contribuire allo sviluppo e alla prosperità, tutelando la biodiversità e avendo attenzione a ridurre l'impatto ambientale dell'agire umano (Malavasi, 2022). Se vogliamo raggiungere la sostenibilità e la pace è fondamentale educare al rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza di diritti e la giustizia sociale, la diversità culturale e sociale, il senso di solidarietà umana e la responsabilità condivisa per il nostro futuro comune (Unesco, 2019), una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture. Si rende necessaria "un'alleanza generatrice di pace, di giustizia e di ac-

coglienza tra tutti i popoli della famiglia umana, nonché un dialogo tra le religioni" (Francesco, 2019).

La riflessione pedagogica richiama a connettere ecologia e umanesimo ed a supportare gli insegnanti nel formare "l'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi" attraverso il "pensiero ecologizzante" (Morin, 2000). Il paradigma dell'ecologia integrale, proposto da Papa Francesco nella lettera enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune, afferma la necessità e l'urgenza di educare all'alleanza tra umanità e ambiente: servono "educatori capaci di reimpostare gli itinerari pedagogici di un'etica ecologica, in modo che aiutino effettivamente a crescere nella solidarietà, nella responsabilità e nella cura basata sulla compassione" (LS, n. 210). intercultura, sostenibilità ed educazione globale sono tre dimensioni interconnesse che pongono al centro la persona, il suo processo di crescita personale e comunitario, promuovendo l'integrazione dei saperi e dei linguaggi, valorizzando l'apporto delle diverse culture per costruire nuove conoscenze "attraverso una partecipazione attiva e creativa dell'umanità all'avventura formativa, per diventare cittadini di un mondo nel quale si riconoscano i valori della pace, dei diritti umani, dello sviluppo, dell'ambiente e si promuova un'osmosi tra crescita economica, sviluppo democratico e rispetto della persona umana" (Birbes, 2016, p. 132).

Il paradigma dell'ecologia integrale ci invita a vivere da fratelli, riconoscendoci pur nelle diversità parte di un'unica famiglia umana che abita la stessa casa comune, il nostro pianeta.

## Bibliografia


Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Consiglio d'Europa (2008[1]). *Linee guida per l'educazione globale* (Global Education Guidelines). Lisbona.

Corradini L. (Ed.). (2009). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.

Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro.* Roma: Armando.

Dutto M.G. (2012) Introduzione. In S. Loiero, M. Spinosi (Eds.), *Fare scuola con le indicazioni*. Napoli: Tecnodid.

Francesco (2019). *Discorso per il lancio del Patto Educativo Globale.*

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.

Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). (2016). *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017) *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

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 e Pensiero.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Morin E. (2020). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare.* Roma: Anicia (ed. orig. 1999)

Sandrini S. (2023). Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale. In L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola (Eds,), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 586-596). Lecce: Pensa MultiMedia.

Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.

Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.

UNESCO (2015). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale (Global citizenship education: topics and learning objectives)*.

Vischi A. (2014). *Learning City and Human Grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione.* Lecce: Pensa MultiMedia.

# La valutazione della competenza personale, sociale e dell'imparare ad imparare secondo il modello europeo Lifecomp: costruzione e studio pilota del Lifecomp Questionnaire

Giusi Castellana[1]
*Ricercatore*
*Università Roma tre*
*giuseppina.castellana@uniroma3.it*

Andrea Giacomantonio
*Professore Associato*
*Università Telematica Pegaso*
*andrea.giacomantonio@unipegaso.it*

## 1. La competenza *personale, sociale e dell'imparare ad imparare*. Note

L'attenzione verso il cambiamento ha portato il Consiglio Europeo, nel maggio del 2018, a una rivisitazione della *Raccomandazione* sulle otto competenze chiave per l'apprendimento lungo l'arco della vita (Council of the European Union, 2018).

A partire dalla originaria *Raccomandazione* sono stati sviluppati dalla Commissione tre quadri di riferimento relativi alla quinta, alla sesta e alla settima competenza chiave: il *Digital Competence Framework* (DigComp) (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022), l'*Entrepreneurship Competence Framework* (EntreComp) (Bacigalupo *et al.*, 2016) e, nel 2020, l'*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala *et al.*, 2020).

Il costrutto descritto all'interno del LifeComp rappresenta la cornice attuale e, al contempo, la struttura di riferimento volta ad approfondire le competenze attraverso le quali il soggetto apprende, vive e partecipa al contesto sociale prendendosi cura del proprio benessere. Sul piano strutturale, il quadro di riferimento prevede nove competenze divise in tre aree (Tab. 1).

| Area *personale* | Area *sociale* | Area *imparare a imparare* |
|---|---|---|
| Autoregolazione | Empatia | Mentalità orientata alla crescita |
| Flessibilità | Comunicazione | Pensiero critico |
| Benessere | Collaborazione | Gestione dell'apprendimento |

**Tab. 1: struttura del LifeComp**

1 Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; i paragrafi 1, 2 e 5 sono comunque attribuibili ad Andrea Giacomantonio, mentre i paragrafi 3 e 4 a Giusi Castellana. La ricerca è stata commissionata da Edulia Treccani Scuola.

In questa sede non intendiamo proporre un esame critico della letteratura di riferimento né ricostruire le relazioni tra questa competenza chiave e le altre proposte nei documenti istituzionali (Caena, Punie, 2019). Preferiamo presentare brevemente un'ipotesi relativa alla natura della competenza chiave *personale, sociale e dell'imparare a imparare*. Immaginiamo che essa rappresenti un insieme di *abiti* – almeno uno per ogni "competenza" prevista nella sua struttura. Ognuno di essi è probabilmente una «disposizione interna stabile che, attraverso la pratica ripetuta, diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona» (Pellerey, 2013a, p. 479). La competenza chiave sembra conseguentemente una matrice di disposizioni. Ipotizziamo che essa sia un elemento costitutivo di un *habitus*, ovvero un "système acquis de schèmes générateurs, l'habitus rend possible la production libre de toutes les pensées, toutes les perceptions et toutes les actions inscrites dans les limites inhérentes aux conditions particulières de sa production, et de celles-là seulement" (Bourdieu, 1980, p. 92).

Una congettura che, da un lato, spiega la differenza esistente tra una competenza chiave e una tecnico-professionale, dall'altro, permette di formulare un'ipotesi sulla loro relazione nell'azione competente. Al suo interno, coerentemente con il principio transazionale (Dewey, Bentley, 1946), riteniamo che i due generi di competenza non siano distinguibili sul piano ontologico, ma solo in termini funzionali alla ricerca o all'atto educativo. Nell'azione è probabile, quindi, che le competenze tecnico-professionali e quelle chiave si manifestino congiuntamente e che la linea di demarcazione tra i due generi di risorse sia veramente molto sottile.

Tuttavia, coerentemente con un'ampia tradizione, appare possibile stimare la padronanza percepita delle competenze chiave, intese come disposizioni interne durature, attraverso l'uso di questionari autodescrittivi. Questo è l'obiettivo della nostra ricerca.

## 2. Obiettivo della ricerca

La struttura della competenza *personale, sociale e dell'imparare a imparare*, s'è visto, prevede tre aree costituite da tre competenze ciascuna. Abbiamo costruito tre questionari autodescrittivi, uno per area, con il fine di stimare la padronanza percepita delle tre relative competenze. Conseguentemente il nostro obiettivo –coerente con il carattere dell'indagine, ossia uno studio pilota– consiste nell'analisi della validità di costrutto (Boncori, 1993) di ogni questionario. A tal fine, come preciseremo meglio, abbiamo utilizzato l'analisi fattoriale. Ci aspettiamo, quindi, che i primi tre fattori estratti corrispondano alle competenze in esame e che la loro coerenza interna sia almeno *rispettabile* (DeVellis, 2017).

## 3. Il disegno della ricerca

Ai tre questionari autodescrittivi si risponde per mezzo di una scala Likert a 4 intervalli. Nella versione precedente al try-out, il questionario relativo all'area *personale* era costituito da 42 quesiti, quello riguardante l'area *sociale* da 45 e l'ultimo, associato all'*imparare a imparare*, da 51. Gli strumenti sono stati somministrati per mezzo dei *moduli* di Google nel 2023: dal 13/02 all'1/05 e dal 28/11 al 12/12.

Hanno risposto complessivamente 496 soggetti: 381 nella prima rilevazione e 115 nella seconda. L'86,9% dei rispondenti è di genere femminile; la distribuzione dell'età è eterogenea (Tab. 2):

| **Età** | *15-20* | *21-25* | *26-30* | *31-35* | *36-40* | *41-45* | *Oltre 45* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *N* (=496) | 35,5% | 27,0% | 11,1% | 9,3% | 6,3% | 5,0% | 5,8% |

**Tab. 2: distribuzione dei rispondenti per classi di età**

I casi validi sono 464 e costituiscono il nostro campione di convenzione.

Per verificare la validità di costrutto degli strumenti, viene utilizzata principalmente l'analisi fattoriale esplorativa. Per l'estrazione dei fattori viene applicato il metodo della massima verosimiglianza. Il suo obiettivo è di spiegare la maggior parte della varianza della matrice di correlazione della (potenziale) popolazione sulla base di quella campionaria. Il pregio di questo metodo sembra associato alla bontà d'adattamento dei fattori (Terraneo, 2007). Coerentemente con l'ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro, inoltre, abbiamo usato una rotazione obliqua: la Promax. Essa consente di ottenere una struttura semplificata aumentando il numero dei coefficienti fattoriali il cui valore si avvicina allo zero (Di Franco, 2017).

## 4. I risultati

Prima di svolgere le analisi fattoriali abbiamo verificato che la distribuzione monovariata delle variabili fosse normale e che la loro correlazione non fosse eccessivamente elevata, per evitare effetti di collinearità.

I risultati del test di *misura dell'adeguatezza campionaria* e del test di *sfericità di Barlett* mostrano come l'analisi fattoriale sia applicabile al nostro insieme di dati (Tab. 3).

| Test | | Area personale | Area sociale | Area imparare a imparare |
|---|---|---|---|---|
| Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin). | | ,888 | ,895 | ,889 |
| Test di sfericità di Bartlett | Chi-quadrato appross. | 5261,3 | 5389,5 | 4064,1 |
| | df | 561 | 435 | 300 |
| | Sig. | | ,000 | ,000 |

**Tab. 3: test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett**

| Competenze | Descrizione | N. item | Coeff. fattoriali | Alfa | Es. item |
|---|---|---|---|---|---|
| *Autoregolazione* | Consapevolezza e capacità di regolare pensieri, comportamenti, essere resilienti, capacità di supportarsi, motivarsi nell'azione. | 12 | Da 0,31 a 0,74 | 0,80 | *Anche se un compito è noioso, continuo a svol-gerlo finché non l'ho terminato* |
| *Flessibilità* | Capacità di adattarsi a situazioni nuove, gestire e fronteggiare cambiamenti adottando nuovi approcci, strumenti e strategie, differenti punti di vista. Abilità di guardare alle opportunità proat-tivamente. | 12 | Da 0,31 a 0,69 | 0,85 | *Di fronte a nuove idee, proposte e opinioni sono di-sponibile ad adat-tare i miei piani* |
| *Benessere/ Cura del sé* | Capacità di riconoscere le proprie emozioni. Capacità di perseguire e sostenere il proprio benessere, la soddisfazione personale, la cura di sé stessi dal punto di vista fisico, mentale e sociale. | 8 | Da 0,35 a 0,79 | 0,77 | *Cerco di dedicare tempo a quello che mi fa stare bene* |

**Tab. 4: questionario relativo all'area personale: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa**

| Competenze | Descrizione | N. item | Coeff. fattoriali | Alfa | Es. item |
|---|---|---|---|---|---|
| *Collaborazione* | Capacità di co-partecipare ad attività collettive, mettendo insieme cono-scenze, competenze, risorse in vista di una meta comune; trarre vantaggio da collaborazioni e creare sinergie, fornire feedback per incrementare la perfor-mance degli altri. | 10 | Da 0,45 a 0,82 | 0,83 | *Trovo utile e stimolan-te discute-re o lavora-re in grup-po* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Comunicazione* | Consapevolezza dell'esigenza di utilizzare messaggi adeguati al contesto e allo scopo comunicativo; Apertura e rispetto delle culture diverse; capacità di ascoltare gli altri e gli altrui punti di vista; evitare il bias di conferma | 10 | Da 0,31 a 0,86 | 0,80 | *Sono interessato all'ascolto di punti di vista diversi dal mio* |
| *Empatia* | Essere capaci di riconoscere le emozioni altrui, saper leggere i comportamenti degli altri, saper offrire una risposta appropriata ai bisogni, sapersi mettere nei panni degli altri. | 9 | Da 0,34 a 0,81 | 0,84 | *Mi accorgo se qualcuno è in difficoltà o è a disagio* |

**Tab. 5: questionario relativo all'area sociale: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa**

Coerentemente con le ipotesi, i primi tre fattori sembrano corrispondere alle competenze previste dal framework. Essi spiegano il 31,4% della varianza. Sul primo, che probabilmente rappresenta la competenza dell'*autoregolazione*, saturano 12 quesiti i cui coefficienti fattoriali variano tra 0,31 e 0,74.

Il secondo fattore dovrebbe rappresentare la competenza della *flessibilità*. Anche in questo caso, i quesiti che lo saturano sono 12; mentre i valori dei coefficienti fattoriali sono compresi tra 0,31 e 0,69.

La terza competenza, *benessere e cura di sé*, sembra associata al terzo fattore. I quesiti che la costituiscono sono 9 e i relativi coefficienti fattoriali hanno un campo di variazione il cui valore minimo è 0,35 e il massimo 0,79.

Il numero complessivo dei quesiti che compone il questionario scende da 42 a 32. Inoltre l'alfa di Cronbach delle tre scale varia da *rispettabile* (per la competenza relativa al benessere) a *molto buona* (per le altre due competenze).

| Competenze | Descrizione | N. item | Range coeff. fattoriali | Alfa | Es. item |
|---|---|---|---|---|---|
| *Apertura mentale* | Ritenere la propria intelligenza e le proprie capacità qualcosa di mutevole e migliorabile con l'impe-gno e la pratica; nella possibilità di imparare e progredire; coltivare la curiosità di comprendere argomen-ti e problemi complessi; padroneg-giare strategie diverse per risolvere problemi | 9 | Da 0,40 a 0,80 | 0,84 | *Penso che la mia intel-ligenza pos-sa essere migliorata* |
| *Pensiero critico* | Consapevolezza della affidabilità/inaffidabilità delle informazioni, capacità di reperire e discriminare tra le informazioni; capacità di ana-lisi, valutazione critica dei dati; te-stare la robustezza di argomenti; sviluppare idee creative, sviluppa-re l'attitudine a esplorare nuovi approcci ai problemi; capacità di generare idee, coraggio di osare. | 7 | Da 0,31 a 0,91 | 0,70 | *Cerco di reperire più fonti prima di formarmi un'opinione su eventi e notizie* |
| *Gestione apprendimento* | Consapevolezza dei propri interessi, processi di apprendimento, strategie ed eventuali richieste di supporto. Capacità di pianificare, implementare strategie, risorse e processi. Capacità di riflettere e valutare finalità, processi e esiti degli apprendimenti, operare colle-gamenti tra i diversi saperi. | 9 | Da 0,41 a 0,86 | 0,84 | *Faccio un programma di lavoro per organizzare il mio studio e le mie attività* |

**Tab. 6: questionario relativo all'area dell'imparare a imparare: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa**

I fattori estratti in corrispondenza del secondo questionario – quello relativo all'area *sociale* (Tab. 5) – sono anche essi tre e sembrano corrispondere alle tre competenze previste dal framework *LifeComp*. La varianza che spiegano è uguale al 38,9%.

Il primo e il secondo fattore – associabili probabilmente alle competenze della *collaborazione* e della *comunicazione* – sono costituiti entrambi da 10 quesiti e hanno coefficienti fattoriali che variano rispettivamente tra 0,45 e 0,82 e tra 0,31 e 0,86. Il terzo, che con alta probabilità rappresenta la competenza dell'*empatia*, appare formato da 9 quesiti e i relativi coefficienti fattoriali sono compresi tra 0,34 e 0,81.

Nella forma iniziale lo strumento era costituito da 45 item; a seguito dell'analisi

fattoriale, il numero dei quesiti è pari a 29. È opportuno sottolineare come l'alfa di ogni scala appaia come *molto buona*.

*Last but not least*, il questionario riguardante l'area dell'*imparare a imparare* (Tab. 6). I tre fattori estratti sembrano corroborare le ipotesi teoriche che hanno guidato la sua costruzione e appaiono corrispondere alle tre competenze menzionate nel quadro di riferimento. Collettivamente spiegano 38,5% della varianza.

Il primo fattore appare rappresentare la competenza dell'*apertura mentale*. È costituito da 9 item i cui coefficienti fattoriali sono compresi tra 0,40 e 0,80.

Sul secondo fattore, probabilmente interpretabile come la competenza del *pensiero critico*, saturano 7 quesiti. I valori dei corrispondenti coefficienti fattoriali variano tre 0,31 e 0,91.

La terza competenza, ossia la capacità di *gestire l'apprendimento*, è probabilmente rappresentata dal terzo fattore, costituito da 9 item che hanno coefficienti fattoriali compresi in un range che si estende da 0,41 sino a 0,86.

Il questionario era costituito da 51 quesiti nella forma iniziale; nell'attuale da 25. Le scale, per concludere, hanno una coerenza interna *rispettabile* (in corrispondenza della competenza del *pensiero critico*) o *molto buona* (per le due altre competenze).

## 5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Uno dei principali limiti della ricerca – comprensibile se si considera che si tratta di uno studio pilota – è associato al campione: non particolarmente ampio e poco equilibrato nella distribuzione per genere e per età. Sarebbe conseguentemente opportuno somministrare i questionari a un campione più ampio e, se possibile, costruito con criteri più rigorosi.

I risultati di questa prima analisi fattoriale, tuttavia, sono promettenti: sembra, infatti, che la struttura fattoriale dei tre strumenti non si allontani da quella ipotizzata.

È probabile, inoltre, che la decisione di costruire tre questionari per stimare la padronanza percepita della competenza *personale, sociale e dell'imparare a imparare* conferisca una certa flessibilità d'uso del dispositivo valutativo e la possibilità di optare per soluzioni educative alternative in fase di progettazione. In un contesto formativo, per esempio, tenendo conto della rapidità di compilazione, si può decidere di somministrare uno strumento o l'intera terna; ugualmente si può scegliere su quale area è opportuno intervenite prioritariamente. In merito riteniamo che ulteriori indicazioni per un uso strategico in ambito formativo dei risultati del dispositivo valutativo possano essere prodotte da un'analisi delle relazioni tra le nove competenze (Castellana et al., 2023; Marinelli, Giacomantonio, 2023).

Uno dei pericoli associati all'uso di questi strumenti è quello di investire eccessivamente sulla loro validità predittiva. In altre parole, sulla loro capacità di spiegare il successo nello studio, nel lavoro e, più in generale, della vita. Una prospettiva che ci sembra centrale, per esempio, nel programma di ricerca promosso

da Heckman (Heckman, Kautz, Humphries, 2014). Si tratta di un'interpretazione strumentale della competenza *personale, sociale e dell'imparare a imparare* che ne sottostima, da un lato, il valore intrinseco (Marcuccio, 2016), dall'altro, la capacità dei dati di arricchire la relazione educativa e le pratiche didattiche (Pellerey, 2013b).

Sul fronte opposto, occorre anche rilevare come raramente la correlazione tra i dati raccolti con i questionari autodescrittivi e i risultati di apprendimento sia intensa. Probabilmente anche a causa di una relazione non lineare tra i due insiemi di variabili (Giacomantonio, 2020). Questa è una delle ragioni per cui si suggerisce di ricorrere al principio della triangolazione (Pellerey, 2013b), affiancando altri strumenti ai questionari autodescrittivi. È recente, per esempio, la sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa di quattro competenze chiave (la *personale, sociale e dell'imparare a imparare*; quella *in materia di cittadinanza*; l'*imprenditoriale* e quella *in materia di consapevolezza ed espressione culturali*) in cui allo strumento principale – i compiti di realtà – si affiancano una prova di comprensione della lettura, il *Questionario sulle Strategie d'Apprendimento* (Pellerey, 1996), un questionario di cittadinanza e una prova di problem solving (Giovannini, Santanicchia, 2023).

## Bibliografia


Boncori L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Boringhieri.

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Caena, F., Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Castellana G., De Vincenzo C., Patrizi N., Biasi V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *XVI*(30), 110-128.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189.

Dewey J., Bentley A. F. (1946). *The Knowing and the Know*. Boston: The Bacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).

DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.

Di Franco G., (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata* (2nd ed.). Milano: FrancoAngeli.

Giovannini F., Santanicchia M. (Eds.). (2023). *Valutare competenze chiave nella IeFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*. Roma: INAPP.

Giacomantonio, A. (2020). Competenze strategiche e learning outcomes. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 163-172). Roma: Roma TrePress.

Heckman J. J., Kautz T., Humphries J. E. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American life*. Chicago-London: The University oh Chicago Press.

Marcuccio M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.

Marinelli, R., Giacomantonio, A. (2023). Educazione del carattere e processi di individualizzazione. Educazione. *Giornale di pedagogia critica*, *12*(2), 85-114.

Pellerey M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.

Pellerey M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, *60*(2), 479-497.

Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte. La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, *60*(3), 651-673.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp. The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Office of the European Union.

Terraneo M. (2007). L'analisi delle componenti principali e l'analisi fattoriale. In A. de Lillo, G. Argentin, M. Lucchini, S. Sarti, M. Terraneo, *Analisi multivariata per le scienze sociali* (pp. 91-130). Pearson, Paravia, Bruno Mondadori.

Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

# Benessere e sostenibilità nell'Educazione. Un percorso verso la promozione di un benessere globale

Diletta Chiusaroli
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*
*d.chiusaroli@unicas.it*

## 1. Introduzione

Le riflessioni intorno al concetto di benessere hanno raggiunto negli ultimi anni un interesse sempre maggiore, sia dal punto di vista psicologico e pedagogico che dal punto di vista sociale e istituzionale, in relazione all'importanza di dover considerare quelle condizioni ritenute fondamentali per garantire una vita di qualità per tutti. Il concetto di QdV così come quello di benessere si è evoluto fino a divenire un vero e proprio quadro di riferimento per valutare gli esiti personali, ponendo attenzione alla stretta interconnessione esistente tra i vari aspetti che influiscono sul percorso di vita di ciascuno. Le relazioni educative, in particolare, svolgono un ruolo cruciale nei percorsi individuali di crescita, andando a determinare quelle esperienze fondamentali che saranno alla base della costruzione della propria identità e quindi dell'espressione del proprio potenziale evolutivo.

L'ambiente scolastico, in particolare, costituisce uno di quei luoghi educativi in cui le giovani generazioni affrontano continuamente esperienze a livello relazionale, emotivo e cognitivo che vanno ad influenzare la costruzione di idee su di sé e sull'ambiente circostante.

## 2. I concetti di Benessere e Qualità di Vita

Le riflessioni intorno al concetto di benessere hanno origine già nella filosofia antica, quando Aristotele sosteneva che ogni azione doveva tendere ad un bene supremo, che si esprimeva e coincideva con la felicità. Il filosofo, in particolare, riteneva che la vera felicità non consistesse semplicemente in sensazioni piacevoli e non era neanche connotata da assenza di dolore, ma rappresentava un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo (Falaschi, 2017).

Nell'accezione utilizzata nell'Etica Nicomachea, tale processo veniva definito come eudaimonia, intesa come perfezione individuale e come attuazione delle proprie capacità, fine ultimo dell'esistenza umana, che comprendeva non solo il benessere individuale, ma anche un percorso di integrazione con il mondo circostante. Dunque, già nelle riflessioni aristoteliche si pone particolare enfasi non

solo al benessere fisico ma anche alle virtù morali, all'intelletto e alla partecipazione attiva alla vita sociale e politica. Si trattava di un concetto ricco e influente per la storia della filosofia e dell'etica, che ha continuato poi ad ispirare le successive discussioni sulla natura della vera felicità e del buon vivere.

Oggi l'attenzione per le condizioni di benessere ha raggiunto un incremento sempre maggiore sia dal punto di vista psicologico e pedagogico che dal punto di vista politico e istituzionale in relazione alle condizioni ritenute fondamentali per garantire una vita di qualità all'intera popolazione. L'aumentata discussione su questi argomenti ha però intensificato la già naturale confusione intorno al tema, essendo caratterizzato da una forte multidimensionalità e multidisciplinarietà e strettamente collegato al contesto, soggettivamente interpretabile (Goldwurm, Colombo, 2010).

La ragione per cui ciò avviene è che il termine benessere non è un termine neutro ma fluido, poiché i suoi significati si costruiscono all'interno del contesto sociale, culturale, psicologico di riferimento, nel quale lo si legge e lo si interpreta. Ogni gruppo sociale sviluppa una propria visione collettiva di cosa sia buono e fonte di benessere, interpretazioni e prospettive che tendono poi a cambiare nel corso del tempo a seconda delle circostanze storiche, politiche ed economiche.

Per comprendere l'evoluzione che il costrutto di benessere ha subito nel corso del tempo è opportuno osservare come le varie definizioni che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dato fino ad ora hanno condotto a quella più recente che esprime perfettamente la complessità del tema, affermando che il benessere rappresenta: «lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di ben-essere che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società».

Lo stato di benessere dipenderebbe, dunque, dalla capacità dell'individuo di sfruttare le proprie capacità cognitive e emozionali esercitando positivamente la propria funzione all'interno della società stabilendo relazioni soddisfacenti e mature con gli altri e adattandosi alle varie condizioni esterne e ai conflitti interni.

Il punto chiave che ha contrassegnato l'evolversi delle diverse definizioni è stato legato al sottrarsi da una concezione di salute e benessere come di una semplice assenza di malattia. Si è assistito, in particolare, ad un passaggio di paradigma dal modello bio-medico al modello bio-psico-sociale che l'OMS ha fatto proprio, iniziando a focalizzare la sua attenzione sull'unione delle componenti di salute con quelle psicologiche e relazionali.

Tutto questo troverà conferma con l'applicazione dell' ICF, "Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute" (International Classification of Functioning, disability, and Health) , entrata a far parte ufficialmente della Famiglia delle Classificazioni Internazionali dell' OMS, che propone un ottica bio-psico-sociale della "malattia" e della salute, dove il funzionamento umano viene visto come il risultato di interazioni complesse tra l'individuo, considerato nella sua globalità e nelle sue specifiche condizioni di salute, e l'ambiente in cui vive (Who-World Health Organization, 2001).

Dunque mentre in passato il concetto di benessere era identificato nell'assenza

di malessere, successivamente l'attenzione inizia a concentrarsi sugli aspetti positivi del funzionamento dell'individuo rispetto ai domini fisico, mentale e sociale, prendendo in considerazione la salute fisica e psicologica, la qualità delle relazioni familiari ed extra-familiari, le competenze di adattamento, l'autostima, il senso di autoefficacia e il vissuto emotivo in diverse situazioni di vita, quali quella familiare, lavorativa e scolastica .

Per poter cogliere pienamente le molteplici sfaccettature del concetto di benessere è fondamentale prendere in considerazione le diverse dimensioni di indagine che assume. Si possono, infatti, distinguere:

– la dimensione soggettiva del benessere: basata sulla valutazione dell'esperienza individuale di benessere, intesa come un'esperienza emozionale positiva contrassegnata dalla presenza di sentimenti di soddisfazione nei confronti della propria vita. Questa dimensione viene, quindi, ricondotta principalmente alle percezioni individuali rispetto alle proprie relazioni sociali, alle proprie attività e ai propri obiettivi e rappresenta quel processo attraverso il quale ciascun individuo valuta la propria vita, facendo riferimento a determinati standard personali di benessere.
– la dimensione oggettiva del benessere: legata agli aspetti materiali principalmente socio-economici, in base ai quali è possibile raggiungere o mantenere uno stato di benessere;
– la dimensione psico-sociale del benessere: che supera i limiti di una visione puramente individuale per entrare in una concezione più ampia che interpreta il benessere come frutto dell'interazione dell'individuo con l'ambiente nel quale è inserito.

La dimensione soggettiva, in particolare, considera il benessere in chiave individuale, emozionale e psicologica, facendo emergere due diversi orientamenti che vedono da una parte il benessere come una dimensione affettiva legata alla soddisfazione personale e a ciò che rende le esperienze della vita piacevoli o spiacevoli [approccio edonico]; dall'altra il benessere come una dimensione generata dalla realizzazione della propria vera natura e come il risultato del raggiungimento di obiettivi positivi approccio eudaimonico. La prospettiva eudaimonica, nello specifico, che risale alla filosofia tardo-aristotelica e allo sviluppo di diverse tradizioni intellettuali del XX secolo, considera il benessere non solo come un risultato o uno stato finale, piuttosto come un processo di realizzazione della propria natura attraverso l'attualizzazione del proprio potenziale virtuoso. Un benessere non solo legato alla soddisfazione individuale ma che rappresenta il risultato di un processo continuo di reciproca influenza con il benessere collettivo nell'ambito dello spazio sociale (Kasser, Ryan, 1993).

Per concludere si può dire che sia l'approccio edonico che quello eudaimonico, pur con le loro differenze, condividono l'idea che il benessere non sia collegato al solo possesso di ricchezze o di beni materiali ma che sia il frutto di un processo molto più complesso e in continua crescita. Questi due approcci differiscono però

per la dimensione dell'esperienza, se, difatti, per l'eudaimonia l'esperienza è correlata principalmente all'apertura verso le novità, alle opportunità di crescita, all'impegno, per l'edonismo è collegata invece alla piacevolezza e all'affettività positiva (Ruggeri, 2019).

## 3. Verso la progettazione di un benessere possibile

In un'epoca in cui le sfide ambientali, sociali ed economiche richiedono risposte innovative, l'interconnessione tra sostenibilità e resilienza emerge come un terreno fertile per la costruzione di un futuro più equo, duraturo e prospero. Partendo da queste riflessioni risulta oggi sempre più necessario esplorare quelle prospettive pedagogiche che siano in grado di orientarsi verso la concezione e la realizzazione di un benessere che non solo rispetti l'ambiente, ma che affronti con forza le dinamiche complesse della nostra società in rapida evoluzione.

Oggi, più che in passato, si parla e si discute di sviluppo sostenibile, attraverso l'argomentazione di tesi rivolte a riflettere su come agire concretamente nella pratica della vita sociale di ogni individuo, affinché si possano promuovere le azioni più giuste e necessarie. Uno sviluppo può dirsi sostenibile quando «soddisfa i bisogni del presente e della generazione attuale senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni» (WCED, 1987).

Occorre, pertanto, imparare a riconoscere il valore imprescindibile della dimensione educativa, per promuovere nelle comunità umane la motivazione ad avviare possibili e necessari processi trasformativi e costruttivi, che mettano in evidenza il valore dei contesti come luoghi di incontro generativi di intelligenze collettive e luoghi di svolta per un cambiamento possibile, orientato a dare significatività alla pluralità dei funzionamenti umani. La pedagogia, nell'accostarsi al tema della sostenibilità, ha da compiere una ricerca fenomenologica, rivolta ad andare alle cose stesse che costituiscono l'esperienza, per indagare il senso ed immaginare nuove relazioni e nuove modalità di pensare l'ambiente (Bertolini, 1988). È necessario, in tal senso, riflettere in modo critico sulla sostenibilità e riportare al centro la persona e le relazioni, attraverso un'intenzionalità educativa orientata ad educare le attuali generazioni e quelle a venire al rispetto e alla tutela della casa comune (Vischi, 2018). Questo si può realizzare mediante il ripensamento dei luoghi e delle metodologie deputati all'apprendimento formale scuola e università, includendo anche le modalità di apprendimento non formali in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi e informali nelle situazioni di vita quotidiana, nel contesto di lavoro, familiare e del tempo libero (Pignalberi, 2022).

Uno degli approcci che ha avuto un forte eco nella discussione contemporanea e che ha esercitato una notevole influenza sul dibattito culturale intorno all'educazione, è quello legato al *capabilities approach*, proposto dal premio nobel per l'economia nel 1988, Amartya K. Sen (2000) e reinterpretato da Martha C. Nussbaum (2001). Le autrici presentano una proposta di etica pubblica a base naturalistica, volta a fornire argomentazioni e metodi, per la promozione di politiche

universalistiche di inclusione sociale e di sviluppo sostenibile. Il *Capability Approach* fornisce una visione complessa dello sviluppo umano che poggia sul presupposto che il soggetto possa e debba effettivamente individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta.

Questo approccio si propone di valutare il benessere delle persone non solo in base ad indicatori economici tradizionali come il reddito, ma considerando anche quelle capacità e quelle libertà che consentono ad una persona di vivere una vita piena e appagante. Si parla di approccio "delle capacità" proprio per sottolineare che gli elementi più importanti che garantiscono la qualità della vita di una persona sono molteplici e qualitativamente distinti e possono comprendere la salute, l'integrità fisica, l'istruzione e altri aspetti dell'esistenza che non devono, però, essere ridotti ad un unico criterio di valutazione.

L'approccio in questione considera ogni persona come un fine, e si interroga non tanto su quale sia il benessere totale, bensì su quali siano le opportunità rese disponibili dalla società per ciascun cittadino, per permettergli di scegliere liberamente la propria strada, acquisendo specifiche capacità, che non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma comprendono libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico.

Pensare lo spazio comune nel modo migliore significa pensare ad azioni necessarie a realizzarlo, conservarlo, ripararlo e rigenerarlo. Si può parlare di comunità quando prende forma un contesto di vita che non pretende di annullare le differenze e le fragilità, ma che al contrario si impegna a comprenderle, a riconoscerle e ad averne cura, comprendendo l'altro nei suoi bisogni e nella sua singolarità.

Risulta, pertanto, necessario dare vita a contesti che possano realmente garantire una buona qualità della vita a tutti, riparando quelle situazioni che la mettono a rischio, leggendo la realtà a partire dalla ricerca delle cose buone da fare, dell'essenziale, scartando l'inessenziale, il superfluo, attraverso uno sguardo sensibilmente concentrato sui movimenti delle cose e sostenuto da un impegno ermeneutico volto allo star bene dell'altro.

## Bibliografia

Bertolini P. (1988). *L'Esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Falaschi E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 20, 95-118.

Goldwurm G., Colombo G. (2010). *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*. Trento: Erickson.

Kasser T., Ryan R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. J*ournal of personality and social psychology*, 65 (2).

Nussbaum M. C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.

Pignalberi C. (2022). Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità. *Formazione e Insegnamento*, XX, 3.

Sen A. K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità.* Bologna: Il Mulino

Vischi A. (2018). Sostenibilità e educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Journal of Phenomenology and Education*, 22 (50).

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Who-World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.

# Gioco all'aperto come urgenza educativa nella formazione degli insegnanti: apprendimento, benessere fisico, cognitivo e sociale

Antonella Coppi
*Professore Associato*
*Università Telematica degli Studi, IUL - Firenze*
*a.coppi@iuline.it*

## 1. Introduzione

La SIPED porta all'Università di Perugia per la prima volta il Convegno Nazionale trovando uno storico terreno fertile per la crescita del pensiero educativo. Perugia e l'Umbria sono aree attive, fucine di idee e di innovazioni pedagogiche, luoghi stimolanti per il nascere e lo sviluppo di significative filosofie educative, come quelle promosse nella prima metà del secolo scorso da Aldo Capitini: il suo pensiero e la sua opera scritta permangono sospese tra la filosofia morale e la pedagogia, ed egli può, a buon titolo, essere considerato un filosofo dell'educazione.

Ma ancor prima, questa terra di verdi e morbide colline cosparse di oliveti, aveva accolto lo sforzo di Alice Hallgarten, illuminata nobildonna che sposando Leopoldo Franchetti giunse a Città di Castello dove nel 1901 fondò la *Scuola della Montesca*, aperta gratuitamente ai figli dei contadini e promossa allo scopo di fornire una formazione di base attraverso lezioni pratiche utili strumenti per affrontare la vita quotidiana.

E non si può non citare proprio il supporto dei Franchetti e dei Ranieri di Sorbello al lavoro di Maria Montessori, alle sue sperimentazioni che ella stessa raccolse nelle pagine del "Metodo" che Maria inizia a scrive proprio qui in Umbria, presso la Villa del Pischiello di Passignano sul Trasimeno. Fino all'opera pedagogica dell'illuminata imprenditrice fondatrice del cioccolato perugina, Luisa Spagnoli che tra il 1917 e il 1922, fonda e inaugura a Fontivegge (zona della attuale stazione) il Nido in fabbrica, una delle primissime esperienze in Italia, per supportare il lavoro della donna che, come madre, ha modo di allattare e prendersi cura dei propri bambini durante la giornata lavorativa.

Il Convegno di Perugia porta alla ribalta oggi la riflessione pedagogica attorno alla formazione degli insegnanti, innestandosi nelle attualissime trasformazioni, sfide ed urgenze formative che vive il nostro Paese e che coinvolgono direttamente gli Atenei. Il presente contributo affronta il tema legato all'importanza del gioco all'aperto come urgenza educativa nella formazione degli insegnanti, al fine di contribuire allo sviluppo dell'apprendimento, ma anche del benessere fisico, cognitivo e sociale di ogni alunno ed alunna.

## 2. La Formazione degli Insegnanti nelle Università oggi

La formazione degli insegnanti non passa semplicemente attraverso il cumulo di 60CFU[2], ricorda Massimo Baldacci nella prolusione di apertura ai lavori congressuali: occorre ripensare alle competenze, ai contenuti, alle conoscenze trasversali, che nel loro insieme costruiscono il profilo di quell'insegnante/artista tanto caro a Lombardo Radice (Lupi, 2021) e all'insegnante/ricercatore di matrice deweyana più volte richiamata nei dialoghi congressuali. In questa direzione, si tratta di disegnare il profilo di un docente capace di co-costruire, accanto ai saperi disciplinari, anche una relazione educativa rivolta alla comprensione e alla fiducia (Coppi, 2023), capace di dare attenzione al benessere fisico, cognitivo e sociale degli alunni e delle alunne sin dalle prime età della vita.

Come ricorda Tammaro,

> La professione docente, in un'ottica costruttivista, va considerata come un processo intersoggettivo, che avanza gradualmente ed ininterrottamente nel tempo secondo un andamento a spirale, integrativo e non cumulativo (Tammaro et al., 2018, p. 55).

Dunque, pensare alla professione docente come ad un processo, implica tenere conto non solo della funzione ma anche dell'identità dell'attore professionale "[… ] si tratta di formarsi per essere un insegnante e non soltanto per fare l'insegnante" (Tammaro et al., 2018, p. 55).

Si potrebbe immaginare, dunque, un "nuovo" docente che collabori ad una scuola pronta ad assumersi la responsabilità di sentirsi una organizzazione complessa, come ricorda Liliana Dozza, contesto nel quale si intrecciano molteplici interazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui ogni scuola è intessuta e da cui deve trarre orizzonti di senso (Dozza, 2010b).

Scuola come contesto, dunque, regolato da un assetto organizzativo che si riverbera sull'essere insegnanti e sull'essere alunni.

Volgendo uno sguardo alla necessità di rafforzare la dimensione formativa, essa risulta come una urgenza nel nostro Paese, questione che ha stimolato report internazionali come quello del Consiglio Europeo degli studi OCSE (2014; 2019). La realtà scolastica italiana descritta dall'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (Teaching And Learning International Survey – TALIS, OCSE, 2018) rivela un disallineamento tra la formazione che i docenti hanno ricevuto e la loro percezione di essere preparati per l'insegnamento poiché la maggioranza dei docenti non ha potuto contare su alcuna formazione iniziale specifica per l'insegnamento, obbligatoria solo dal 1998 (Filosofi et al., 2022).

2 Ci si riferisce al recente nuovo sistema di formazione definito dal DPCM - Decreto Presidente Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di Ripresa e Resilienza.

Accanto a questo sono proprio gli insegnanti a richiedere occasioni di aggiornamento e formazione permanente, ponendo sul tavolo della riflessione la necessità di ripensare allo sviluppo di conoscenze pregresse, la messa in pratica in classe di idee e nuove conoscenze, l'adattamento a personali bisogni di apprendimento di percorsi formativi adeguati, l'apprendimento attivo e collaborativo» (Foschi, 2021).

Frabboni recentemente scomparso, nelle sue opere ci ha lasciato una riflessione profonda sulla formazione insegnante: egli declina un profilo "[…] che deve essere colto, competente, eticamente forte". È un profilo che dovrebbe rispondere a quattro irrinunciabili competenze professionali: le competenze disciplinari; le competenze didattiche e metodologiche a livello sia di didattica generale che disciplinare; le competenze relazionali sia relative alla conoscenza dei cambiamenti evolutivi degli allievi, sia delle reti socio-affettive che nascono e si tessono nella vita di classe, della collaborazione tra pari e dell'ascolto-dialogo tra docenti e allievi, sia la competenza deontologica, ossia "la padronanza pedagogica di pratiche di cura, di disponibilità, di cooperazione, di solidarietà: fondamentali per arricchire di cifre etico-sociali la comunità educante" (Dozza, 2010a, p. 6).

In questa dimensione, le ricadute positive sull'apprendimento e sullo sviluppo del benessere a scuola trova riscontro in numerosi studi nazionali ed internazionale centrati sulle funzioni del gioco all'aria aperta: tali attività sono orientate dai contesti culturali nei quali si sviluppano e al genere di azione educativa intrapresa, elementi che non possono essere sottovalutati dall'insegnante.

## 3. L'*Apprendimento esperienziale* come strumento di autoformazione

Il Consiglio d'Europa, nel documento del 2001, attribuisce caratteristiche fondamentali all'apprendimento esperienziale, quale strumento *partecipativo* e incentrato sui bisogni del gruppo, *olistico* e orientato al processo di apprendimento, *stimolante* di situazioni di vita reale, *pratico* e orientato a "imparare facendo", creando connessioni interculturali e stimolando empatia. Lo stesso documento riconosce all'apprendimento esperenziale un carattere *volontario e* (idealmente) ad accesso libero, che mira soprattutto a *trasmettere e praticare* i valori e le abilità utili a vivere in democrazia. Inoltre, è irrinunciabile il riferimento alla sua funzione di *bilanciamento* nel rapporto di apprendimento di valori, conoscenze e abilità, rivolto ad un apprendimento individuale e di gruppo, strumento irrinunciabile per connessioni a livello locale, regionale, nazionale e internazionale e per la creazione di relazioni di potere simmetriche fra discenti e "insegnanti" nel processo di apprendimento.

L'apprendimento esperienziale, caratteristico della *outdoor education*, che ha vissuto negli ultimi decenni maggior attenzione anche in Italia, tende ad essere una leva atta a riscoprire modelli educativi più attenti alle necessità psico-fisiche degli alunni e delle alunne, collegati all'esperienza naturale. Se si pensa agli «asili nel bosco», strutture educative per la prima infanzia che si richiamano a modelli

e pratiche pedagogiche nord-europee e che enfatizzano il contatto con la Natura, l'apprendimento attivo e il valore pedagogico del gioco (Schenetti et al., 2020), ne divengono l'emblema. Volendo ricostruire il framework teorico di riferimento si ritrovano le teorie di grandi pedagogisti considerati i precursori dell'outdoor education (Dewey, 1916/1946, p.158; Hahn, 1987, p.183) e dell'apprendimento esperienziale. Esso viene definito da Kolb come:

> una filosofia d'apprendimento che contiene molte metodologie e pratiche diverse in cui gli esperti programmano e offrono esperienze dirette insieme a strumenti di riflessione e facilitazione mirata sempre al fine di aumentare le conoscenze, sviluppare le competenze, identificare valori e sviluppare il contributo delle persone alle loro comunità (Kolb, 1984, pp. 5-6).

Lo stesso Kolb teorizza il ciclo dell'apprendimento esperienziale partendo proprio dall'esperienza concreta che per John Dewey assume un particolare significato pedagogico e filosofico: per apprendere è necessario esperire, sperimentare, processi che stimolano la riflessione, l'attribuzione di significato, al fine di collegare l'esperienza vissuta con altre già esperite. Solo così il patrimonio di conoscenze e abilità di un individuo potrà accrescere. Come ricorda Dewey:

> […] nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero […] pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza (Dewey, 1916/1946, p.158).

Riflettendo sulla dimensione di autoformazione degli insegnanti, si può riscontrare nell'apprendimento esperenziale di Kolb un processo adeguato a tale scopo, dove la conoscenza si sviluppa mediante l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. Ancora oggi l'apprendimento esperienziale può costituire un riferimento per tutte quelle attività di progettazione della formazione, che trovano nello stadio delle esperienze concrete, il focus sul coinvolgimento diretto e personale. Questo processo coinvolge la sfera emotiva, l'interpretazione dell'esperienza che tende a evidenziare la sua unicità e la sua complessità, considerando il risultato come "vissuto" di tipo personale, favorito da un approccio intuitivo e dalla capacità di adattamento alla situazione. Trasferendo nel contesto formativo questo orientamento, si rintraccia nelle attività di laboratorio, nei lavori sul campo, negli esempi, nelle simulazioni, nei giochi di ruolo, il "training on the job" e in generale tutte le attività che richiamano la concretezza e l'applicazione. Gli strumenti per il training sono le lezioni, gli articoli, i modelli, la rappresentazione grafica e i diagrammi, rivolgendo attenzione alla sperimentazione attiva ci si focalizza sulla ricerca di opzioni per il cambiamento, l'evoluzione e la risoluzione di problemi.

In questa prospettiva, l'apprendimento attraverso l'esperienza costituisce il riferimento di quel movimento di metà Novecento denominato *Outward Bound*, abbreviazione del motto della scuola fondata da Kurt Hahn nel 1941, il quale recitava: "esci al largo, fuori dalle acque sicure ma stagnanti del porto". Chiaro il riferimento al "principio dell'oltre il confine", inteso sia come condizione,

situazione, attività educative oggettive, ma anche come proprio confine, limite che una persona pensa di non poter superare (Mancini, 2011). Con i nuovi assetti formativi per gli insegnanti che il Paese sta delineando attraverso i percorsi di formazione attuati nelle Università, sembra avvicinarsi quel "sogno" di scuola normale, attiva, capace di coltivare interdipendenze fruttuose tra Istituzioni e persone – gli insegnanti in primis – e con tutti i soggetti intenzionalmente formativi interessati alla formazione, per uno sviluppo di nuove comunità educanti al passo con le innovazioni che la nostra società richiede (Dozza, 2010a, p. 50).

## 4. Il gioco all'aperto come urgenza formativa e strumento di supporto al benessere a scuola

È innegabile che il gioco all'aperto sia rappresentazione stessa di una espressione creativa, che si alimenta della libertà che lo definisce.

La nascita e lo sviluppo sempre più diffuso di Agrinidi, agriasili, asili e scuole nel bosco, la stessa Rete Nazionale delle scuole pubbliche all'aperto[3], ci rimanda all'importanza di promuovere una continuità educativa necessaria per agire sul sistema scuola, creando sinergie tra insegnanti, alunni e famiglie da non trascurare, come ricorda Schenetti (García-González, Schenetti, 2022, p. 366) per poter valorizzare quelle esperienze dirette e propedeutiche allo sviluppo di competenze contestualizzate, multidisciplinari e trasversali.

Nonostante i numerosi vantaggi che il gioco e il tempo trascorso all'aperto dimostrano per la salute e il benessere individuale, ancora essi non costituiscono temi ed urgenze affrontati dai docenti "in formazione", seppur i rimandi e raccomandazioni siano rintracciabili nei più recenti documenti normativi nazionali, come ad esempio riportato nelle ultime Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"[4], promosse dalla commissione nazionale per il Sistema di educazione e di Istruzione (MIUR, 2021). Identificare modi per promuovere l'attività all'aperto continua ad essere tema molto marginale nella costruzione delle azioni pedagogiche.

Il gioco all'aperto, nella dimensione educativa e tema della formazione insegnante dovrebbe occupare un posto specifico in un'ottica di revisione del ruolo docente all'interno della comunità vivente e del pianeta che ci ospita (Bertolin, Guerra, 2020, p. 10). Il valore socialmente vivo dell'apprendimento esperienziale è riconosciuto dalla ricerca scientifica ma l'utilizzo degli spazi esterni come anche i contesti di gioco sempre più addomesticati e supervisionati dagli adulti, costituiscono un elemento a discapito di un contatto costante e continuo con gli ambienti naturali che dovrebbero essere offerti agli alunni nelle diverse età della vita. Il gioco ormai da tempo non più considerato come semplice svago: oggi tende a

3 https://www.scuoleallaperto.eu/
4 Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021.pdf

costituire un modello di isolamento e sedentarietà penalizzato da un orientamento indoor che non si riscontra in un modello educativo del nostro tempo, almeno sul piano teorico e che non rispecchia gli orientamenti di un apprendimento esperienziale che continua ad essere di alto valore permanente. Per tutelare il diritto al gioco all'aperto è sicuramente necessario formare gli insegnanti alla valutazione di un tempo adeguato da dedicare a tali attività, proporzionato al curricolo scolastico reso più flessibile e adattabile alle necessità degli alunni e delle alunne. Proprio agli insegnanti occorre fornire strumenti e contesti idonei allo sviluppo ludico all'interno di un ambiente favorevole al benessere psico-fisico e sociale, orientato al coinvolgimento e alla mediazione (Ricchiardi, Coggi, 2011). Chi si occupa di formazione docente non dovrebbe ignorare questo aspetto identificando e sviluppando l'abitudine alla scelta di parimenti di coinvolgimento attivo, fondato sull'uso riflessivo e creativo del sapere, che si sviluppa attraverso la ricerca educativa: gli insegnanti devono poter essere messi nelle condizioni di sperimentare l'apprendimento attraverso l'esperienza all'aperto in prima persona «indagando il sapere nella sua complessità, vivendo un apprendimento situato, capace di mostrare l'intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e spirituali che il contatto con l'esperienza di gioco all'aperto permette (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018, p. 105).

## 5. Conclusioni

È dunque, auspicabile che l'Università alla quale è consegnata la prossima formazione degli insegnanti, colga l'occasione, l'importanza e l'urgenza di costruire un sapere formativo esperienziale riflessivo, che possa permettere all'insegnante di riconnettersi alla natura e riconoscere al gioco un valore educativo e formativo che si concretizzi nel contesto scuola, che trovi fondamento sulla ricerca educativa scientifica ed una cultura della ricerca concettualmente idonea, al fine di stimolare competenze a livello metodologico, atte a sviluppare e arricchire dispositivi formativi, continui permanenti, trasformativi, auto-formativi volti allo sviluppo di quel benessere fisico, cognitivo, sociale e relazionale che la scuola e gli insegnanti di oggi devono saper costruire sin dalle prime età della vita e per tutta la vita.

## Bibliografia

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.

Bertolino F., Guerra M. (2020). Schooling with nature, between past and present. *Edulearn20 Proceedings*, IATED, 741-747.

Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione,* 26, 1, 173-180.

Dewey J. (1974). *John Dewey sull'istruzione: scritti selezionati*. Chicago: University of Chicago Press.

Dozza L. (2010a). La Scuola Se. Ovvero, la professione docente. *Studi sulla formazione*, 13, 2, 43–50.

Dozza L. (2010b) Editoriale. Ripensare la formazione. *Pedagogia più Didattica*, 1, 5–6.

Filosofi F., Ballardini H., Marangi M., De Vogli S., Venuti P. (2022). Incluso: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, raccontare l'inclusione attraverso la formazione e il gioco. *Formazione e Insegnamento*, *20* (3), 491–511.

Foschi L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 27, 52–64.

Frabboni F. (2009). Introduzione. L'orgoglio e la fatica di insegnare. In F. Frabboni, M.L. Giovannini (Eds.), *Professione insegnante*. Milano: FrancoAngeli.

García-González E., Schenetti M. (2022). Educazione alla natura e apprendimento scientifico nella prima infanzia: una simbiosi fertile e sostenibile. *Giornale di educazione all'aria aperta e ambientale*, *25* (3), 363-377.

Hahn K. (1987). Kurt Hahn1886-1974. *Fondatori: Innovatori nell'istruzione, 1830-1980*, 183.

Kolb D.A. (1984). *Apprendimento esperienziale: l'esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, NJ.

Lupi A. (2021). Le prospettive di Giuseppe Lombardo-Radice e degli intellettuali idealisti su Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *16* (2), 41–57.

Mancini R. (2011). *Una cultura emergente l'educazione permanente: [genesi e sviluppo di un'idea]*. Roma: Aracne.

OCSE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.

Ricchiardi P., Coggi. C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La teoria: comprensione, memoria, ragionamento, capacità critica e creatività*. Trento: Erickson.

Schenetti M., D'Ugo R. (2020). Educazione alla natura e valutazione educativa: per una progettazione comune. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, *20* (2), 236-247.

Tammaro AM. (2018). Comunità di apprendimento e OER (risorse educative aperte): quale ruolo per le biblioteche digitali? *DigitCult-Rivista scientifica sulle culture digitali*, *3* (3), 75-86.

# Educazione Civica come interconnessione tra saperi per un nuovo orizzonte di emancipazione

Nunzia D'Antuono
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Salerno*
*ndantuono@unisa.it*

## 1. Un triste primato

Il Vocabolario della lingua italiana, edito dall'enciclopedia Treccani, ha scelto il sostantivo "femminicidio" come parola del 2023. Si tratta di un primato, certamente "triste", considerando che la voce ha fatto il suo ingresso nei dizionari soltanto nel 2008 con la seguente definizione: «Eliminazione fisica o annientamento morale della donna e del suo ruolo sociale».

La nefasta vitalità internazionale della parola fu da subito ben chiara anche grazie alle *Zapatos Rojos*, installazione di 33 scarpe rosse, esposta nel 2009 dall'artista Elina Chauvet. In quell'anno la città messicana Ciudad Juárez aveva registrato un tasso di femminicidio tanto elevato da farla definire «città che uccide le donne». Il progetto d'arte urlava al mondo l'abominio che il femminicidio compiva – e continua a compiere – quasi quotidianamente. Da allora le scarpe rosse sono diventate il simbolo della violenza contro le donne, in gran parte figlia di una cultura maschilista ancora residua nella nostra società e che – per citare le parole del ministro Valditara – va sradicata.

Se s-radicare è compito arduo, risulta essenziale individuare vettori di senso che alimentino una riflessione che parta dal sottolineare alcune costanti della vita delle donne raccontate dai libri di testo e sedimentatesi lentamente nella memoria collettiva. Potremmo anche interrogarci sul peso che assumono nell'immaginario le storie di due donne sulle quali, *ab aeterno,* si fa ricadere la colpa dell'infelicità degli uomini: Eva e Pandora, definita quest'ultima da Esiodo «"un male così bello" (*kalon kakon*)» (Cantarella, 2021, p. 18). Per la giurista Cantarella (2010) proprio dal mito misogino di Pandora origina la discriminazione di genere, la cui lunga storia va ripercorsa per «aiutare un pubblico più vasto a capire il presente» (p. 9).

Partendo dall'assunto che il cammino verso l'emancipazione è tutt'altro che irreversibile, al fine di superare a scuola gli stereotipi di genere sarebbe opportuno innescare una riflessione che riempia i silenzi e illumini le ombre che

> da sempre accompagnano il cammino delle donne: i silenzi di parole non dette, di rivendicazioni mortificate, di voci censurate e le ombre di stereotipi e pregiudizi sociali e culturali, di retaggi tramandati di citazione in citazione (direbbe Butler), di percorsi in salita anche quando non siano costellati di fallimenti, gettati anche su conquiste che, quanto più sono importanti, tanto più sono velate da sottili e subdole allusioni, sorrisi o peggio accondiscendenza (Ulivieri, 2014, p. 103).

Si potrebbe partire da quella che molti hanno evidenziato come una contraddizione macroscopica: la scuola italiana, tra le più femminilizzate d'Europa, è priva di indirizzi rivolti alla presenza femminile. Anche nei libri di testo di storia e/o di letteratura le donne compaiono solo in paragrafi dedicati. Su questo elemento sarebbe opportuno soffermarsi perché, se è evidente il riferimento alla presenza delle donne, resta però una loro carsica presenza "minoritaria", di accompagnamento o vittima dell'eroe maschile. Continuiamo a trasmettere figure di donne silenziose la cui vita è stata per secoli gestita dagli uomini. Prima di arrivare alle "scandalose" protagoniste di Ibsen e Pirandello[1] che tanto affascinano le adolescenti, la letteratura per secoli presenta figure femminili che nell'*Iliade* diventano silenzioso "bottino di guerra" degli eroi (una guerra causata da una donna, Elena); donne pazienti nell'*Odissea*; donne ammazzate come Francesca da Rimini, costrette a sposarsi come Piccarda Donati, oppure a prendere i voti come Gertrude o ancora ripudiate come Ermengarda, vittima dell'amore e annullata dall'abbandono di un uomo. Si tratta di costanti che i contenuti disciplinari propongono e che dovrebbero diventare sempre più intensamente occasione di analisi per capire che la letteratura ha rispecchiato gli stereotipi della società. Come ha scritto Simonetta Ulivieri, nell'insegnare quotidianamente il silenzio e la rassegnazione, elogiando, di contro, le attività svolte dai bambini, la donna si rende responsabile di una precisa oppressione culturale contro le altre donne. Trasmettendo veti e abitudini mentali alla dipendenza e alla subalternità, la donna rende difficile il cammino delle bambine che, divenute donne, riusciranno con molta difficoltà a liberarsi da questa abitudine mentale, che alimenterà una spirale perversa di nuove oppressioni e soggezioni (Ulivieri, 2007).

## 2. Una passeggiata tra i testi

Fin dal racconto mitico, dalle fiabe e dall'epica si sovrappongono le figure di donne silenziose in attesa di un riscatto che può arrivare solo grazie a una figura maschile, che troppo spesso è un oppressore. Nell'*Iliade* la donna è assimilata al dono, è quel bottino di guerra che certificava il prestigio e il valore dell'eroe. Criseide e Briseide non hanno alcuna possibilità di parola, né di scelta. La figlia del sacerdote di Apollo fatta prigioniera è costretta a diventare concubina di Agamennone perché non ha nessuna autonomia né possibilità di scelta. Agamennone parla chiaramente:

> Non la libererò, tua figlia; la raggiungerà la vecchiaia
> Nella nostra casa di Argo, lontana dalla sua patria,
> lavorando al telaio e frequentando il mio letto
> (*Iliade*, I, 29-31).

1 Si pensi, per fare un solo esempio, a *Casa di bambola* (1800) lo scandaloso dramma teatrale di Henrik Ibsen in cui una donna, Nora, abbandona la casa e i figli che non si sente più in grado di educare.

Le parole del re di Argo delineano la posizione subalterna delle donne nella società greca arcaica, confinate alla casa e dedite ai figli. I lavori di filatura, tessitura, cucito e ricamo sono stati per la donna una servitù e perfino una tortura. Lo testimoniano il fuso della Bella addormentata nel bosco, che porta sonno e morte, e tante altre fiabe dei fratelli Grimm in cui alle donne viene imposto di filare. Lo testimonia, altresì, il «doppio senso del verbo tedesco spinnen, filare e impazzire, perché dal tanto filare si poteva impazzire e perché ai folli si faceva filare, se ne erano in grado, per tenerli buoni e occupati» (Rigotti, 2021, p. 8).

Non analizzando mai il rapporto sottile che si instaura tra il filo del pensiero e quello della filatura si è formato lo stereotipo della donna relegata in casa e destinata al silenzio. Non parlano, ma, in alcuni casi, si dedicano alla tessitura. La metafora della scrittura come tessitura, che lotta contro il silenzio, resta legata al mondo di tante autrici, si pensi solo alla "ragnatela d'argento" di Anna Maria Ortese e alla "tela favolosa" di Elsa Morante (D'Antuono, 2021).

La tessitura da millenni appartiene al personaggio *polytropos* di Penelope che, pur restando confinata alle mansioni domestiche, presenta tratti in comune con Ulisse. È, infatti, paragonabile a colui che ha navigato perché ha tessuto con la "navetta" e possiede la metis – «astuzia usata in genere nell'esercizio delle tecniche» (Cantarella, 2002, p. 62) – che ha permesso al marito di tessere inganni. La tessitura equivale anche alla scrittura perché sulla tela si generano l'ordito del tessuto e la trama del poema (Demetrio, 1996, p. 25). Con un vertiginoso salto temporale, l'evoluzione della protagonista femminile, assolutamente silente nell'*Odissea*, si sarebbe compiuta con James Joyce che nel suo *Ulisse* la descrive come una cantante. Occasione di riflessione critica è offerta dalla dirompente azione narrativa di Alessandro Baricco che nella riscrittura dell'*Iliade* (2004) ha rotto anche il millenario silenzio di Criseide, la prima dei ventuno protagonisti a prendere la parola per narrare gli eventi.

Seppure tanti silenzi siano stati squarciati, nel quotidiano troppo spesso le donne ancora faticano a rompere degli schemi sociali radicati. La violenza fisica e morale, che negli ultimi tempi è esplosiva e continua a riempire le pagine di cronaca nera, è il punto di arrivo e va considerato come l'esito e non la causa. Dovremmo chiederci perché per alcuni risulta culturalmente difficile permettere a una donna di "parlare" e di affermare la sua esistenza. Ridurre al silenzio è stata una pratica ben sfruttata contro le donne, come è stato una volta in più dimostrato da Bruna Bertolo[2].

È difficile superare l'immagine della donna come figura da proteggere. Sarebbe

2 Bertolo (2021) ha lavorato nell'archivio dell'ex manicomio di Collegno che ha restituito storie di donne messe a tacere, dimenticate e allontanate dal mondo dei vivi perché si erano ribellate a umiliazioni familiari e a costrizioni coniugali, oppure erano ritenute troppo "facili" o troppo "maschie". Le loro esistenze poco avevano avuto a che fare con la malattia mentale, accampata per poter mettere a tacere una donna. Sulla vita di donne costrette in manicomio si veda anche Ardone (2023).

opportuno riflettere sulle parole che l'eroe Ettore riserva alla disperata Andromaca, e che alimentano una pedagogia del fare domestico e familiare:

> Ma tu torna alla casa e pensa ai tuoi lavori,
> al telaio, alla spola, e comanda alle ancelle
> di fare il loro lavoro; alla guerra penseranno gli uomini
> (*Iliade*, VI, 490-492)

E si potrebbe arrivare alle strutture profonde del nostro essere soffermando l'attenzione su un litigio coniugale tra Era e Zeus raccontato all'inizio del poema omerico. Al rimprovero di Era, che lo accusa di aver complottato con Teti, Zeus reagisce in modo tremendo:

> Ma siedi senza parlare e obbedisci al mio ordine:
> non ti saranno d'aiuto quanti son numi in Olimpo,
> quando ti venga vicino, t'avventi le mani invincibili
> (*Iliade*, I, 565-567).

Alla rabbia del padre, corrisponde l'atteggiamento di Efesto, figlio di Zeus ed Era, che angosciato si premura di consigliare cautela alla madre, di portare «dolcezza al caro padre, a Zeus» e di non irritarlo (*Iliade*, I, 578-79).

Tali versi potrebbero offrire la giusta occasione di riflessione sul diritto di genere e di cittadinanza facendo riferimento ai centri antiviolenza. Oggi come allora un uomo minaccia una donna e accresce la sua paura dicendo che nessuno potrà proteggerla.

Chi siede tra i banchi per troppi anni vede raffigurata la figura femminile come vittima oppure come colpevole. Si pensi a Didone che con la morte cerca di purificare l'errore, divenendo l'eroina tragica famosa ancora nell'Ottocento:

> Ma Didone, agitata e stravolta dalla ferocia dei suoi propositi,
> volgendo lo sguardo sanguigno, cosparsa di macchie,
> le gote frementi, e pallida della morte futura,
> irrompe nelle intime soglie del palazzo, e sale
> furiosa gli alti gradini, e snuda la spada
> dardania, dono non a quest'uso richiesto
> (*Eneide*, IV, 642-647).

E sulle orme di Didone, anche Ermengarda, ripudiata da Carlo Magno, assume i connotati di eroina tragica:

> altre infelici dormono,
> che il duol consunse; orbate
> spose dal brando, e vergini
> indarno fidanzate;
> madri che i nati videro
> trafitti impallidir
> (*Adelchi*, coro dell'Atto IV, 91-96).

L'amore delle donne è spesso raccontato come una colpa, com'è stato per Francesca da Rimini, resa immortale da Dante; oppure è ferale, come per Pia de' Tolomei, nata a Siena e uccisa in Maremma, come ben sapeva colui che le aveva donato l'anello nuziale. Infatti, la gentildonna senese, come Francesca, fu vittima del marito che la lasciò morire in un castello. Dante punisce nella Caina i due mariti che hanno ammazzato le mogli ma per il codice penale italiano è stato necessario aspettare il 1981, anno in cui è stato abrogato l'art. 587, che non puniva come omicida chi uccideva per "causa d'onore" nell'atto in cui scopriva la illegittima relazione carnale del coniuge, della figlia o della sorella. Nella parola coniuge sarebbe stato compreso anche il marito, ma le vittime di questo reato sono state di regola donne. Qualche anno prima, nel 1969, era stato abrogato l'art. 559 che puniva l'adulterio come reato, ma solo se commesso dalla moglie. Il marito, infatti, in forza del successivo art. 560 era punito solo se teneva una concubina nella casa coniugale o notoriamente altrove (Cantarella, 2010).

Occasione di profonda riflessione sulla condizione di sudditanza, che nel corso del tempo è stata destinata alle donne, è offerta dalle pagine raffinate dei *Promessi sposi* che analizzano la condizione di Gertrude, costretta alla monacazione, di cui deve finanche mostrarsi convinta per non dispiacere il padre. La figura maschile è preponderante, quella femminile eclissata:

> Tutti quegli occhi addosso […] ma più di tutti quelli insieme, la tenevano in suggezione i due del padre, a' quali essa, quantunque ne avesse così gran paura, non poteva lasciar di rivolgere i suoi, ogni momento. E quegli occhi governavano le sue mosse e il suo volto, come per mezzo di redini invisibili.

Manzoni riesce con precise pennellate a rappresentare la soggezione psicologica di una giovane donna, imbrigliata dal volere paterno che sa farsi terribile minaccia:

> Quando, alzato lo sguardo alla faccia del padre, quasi per sperimentar le sue forze, scorse su quella un'inquietudine così cupa, un'impazienza così minaccevole, che, risoluta per paura, con la stessa prontezza che avrebbe preso la fuga dinanzi un oggetto terribile, proseguì […] (Manzoni, 2012, pp. 173-174; le sottolineature sono mie).

Il destino era tracciato dal tremendo volto paterno i cui occhi agivano come delle redini.

Le donne nel loro cammino devono trasportare una zavorra fatta dei condizionamenti impliciti ben raccontati nell'*Esclusa* da Pirandello, ad esempio. Nel Novecento molte scrittrici attraverso l'autobiografia e la memoria hanno spezzato il silenzio, cercando di imporsi in una egemone cultura maschile, ma resta ancora imprescindibile una riflessione organica sulla condizione delle donne.

## 3. Uno strumento pedagogico

Lo spazio dove si concretizza la democrazia e si recupera il senso della libertà personale e collettiva di essere è la scuola, dove si acquisiscono gli strumenti per poter costruire una società inclusiva che si spera migliore e giusta per tutti in egual misura.

Nel "laboratorio scolastico" si diventa cittadini coltivando le potenzialità della persona. In questa direzione si è mossa la Legge del 20 agosto 2019, n. 92 che ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile. Sebbene origini da una legge figlia di un «guazzabuglio di idee meritorie, ma confuse e talvolta contraddittorie» (D'Addelfio, Gallelli, Gaudio, Tarozzi, 2021, p. 10) dagli inadeguati dispositivi attuativi, si potrebbe interpretare l'Educazione Civica – sulla scia di Luciano Corradini (2019) – come una disciplina catalizzatrice che possa veicolare le interazioni tra i saperi e favorire nuove e significative sintesi.

Si tratta di uno strumento pedagogico che può contribuire alla crescita sociale e culturale in una comunità liberata dagli stereotipi, che può preparare una generazione di cittadine e cittadini di nuovo profilo, capaci di proporre un sincero confronto democratico. L'articolo 1 punta a promuovere «la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri»; l'articolo 2 a sviluppare la «conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società».

La trasversalità è il punto di forza di questo insegnamento che, perseguendo una pluralità di obiettivi di apprendimento e di competenze non ascrivibili a una singola disciplina, assume una matrice valoriale che supera le superficiali e sterili aggregazioni di contenuti teorici e punta a sviluppare processi di maturazione civica. Nell'articolo 3, che indica lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento, è presente il riferimento all'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, che tra i suoi obiettivi punta al raggiungimento dell'uguaglianza di genere e all'emancipazione di ogni donna e ragazza.

Il bisogno di racconti che vanno in tale direzione è testimoniato dal successo del film di Paola Cortellesi *C'è ancora domani*, che fa ruotare tutta la pellicola su un evento epocale, il primo voto alle donne, letto come possibilità di emancipazione. Soltanto il decreto del 10 marzo 1946 permise alle donne con almeno 25 anni di età di poter eleggere e essere elette alle prime elezioni postbelliche. La strada verso l'emancipazione è stata accidentata e i libri di testo in alcuni casi promuovono un sapere sessista e stereotipi arcaici sul maschile e sul femminile (Ghini, 2019). La scuola deve possedere gli strumenti critici in grado di combattere stereotipi di genere.

Una discussione ampia e interdisciplinare sul rapporto che le donne nel tempo hanno avuto con il potere decisionale, già promossa da molti libri di testo, an-

drebbe ampliata. Senza approfondimenti adeguati, l'immagine che ancora oggi si rischia di veicolare resta quella di una donna sottomessa che non si è liberata ancora di stereotipi che a lungo termine finiscono per limitare un coinvolgimento attivo e consapevole a partire dalla gestione finanziaria. L'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica è già adesso un'occasione da sfruttare per cercare di arrivare alle strutture profonde del nostro immaginario, su contenuti che attestano gli squilibri di genere e mostrano come per «le bambine e le giovani donne attraverso i secoli è stato previsto ed elaborato un modello pedagogico minor, privato e quotidiano, rispetto ad un modello superiore, pubblico e trascendente il presente, destinato ai ragazzi e ai giovani maschi». E in molti casi gli uomini che hanno goduto dei vantaggi di questo modello superiore, sostengono una cultura della superiorità maschile e faticano ad accettare l'indipendenza delle donne, finendo per tentare il controllo tramite la violenza (Ulivieri, 2003, 2014).

L'Educazione Civica, in forza della sua trasversalità, può combattere la forza inerte degli stereotipi che blocca ogni cambiamento sul nascere. La riflessione pedagogica deve sostituire alla certezza granitica dello stereotipo il dubbio e l'incertezza, guidando nel disorientamento e nella composizione di una nuova grammatica dei sentimenti.

## Bibliografia


Ardone V. (2023). *Grande meraviglia*. Torino: Einaudi.

Baricco A. (2004). *Omero, Iliade*. Milano: Feltrinelli.

Bertolo B. (2021). *Donne e follia in Piemonte. Storie e immagini di vite femminili rinchiuse nei manicomi*. Torino: Susalibri.

Cantarella E. (2002). *Itaca*. Milano: Feltrinelli.

Cantarella E. (2010). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.

Cantarella E. (2021). *Gli inganni di Pandora. L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.

Corradini L. (2019) (Ed.). *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per i docenti*. Napoli, Tecnodid.

D'Addelfio G., Gallelli R., Gaudio A., Tarozzi M. (2021). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 19 (2), 9-12.

D'Antuono N. (2021). *Di scrittura, educazione e senso. Prospettive pedagogiche e civili della narrazione*. Roma: Studium.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Ghini R. (Ed.) (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.

Manzoni A. (2012). *I promessi sposi. Storia della colonna infame*, introduzione di S.S. Nigro. Torino: Einaudi.

Rigotti F. (2021). *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Ulivieri S. (Ed.). (2003). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
Ulivieri S. (2007). I silenzi e le parole delle donne. *Historia de la educación*, 26, 169-180.
Ulivieri S. (Ed.). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

# Promuovere il benessere a scuola grazie a interventi di orientamento educativo e professionale

Lorenza Da Re
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Padova*
*lorenza.dare@unipd.it*

## 1. Il contesto sociale e scolastico di riferimento: tra opportunità e criticità[1]

La scuola in tempo post pandemico vive un momento di delicata transizione, a cavallo tra le opportunità e le criticità. Se da una parte, grazie all'utilizzo massivo delle nuove tecnologie, la didattica si è spostata verso un modello meno trasmissivo e più centrato sui bisogni degli studenti (Ferritti, della Ratta Rinaldi, 2022), dall'altra parte si sono acuiti dei mali antichi della scuola a discapito del benessere degli studenti: basti pensare a fenomeni come quello della dispersione scolastica, in aumento dopo la pandemia, all'incremento di disturbi psichici negli adolescenti e all'intensificarsi del fenomeno dei ritirati sociali.

In un recente articolo (Da Re et al., 2023) è stata presentata una ricerca esplorativa svolta negli anni 2021-2022 durante l'emergenza pandemica, relativa al malessere a scuola: tramite delle interviste on line, che hanno coinvolto 41 docenti della scuola secondaria di 2° grado di 6 regioni italiane, si è voluto verificare l'impatto che le restrizioni imposte alle scuole, con l'introduzione massiccia delle tecnologie nell'insegnamento, hanno avuto su docenti e studenti. In particolare, sono state prese in esame le risposte a tre domande relative al cambiamento di modelli didattici e relazionali, accelerato dall'emergenza e auspicato da tempo, anche per effetto della rivoluzione digitale. In estrema sintesi, dalla ricerca si evince che il periodo pandemico ha determinato e/o accelerato un cambiamento permanente della scuola, confermando quanto sostenuto da vari studi, che parlano di "*spinta innovativa portata dalla pandemia*" (Molina et al., 2021, p. 47).

Molte sono le indagini che mettono in rilievo le criticità nella scuola a seguito della pandemia, tra cui l'aumento di dispersione e abbandoni, segnalato fra gli altri, da Save the Children (2021), secondo cui «il 28% degli adolescenti dichiara che dall'inizio della pandemia almeno un compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola». Allarmanti anche i rapporti sulla crescita di disturbi psichici, dalle crisi d'ansia e di panico agli atti di autolesionismo e a fenomeni di *hikikomori* (Masullo, 2021).

In questo contesto turbolento e in una società in continuo mutamento le po-

1 Per rendere più fluida l'esposizione, nel testo utilizzeremo il maschile, ma intendiamo includere tutti i generi.

litiche per l'orientamento in Italia stanno vivendo un momento particolarmente fruttuoso, e sono molte le opportunità ad oggi in essere (D.M. 934, D.M. 328 e altre iniziative nazionali, come POT e PLS). È in atto un forte processo di cambiamento che ci può portare a costruire un sistema di "orientamento sostenibile" (Riva, 2023), per un futuro inclusivo, in chiave di sostenibilità personale, sociale, economica, ambientale e digitale. Come ci ricordano Echeverría e Clares (2021), la pandemia ha lasciato gravi conseguenze ed è importante porsi sfide realizzabili: tra queste, si pone quella di ricostruire un nuovo ecosistema di orientamento.

Le ragioni che limitano i giovani sulle possibili rappresentazioni nel loro futuro vanno investigate maggiormente. E su questo, in ottica preventiva, azioni di orientamento educativo e professionale (Da Re, 2024) sono indispensabili, per promuovere benessere e permettere ai giovani, e alle persone in generale, di significare e costruire il proprio progetto di vita, per valorizzare le unicità individuali e per il bene comune.

## 2. La proposta di Orientamento Educativo e Professionale dell'Università di Padova

L'Università di Padova ha accolto questa sfida educativa e, nell'ambito della Delega all'orientamento, tutorato e placement di Ateneo[2], si è portata linfa ad una prospettiva di orientamento educativo e professionale; un orientamento che facilita l'inclusione personale, sociale, formativa e professionale delle persone, come processo continuo e flessibile: *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep learning*, che mette al centro lo studente, e ha come fine l'autorealizzazione di ognuno, per valorizzare le unicità individuali e per favorire il bene comune e la giustizia sociale.

Nello specifico, in questo contributo si vuol focalizzare l'attenzione sulla progettazione di percorsi di orientamento educativo e professionale, promossa dall'Università degli Studi di Padova, per interventi dedicati a studenti di scuola secondaria di secondo grado, in linea con quanto stabilito dal decreto PNRR n. 934/2022.

## 3. L'apporto del Decreto 934/2022 all'orientamento educativo e professionale nella transizione scuola-università: una spinta innovativa

Tra le plurime opportunità che si stanno sviluppando attorno al tema dell'orientamento, specie nella transizione scuola-università, un'occasione deriva dal recente Decreto Ministeriale PNRR n. 934 (MUR, 2022). Esso valorizza l'importanza di azioni orientative nella transizione post-diploma, stabilendo i criteri per la distri-

2 Delega della Rettrice all'orientamento, tutorato e placement dall''a.a. 2021-22 all'a.a. 2023-24 (Delegato Andrea Gerosa, Advisor per l'innovazione pedagogica Lorenza Da Re).

buzione delle risorse e l'attuazione dei progetti di orientamento scuola-università nell'ambito del PNRR, Missione 4 «Istruzione e ricerca».

Le risorse agevolano la progettazione e l'implementazione di «Corsi di orientamento» rivolti agli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado. Questi Corsi devono avere una durata di 15 ore, essere erogati principalmente in presenza e richiedono una frequenza del 70% per l'attestazione del percorso.

Gli aspetti pedagogici ed educativi dei Corsi di orientamento si concentrano su un approccio trasversale, mirando a collegare le aspirazioni individuali allo sviluppo di competenze fondamentali per il percorso formativo e professionale. Il decreto identifica cinque *focus* da valorizzare tramite apposite attività orientative, nello specifico:

– conoscere il contesto della formazione superiore e del suo valore in una società della conoscenza e informarsi sulle diverse proposte formative come opportunità per la crescita personale e la realizzazione di società sostenibili e inclusive;
– fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico;
– autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze per ridurre il divario fra quelle già possedute e quelle richieste per il percorso di studio di interesse;
– consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del proprio progetto di sviluppo formativo e professionale;
– conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili, i futuri lavori sostenibili e inclusivi e il collegamento fra questi e le conoscenze e competenze acquisite.

L'Università di Padova, in risposta alle richieste del Decreto 934, ha elaborato per l'a.a. 2023/24[3] un'articolata proposta formativa. Si tratta di un processo innovativo, che ha cercato di valorizzare competenze di molteplici formatori, docenti, professionisti dell'orientamento educativo e professionale e del mondo della formazione, per creare un'offerta scientificamente valida, approfondita e inedita. I corsi proposti, se svolti in orario curriculare, possono essere parte integrante delle 30 ore di attività di orientamento previste dalle linee guida MIM (DM 328 22/12/22).

Pur consapevoli delle opportunità di miglioramento rispetto a ciò che viene proposto dalla normativa, che impone, in termini progettuali, vari vincoli che ri-

3 Composizione del team scientifico e operativo del PNRR orientamento dell'Università di Padova per l'a.a. 2023-24: Referente scientifica: Lorenza Da Re. Supervisione scientifica internazionale del progetto: Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia) e Benito Echeverrìa Samanes (Universidad de Barcelona). Gestione amministrativa dell'Ufficio Servizi agli Studenti - Settore Orientamento e Tutorato dell'Università di Padova. Supporto al coordinamento: Roberta Bonelli (assegnista in ambito pedagogico), Angelica Bonin (dottoranda in ambito pedagogico), Vanessa Mirandola ed Elena Bullado (pedagogiste).

chiedono delle scelte sulle progettualità, come emerge anche dalla recente letteratura di settore che ha analizzato la cornica normativa di riferimento (Batini, Giusti, 2023; Ferraro, 2023; Magni, 2023; Margottini, 2023), si è optato per una progettazione, come ricordava Pagliarini, che possa spaziare tra vincoli e desideri: se non c'è desiderio, non c'è possibilità di progettazione, la quale si deve a sua volta appoggiare ai vincoli contestuali e normativi. Le scelte metodologiche implicate in una sfida educativa così grande e complessa hanno direzionato le scelte operative e fattive. Il principale "desiderio" di questa sfidante progettualità educativa è stato quello di costruire delle reti di professionisti già esperti in materia di formazione, orientamento e competenze trasversali, costruendo delle reti fatte di "relazioni" e di "competenze". Invece di partire dalla costruzione di alcune proposte formative che fossero rispondenti alle dimensioni del Decreto n. 934/2022, si è deciso di condividere con alcuni progettisti e formatori la direzione pedagogica della co-costruzione delle attività formative, partendo dalle loro competenze e dal loro *know-how* professionale. Per fare questo, si è dato vita a una sorta di "fucina pedagogica". Partendo dalla definizione della Treccani, per "fucina" si intende quel "*luogo, ambiente dove si creano idee, si foggiano menti, ingegni, o si formano in gran numero persone di una determinata categoria*"[4]. In termini metaforici, la "fucina pedagogica" può essere associata, in un senso figurato, a un modo per illuminare e "scaldare" le idee e le proposte, per forgiarle verso qualcosa di unico e condivisibile (Da Re et al., 2023).

In particolare, a livello operativo, sono stati progettati complessivamente circa 190 diversi Corsi da 15 ore, messi a disposizione nell'a.a. 2023/24. L'approccio è quello dell'orientamento formativo (Da Re, 2024; Batini, Giusti, 2023; Ricchiardi et al., 2023): non si tratta di condividere solo informazioni e conoscenze, ma si valorizzano proposte che mirano alla riflessione profonda, alla consapevolezza e allo sviluppo di competenze utili per il futuro. Questi Corsi consentono di valorizzare i *focus* del Decreto 934/2022, descritti in questo paragrafo, attraverso l'erogazione di diversi moduli formativi, disciplinari e trasversali, in presenza e online, solitamente della durata di 3 ore. I moduli progettati sono stati più di 300, condotti da:

– Formatori e professionisti dell'orientamento e della formazione, esterni all'Università di Padova, che operano sul territorio, con attività formative su diverse dimensioni, come per esempio: i processi di scelta, la conoscenza di sé, riflessioni su obiettivi e prospettive future, lo sviluppo di competenze trasversali specifiche, gli aspetti emotivi e psicologici legati all'orientamento, il mondo del lavoro e delle professioni[5];
– Operatori dell'Ufficio Orientamento dell'Università di Padova, con attività informative e di conoscenza del contesto universitario e su aspetti specifici (es. i

4 https://www.treccani.it/vocabolario/fucina/
5 Costruzione della rete degli esperti formatori esterni a cura e per ideazione di Lorenza Da Re.

test di ingresso), e con alcuni approfondimenti formativi trasversali su aspetti legati all'orientamento;
– Docenti dell'Università di Padova, con circa 200 diverse possibilità didattiche organizzate in 8 diversi ambiti tematici (Fig. 1), relativi al punto del Decreto 934 "*fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico*".




**Fig.1: Gli 8 ambiti tematici**

Infine, è stato progettato un percorso online denominato "Destinazione Università: Soft skills e abilità di studio per scegliere l'università con successo»[6], at-

6 Referente scientifica Lorenza Da Re. Percorso formativo ideato e realizzato con Chiara Mene-

tualmente proposto all'interno di tutti i Corsi di 15 ore dell'Università di Padova. Il modulo di 3 ore è fruibile in modo asincrono sulla piattaforma Moodle di Ateneo, e si compone di quattro attività principali, relative a: introduzione sulle *soft skills*, abilità e motivazione allo studio, abilità sociali e interpersonali, orientamento alla scelta. Le attività rappresentano una proposta inedita e innovativa per l'Ateneo e si svolgono tramite brevi video creati *ad hoc*, questionari e attività di riflessione guidata iniziali e finali, sia di tipo quantitativo che qualitativo (Da Re et al., 2024).

Per facilitare la gestione operativa di pianificazione degli incontri, e per gestire l'enorme quantità di studenti, istituti, corsi e attori coinvolti, è stata progettata, da un *team* di esperti (Pasin et al., 2024), una piattaforma online dedicata, chiamata PNRRorienta[7] (Portale dell'Università di Padova dedicato ai Corsi di Orientamento attivati nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza «Orientamento attivo nella transizione scuola università"). Si tratta di una applicazione web progettata per gestire e semplificare tutte le attività relative all'iniziativa e funzionale alla divulgazione delle opportunità di orientamento e alla gestione di elementi di processo (iscrizione, rendicontazione operativa, ecc.) (Fig. 2 e Fig. 3).







**Figura 2 e 3: schermate della piattaforma online https://pnrrorienta.unipd.it/ (in data 29 maggio 2024)**

Infine, in sinergia con gli aspetti di progettazione, sono stati definiti i processi valutativi, attraverso la progettazione di due diverse indagini, progettate e condotte tramite il software Limesurvey. La prima indagine è pensata per gli studenti partecipanti, al fine di rilevare dimensioni quali la soddisfazione e la partecipazione, relativamente agli aspetti di contenuto e in merito alla modalità didattica proposta. Al termine di ogni modulo svolto, tutti i formatori e i docenti sono stati invitati a condividere con i partecipanti il link per la compilazione dell'indagine. La seconda indagine è rivolta ai docenti della scuola secondaria che hanno coordinato, per le loro rispettive scuole, le attività di orientamento. Le dimensioni rilevate hanno riguardato maggiormente aspetti relativi all'organizzazione e gestione della progettualità, agli aspetti di gestione e di processo.

ghetti (professoressa Associata di Psicologia Generale), Roberta Bonelli (assegnista in ambito pedagogico) e Tommaso Feraco (assegnista in ambito psicologico).

7 https://pnrrorienta.unipd.it/

Nell'anno scolastico 2023-2024 hanno partecipato alle attività PNRR orientamento, promosse dell'Università di Padova, circa 10.000 studenti di Scuole del territorio veneto, partecipando ai Corsi di 15 ore qui presentati.

## 4. Prospettive future, punti di forza e possibilità di miglioramento

Come emerge da altri lavori del gruppo padovano sul tema (Bonin, Da Re, in stampa) è possibile far emergere i punti di forza e le possibilità di miglioramento della proposta qui presentata, anche come prospettive future. Tra i punti di forza spiccano: l'aderenza alle richieste normative, la chiarezza delle informazioni fornite, la varietà e trasversalità delle proposte, oltre all'attenzione assegnata alle competenze chiave, elemento fondamentale di normative e letteratura. D'altra parte, emergono alcuni limiti sia relativamente alle normative, sia rispetto agli elementi pedagogici. Innanzitutto, evidenziamo un limite di tempo imposto dalla normativa. Ogni studente, infatti, dovrà seguire un solo corso da 15 ore, limitando coloro che desiderano esplorare più tematiche o ritengono utile seguire più corsi in diverse annualità, andando contro all'idea di orientamento permanente. Si presentano, inoltre, delle criticità prevalentemente per quanto riguarda le proposte disciplinari, poiché, in alcuni casi, sembrano ricalcare l'idea informativa di orientamento, e in altri emergono aspetti più di didattica che di orientamento.

In generale, la proposta è stata in grado di recepire le richieste normative e, allo stesso tempo, apportare dei miglioramenti calati all'interno della prospettiva formativa attraverso lo sviluppo di buone pratiche. L'integrazione tra azione politica e pedagogia, le pratiche attuate per rispondere a richieste istituzionali e ai bisogni educativi, la rilevazione di punti di forza e criticità potranno essere utili per migliorare le proposte.

Tra le più rilevanti prospettive future si propone di trasformare le azioni di didattica in didattica orientativa, progettando interventi di formazione per i docenti partecipanti, al fine di favorire lo sviluppo di consapevolezza negli studenti. Una didattica orientativa, come ci ricorda Burba (2023), che ha una sua specificità epistemologica: una buona didattica, se vuole essere davvero orientante, deve prevedere una precisa intenzionalità e una metodologia per promuovere in ogni studente le competenze orientative.

Inoltre, sarà importante, per riprogettare, considerare aspetti relativi alla gestione del processo amministrativo, della complessa gestione della progettualità proposta. A partire dai risultati delle valutazioni messe in atto, sarà possibile riprogettare alcuni interventi, al fine di rendere ancora più spendibile la proposta e più affine ai desideri di orientamento degli studenti, per favorire una valutazione sistemica delle azioni di orientamento proposte e dell'intera progettualità. Tale progettazione non potrà essere "calata dall'alto", ma condivisa e co-costruita con e per le Scuole e in co-responsabilità con tutti gli attori che prendono parte alle attività, nei diversi ruoli e nelle varie mansioni. Per fare questo, sarà necessario potenziare azioni di ricerca in ambito pedagogico, interdisciplinare e multidiscipli-

nare, anche in merito al complesso rapporto tra "ben-essere" a scuola e prospettive di orientamento educativo e professionale.

Le pratiche implementate, offrono spunti su orientamento e competenze trasversali che possono essere ripresi in altre realtà di *higher education* e in altri contesti formativi, sia nel territorio nazionale che internazionale, come stimolanti elementi di confronto in chiave comparativa. Dalla proposta qui presentata emerge l'importanza di integrare sinergicamente questioni epistemologiche e scientifiche ad aspetti istituzionali.

## Bibliografia


Batini F., Giusti S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: un'occasione da non perdere. In S. Giusti, F. Batini (Eds.), *Costruire storie insieme. Quaderno di Lavoro IX, convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Burba G. (2023). Orientamento scolastico: cos'è la didattica orientativa. *Tuttoscuola.com* (rivista digitale), https://www.tuttoscuola.com/orientamentoscolastico-la-didattica-orientativa/.

Bonin A., Da Re L. (in press). *Educational and career guidance: regulations, literature, and practices in the Italian context*. Actas del Congreso Aidipe 2024, XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, 19-21 giugno 2024, Barcelona (Spagna).

Da Re L., Bonelli R., Bonin A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: la proposta dell'Università di Padova. *Lifelong, Lifewide Learning* (*LLL*), 20(43), 424-442.

Da Re L., Meneghetti C., Bonelli R., Feraco T. (2024). "Destinazione Università": un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*.

Da Re L. (2024). Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 28-35). Lecce: Pensa MultiMedia.

Da Re L., Ferraro S., Burba G., Poli R. (2023). Pandemia e cambiamento della scuola: Un'indagine esplorativa su docenti delle secondarie di secondo grado. F*ormazione & insegnamento*, 21(3), 32-44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_05

Echeverría B., Martínez-Clares P. (2021). Orientar en tiempos de cambio a través de la Teoría U. *Orientación y Sociedad*, 21(2), 1-24. https://bit.ly/3EpLc4X.unfer.

Ferraro, S. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. *Tuttoscuola*, 629, XLVIII.

Ferritti M., della Ratta Rinaldi F. (2022). Quale scuola dopo il Covid. Bilancio degli ultimi due anni, aspettative e priorità dei docenti delle scuole superiori. *Inapp* Paper n. 36, Roma: Inapp. Disponibile 3 Giugno, 2023, da https://oa.inapp.org/handle/-20.500.12916/3586.

Magni F. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole. *Nuova Secondaria,* XL(5), 17–21.

Margottini M. (2023). Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance". *Pedagogia oggi*, *21*(2), 201-206. https://doi.org/10.7346/PO-022023-24.

Masullo G. (2021). Hikikomori italiani durante l'emergenza Covid-19: fra ridefinizione del sé e protagonismo in ambiente digitale. *Rivista sulle trasformazioni sociali*, 11(22), 39-53. https://doi.org/10.36253/cambio-10399.

Molina A., Michilli M., Gaudiello I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47-80. https://doi.org/10.14605/ISS2012103.

MIM (2022). DM. 328/2022 Linee guida per l'orientamento. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208.

MUR (2022). Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022. https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022.

Pasin A., Da Re L., Gerosa A., Pezzuoli L., Preciso S. (2024). PNRRorienta: A Web Application for Managing Schools, Courses, and Students Involved in the PNRR Orientation Initiative. *Discussion Paper. SEBD 2024*: Symposium on Advanced Database Systems, June 23–26, 2024, Villasimius, Sardinia, Italy.

Ricchiardi P., Arace A., Bertolini S., Bruschi B., Calandri E., Gattino S., Ghislieri C., Goglio V., Torrioni P. M., Vercelli M. (2023). *PNRR Orienta. Kit per le scuole*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.7755422.

Riva M. (2023). Per un Orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* - Sessione plenaria e Sessioni parallele (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia. https://boa.unimib.it/handle/10281/451599.

Save the Children (5 Gennaio, 2021). *Scuola e Covid: per il 28% degli adolescenti un compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola*. Disponibile 3 Giugno, 2023 da: https://www.savethechildren.it/press/scuola-e-covid-il-28-degli-adolescenti-un-compagno-di-classe-ha-smesso-di-frequentare-la.

# Innesti performativi a scuola tra benessere e ricerca. *Media Dance Plus*, un progetto europeo di innovazione scolastica[1]

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. *Media Dance Plus*: un progetto europeo di innovazione scolastica

*In che modo il linguaggio coreutico può attraversare il sistema scolastico per promuovere relazioni vitali e generare benessere?*

A partire da tale istanza, il contributo intende testimoniare la cornice teorico-metodologica, i principali snodi processuali e alcuni esiti del progetto europeo Erasmus + *Media Dance Plus*, realizzato nel 2021-2022 tra Italia e Francia e rivolto a studenti e insegnanti di due scuole secondarie di secondo grado, il Liceo classico Alfieri di Torino e il Lycée International di Saint-Germain-en-Laye di Parigi.

Nato dalla convenzione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione «R. Massa» (Università di Milano-Bicocca) e la Fondazione Piemonte dal Vivo (Collegno, Torino), in collaborazione con la Lavanderia a Vapore "Centro di residenza per la danza"[2] del Piemonte e La Briqueterie "Centre De Développement Chorégraphique National"[3] di Val-de-Marne, il progetto ha inteso sperimentare e promuovere, attraverso residenze coreutiche d'artista, riflessioni e pratiche didattiche innovative nell'incontro tra mondo della scuola e linguaggi artistico-performativi. Focus del progetto è stata la valorizzazione, in contesti scolastici, della dimensione corporea e delle arti performative come linguaggi volti a favorire lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative nei singoli, nella relazione e nel gruppo (Gamelli, Mirabelli, 2019; Ferri, 2022; Antonacci, Berni, 2024; Schiavone, 2024).

Nello specifico, per gli insegnanti è stata proposta una formazione esperienziale di matrice artistico-performativa, con interventi sensibili alla relazione mente-

1 Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Solo per finalità accademiche si segnala che Nicoletta Ferri ha redatto i paragrafi 2 e 4; Giulia Schiavone ha redatto i paragrafi 1 e 3.
2 https://www.lavanderiaavapore.eu/.
3 https://www.labriqueterie.org.

corpo nei processi di apprendimento-insegnamento, condotti da coreografi esperti in processi di innovazione didattica mediante la danza. Per gli studenti, parallelamente, è stato realizzato un percorso formativo immersivo di stampo coreutico, mediante metodologie attive e partecipate, ingaggianti e coinvolgenti, nel quale i ragazzi e le ragazze hanno avuto la possibilità di esplorare e approfondire temi e sfide del mondo contemporaneo.

La realizzazione di un percorso comune, attraverso l'applicazione della medesima metodologia – con una residenza d'artista svolta presso il liceo italiano e una presso il liceo francese, per un totale di 33 ore con gli studenti e 12 con gli insegnanti (per ciascuna delle due realtà coinvolte) –, ha consentito ai due istituti e a tutta la rete dei partner coinvolti di condividere buone pratiche e creare percorsi di internazionalizzazione. L'obiettivo di *Media Dance Plus* è stato, infatti, quello di promuovere la condivisione di un modello di didattica innovativo basato sul riconoscimento della corporeità come strumento comunicativo, dialogico e manifestante nuovi modi di approcciarsi alla relazione insegnante-studenti. Unitamente, il progetto si è direzionato verso attività di formazione in grado di contribuire a migliorare nel corpo docente la comprensione, l'attivazione e la valorizzazione dei propri studenti, mediante l'utilizzo di metodologie e linguaggi altri, come quelli espressivi e performativi.

Nel corso dell'intero progetto l'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" ha avuto il ruolo di monitorare e supervisionare scientificamente e pedagogicamente i percorsi, le attività e la metodologia sperimentata. I risultati, congiuntamente alla documentazione del processo e all'analisi dei dati raccolti confluiti in un volume[4], sono stati disseminati nella forma di una piattaforma digitale[5] fruibile in lingua inglese, con l'intento di condividere buone pratiche e implementare, al contempo, percorsi di internazionalizzazione.

## 2. Stato dell'arte e residenze coreutiche

A livello internazionale, la letteratura scientifica sulla sperimentazione di metodologie didattiche innovative attraverso l'utilizzo di linguaggi espressivi, artistici e creativi è ampia e transdisciplinare. Nonostante la danza ricopra ancora un ruolo poco rilevante – laddove non assente – nel curriculum scolastico di ogni ordine e grado (Klein, 2007), la ricerca scientifica evidenzia come essa possa rappresentare un mezzo potente per coltivare la capacità di pensiero critico, la comprensione, la rappresentazione simbolica e l'espressione di sè (Hanna, 2008), oltre che un valido strumento per acquisire consapevolezza corporea e spaziale, contribuendo allo sviluppo di uno spirito cooperativo e di comunità.

Diverse ricerche (Geršak, Podobnik, 2019; Leonard, Hall, Herro, 2015) esplo-

4 https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/907.
5 https://www.mediadanceplus.eu/learn/.

rano, infatti, come il linguaggio coreutico, impiegato da coreografi, performer e danzatori nelle forme delle residenze artistiche, sia generativo, a scuola, di una trasformazione nel rapporto con il sapere, l'apprendimento e la conoscenza delle materie, essendo in grado di alimentare un rapporto *performativo*, *espressivo, incarnato* e *rappresentativo* con la conoscenza (Leonard, 2012, 2015). Viene evidenziato, infatti, come l'impiego del linguaggio coreutico consenta di attivare processi di *transmediazione del sapere* (Hoyt, 1992; Jenkins et al., 2006) in grado, da un lato, di avvicinare a una conoscenza e una rielaborazione profonda dei temi didattici trattati, dall'altro, di aumentare *l'agency* degli studenti, consentendo loro di percepirsi attivi protagonisti, in grado di "ampliare il proprio vocabolario multimodale oltre che le pratiche per rappresentare idee, facilitando la creazione di significati a molti livelli" (Leonard, Hall, Herro, 2015, p. 6).

Un altro elemento emergente dall'analisi della letteratura di studi di settore riguarda le competenze maturate dai docenti coinvolti in processi formativi di stampo performativo. In uno studio australiano (Hunter, Baker, Nailon, 2014), viene sottolineato come le residenze artistiche consentano agli insegnanti di acquisire nuove competenze nel *costruire relazioni*: innanzitutto attraverso una modificazione del setting educativo, materico e simbolico, che porta a incarnare il proprio ruolo assumendo lenti prospettiche differenti, in grado di osservare in modo inedito gli studenti e i temi da loro espressi; e in secondo luogo, attraverso la consapevolezza di nuovi potenziali stili relazionali che lo stare su un piano collaborativo con artisti e studenti comporta ("partenariati creativi"). La ricerca condotta dagli studiosi australiani ha, inoltre, messo in luce come le residenze artistiche abbiano offerto contemporaneamente, a studenti e insegnanti, la possibilità di avvicinarsi alla propria sfera personale ed emotiva, sviluppando degli *insight* difficilmente rintracciabili nelle consuete relazioni e attività in classe. E questo ci pare un aspetto estremamente rilevante per riflettere sul potenziale che i linguaggi performativi racchiudono nel disvelare percorsi generativi di benessere per studenti e, insieme, docenti.

## 3. Framework teorico e metodologico: il Manifesto *Una scuola*

Con riferimento al framework teorico il Manifesto *Una scuola* (Antonacci, Guerra, 2018) e sulla base di una cultura della ricerca di taglio qualitativo, il progetto si è ispirato ai principi della ricerca-formazione (Denzin, Lincoln, 2011; Baldacci, Frabboni, 2013), riferendosi, in particolare, a una metodologia di ricerca partecipata (Heron, Reason, 1997; Guerra, Ottolini, 2019) e ingaggiante (Morris et al., 2016).

Coerentemente con gli obiettivi del progetto e con una metodologia di ricerca che si è avvalsa della dimensione artistica, espressiva e performativa come linguaggio specifico per l'esplorazione della realtà e la costruzione di nuova conoscenza (Knowles, Cole, 2008; Barone, Eisner, 2012; Ellingson, 2017), si è ricorso a strumenti di indagine volti a un coinvolgimento diretto di tutti i soggetti coinvolti.

In particolare, per la raccolta dei dati, sono state condotte interviste semi-strutturate (rivolte ad artisti, insegnanti e studenti), stilati diari osservativi (da parte degli artisti) e redatti diari di bordo (da parte di artisti, insegnanti e studenti), unitamente all'utilizzo di una lavagna multimediale (da parte di insegnanti e studenti) e a fotografie e video come strumenti di documentazione (da parte di tutti i partecipanti).

Quello proposto è stato dunque un ingaggio permanente, in quanto ha postulato, sin dall'origine del progetto, la ricerca di un dialogo necessario, con artisti e insegnanti, al fine di garantirne non solo l'esito ma la stessa vitalità: l'intenzione è stata quella di "valorizzare i contributi di ciascuno e contemporaneamente di costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le questioni da quanti più punti di vista possibili" (Antonacci, Guerra, 2020, p.1446).

In questa prospettiva, il tema dell'innovazione scolastica e, in particolare, l'utilizzo dei linguaggi artistici e performativi nella didattica per generare e promuovere benessere a scuola, è stato attraversato mediante molteplici azioni – messe in campo dagli artisti durante le residenze artistiche, e successivamente analizzato da parte dell'equipe dell'Università di Milano-Bicocca –, progettate sulla base dei cinque assi pedagogici tracciati ne il Manifesto *Una scuola*: "Incontri", "Stili", "Linguaggi", "Contesti", "Possibilità".

La proposta è stata quella di avvalersi di cinque categorie fondamentali, da intendersi come punti di attenzione attraverso le quali definire una cornice ampia e, al contempo, circoscrivere il campo di osservazione, con l'accortezza sempre che ogni asse non può sussistere senza gli altri, in quanto tra loro intrinsecamente connessi: "cinque assi di riflessione, ben distinti tra loro ma al contempo in connessione, a partire dai quali [sosteniamo] che la scuola […] vada ripensata" (Antonacci, Guerra, 2022, p. 41).

L'utilizzo di una mappa per orientare sia gli artisti e gli insegnanti nella fase di documentazione dell'esperienza, sia nella successiva fase di lettura e analisi del materiale da parte dell'equipe di ricerca, è stata di fondamentale importanza in quanto ha consentito di tenere insieme la complessità dell'esperienza attraversata all'interno di una struttura organica e condivisa. In questa direzione, ciascun asse ha preso la forma di una domanda esplorativa, concepita come domanda aperta, sia nella formulazione sia nelle piste che sollecita. Nello specifico, l'asse degli *incontri* ha sollecitato a riflettere in merito al modo in cui la pratica performativa può influire sulle relazioni e sulla possibilità di generare benessere tra i diversi attori della scuola; l'asse dei *contesti* rispetto al modo in cui il cambiamento di contesto (la residenza artistica) può sostenere il cambiamento nel sistema scuola; l'asse degli *stili* a interrogarsi circa il modo in cui la pratica performativa può influire sullo stile di insegnamento; l'asse dei *linguaggi* in merito al modo in cui la pratica performativa può influire sulla moltiplicazione dei linguaggi da utilizzare a scuola e, infine, l'asse delle *possibilità* ha invitato a riflettere circa nuovi possibili metodi di progettazione e valutazione innescati grazie alla pratica performativa.

## 4. Analisi dei dati: Partecipazione e agency

All'interno di questa cornice, nella fase di lettura e analisi dei dati, la mappa ha consentito di tenere insieme una rete di sguardi, voci, pratiche e azioni condivise da chi quotidianamente abita la scuola, permettendo alle ricercatrici di rintracciare, nella materialità delle residenze artistiche, lo sviluppo di alcuni nodi tematici tratteggiati dai cinque assi. Al contempo, il framework de il Manifesto *Una scuola* ha permesso di evidenziare alcune questioni nodali, tese alla collezione di buone pratiche replicabili su larga scala.Tra queste, ci preme qui sottolineare alcune tematiche trasversali, ricorrenti in entrambe le residenze artistiche descritte, che crediamo possano rilanciare future prospettive di ricerca e spunti per ulteriori sviluppi di intervento performativo in contesti educativi e scolastici.

Il primo aspetto su cui poniamo l'attenzione e che, con riferimento al Manifesto *Una scuola*, risulta particolarmente in dialogo con l'asse degli stili, è la *postura di ricerca*. È, questa, un'attitudine che ha nutrito il procedere performativo di entrambi gli artisti coinvolti, tanto da configurarsi come *habitus professionale*, radicato nel modo in cui i due coreografi intendono il procedere artistico: un *essere in ricerca.*

Quest'attitudine esplorativa, intensificata dalla dimensione immersiva delle residenze artistiche, ha, infatti, contribuito a gettare le basi per una legittimazione – in gradi e modalità differenti per ciascuno – di una postura di ricerca in tutti i soggetti coinvolti, non solo gli artisti ma anche docenti e studenti. Per questo motivo, ci pare rappresentare nel progetto uno degli aspetti pedagogicamente più rilevanti, perché espressione di una contaminazione tra performatività e scuola dall'alto potenziale innovativo. Dai dati di ricerca è emerso, infatti, come questa curiosità euristica, questo interesse per la dimensione processuale – creativa relazionale e partecipativa –, sia una molla fondamentale per alimentare la relazione insegnante-allievo, perché è il presupposto per un sapere co-costruito e partecipativo, che invita l'insegnante a ingaggiarsi come soggetto non depositario ma in dialogo con il sapere.

"La cosa fondamentale è che insegnante e alunni sappiano che la loro posizione è *dialogica*, aperta, curiosa. Investigativa e non passiva, mentre si parla o mentre si ascolta. L'importante è che insegnante e alunni si considerino *epistemologicamente curiosi*" (Freire, 2014, p. 72). Questo stare nel processo aiuta tutti, insegnanti e studenti, a entrare in contatto con il piacere e l'emozione del conoscere (Cuomo, 2007), generando ambienti di apprendimento che in questo modo preservano intimamente il benessere dei soggetti coinvolti.

È proprio la disposizione dialogica, connessa all'essere in ricerca che si aggancia, dai dati emersi, a un'ottica partecipativa: questo interesse congiunto, come già sottolineato nel paragrafo sull'analisi di letteratura, alimenta l'ottica di una ricerca partecipata, e nelle residenze del progetto *Media Dance Plus* gli studenti, analogamente a ciò che è accaduto nel percorso con i docenti, sono stati incoraggiati a ingaggiarsi in processi partecipativi e di *agency* (Klemen i 2014; 2015). Come evidenziato dalla coreografa francese: "*La particolarità di questo progetto è quella*

*di includere i ragazzi in un processo di ricerca, […] di metterli in uno stato di ricerca, lasciando le porte più aperte possibili, alimentando una riflessione più che una finalità"* (da Intervista a Valeria Giuga, 4/5/2022).

E questo ha fatto della forma scuola innanzitutto un luogo di incontro umano, di sapere incarnato in storie e corpi, accomunati da una medesima tensione di ricerca. In questa prospettiva, la lettura e l'analisi delle esperienze attraversate, a partire dalla cornice teorica de il Manifesto *Una scuola* (Antonacci e Guerra, 2014, 2018), ha permesso di evidenziare l'impatto che le arti performative possono avere sul sistema scolastico, nella sua organicità e complessità, in termini di benessere e sostenibilità (Ferri e Schiavone, 2022), per educare ed educarsi a uno *stare bene nel mondo* (Guerra; 2020; Mortari, 2020).

## Bibliografia


Antonacci F., Berni V. (Eds.) (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (Eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto 'Una scuola'*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (2020). *"Il progetto 'Una scuola' come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti". Atti Convegno SIPED*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Antonacci F., Guerra M. (Eds.) (2022). *Una scuola condivisa.* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.

Barone T., Eisner E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Cuomo N. (2007). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, l'insegnante del futuro.* Pisa: ETS.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellingson L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London: Routledge.

Ferri N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione.* Roma: Armando.

Ferri N., Schiavone G. (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo.* Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa.* Torino: Gruppo Abele.

Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina.

Geršak V., Podobnik U. (2019). Learning through an artistic experience: Connecting dance and fine art in the project 'Movement and its trace'. In C. Svendler Nielsen, S. Burridge (Eds.), *Dancing Across Borders. Perspectives on Dance, Young People and Change*. Oxon: Routledge. Oxon.

Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.

Hanna J. L. (2008). "A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum". *Educational Researcher*, 37(8), 491–506.

Heron J., Reason P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294.

Hoyt L. (1992). Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher,* 45(8), 580-584.

Hunter M., Baker W., Nailon D. (2014). Generating Cultural Capital? Impacts of Artists-in-Residence on Teacher Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). Retrieved from: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/6

Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robinson A.J., Weigel M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture. *Media education for the 21st century.* MacArthur Foundation Publication, 1(1), 1-59.

Klein G. (2007). Dance in a knowledge society. In S. Gehm, P. Husemann, K. von Wilcke, *Knowledge in motion: Perspectives of artistic and scientific research in dance* (pp. 25-36). Bielefeld: Transcript Verlag.

Klemenčič M. (2014). Student power in a global perspective and contemporary trends in student organizing. *Studies in Higher Education,* 39(3), 396-411.

Klemenčič M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In M. Klemenčič, S, Bergan, R. Primožič (Eds.), *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg: Council of Europe Higher Educations Series.

Knowles J.G., Cole A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage Publications.

Leonard A.E. (2012). *Moving the school and dancing education: case study research of k-5 students' experiences in a dance residency*. Phd dissertation, University of Wisconsin - Madison, Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED545814

Leonard A.E., Hall A.H., Herro D. (2015). Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowing. *Journal of Early Childhood Literacy,* 16(3), 338-360. doi:10.1177/1468798415588985

Leonard A.E. (2014). Democratic Bodies: Exemplary Practice and Democratic Education in a K–5 Dance Residency. J*ournal of Dance Education*, 14, 1, 1-7, doi: 10.1080/-15290824.2013.810342

Morris K., Adshead M., Bowman S. (2016). *Engaged research report*. Irish: Irish Universities Association.

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

Schiavone G. (Ed.) (2024). *Praticare l'Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.

# Verso un Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Connessioni pedagogiche tra nido, scuola e territorio, per un curricolo del benessere e per la sostenibilità

Giampaolo Sabino
*Assegnista di ricerca*
*Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste*
*giampaolo.sabino@gmail.com*

Il *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni* si inscrive nell'ambito delle azioni di implementazione dei provvedimenti più recenti che hanno reso operativa la Legge n. 107/2015, e costituisce un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando così il superamento dello *split system* che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. Infatti, il *Sistema integrato 0-6*, istituito dal d.lgs. 65/2017, ha per finalità la promozione della continuità del percorso educativo e scolastico, sostenendo lo sviluppo dei bambini e delle bambine in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del sistema collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni, dove l'importanza della conoscenza reciproca tra professionisti è necessaria per condividere una visione comune sui bambini e gli apprendimenti. In proposito, l'implementazione di tale sistema educativo e formativo nel contesto italiano rappresenta una sfida e un'opportunità per migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia e promuovere una maggiore equità educativa, nonché una concreta risposta al diritto a una buona vita, individuale e di comunità (Ministero dell'Istruzione, 2021). Infatti, la fase iniziale dello sviluppo cognitivo e socio-emotivo riveste un'importanza cruciale nella crescita dei bambini e delle bambine; ove la creazione di un ambiente educativo sinergico, adatto alle specificità territoriali, emerge come un obiettivo di rilevanza prioritaria (Save the Children, 2019). In merito, la letteratura pedagogica più recente individua nell'unitarietà del percorso educativo da zero a sei anni uno snodo fondamentale per lo sviluppo delle competenze di base e per l'apprendimento di attitudini che influenzeranno il successivo percorso esistenziale e professionale di ciascun individuo, anche in riferimento alle relazioni intessute nel territorio vissuto e con l'ambiente circostante. Pertanto, le ricadute che investiranno le comunità e le società a lungo termine divengono potenzialmente elevate, in termine di benessere comunitario e di sostenibilità sociale.

## 1. Il contesto della ricerca

Lo sguardo promosso dalle *Linee pedagogiche per il Sistema integrato zerosei* individua un approccio che riconosce l'interdipendenza e la complessità dello sviluppo infantile, così come l'interrelazione tra i diversi ambiti e ambienti di apprendimento. Esso non si limita unicamente alla trasmissione di conoscenze, bensì si propone di promuovere lo sviluppo di abilità sociali, emotive e cognitive fondamentali per affrontare le sfide future. È importante, quindi, affermare come l'educazione e l'assistenza all'infanzia non siano limitate all'ambito scolastico; mentre coinvolgere attivamente le famiglie, le comunità e i servizi sociali diventa cruciale per creare una rete di supporto ampia e solidale, in grado di fornire un contesto favorevole e stimolante per lo sviluppo di ogni bambino. Diviene necessario abbracciare l'idea che la costruzione di comunità resilienti e sostenibili inizia fin dai primissimi anni di vita.

Alla luce delle trasformazioni culturali indotte dai provvedimenti legislativi in materia di riforma del S*istema integrato 0-6*, il progetto di ricerca-azione-formazione 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.

L'attività di ricerca, condotta durante l'anno accademico 2022/2023, si è sviluppata attorno a due nuclei fondamentali:

– recensire tutte le attività educative e le progettualità anche sperimentali legate al *Sistema integrato 0-6*, in riferimento all'anno scolastico 2021/22;
– elaborare, sulla base del censimento effettuato, una serie di "indicatori di qualità" per il finanziamento e la valutazione dei progetti che si inseriscono nella promozione di un *Sistema integrato 0-6*.

Il numero di progetti sottoposti ad analisi e studio si è attestato a un totale di 16. Questi sono stati indicati e forniti dalla Dirigenza tecnica dell'*Ufficio per il Supporto all'Autonomia Scolastica*, afferente al Dipartimento della *Sovrintendenza agli Studi*, dell'*Assessorato Beni e attività culturali, Sistema educativo e Politiche per le relazioni intergenerazionali*. Al fine di corrispondere alle finalità della ricerca, sono stati considerati e forniti unicamente i progetti soggetti ai finanziamenti nazionali del 2019. Il numero di servizi educativi coinvolti è stato pari a 16, mentre quello dei plessi scolastici di 40, per un totale di 56 strutture intercettate. Il calendario delle visite ai plessi socioeducativi e scolastici è stato elaborato e fornito dalla Regione della Valle d'Aosta. Gli incontri – avvenuti seguendo il calendario elaborato e fornito dalla Regione della Valle d'Aosta – hanno indagato il seguente campione:

- Istituzione scolastica 'Ottavio Jacquemet': Verrès, Arnad, Emarèse, Montjovet Ruelle. Progetti indagati: Continuità Scuola dell'infanzia e Nido d'infanzia (2019); La pratica Psicomotoria: educazione condivisa (2022);
- Istituzione scolastica 'Elio Reinotti': Gressoney-La-Trinité, Gressoney-St,-Jean, Gaby. Progetti indagati: progetto continuità Zero-Sei anni (2019);
- Scuola Prati Nuovi 'Elio Reinotti'. Progetto indagato: progetto Continuità (2019);
- Istituzione scolastica 'Jean Baptiste Cerlogne': tutti i plessi. Progetti indagati: Progetto continuità 0-6 (2019); Piccoli Grandi passi Insieme (2022/23);
- Istituzione scolastica 'Mont Emilius 3': tutti i plessi. Progetto indagati: EDUCARE: laboratorio educativo sperimentale a Cielo Aperto (2022/23 – 2023/24);
- Istituzione scolastica 'Mont Blanc Valdigne': Morgex, La Salle, Courmayeur, La Thuille. Progetti indagati: PRONTI VIA! (2022/23); TOC TOC CHI BUSSA! (2023/24); Musica e Movimento;
- Istituzione scolastica 'Abbé Trèves'. Progetto indagato: Insieme nella quotidianità (2019);
- Istituzione scolastica 'Mont Emilius 2'. Progetto analizzato: In natura …con gli amici (2019);
  Asilo nido Grand Combin. Progetto indagato: Gamins en plein Air (2022/24);
- Istituzione scolastica 'Mont Rose A': 'Scuola polmone' di Hône. Progetto indagato: Continuità scuola dell'infanzia e nido d'infanzia (2019);
- Istituzione scolastica 'Prosper Duc'. Progetto indagato: Unité per lo 0 - 6 (2022/24);
- Istituzione scolastica 'Mont Emilius 3'. Progetto indagato: Nido Diffuso.

## 2. Gli indicatori indagati, tra educazione e cura

A seguito dello studio della letteratura di riferimento e dell'analisi delle 16 progettualità, il lavoro euristico ha inteso indagare sul campo i progetti, al fine di raccogliere informazioni qualitative, i vissuti in merito alla conduzione dei progetti, nonché quanto non è possibile far emergere dalla documentazione. In seguito, sono stati elaborati 32 '*indicatori di censimento*', raccolti in 9 macroaree, afferenti ai diversi ambiti di progettazione e valutazione. Tale azione, supportata dall'Ufficio tecnico della Sovraintendenza agli Studi, ha portato all'elaborazione degli '"*indicatori di qualità*" per il finanziamento e la valutazione dei progetti che si inseriscono nella promozione di un *Sistema integrato 0-6*. Si è cercato di sviluppare i diversi concetti, di seguito indagati, sia in relazione alla proposta educativa dei destinatari principali dei servizi socioeducativi e scolastici, sia la proposta formativa per i professionisti dell'educazione che lavorano nei servizi socioeducativi e scolastici, sia in relazione alle organizzazioni e ai contesti connessi.

Nello specifico, si è inteso indagare gli ambiti di seguito descritti. In merito alla *contestualizzazione geografico-territoriale*, l'istituzione scolastica di riferimento,

identificata con il suo nome e codice meccanografico, ha rappresentato il contesto principale al quale legare le diverse strutture socio-educative, che vanno dai nidi alle scuole, coinvolgendo anche enti esterni per arricchire l'esperienza educativa. Si è rilevata la collocazione geografica e la posizione all'interno della Valle; i comuni di riferimento, con le loro caratteristiche demografiche, hanno fornito un quadro importante per comprendere il contesto socio-culturale in cui l'istituzione ha operato; l'altitudine, il numero di abitanti e la presenza di bambini in età prescolare sono dati significativi per delineare il bacino di utenza e le esigenze della popolazione servita, che può essere concentrata nella valle centrale o distribuita lungo i versanti laterali.

All'interno del processo di *sviluppo del progetto*, un aspetto fondamentale è stato capire se il progetto fosse stato in grado di raccogliere in modo esplicito i bisogni del territorio; si è quindi cercato di comprendere come questi bisogni fossero stati identificati e quali attori sociali fossero stati coinvolti nel processo decisionale. Ci si è domandati se sindaci, funzionari regionali o altri rappresentanti istituzionali avessero partecipato attivamente alla definizione dei contenuti del progetto, fornendo così un quadro completo delle esigenze del contesto locale. Si è poi voluto capire se il progetto avesse tenuto conto delle esigenze e delle opinioni di coloro che sarebbero stati direttamente coinvolti nell'attuazione pratica delle attività educative, comprendendo in che modo fossero stati rilevati questi bisogni e tramite quali strumenti, al fine di garantire un'implementazione efficace e sostenibile del progetto stesso. Inoltre, si è valutato se il progetto avesse raccolto in modo esplicito i bisogni delle famiglie coinvolte, se fosse stato previsto un meccanismo di coinvolgimento attivo dei genitori e se fossero stati utilizzati specifici strumenti, come colloqui individuali o questionari, per raccogliere le loro opinioni e aspettative riguardo al progetto educativo proposto.

Da un *punto di vista teorico*, si è valutato se il progetto si basasse su uno specifico quadro scientifico di riferimento, come quello pedagogico o psico-sociale, al fine di garantire una progettazione solida e coerente con le migliori pratiche nel campo dell'educazione infantile. Inoltre, si è inteso comprendere se il progetto si inserisse all'interno di un quadro normativo più ampio di politiche educative, sia a livello regionale, nazionale o europeo. Si è analizzato se esso fosse in linea con gli obiettivi e le direttive stabilite dalle autorità competenti, contribuendo così a un approccio integrato e armonizzato nell'ambito dell'istruzione e della cura dell'infanzia.

Nel corso dello *sviluppo del progetto*, si è indagato se esso sia stato concepito individualmente da singole istituzioni socioeducative o scolastiche, oppure se sia stato il risultato di un lavoro congiunto e sinergico tra le diverse entità coinvolte. È stato importante comprendere se ci fossero reti di riferimento stabilite, che potessero favorire la collaborazione e lo scambio di conoscenze e risorse tra le varie istituzioni partecipanti. Si è inoltre analizzato il tempo sul quale si articolava il progetto stesso, al fine di comprendere meglio la sua struttura temporale e la pianificazione delle attività. Si è indagato se fosse previsto un momento dedicato a informare e coinvolgere le varie parti interessate, e in tal caso, in che modo e da

parte di chi questa comunicazione fosse stata gestita. Si è cercato di comprendere se fosse prevista un'occasione formale per presentare i risultati ottenuti e le lezioni apprese durante l'implementazione del progetto, e in che forma questa restituzione avrebbe assunto.

Durante la *fase di progettazione*, sono state individuate le finalità e gli obiettivi del progetto. Obiettivi che hanno orientato la definizione delle attività previste, che sono state progettate per rispondere alle esigenze specifiche delle diverse fasce di età coinvolte, sia nel contesto del nido che della scuola dell'infanzia. Da qui, ci si è mossi per comprendere le attività proposte nel progetto. Una particolare attenzione è stata dedicata alla coerenza e alla continuità delle attività proposte tra il nido e la scuola dell'infanzia: è importante identificare pratiche educative che favoriscano una transizione graduale e fluida tra i due contesti, garantendo un'esperienza educativa coerente e integrata per i bambini. Si è poi indagato se tali criteri di coerenza tra attività e obiettivi sono stati utilizzati come riferimento per monitorare l'efficacia del progetto nel raggiungere i suoi scopi, insieme a eventuali strumenti di valutazione e monitoraggio.

Inoltre, si è indagato quali momenti di compresenza tra il nido e la scuola dell'infanzia erano stati previsti, le metodologie scelte, eventuali misure di adattamento e personalizzazione delle attività e degli spazi per rispondere in modo efficace alle diverse esigenze dei bambini e delle loro famiglie (adattamenti in relazione a spazi, tempi, routine, materiali ed edilizia scolastica al fine di garantire un ambiente sicuro, inclusivo e stimolante per tutti i bambini).

Durante la fase di indagine, sono state esaminate le figure professionali coinvolte al fine di comprendere il loro ruolo e la loro importanza. Si è indagato se fosse stata necessaria l'introduzione di nuove figure professionali e se fossero stati previsti finanziamenti aggiuntivi per tale scopo. È stato analizzato il ruolo della figura di coordinazione del progetto: responsabile del coordinamento delle attività, del monitoraggio dei progressi e dell'assegnazione delle risorse necessarie per l'implementazione del progetto. Un'altra area di indagine è stata la *formazione delle diverse figure professionali* coinvolte nel progetto. Si è esaminato se fosse stata prevista una formazione comune o diversificata, valutando dove essa fosse erogata e chi fosse responsabile della sua conduzione. Sono stati analizzati i contenuti della formazione e il suo impatto sulle competenze e sulle capacità delle figure professionali coinvolte nell'implementazione delle attività proposte.

Infine, si è dedicato spazio alla rilevazione di buone pratiche identificate dal progetto, delle criticità riscontrate e delle eventuali soluzioni ipotizzate o messe in campo.

## 3. Gli elementi rilevati, tra benessere e sostenibilità

Dalla ricerca, la quale, come si è detto, indicava la finalità di individuare strumenti per l'orientamento di qualità delle progettazioni, possiamo leggere alcuni indirizzi e proposte pedagogiche legate al tema del benessere e della sostenibilità. Emerge

che l'interazione orizzontale con i territori, le comunità di provenienza e le famiglie costituisce un elemento indispensabile per il successo del *Sistema integrato 0-6*. Tali servizi devono essere caratterizzati da accessibilità, sostenibilità, inclusività, professionalità del personale, progettazione curricolare accurata ed equilibrata, nonché da sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, supportati da finanziamenti adeguati. L'integrazione e la collaborazione con le famiglie e le comunità locali, infatti, sono essenziali per garantire che i servizi offerti siano in linea con le esigenze e le aspettative delle diverse realtà territoriali; infatti, le famiglie e le istituzioni educative osservano e abitano l'infanzia in contesti diversi. I rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi, poiché

> La crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia, ma va considerata anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 15).

La partecipazione attiva delle famiglie e delle comunità favorisce un maggiore coinvolgimento e sostegno nei confronti dei programmi educativi, contribuendo così a creare un ambiente più inclusivo e adatto alle esigenze di tutti i bambini. Inoltre, l'attenzione all'accessibilità, alla sostenibilità e all'inclusività nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia è fondamentale per garantire che ogni bambino abbia pari opportunità di accedere a un'istruzione di qualità. La professionalità del personale, insieme a una progettazione curricolare ben strutturata e a sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, sono ulteriori elementi chiave per assicurare che i servizi offerti siano all'altezza degli standard di eccellenza e possano rispondere in modo efficace alle esigenze dei bambini e delle loro famiglie.

Focalizzando l'attenzione sul *curricolo per il benessere*, "fondato sul riconoscimento delle differenze personali e che agevoli le transizioni tra le diverse istituzioni educative" (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 7), emerge come questo nasca e venga garantito a partire principalmente dalla qualità delle relazioni che i bambini e le bambine instaurano con gli adulti e con i loro coetanei, attraverso un'accoglienza e un rispetto delle diversità sociali, culturali e personali, favorendo così l'apprendimento, l'autonomia e la fiducia in sé stessi.

Una prospettiva ecologica sullo sviluppo umano è essenziale per promuovere il benessere individuale e sociale lungo l'intero arco della vita (Ministero dell'Istruzione, 2021). È necessario, pertanto, considerare l'interazione reciproca tra l'individuo e il suo ambiente, riconoscendo che un ambiente facilitante e privo di ostacoli favorisce il benessere. Non è il bambino che deve adattarsi all'ambiente circostante, ma è quest'ultimo che deve essere predisposto affinché il bambino possa esprimere appieno le proprie risorse e sviluppare le proprie potenzialità. Abitare l'*outdoor* è una condizione naturale che porta piacere e benessere, incoraggiando comportamenti esplorativi, giochi, socializzazione e il superamento delle

sfide per acquisire fiducia nelle proprie capacità. Questo ambiente, quale "terzo educatore", favorisce lo sviluppo integrale dei bambini, promuovendo il loro benessere fisico, emotivo e sociale.

Infine, da quanto emerso nella ricerca, emerge come sostenibilità, educazione e benessere siano interconnessi in modo indissolubile, e il curricolo integrato rappresenta lo strumento fondamentale per stabilire e rinforzare questa connessione. La visione ecologica del curricolo, improntata alla valorizzazione della cultura dell'infanzia, si rivela essenziale per promuovere uno sviluppo equo, sostenibile e prospero. Riconosciamo che investire nell'educazione e nella cura durante i primi anni di vita costituisca il pilastro su cui edificare un futuro migliore. Un approccio che metta al centro la cultura dell'infanzia, valorizzando l'ambiente naturale e sociale in cui i bambini crescono, favorisce la formazione di individui consapevoli, capaci di contribuire attivamente alla costruzione di una società più equa e sostenibile. In questo contesto, è fondamentale adottare un approccio ecologico nel curricolo, che includa non solo la sostenibilità ambientale, ma anche l'inclusività, la diversità e il rispetto delle differenze individuali e culturali. Solo attraverso un impegno congiunto verso un'educazione basata sulla cultura dell'infanzia e improntata alla sostenibilità possiamo sperare di costruire un futuro migliore per le generazioni future.

## Bibliografia


Amadini M., Augelli A., Bobbio A., D'Aleffio G., Musi E. (2020). *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Scholé.

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.

Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0 6*. Roma: Carocci.

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605-(01)&from=GA#:~:text=L'ACCESSIBILIT%C3%80%20a%20servizi%20di,provenienti%20da%20contesti%20socioeconomici%20diversi

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.

Lichene C. (Ed.). (2017). *Conoscere lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. https://www.istruzione.it/sistemaintegrato06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf

Raso M.V., Lampugnani P.A., Marone E., Lichene C. (2020). *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

Sannipoli M. (Ed.). (2022). *I poli per l'infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseuip.

Save The Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Save the Children Italia Onlus. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita

Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

# La competenza socio-emotiva nella formazione docenti

Enza Sidoti
*Professore associato*
*Università degli Studi di Palermo*
*enza.sidoti@unipa.it*

## 1. Introduzione

In un contesto scolastico sempre più articolato e complesso, la professionalità del docente richiede il possesso di competenze non soltanto didattico-disciplinari ma anche comunicative e socio-emotive. Jennings e Greenberg (2009), ritengono che un docente debba essere socialmente ed emotivamente competente, per affrontare le molteplici situazioni relazionali che potrebbero presentarsi in un contesto classe. Competenze fortemente promosse nell'agenda della politica dell'istruzione e nel dibattito pubblico, in particolare mediante azioni di investimento per lo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti e nel personale formativo (Disegno di Legge n. 2943, art. 2, Formazione dei docenti per lo sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici). D'altronde, l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 dell'Agenda 2030 chiede di portare ogni giorno nelle classi un'educazione di qualità, equa ed inclusiva che abiliti gli studenti ad assumere un ruolo attivo e responsabile nell'affrontare le sfide.

Come sottolinea Riva (2015), «la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti» (p. 23). Chen (2019) ha dimostrato che le scelte didattiche possono essere la conseguenza del vissuto emotivo degli insegnanti, ovvero che le emozioni negative porterebbero l'insegnante a scegliere una didattica che mette al centro sé stesso, mentre le emozioni positive indurrebbero l'insegnante a sviluppare una didattica incentrata sullo studente. Studi recenti (Mancini, Mameli, Biolcati, 2022; Iqbal, Noor, 2023) hanno evidenziato come gli insegnanti traggano vantaggio da una sana regolazione emotiva per controllare le situazioni lavorative stressanti. Tra l'altro, i vissuti emotivi del docente condizionano quelli degli studenti: è stato dimostrato che insegnanti stressati tendono ad avere studenti stressati, in ragione del fatto che lo stress si ripercuote nel clima emotivo di classe (Schonert-Reichl, 2017). L'insegnamento, dunque, è una pratica costitutivamente relazionale per cui diventa legittimo parlare di competenze sociali ed emotive degli insegnanti (Catalano et al., 2013; Federica et al., 2023), fondamentali per favorire lo sviluppo di relazioni positive all'interno di una comunità educante.

## 2. Le competenze socio-emotive nella professionalità docente

Con l'espressione competenze socio-emotive si intende la capacità di esprimere le proprie emozioni, siano esse positive o negative, in modo socialmente appropriato, ma anche la capacità di comprendere le emozioni altrui e di saper modulare il proprio comportamento nel rispetto del sentire dell'altro (Denham et al., 2015). Per "creare" adulti di domani emotivamente sani, bisogna che anche gli adulti di oggi lo siano, per permettere quell'identificazione positiva di cui gli allievi hanno bisogno. Come evidenziano Greenberg e Kushé (2009) "quanto più il rapporto tra allievo e insegnante diviene positivo e di qualità, tanto più l'apprendimento ne risente in modo positivo" (p. 21). Si tratta, dunque, di competenze necessarie che incidono sulle pratiche di insegnamento-apprendimento e sul comportamento degli allievi (Gimbert et al., 2023).

Numerosi studi evidenziano come insegnanti che hanno sviluppato competenze socio-emotive condizionano positivamente l'ambiente di apprendimento e il clima relazionale della classe: favoriscono la motivazione alla base dei processi apprenditivi, e mostrano una buona capacità di gestione della classe (Sutton, Wheatley, 2003; Jennings, Greenberg, 2009; Jennings, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

In tale senso, acquisisce importanza il costrutto del Social and Emotional Learning (SEL)[6]. Secondo la definizione aggiornata nel 2020 dal CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), la principale organizzazione che se ne occupa a livello internazionale, il SEL è il processo attraverso il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano conoscenze, competenze e atteggiamenti utili a sviluppare sane identità, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di sostegno e prendere decisioni responsabili e premurose.

Insegnanti così formati hanno un'elevata consapevolezza di sé, così come un'elevata consapevolezza sociale, costruiscono e mantengono relazioni supportive, prendono decisioni responsabili in base a valutazioni che tengono conto anche degli effetti sugli altri, e sanno come gestire al meglio le loro emozioni e i loro comportamenti (Jennings, Greenberg, 2009).

Come sostiene Hannah Arendt (2009), l'insegnante deve preoccuparsi del suo pensiero perché: «ogni pensiero proviene dall'esperienza, ma nessuna esperienza produce da sola un significato» (p. 171). Ripensare alle emozioni esperite e ai comportamenti adottati all'interno del contesto scolastico, può essere un'opportunità per l'insegnante al fine di acquisire auto-riflessività e consapevolezza del proprio modo di essere e di porsi con gli altri. Lo sviluppo di tali competenze arricchisce il profilo identitario e professionale, incidendo sulla capacità di costruire un clima

6 Cfr. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition, Chicago, IL.

di classe positivo, di sviluppare relazioni di supporto ed essere essi stessi modelli di comunicazione rispettosi e appropriati al contesto (Jennings, Greenberg 2009).

Una pratica che pone particolare attenzione alla promozione di tali competenze è il programma CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), basato sul "Prosocial Classroom Model" (Jennings, Greenberg, 2009) che incoraggia gli insegnanti a un lavoro sulla propria persona. La premessa sulla quale il CARE si fonda è che per essere empatici e compassionevoli nelle relazioni è fondamentale sviluppare anzitutto tali qualità all'interno di sé stessi, e che la cura degli altri "richiede cura di sé" (Jennings et al., 2019, p. 222). Attivando tecniche legate alla cura di sé, autoconsapevolezza e regolazione emotiva, si mira a promuovere sia la salute fisica ed emotiva degli insegnanti sia la loro capacità di interagire con gli studenti, con un conseguente miglioramento degli ambienti di apprendimento (Schussler et al., 2016, p. 140).

## 3. Il laboratorio

Questo contributo nasce in seguito alla lettura di una recente ricerca (Fedeli, Munaro, 2022) condotta su un ampio campione di docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado. Dalla ricerca è emerso che le scuole secondarie di primo e secondo grado risultano essere gli ordini di scuola maggiormente scoperti sul tema delle competenze emotive. Questa criticità potrebbe essere dovuta alla differente formazione accademica iniziale, in quanto i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria prevedono ampio spazio formativo oltre che al tirocinio anche ai laboratori, attività invece poco presenti per la formazione all'insegnamento nelle scuole secondarie.

Pertanto, con l'intento di accrescere la competenza emotiva nei futuri insegnanti, ho voluto proporre un percorso formativo in chiave laboratoriale agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Ateneo di Palermo nell'a.a. 2022/2023.

Il laboratorio ha coinvolto 72 studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Il gruppo era costituito da 4 maschi e 68 femmine, di età compresa tra 22 e 26 anni. Il laboratorio ha avuto una durata di quattro settimane, per un totale di 18 ore complessive.

Le attività proposte hanno avuto come principali obiettivi:

- stimolare l'espressione di sé, il riconoscimento emotivo e personale
- conoscere e prendere consapevolezza del proprio stile comunicativo predominante
- stimolare e promuovere l'autoconsapevolezza emotiva
- incoraggiare la verbalizzazione emotiva (esplicitazione verbale di esperienze e situazioni vissute legate ad una determinata emozione); la riflessione (evocare emozioni vissute e stimolare la riflessione sulle stesse); la condivisione (promuovere la condivisione delle emozioni in gruppo).

Per ogni incontro è stato chiesto ai partecipanti di compilare il proprio diario di bordo descrivendo in maniera dettagliata le attività a cui hanno preso parte e le emozioni che ne sono scaturite.

La scelta di impiegare la narrazione di sé evidenzia una precisa direzione del percorso formativo, ovvero quella di offrire ai partecipanti uno spazio riflessivo volto alla presa di coscienza di sé e all'esercizio delle proprie modalità comunicative, emotive e relazionali.

Il diario di bordo, per la sua peculiarità di strumento a carattere biografico e progettuale, può favorire l'attivazione di processi di distanziamento da sé, che permettono a chi scrive di osservarsi, di prendere coscienza dei propri vissuti, di rielaborarli e di attribuire ad essi dei significati (Josso, 1991, p. 139).

Come evidenzia anche Martha Nussbaum (2004): «il contenuto cognitivo delle emozioni è incapsulato in una complessa storia narrativa, e senza fare riferimento ad essa, spesso non possiamo cogliere la piena specificità di un'emozione» (p. 225). Le emozioni hanno di per sé una struttura narrativa, pertanto: «non possiamo comprendere appieno nessuna emozione particolare se non cogliamo e studiamo la sua storia narrativa, che illumina la storia presente» (p. 290).

Le narrazioni redatte, dunque, rappresentano un lavoro pedagogico cognitivo ed emotivo di consapevolezza, autoformazione, crescita personale e professionale dei partecipanti.

## 4. Conclusioni

Come abbiamo avuto modo di evidenziare, le competenze socio-emotive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente che deve far fronte alle sfide educative del contesto scolastico attuale. La formazione accademica, dunque, dovrebbe promuovere e attivare percorsi formativi di SEL (Social-Emotional Learning), destinati agli insegnanti che, così formati, possono gestire in maniera consapevole le loro emozioni e i loro comportamenti connessi alla pratica educativa e formativa (Jennings, Greenberg, 2009, Schonert-Reichl, 2017; Shewark et al., 2018).

Le Istituzioni devono, dunque, impegnarsi a coltivare il benessere socio-emotivo degli insegnanti, che per prendersi cura degli altri e del contesto scolastico in generale, devono prima prendersi cura di sé. Luigina Mortari (2019) evidenzia come la dimensione socio-emotiva sia una direzione fondamentale della cura di sé e così deve essere considerata già dai curricoli accademici. «Il senso da attribuire all'educazione socio emotiva è quello di fare delle emozioni e della socialità dei contenuti di insegnamento trasversali, che non siano più considerati occasionali o intrusioni poco pertinenti rispetto ai saperi tradizionali: questo rappresenta una nuova impresa educativa» (Morganti, 2012, p. 50).

L'auspicio di questo lavoro sta nella volontà di mettere in luce la validità di un percorso formativo laboratoriale atto a potenziare quella personale competenza

emotivo-relazionale che sosterrà il futuro insegnante durante l'esercizio della professione.

## Bibliografia


Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.

Catalano S., Di Natale V., Macaluso D. (2013), Vissuti lavorativi degli insegnanti. La validità predittiva della competenza emotiva. *Quaderni di Orientamento*, 42, 58-66.

Chen J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 57-74.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition,* Chicago, IL.

Denham S.A., Bassett H.H., Brown C., Way E., Steed J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13 (3), 252-262.

Federica V., Bombieri R., Traina I., Silva R., Bevilacqua A., Ubbiali M. (2023). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *Ricercazione*, 2(14), 1-12.

Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education,* 18(1), 3- 39.

Greenberg M., Kuschè K. (2009). *Emozioni per l'uso*. Bari: La meridiana.

Iqbal S., Noor F. (2023), Emotional Intelligence among the Teachers of Special Needs Children: A Systematic Review. *Journal of Academic Research for Humanities*, 3 (2), 78-92.

Jennings P. A., Greenberg M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491- 525.

Jennings P. A., DeMauro A. A., Mischenko P. (2019). Cultivating Awareness and Resilience in Education. The CARE for teachers program. In I. Ivtzan (Ed.), *Handbook ofmindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy* (pp. 219-230). London & New York: Routledge.

Josso C. (1991). *Cheminer vers soi*. Losanne: L'Age de l'Homme.

Mancini G., Mameli C., Biolcati R. (2022). Burnout in italian primary teachers: The predictive effects of trait emotional intelligence, trait anxiety, and job instability. *Europe's Journal of Psychology*, 18 (2),168-180.

Morganti A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.

Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.

Schussler D. L., Jennings P. A., Sharp J. E., Frank J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness,* 7(1), 130-142.

Shewark E. A., Zinsser K. M., Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787-802.

Sutton R. E., Wheatley K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

# Confutando Hemingway: perché intelligenza e felicità possono coesistere?

Federico Zannoni
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
*federico.zannoni@unimore.it*

Nel romanzo *Il giardino dell'Eden* (1999), pubblicato postumo e probabilmente incompiuto nel 1986, Ernest Hemingway scrive che la felicità nelle persone intelligenti costituisce la cosa più rara di cui sia a conoscenza. Tale affermazione si presta a molteplici interpretazioni, inducendoci a penetrare nei nessi che legano intelligenza, sensibilità e felicità, non senza lambire le dimensioni del disincanto e della dolorosa capacità di addentrarsi negli abissi di una complessità opaca e turbolenta che governa le cose del mondo e dell'individuo. Forse le persone intelligenti non riescono a essere felici perché troppo sensibili e consapevoli delle brutture di questo nostro pianeta? Hemingway stesso è stato un uomo di vivace intelligenza, ha avuto una vita piena, quando non avventurosa, e ha trovato nella scrittura un mezzo per potersi esprimere e ottenere riconoscimento, vincendo il premio Nobel e divenendo una sorta di mito inarrivabile per generazioni di lettori, viaggiatori e aspiranti autori, eppure, soprattutto nei suoi ultimi anni, è stato perseguitato da crisi maniaco-depressive e deliri allucinati, fino a quando, il 2 luglio 1961, ha scelto di posizionarsi in bocca la canna del fucile e ha premuto il grilletto.

Vincent Van Gogh, Marilyn Monroe, Robin Williams, Primo Levi, Cesare Pavese, Francesco Borromini, Marina Cvetaeva, Kurt Cobain, Luigi Tenco, Guy Debord, Dalida, Emilio Salgari, Gilles Deleuze, Virginia Woolf, Cleopatra, David Foster Wallace: la lista di uomini e donne di vivissima intelligenza e spiccata sensibilità, capaci di realizzare biografie dense, ma che come Hemingway sono ricorsi al suicidio, è lunga, composita e destinata a non finire, instillando il dubbio che vi sia un fondo di verità nell'affermazione dello scrittore americano. Alcune evidenze scientifiche, tuttavia, ci portano nella direzione opposta.

## 1. Il bisogno di felicità

Nella sua lettera a Meneceo, Epicuro (2014) sostiene che a nessuna età della vita è preclusa la conoscenza della felicità, associandola al bisogno e al piacere di occuparsi del benessere dell'anima. Nei vecchi, il ricordo della felicità avuta da giovani aiuta a combattere gli spettri dell'appropinquarsi del tramonto della vita, mentre i giovani tramite la felicità che esperiscono possono irrobustirsi e prepararsi con minori timori ad affrontare l'avvenire. Epicuro riconosce la felicità nell'armo-

nia che si può creare tra il benessere del corpo e la serenità dell'animo, obiettivo verso cui gli uomini e le donne indirizzerebbero ogni loro azione, per allontanarsi da ansie e sofferenze.

Il documento programmatico *The future we want. The future of education and skills. Education 2030*, elaborato dall'OECD nel 2018, presenta spunti di non banale continuità con il pensiero epicureo, affermando la necessità che ogni studente, a partire dai gradi inferiori di istruzione, possa avere le opportunità e il sostegno indispensabili per svilupparsi come persona completa, realizzando il proprio potenziale per contribuire a co-costruire un futuro fondato sul benessere degli individui, delle comunità e del pianeta. A fronte della complessità, delle ambiguità e delle insicurezze che caratterizzano il vivere quotidiano di bambini e ragazzi che goffamente provano a celare voragini di fragilità, alle scuole, alle università e alle diverse agenzie educative viene affidata la delicata missione di far sì che ogni giovane possa essere orientato ad avere cura di sé (Mortari, 2019), affinché possa consolidare le basi per portare avanti una vita appagante, come individuo in grado di esprimere al meglio i propri talenti e perseguire le proprie aspirazioni, ma anche come membro di una comunità che sappia evolversi ed emanciparsi nella direzione del maggiore benessere possibile e di una positiva coesione sociale: parafrasando Bauman (2003), la voglia di comunità è da sempre intrinseca all'essere umano, ma appare oggi offuscata, sfumata e impigrita, quando non sfinita, dai macigni delle paure, delle chiusure, degli allarmismi e degli egoismi che inducono a diffidare dell'altro, fino al punto di volerlo espellere (Han, 2017).

La scuola è quindi chiamata a connotarsi come ambiente comunitario, intellettuale e relazionale, in cui studenti, insegnanti e dirigenti possano portare avanti un grande progetto di crescita che veda la trasmissione culturale e l'apprendimento finalizzati anche ad alimentare un virtuoso cammino di sperimentazione di forme e modulazioni di felicità condivisa. Partendo dall'ormai consolidato assunto della forte interconnessione, nell'essere umano, tra sfera cognitiva e sfera emotiva – si pensi, tra le altre, alla pionieristica teoria della valutazione emotiva elaborata di Magda Arnold (1960) – è possibile affermare sia che gli studenti felici imparano con maggiore motivazione e facilità, sia che il potenziamento delle capacità e dell'intelligenza rende la vita più felice. Dal momento che felicità e intelligenza non sono in contrasto, ma si sostengono e si rafforzano a vicenda, risulta quanto mai opportuno porre le loro interazioni e interrelazioni al centro dei processi educativi e di apprendimento, in modo che gli studenti possano imparare nel benessere ed essere felici di imparare: nonostante gli atavici problemi che caratterizzano il mondo della scuola, alcune realtà ed esperienze dimostrano come tutto ciò non solo sia possibile, ma anche opportuno e conveniente.

## 2. Felicità e benessere

A supporto di questa convinzione è possibile interpellare alcuni studi condotti in ambito psicologico, partendo da una definizione di felicità che contempla una forte attiguità, ma non sovrapposizione, con quella di benessere soggettivo, nonché una componente affettiva e una componente cognitiva (Diener et al., 1999); in questa prospettiva, la felicità sarebbe uno stato d'animo di soddisfazione della vita e piacere, una condizione emotiva positiva, ma anche un valore che riguarda ciò che avvantaggia una persona e ciò che è desiderabile per il suo bene (Haybron, 2020).

Non risulta superfluo riprendere le parole che Bruno Rossi (2013, p. 9) esprime sulla tangibilità e sulla prossimità della felicità, che "è di questo mondo. Non è un altrove rispetto all'esistenza quotidiana. Sebbene deperibile e perdibile, è un bene conseguibile e migliorabile, anche in maniera durevole". Non sempre è facile riuscire a perseguire e mantenere uno stato di felicità sufficientemente durevole, eppure Marc Augé (2017) sottolinea il potere rivelatorio dei momenti di fugace felicità, quelli inaspettati ed effimeri, ma capaci di provocare in noi un benefico anelito a ricercarne altri, facendocene avvertire l'impellente necessità.

Il livello di felicità di ognuno riflette il suo livello di soddisfazione per la propria vita nel suo insieme, che sarebbe determinato sia dal bilancio che ciascuno fa comparando il peso dei vissuti e delle relazioni ritenuti piacevoli con quello degli accadimenti e delle vicissitudini considerati spiacevoli (livello edonico), sia dalla percezione di quanto i desideri, le aspettative e gli obiettivi che ci si è a mano a mano posti siano stati effettivamente realizzati (livello della contentezza). A entrambi i livelli, la capacità di adattarsi ai cambiamenti costituirebbe una risorsa positiva, mentre la prosperità materiale avrebbe un impatto sorprendentemente modesto (Intelisano et al., 2019).

In quanto agenzia educativa per eccellenza, la scuola non può esimersi dall'obiettivo di produrre e gestire con razionalità e ambizione i cambiamenti nelle vite di coloro che la frequentano per anni e anni, entrandovi bambini o adolescenti ed uscendovi ragazzi o uomini e donne. Per perseguire esperienze scolastiche che possano essere "di felicità", "nella felicità" e "per la felicità", risulta quanto mai opportuno propendere per una educazione al benessere inteso come "bene-essere", "stare bene" e "nel bene", che sappia comprendere pensieri, emozioni e corporeità, attenzione alle peculiarità personali e propensione comunitaria. Riprendendo echi di bertiniana memoria, che ci riconducono al fondamentale testo scritto nel 1968, *Educare alla ragione*, occorre lavorare affinché i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze possano essere messi nelle condizioni di rinforzare le difese contro le lusinghe dell'avere fine a se stesso, soggiogato all'ossessione del possesso, e contro la tentazione di rifugiarsi nel semplificato e semplificatorio, per non dire banale e banalizzante, modello dell'uomo egocentrico, quello per cui "gli altri non sono che mezzi, strumenti, proiezioni dell'io, compagni o avversari nella lotta per la vita o per la potenza: averi o mezzo di averi" (Bertin, 2021, pp. 135-136). In altre parole, l'uomo egocentrico è colui che confonde l'amicizia con l'utilitarismo o

l'edonismo e l'amore con il godimento, governato da una prepotenza che non è coraggio, da una leggerezza che esclude la disponibilità, da un senso di adattamento che non contempla l'impegno, da una mediocrità che rifiuta la complessità.

Gli alunni e gli studenti, a scuola, sono singoli e membri di gruppi in cui è appagante cercare assieme sorprendenti e inaspettati sentieri di felicità, ma questo non significa non dover produrre prestazioni che poi verranno valutate e categorizzate in scale di merito. La misurazione degli apprendimenti attraverso prove di verifica è parte fondamentale del vivere scolastico, eppure con pericolosa facilità può produrre escalation di prestazionismo, competitività, ansia, malessere, che possono impedire la realizzazione della reale utopia di scuola come ambiente di conoscenza, socializzazione, emozione e benessere. Sta all'insegnante gestire lo strumento della valutazione con sobrietà e misura, affinché non si trasformi per gli studenti in una spada di Damocle divisiva e conflittuale, affinché non spenga in loro la scintilla della ricerca della felicità condivisa. Allo stesso tempo, conferire alle prestazioni e alle valutazioni il loro giusto, ragionevole peso permette di non deflagrare nella deriva opposta del disimpegno: anche attraverso l'esempio, occorre rafforzare il messaggio che fatica, impegno e duro lavoro sono elementi fondamentali e positivi sia del piacere di apprendere, sia della gioia di sviluppare felicità, e che quindi non vanno vissuti con sofferenza e senso di costrizione.

In questa direzione, è necessario saper offrire agli studenti esperienze coinvolgenti e divertenti, non scevre di un ponderato grado di ludicità, che sappiano stimolare curiosità e ingegno, ma anche provocare sudore fisico e cognitivo, istillando la presenza di un senso che potrà appagare, tutto da scoprire, e quindi da desiderare. Non è facile, per un insegnante, riuscire a progettare esperienze di questo tipo, che sappiano captare i bisogni e le propensioni di gruppi classe sempre più eterogenei; il punto di partenza per provarci è costituito dal riuscire a conoscere a fondo gli alunni, andando oltre le routine, gli stereotipi e le rappresentazioni cristallizzate, per meglio cogliere i loro desideri e affrontarli nella loro complessità perseguendo una intenzionalità educativa, senza eludere la dimensione del conflitto, ma sapendola eventualmente gestire (Novara, 2011).

## 3. Dimensioni educabili della felicità

L'eterogeneità del gruppo classe ci riporta alle molteplici attitudini individuali nei confronti della felicità. Sebbene i suoi livelli siano, in parte, dovuti a fattori genetici e a tratti della personalità, la felicità non è sempre costante nel corso dell'esistenza di una persona e può essere aumentata e sostenuta attraverso cambiamenti nello stile di vita e impegnandosi in attività positive; la quotidianità, anche a scuola, svolge un ruolo significativo nel determinare benessere e felicità (Lyubomirsky, 2008). Ovviamente, gli insegnanti non possono intervenire sui fattori genetici, ma certamente possono promuovere stili di vita positivi e offrire attività pregnanti. Le persone felici si avvicinano al loro ambiente e ai fatti della loro vita in modo

diverso rispetto alle persone infelici: sono generalmente più propense a esprimere gratitudine, riconoscendo con più facilità il bello e il positivo anche nelle circostanze in cui meno ce lo si aspetterebbe, a comportarsi in modo più generoso verso gli altri e a pensare al futuro in modo più ottimistico; ne consegue che le azioni e i modelli educativi che mettono al centro la gratitudine, la generosità e l'ottimismo possono contribuire ad aumentare e stimolare la felicità negli alunni e negli studenti.

Alcune ricerche empiriche hanno dimostrato che determinate azioni e attività fanno effettivamente bene alla felicità: tra queste, possiamo menzionare lo scrivere lettere di gratitudine, il praticare il pensiero ottimistico, il compiere atti di gentilezza, l'affermare i propri valori più importanti, l'usare i propri punti di forza in modi nuovi, esercitando autoindulgenza e meditando sui sentimenti d'amore verso se stessi e gli altri (Nelson, Kurtz, Lyubomirsky, 2015). A partire da questi esempi, è possibile progettare e realizzare, dalla scuola dell'infanzia all'università, programmi educativi e percorsi didattici che sappiano coniugare attivamente apprendimento e riflessione sui valori, sugli atteggiamenti e sugli stili di vita.

Le scuole che sanno favorire negli alunni lo sviluppo delle abilità sociali, relazionali ed emotive necessarie a una crescita armoniosa e serena aiutano gli studenti ad acquisire un senso di controllo e di soddisfazione nei confronti della propria vita. Di conseguenza, essi possono diventare più resilienti di fronte alle avversità, sentirsi più connessi con le persone che li circondano e puntare più in alto nelle loro aspirazioni per il futuro. In altre parole, ciò che accade a scuola è cruciale per il benessere (OECD, 2017).

Nelle scuole di ogni ordine e grado, sono quattro le sfere che, intrecciandosi, contribuiscono a promuovere – o meno – il benessere negli alunni: quella psicologica, quella fisica, quella cognitiva e quella sociale. Compito di insegnanti, dirigenti e personale ausiliario è quello di intervenire attivamente per declinare queste sfere nelle dimensioni della promozione del benessere e della felicità. Sono numerosissimi, potenzialmente infiniti, i fattori che possono rivelarsi importanti: tra questi, il sostegno degli insegnanti e le relazioni positive tra pari giocano un ruolo chiave, così come l'organizzazione e la struttura istituzionale della scuola, il clima scolastico e l'influenza delle decisioni degli insegnanti sugli studenti (Konu, Litonen, Rimpela, 2003), ma soprattutto sono cruciali la predominanza di emozioni positive e il consolidamento del senso di appartenenza a una comunità ampia e stimolante, capace di influenzare fortemente la vita degli studenti, portando atteggiamenti sani, umore felice e ottimismo nei progetti.

Di fronte alle eterogenee vulnerabilità di giovani vite che nella scuola si formano, evolvono e cercano modi per provare a essere felici, sarebbe opportuno che gli insegnanti siano consapevoli dell'importanza del ruolo che rivestono e della loro figura, ma anche dei limiti e delle predisposizioni che appartengono loro, come professionisti ed esseri umani. Per dirla con Maurizio Fabbri (2022, p. 7), occorrerebbe che sappiano "essere-in-situazione, concentrati sulle difficoltà che questo comporta e disponibili e rimettersi in discussione, ogniqualvolta ci si scopra fragili, deboli, disorientati o anche solo in difficoltà". In fondo, nel rapporto coi

propri alunni e attraverso i cambiamenti positivi che possono contribuire a produrre in loro, anche i maestri e i professori, le maestre e le professoresse potranno imboccare rinnovati percorsi per avvicinarci a inedite forme di felicità.

## Bibliografia


Arnold M. B. (1960). *Emotion and personality.* New York: Columbia University Press.

Augè M. (2017). *Momenti di felicità.* Milano: Raffaello Cortina.

Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità.* Roma-Bari: Laterza.

Bertin G.M. (2021, ed. or. 1968). *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale.* Roma: Avio Edizioni Scientifiche.

Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin,* 125, 276–302.

Epicuro (2014). *Lettera sulla felicità.* Torino: Einaudi.

Fabbri M. (2022). *Essere insegnanti, essere genitori.* Milano: FrancoAngeli.

Han B-C. (2017). *L'espulsione dell'Altro.* Milano: nottetempo.

Haybron, D. (2020). Happiness. In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved April 23, 2024, from https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/happiness/.

Hemingway E. (1999). *Il giardino dell'Eden.* Milano: Mondadori.

Intelisano S., Krasko J., Luhmann M. (2019). Integrating Philosophical and Psychological Accounts of Happiness and Well-Being. *Journal of Happiness Studies,* 8, 1-40.

Konu A., Alanen E., Lintonen T., Rimpela. M. (2002). Factor structure of the school wellbeng model. *Health Education Research: Theory & Practice, 17*(6), 732-742.

Lyubomirsky S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want.* New York: Penguin Press.

Mortari L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina.

Nelson S.K., Kurtz J.L., Lyubomirsky S. (2015). What psychological science knows about achieving happiness. In S.J. Lynn, W.T. O'Donohue, S.O. Lilienfeld (Eds.), *Health, happiness, and well-being: Better living through psychological science* (pp. 250-271). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Novara D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse.* Casale Monferrato: Sonda.

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.* Paris: PISA, OECD Publishing.

OECD (2018). *The future we want. The future of education and skills. Education 2030.* Paris: OECD Publishing.

Rossi B. (2013). *Pedagogia della felicità.* Milano: FrancoAngeli.

## Panel 1P
## Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità

*Secondo Gruppo*

Sara Bornatici
Emanuela Botta
Anita Gramigna
Manuela Ladogana
Pietro Lucisano
Stefano Mazza
Alba Giovanna Anna Naccari
Monica Parricchi
Stefano Polenta
Cristian Righettini
Elisa Zane

# L'insegnante, leader solidale. Tra formazione e utopia

Sara Bornatici
*Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale*
*Università degli Studi di Brescia*
*sara.bornatici@unibs.it*

## 1. Premessa

La solidarietà può essere insegnata e progettata?

Nei dibattiti sull'istruzione, il tema della solidarietà quale processo relazionale e trasformativo è raramente affrontato in modo diretto ed esplicito; essa sembra configurare un'idea associata alla retorica e alla scarsa scientificità, che guadagna popolarità in tempi di crisi ed è evocata da posizioni ideologiche spesso contrastanti.

La solidarietà, tuttavia, non è un sentimento umano naturale, ma una disposizione alimentata dalla cultura e dalle istituzioni, *in primis* quelle educative; essa è modellata dal suo tempo e dal suo luogo e necessita di un lavoro attivo per emergere e continuare a prosperare (Chouliaraki, 2021); richiede un forte investimento nell'educare e nell'attribuire senso a ciò che accade nel vivo dei processi socio-culturali quando si mettono risorse e competenze a servizio dell'altro.

Nei contesti educativi e scolastici si tratta di un ambito ancora poco esplorato, spesso relegato ad una dimensione implicita, non controllabile e dagli esiti incerti. Preoccuparsi affinché studenti e insegnanti possano contaminare attraverso saperi e buone pratiche il proprio contesto di appartenenza, intervenendo soprattutto laddove siano presenti fragilità e vulnerabilità, pone a tema una dimensione che raramente trova dimora nei curricoli e viene ritenuta dai più un elemento di cui la scuola non è chiamata a farsi carico. Tuttavia, se le scuole configurano microcosmi sociali in cui formare gli adulti di domani e dove si insegna a mettere in pratica come vivere con gli altri, rispettando le differenze ed evitando l'individualismo, la solidarietà dovrebbe diventare una componente strutturale, un'opera aperta di qualsiasi dibattito educativo interno alla scuola stessa, alla sua organizzazione, ai contenuti pedagogico-didattici e alle pratiche quotidiane che essa offre. Occorre considerare che le scuole "sono edificate da persone, il cui stile di lavoro se è autorevole, competente e collaborativo può orientare in modo autentico i processi" (Malavasi, 2017, p. 110) e incoraggiare la costruzione di un futuro condiviso. Ne consegue la crucialità del ruolo degli insegnanti, impegnati quotidianamente a connettere il concreto e il reale con la dimensione dell'utopia, del non ancora compiuto e ad interpretare l'esperienza scolastica in modo innovativo per generare cambiamento. Essi assumono una funzione di *leadership* quando si attivano per

trasformare le loro classi in luoghi di crescita e apprendimento, costruendo relazioni significative con gli studenti e con tutto il personale scolastico supportandoli nel loro percorso formativo.

Con *leadership* degli insegnanti si fa riferimento a un processo in cui i docenti vanno oltre le loro responsabilità istituzionali e rivestono ruoli informali e formali all'interno della classe, della scuola, della comunità per migliorare l'istruzione e l'apprendimento di tutti gli studenti e favorire un clima partecipativo e cooperativo (Sneller, 2021).

La *leadership* dei docenti assume forme differenti ed è influenzata dai valori, dalla formazione ricevuta, dalla personalità e dallo stile didattico di ciascuno; se innervata dalla solidarietà, essa innervata dalla solidarietà può influire in modo profondo sulla professionalità e sulle competenze necessarie per costruire responsabilmente le rappresentazioni ed i comportamenti individuali che alimentano e costruiscono il vivere comune. Il discorso pedagogico è chiamato a far sì che "la prospettiva critica si renda concreta e reale nell'ambito delle tradizioni che la determinano, liberando tutte le potenzialità di questo contesto, quelle rifiutate dall'ordine esistente e aprendo così la prospettiva di un'utopia realizzabile" (Houssayé, 2022, p. 11) nel segno della solidarietà.

## 2. Leadership solidale e professionalità docente

Il contributo, senza pretesa di essere esaustivo, pone all'attenzione il principio epistemico della solidarietà come orizzonte di senso e postura etica ineludibile che dovrebbe accompagnare e connotare la professione dell'insegnante nell'esercizio della *leadership*; nello specifico, ci si interroga se e a quali condizioni si possa parlare del docente quale *leader* solidale, con l'intento di tematizzare alcune disposizioni da assumere per fare della cultura della solidarietà una cifra emblematica della professione docente.

Si prenderanno le mosse dalle risultanze di un *focus group* realizzato con alcuni insegnanti della scuola secondaria di secondo grado con i quali si è aperta una riflessione nell'ambito di un progetto di ricerca relativo al *service-learning*. Gli insegnanti coinvolti hanno individuato alcuni cursori da attenzionare per parlare di insegnante come *leader* solidale: la formazione, l'apertura al cambiamento, la testimonianza autorevole, la formazione al servizio.

In prima istanza, occorre formare alla solidarietà coltivando un'attitudine alla relazione autentica e accogliente, intesa quale "costruzione dinamica di senso" (Mariani, 2022, p. 25) che implica decentramento, ascolto, attenzione, apertura. Questo richiede di aiutare gli insegnanti a "ristabilire un rapporto intenzionale con se stessi, il mondo e gli altri, stimolando l'attribuzione di significato e valore, dall'altro di ampliare lo spettro dei contenuti e dei modi di fare esperienza del mondo, degli altri e di sé per favorire nuovi significati e valori" (Bruzzone, 2022, pp. 213-214). Il docente *leader* solidale sa quindi mettere gli altri al primo posto, anche quando non è conveniente o comodo.

Dal *focus group* è emerso come non possano essere trascurate una solida formazione generale, una profonda conoscenza della materia, la familiarità con differenti approcci pedagogici, la competenza comunicativa e un'efficace capacità organizzativa. Tali caratteristiche, imprescindibili per un insegnamento di qualità, non sono sufficienti per qualificare un insegnante come *leader* solidale in quanto non considerano le diversità presenti nella classe e quelle sensibilità e valori che possono impattare in modo significativo nella vita degli studenti, in particolare di quelli che necessitano di ritrovare fiducia nelle proprie esperienze scolastiche. La pedagogia, chiamata a costruire le condizioni affinché persone appartenenti a sistemi valoriali e culturali differenti possano dare vita ad una civiltà presente e futura che rispetti i diritti fondamentali di ogni persona, guarda allo sviluppo solidale come principio regolatore e gli attribuisce un profondo significato formativo. Il *leader* solidale è quindi culturalmente preparato e capace al contempo di creare e sostenere ambienti di apprendimento equi e inclusivi per tutti gli studenti, nella consapevolezza che "come impariamo deve essere determinato dal perché e da che cosa impariamo" (Unesco, 2023, p. 52); incarna una postura pedagogica critica e problematizzante per articolare forme di apprendimento trasformative, intendendo la mente come "ambiente relazionale ecosistemico le cui dinamiche aprono produzioni di senso" (Gramigna, 2021, p. 21) e mettere in discussione quell'iperspecializzazione e frammentazione del sapere che separa, semplifica e non analizza, impedendo una comprensione integrale e integrata della realtà.

Un insegnante *leader* solidale promuove l'altro, comunicando accettazione e riconoscimento della sua unicità, scommette e investe affinché ciascuno possa avere successo nell'esperienza dell'apprendimento e dell'insegnamento; sa quindi accettare la singola condizione umana, prendendo le mosse dai suoi punti di forza, lavorando al contempo con i suoi limiti. Costruire processi di apprendimento significativi chiede la disposizione a rompere schemi ovvi e già visti per accompagnare l'altro in un cammino i cui tempi, momenti, occasioni non sono determinabili a priori. Gli insegnanti impegnati in uno stile di leadership solidale possono ispirare alunni, colleghi e personale scolastico ad accettare le sfide, imparare dai propri errori e ad impegnarsi per conseguire l'eccellenza nei propri ruoli. Tale impegno porta ad una costante crescita professionale ed umana. Nell' incoraggiare una postura critica e costruttiva, i *leader* solidali danno vita ad ambienti di apprendimento che supportano il miglioramento continuo, sostengono l'esercizio dei propri talenti con e per gli altri e promuovono un apprendimento complesso, dal respiro esistenziale, fuggendo da un addestramento di tipo tecnocratico (Gramigna, 2021).

Un *leader* solidale è altresì in grado di contrastare l'egocentrismo, alimentato e sostenuto dal modello economico dominante, che conduce al desiderio di voler essere ad ogni costo vincenti. Questo significa da un lato attivare la consapevolezza che ciascuno ha l'opportunità di imparare, di commettere errori, di riprogettare il proprio percorso umano e professionale creando al contempo spazi in cui sia possibile, fuggendo superiorità e gerarchie, sperimentare la propria manchevolezza e vulnerabilità.

Un ulteriore tratto peculiare è rinvenibile nell'intelligenza emotiva. Comprendere e portare a valore le emozioni degli altri dimostra attenzione per la singolarità e unicità di ciascuno. Gli insegnanti *leader* solidali dedicano tempo all'ascolto e si impegnano a considerare le dimensioni emotive implicate nei processi di apprendimento. Danno vita, pertanto, ad una comunità scolastica in cui l'intelligenza emotiva, valorizzata ed insegnata insieme ad altre forme di intelligenza, può migliorare il successo scolastico, il comportamento e il benessere generale.

Dal *focus group* è emerso altresì come l'insegnante che assume una l*eadership* solidale sia un testimone autorevole. Bertolini ricordava che, come l'artista, non possiede che un mezzo per rappresentare in modo convincente l'opera alla quale lavora, il realizzarla, così chi educa "non ha che un mezzo per comunicare all'educando un certo valore o in modo di intendere e impostare la vita, il metterli in pratica" (Bertolini 1988, p. 178), prefigurando orizzonti possibili per l'educando ma al tempo stesso per l'educatore. La forza educativa della testimonianza risiede nell'operare una scelta nel segno del bene e della crescita dell'altro e configura lo stile di chi, volendo farsi prossimo, ha in primo luogo consapevolezza di sé, sa osservarsi e controllarsi, assumendo stili differenti a seconda della persona con cui si relaziona, decidendo le tracce che vuole lasciare in colui con il quale si rapporta (Corsi, 2003). Coltivare atteggiamenti responsabili e costruire percorsi di solidarietà significa scommettere su un'educazione che guardi alla capacità della persona di essere protagonista del proprio progetto di vita alla luce di valori che aiutano a edificare una società più equa, disponibile, aperta.

L' impegno della pedagogia nell'educare la persona a maturare una comprensione autentica di sé sollecita una prospettiva critico-riflessiva che non può essere disgiunta da capacità dialogiche e relazionali. L'esperienza intersoggettiva è pertanto fonte inesauribile di trasformazione e di conoscenza, parte integrante del progetto esistenziale di ciascuno.

Da ultimo, l'insegnante *leader* solidale è colui che educa e forma al servizio: sa mettere, cioè, il proprio sapere a disposizione degli altri e sa insegnare agli altri come condividere le proprie conoscenze e competenze, avvalendosi di un approccio critico e problematizzante, così da interpretare e affrontare le contraddizioni presenti nella realtà in modo coerente, sostenendo i principi e i valori che sono alla base della giustizia sociale, del rispetto reciproco e della cittadinanza attiva. (Loiodice, 2023). il *leader* solidale assume non più una mentalità «di classe» ma una mentalità «di comunità», grazie alla quale costruire una forte cultura della collaborazione. Ciò enfatizza lo sviluppo morale, il servizio e la valorizzazione del bene comune. In questa direzione, solidale è un *leader* capace di pensare la scuola nei termini di una comunità ampia, che includa le famiglie e il territorio in cui essa è inserita, dando un senso non solo individuale ma anche sociale all'apprendimento. Risulta interessante a questo proposito il pensiero di Greenleaf, il quale nel saggio The Servant afferma che "il grande *leader* è visto prima di tutto come un servitore" (Greenleaf, 1977, p. 32); l'autore mette in discussione i vecchi modelli autoritari di leadership, non centrati sull'empatia e sulla comunità, ma sul potere connesso al ruolo e identifica nel *servant leader* colui che utilizza la propria

autorevolezza in modo etico e morale come base per servire gli altri e definisce e misura il successo della propria leadership in base al benessere e al progresso di coloro che guida. Evidenze scientifiche dimostrano come l'esercizio di una l*eadership* di servizio sia correlato positivamente al clima scolastico, alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti, ai risultati degli studenti, alla fiducia reciproca. Essa necessita senza dubbio di supporto organizzativo, formazione e sviluppo di nuove competenze e di una comunicazione efficace ed identifica una priorità per formare cittadini consapevoli, capaci di incontrare gli altri ed edificare società inclusive ed eque. Greenleaf ha descritto la *servant-leadership* non come una mera tecnica di gestione delle risorse, ma quale processo, stile di vita volto allo sviluppo e alla promozione umana, alla formazione etica e morale delle giovani generazioni.

## 3. Vivere l'utopia, coltivare la comunità

Mortari osserva che non esiste possibilità di vita buona "se non in un mondo dove l'agire sia ispirato dal principio dell'aver cura, che nella dimensione politica del vivere si attualizza nel farsi responsabile della tessitura di buone relazioni con l'altro" (Mortari, 2017, p. 24). Esplorare le occasioni e le condizioni di un apprendimento che esca dall'alveo dell'individuale e prepari all'incontro con l'alterità, sollecita scelte orientate a costruire nuovi percorsi interpretativi nel segno di una solidarietà che "prima di essere frutto di una scelta operativa e professionale esprime un modo di essere dell'uomo, rimanda direttamente alla sua interrelazione con l'altro" (Simeone, 2002, p. 20). Per prospettare con uno sguardo educativo il futuro non si può prescindere da un preciso riferimento antropologico che poggi sull'irriducibilità e originalità della vita di ciascuno: la sollecitudine verso l'altro è una via per ricostruire in modo critico la propria identità, generando al tempo stesso reciprocità e solidarietà.

La riflessione pedagogica è chiamata a un rinnovato impegno per considerare in modo critico i principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà così da promuovere competenze sociali e morali negli studenti, negli insegnanti e in tutto il personale scolastico, guidando ad un lavoro corale volto a trasformare con empatia e compassione il mondo (Unesco, 2023). Si tratta di creare spazi di dialogo sulla comprensione della solidarietà e sul suo forte legame con la partecipazione attiva alla vita democratica.

L'impegno pedagogico-formativo nel guardare in modo autentico ad un futuro sostenibile prende le mosse anche dalla centralità euristica della dimensione solidale, per una crescita autentica che comprenda la profondità e il valore del vivere insieme, lontani dal *self interes*t e dall'autoreferenzialità. La spiccata vocazione individualista da cui è contraddistinta la contemporaneità fa dimenticare che l"alterità qualifica e identifica l'umanità della persona e che "la personale e unica biografia formativa di ognuno continua ad assumere una propria precipua forma sempre e solo all'interno di quel complesso intreccio che la vede componente di una storia più ampia" (Kanizsa, 2011, p. 27).

Per sostenere lo sviluppo continuo degli insegnanti come l*eader* solidali, occorre un orizzonte di senso che chiami in causa la responsabilità di tutta la comunità educante nel costruire, progettare e riflettere, mostrando apertura al futuro e un sentimento di fraternità che nasce dalla consapevolezza di un'appartenenza e di un destino comuni.

"Mettere la persona al centro significa mettere gli educatori al centro della formazione, offrendo loro una preparazione e un accompagnamento che li aiutino anche a scoprire il loro potenziale e la loro chiamata profonda ad accompagnare gli altri. Porre la persona al centro significa de-centrarci da noi stessi per percepire gli altri, specialmente quelli che sono ai margini delle nostre società, e che non solo hanno bisogno del nostro aiuto, ma che hanno anche molto da insegnarci e da offrirci" (Francesco, 2024).

## Bibliografia


Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruzzone D. (2022). Progettazione esistenziale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Pedagogia generale e sociale* (pp. 209-218). Milano: Vita e Pensiero.

Chouliaraki L. (2021). Post-Humanitarianism: The Lifestyle Solidarity of the 21st Century. *Education Journal for Research and Debate*. 4. 10.17899/on_ed.2021.10.2.

Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

Francesco (2024). *Discorso del Santo Padre Francesco ai membri della commissione internazionale sull'apostolato dell'educazione dei gesuiti*. Retrieved May 30, 2024, from https://-/www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2024/may/documents/20240524-apostolato-educazione-gesuiti.html

Gramigna A. (2021). *La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion.

Greenleaf R. K. (1977). *Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatnes*s. NJ: Paulist Press.

Houssayé J. (2022). Pedagogie et utopie: l'alliance de l'esperance. *Italian Journal of Educational Research,* 28, 10-14.

Kanizsa S. (2011). La definizione dell'oggetto di studio. In S. Kanizsa, S. Tramma (Eds.), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Loiodice I. (2023). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza.* Milano: Vita e Pensiero.

Mariani A. (2022). Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.

Mortari L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-34). Milano: FrancoAngeli.

Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

Sneller E. (2021). From Pixels to Picture: A Framework for Mindful Teaching. In B. S. Zugelder (Ed.), *Empowering Formal and Informal Leadership While Maintaining Teacher Identity.* (pp.1-25) Hershey, PA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6500-1

Unesco (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Parigi: Unesco.

# Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti

Emanuela Botta
*Professore Associato*
*Università degli Studi dell'Aquila*
*emanuela.botta@univaq.it*

Pietro Lucisano
*Professore Ordinario in quiescenza*
*Sapienza Università di Roma*
*pietro.lucisano@uniroma1.it*

## 1. Il benessere scolastico

Negli ultimi anni il tema del benessere dei bambini e degli adolescenti è divenuto centrale nella ricerca educativa, psicologica e sociologica. Le ricerche, di natura correlazionale e sperimentale, si concentrano su diversi aspetti che vanno dalla definizione del costrutto all'analisi dei legami fra benessere e altri aspetti della vita, quali il rendimento scolastico, il benessere psicologico e la presenza di disturbi del comportamento. In quest'ambito, è chiaro che la scuola rappresenta un ambiente di indagine privilegiato anche perché mantiene la sua caratteristica di luogo di relazioni reali e non virtuali, corporee, sincrone e che richiedono un alto investimento emotivo e affettivo (Haidt, 2024, p. 19).

Una delle difficoltà maggiori in questo tipo di ricerche sta nella definizione di benessere che si adotta. Tale costrutto, complesso e multidimensionale (Seligman, 2011) viene infatti definito e misurato in modi molto diversi (Dodge et al., 2012), che fanno riferimento sia alla salute fisica sia a quella mentale (Hascher et al., 2010). Nella teoria del benessere soggettivo riferita al contesto scolastico generalmente si considerano sia una componente cognitiva, in cui possono ricadere la soddisfazione scolastica e l'autopercezione del rendimento, sia una affettiva e relazionale (Diener, 1984, 1999), a cui si legano l'ansia da valutazione (Zeidner, Matthews, 2005; Zeidner, 2010) e le relazioni con i pari.

Dalla ricerca internazionale (Morinaj e Hascher, 2019; Ryff, Keyes, 1995; Lindorff, 2020) sono emerse prove convincenti di una relazione tra benessere e rendimento scolastico ed evidenze solide e longitudinali della sua associazione a una varietà di risultati aggiuntivi per gli studenti, tra cui l'impegno accademico, la qualità delle esperienze di transizione tra i diversi livelli di istruzione e il successo formativo in termini di livello di istruzione più alto raggiunto (Bücker et al., 2018).

Rilevanti, come esplorato negli studi precedenti (Lucisano, Botta, 2023; Botta et al., 2023; Lucisano, Botta, du Mérac, 2024), anche le ricerche che analizzano

il legame fra il benessere e l'ansia, in particolare l'ansia da valutazione, connessa al timore di fallire nelle verifiche in classe e influenzata dalle aspettative e dalle pressioni di genitori e insegnanti a ottenere buoni risultati.

Questo studio si inserisce fra quelli che si occupano di esplorare le caratteristiche dell'esperienza scolastica che influiscono sul benessere degli studenti, ascoltando direttamente la loro voce e le loro opinioni, piuttosto che affidandosi alle parole di docenti e genitori, con lo scopo di raccogliere elementi per la definizione di interventi concreti da parte delle scuole. I punti di forza dell'utilizzo di un approccio della ricerca centrato sugli studenti includono infatti l'opportunità per loro di partecipare come «creatori di significato» (Woodhead, 2009) e di avere una voce più diretta nella produzione dei dati, in questo caso esplicitando le loro legittime aspettative nei confronti dell'istituzione scolastica come garante della loro istruzione e di uno spazio sicuro in cui stabilire relazioni adatte a sostenere il loro benessere.

L'anonimato e l'opportunità di rispondere individualmente alle domande hanno permesso di superare i limiti connessi sia alle dinamiche sociali fra studenti, sia alla presenza nelle scuole di una gerarchia adulto-studente fortemente radicata, che possono portare gli studenti a sentirsi in dovere di conformarsi e di dare le risposte «giuste».

## 2. Il questionario "Io e la scuola"

In linea con tale approccio il questionario "Io e la scuola" è stato sviluppato collaborando con gli studenti, cercando di individuare quali elementi dell'esperienza scolastica dovrebbero essere modificati affinché essa possa consentire loro di studiare in un ambiente sereno e fertile in cui sentirsi riconosciuti nelle proprie specificità[1]. In quest'ottica risulta fondamentale la presenza nel questionario di tre domande a risposta aperta in cui gli studenti possono esprimersi liberamente esplicitando gli aspetti della scuola da migliorare. Oggetto di questo breve contributo sono dunque i primi risultati provenienti dall'analisi delle risposte degli studenti a tali domande.

Il processo di definizione del questionario è partito dalla riflessione su strumenti esistenti che consentissero di esplorare i diversi aspetti del costrutto del benessere. In particolare sono stati presi in considerazione, fra gli altri, il questionario somministrato nell'ambito del progetto Teens' Voice (Lucisano, du Mérac, 2019; du Mérac, Livi, Lucisano, 2020) e "Come ti senti a scuola" (Antonova, 2016; Stanzione, 2017), per i costrutti dell'ansia, generale e da valutazione, del senso di protezione, dell'ambiente e della didattica. È stata inoltre inclusa la scala SCCS

1 *Lettera aperta degli studenti sulla scuola*, 18 aprile 2023, Corriere della sera; https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_aprile_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3bdda6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.shtml, consultato in data 1/9/2024

(School Class Cohesion Scale) per la coesione del gruppo classe, allo scopo di rilevare la percezione degli studenti in relazione al rapporto con i pari e di stimarne il legame con fattori come l'Ansia da valutazione e la Valutazione degli insegnanti, di cui risulta un efficace predittore (Livi et al., 2023; Lucisano, Botta, 2023), poiché gli studenti tendono a valutare sé stessi e il proprio rendimento scolastico, *academic self-concept* (Marsh, 1987; Marsh, Parker, 1984), anche in relazione alle performance dei compagni e al loro rapporto con loro. Nell'ottica di valutare quanto gli studenti si sentono valorizzati, rispettati e curati (Honneth, 1995; Graham et al., 2017) sono state definite le scale relative alla Considerazione e alla Valutazione degli insegnanti.

Il questionario "Io e la scuola" è composto da 66 item, 13 domande per l'individuazione delle variabili di sfondo e 3 domande aperte. Il modello comprende una dimensione del "Benessere", su cui insistono sei distinti fattori (Considerazione, Senso di protezione, Ambiente, Valutazione degli insegnanti, Didattica e Coesione della classe), e due dimensioni dell'ansia, Ansia generale e Ansia da valutazione.

Nel primo anno della ricerca il questionario è stato somministrato, fra aprile e giugno 2023, a 871 studenti liceali di due scuole del Lazio e sottoposto a una prima validazione (Lucisano, Botta, 2023).

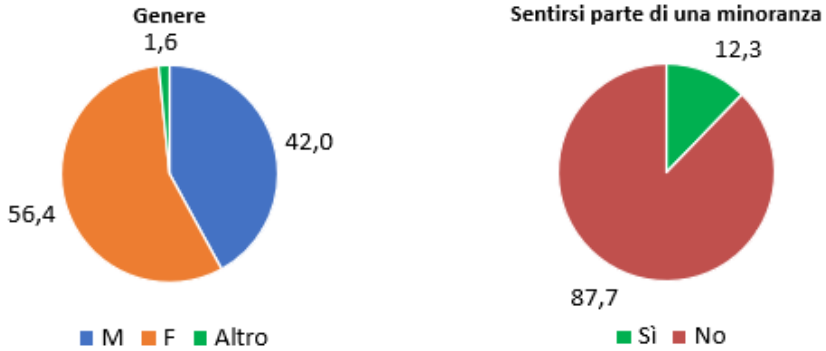



**Fig. 1: Distribuzione percentuale del campione rispetto al genere e al sentirsi parte di una minoranza**

Il campione presenta una prevalenza di studentesse, 56,4%, e un piccolo numero di studenti che non si identificano in un genere binario, 1,6%. Più rilevante la quota di studenti, il 12,3%, che dichiara di sentirsi parte di una minoranza di tipo etnico, religioso, politico, di aspetto o di genere. La maggior parte degli studenti, 71,5%, si attribuisce un rendimento buono o molto buono e solo il 5,5% un rendimento decisamente negativo, come illustrato nel grafico in Figura 2, una parte ancora più piccola dichiara di aver ripetuto uno (2,8%) o più anni (0,5%).

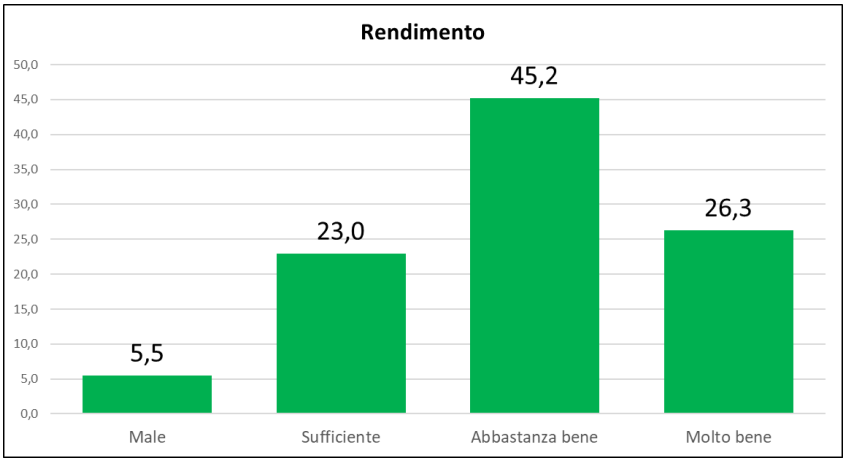



**Fig. 2: Distribuzione percentuale del campione rispetto al rendimento**

## 3. I primi risultati

Ogni studente ha avuto tre possibilità di fornire suggerimenti o di descrivere aspetti della sua scuola che a suo parere dovrebbero essere migliorati per renderla più adeguata ai bisogni degli studenti. Sono stati raccolti 1625 suggerimenti da 615 studenti. Non era richiesto di indicare fra le tre risposte un ordine di priorità ma vale la pena osservare la distribuzione delle risposte fra le varie categorie in relazione anche alla posizione dei suggerimenti forniti, riportata in tabella 1.

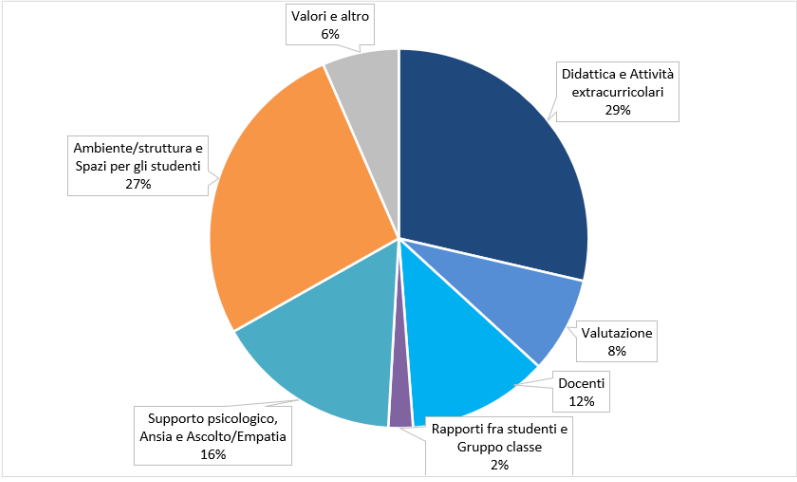



**Fig. 3: Distribuzione percentuale delle occorrenze rispetto alle categorie**

Tutte le risposte sono state lette e si è proceduto ad una loro categorizzazione, individuando 12 categorie, che comprendono numerosi aspetti legati alle relazioni, sia con i docenti sia fra pari, alle attività che si svolgono o si potrebbero svolgere a scuola, e alla struttura scolastica in termini di spazi e decoro. Un'attenzione particolare è riservata alla richiesta di supporto psicologico, ascolto, empatia. La distribuzione delle risposte rispetto alle categorie individuate è riportata nel grafico in figura 3.

| | Aspetto | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | Totale |
| Ambiente/Struttura | 149 | 111 | 75 | 335 |
| Ascolto/Empatia | 96 | 57 | 61 | 214 |
| Attività extrascolastica | 34 | 34 | 36 | 104 |
| Didattica | 105 | 126 | 130 | 361 |
| Docenti | 80 | 69 | 46 | 195 |
| Spazi per gli studenti | 39 | 36 | 23 | 98 |
| Rapporti fra studenti | 0 | 0 | 11 | 11 |
| Supporto psicologico | 16 | 13 | 7 | 36 |
| Valori | 18 | 24 | 20 | 62 |
| Valutazione | 47 | 52 | 34 | 133 |
| Gruppo classe | 6 | 9 | 8 | 23 |
| Ansia | 3 | 5 | 1 | 9 |
| Varie | 18 | 11 | 15 | 44 |
| Totale | 611 | 547 | 467 | 1625 |

**Tab. 1: Tavola di contingenza delle occorrenze rispetto alla categoria e alla posizione**

Il peso maggiore lo hanno dunque le risposte sulla didattica, sulla valutazione e sui rapporti con i docenti, da numerosi e diversi punti di vista. Gli studenti richiedono una maggiore attenzione per gli argomenti di loro interesse, di prendere in "considerazione temi attuali e utili per la società (rif.1139)", di "attualizzare le tematiche affrontate nello studio (rif.1190)", e di affrontare "discussioni o dibattiti extrascolastici (attualità, politica…) senza che la scuola si limiti al mero insegnamento di nozioni (rif.1187)". Richiedono cambiamenti o miglioramenti nelle strategie didattiche, "cercare di promuovere lezioni all' aperto (rif.1914)", "laboratori per le varie materie scientifiche (rif.1230)", "laboratori pomeridiani per più lingue (rif.2101)" e in generale "trovare più motivazione allo studio con maggiori laboratori e momenti di condivisione (rif.1637)", e un uso adeguato delle nuove tecnologie; sono particolarmente interessati allo stabilirsi di un adeguato "equilibrio tra lavoro fatto in classe e a casa (spiegazione, applicazione delle nozioni, appren-

dimento del metodo di studio dovrebbero avvenire in classe) (rif.1557)". Esprimono il desiderio di collaborare sia in classe sia con altre classi, di avere spazi per lavorare insieme e, in coerenza con quanto emerso dalla letteratura internazionale, di essere presi in considerazione e ascoltati: "fare si che gli studenti siano più liberi di esprimere la propria idea, e che questa idea vengo poi presa seriamente in considerazione, (rif.974)", "maggiore comprensione per gli studenti da parte dei docenti, c'è sempre bisogno della collaborazione, non siamo noi contro di voi, perciò è importante rispettare anche la nostra vita privata e la nostra salute, cosa che per la mole di compiti o consegne o studio non ci permette di avere (rif.59)".

Il tema della valutazione è trattato da molti punti di vista, dalla richiesta di organizzare meglio i tempi e i modi della valutazione, con una "migliore distribuzione delle verifiche/interrogazioni nel tempo (rif.1058)", all'equità dei docenti cui si richiede di porre attenzione all'impegno e al merito e di avere "più imparzialità nelle valutazioni (rif.187)". Ricorrenti in questo ambito i richiami a termini quali "correttezza", "equità", "imparzialità", pregiudizio". Molti vorrebbero "non essere sempre giudicati attraverso un numero ma essere anche resi partecipi di aspetti per migliorare (rif.2422)" e sottolineano che "il voto non dovrebbe essere l'unico aspetto sul quale si basano i professori, ed è sbagliato e brutto giudicare gli studenti tramite un voto, perché a tutti capita di avere giorni nei quali non ci si è preparati e se si prende un brutto voto recuperarlo è molto difficile e spesso i professori non vengono incontro (rif.2243)". Numerosi i commenti in cui alla valutazione si connette il tema dell'ansia, termine che ricorre insieme a "stress" e "paura". I voti vengono definiti "tossici (rif.656)", e spesso si richiede che la valutazione sia orientata all'apprendimento e al miglioramento: "eliminare le votazioni, non servono a nulla se non a mettere ansia, posso capire un argomento ma andare male in un compito, preferirei dei commenti che possano comunque aiutarmi a capire dove ho sbagliato (rif.1546)".

Dagli interventi relativi ai docenti emerge l'interesse degli studenti ad avere insegnanti competenti ma anche preparati all'ascolto, empatici e pronti a mettersi in dialogo con loro: "il rapporto professore studente è molto importante, molti professori dovrebbero capirlo, essere più empatici e compresivi con la classe (rif.2533)" e "bisognerebbe fornire ai docenti dei corsi di aggiornamento su come interagire con gli adolescenti (rif.642)". È sconfortante constatare la numerosità dei commenti in cui gli studenti riferiscono di essere irrisi, umiliati, "cambierei quanto un professore può spingersi per umiliare un ragazzo (rif.1048)", o maltrattati, "[vorrei] che alcuni professori non ci trattassero male e ci ascoltassero (rif.605)". Strettamente connessi a questi sono i suggerimenti legati alla richiesta di un supporto psicologico all'interno della scuola o di essere ascoltati. Il supporto psicologico è richiesto in modo esplicito: "aiuto agli studenti per la gestione dell'ansia (rif.1612)", "aiuto psicologico per gli studenti anche all'interno della classe con i professori o con psicologi (rif.697)" o "sedute psicologiche gratuite per studenti e professori con un riscontro serio sulla propria salute mentale del momento (rif.1722)". La categoria dell'ascolto comprende due richieste: essere ascoltati e sostenuti in relazione ai propri bisogni, alle proprie ansie e ai propri problemi e

essere presi in considerazione come protagonisti della vita scolastica, in relazione ad esempio a proposte didattiche o organizzative.

Merita infine osservare il tema dell'ambiente. Studenti e studentesse non solo chiedono spazi per l'autonomia e per attività pomeridiane di socializzazione e approfondimento ma lamentano il fatto che le strutture sono spesso trascurate, sporche e poco sicure, e vorrebbero che ci fosse una certa "cura dell'ambiente sia esterno che interno (rif.1835)". Le scuole hanno pochi bagni, sporchi o inutilizzabili e privi di servizi essenziali, come porte che si chiudono o carta igienica: "bagni che funzionino, con le porte possibilmente non rotte e che scarichino, con carta igienica, sapone e assorbenti (rif.845)". Anche se l'argomento è poco trattato in letteratura dallo studio emerge con chiarezza che ambienti scolastici in tali condizioni costituiscono un forte elemento di disagio, associabile ad una percepita mancanza di rispetto dell'istituzione verso gli studenti, qualcuno di loro ci ricorda infatti che la sua scuola avrebbe bisogno di "maggior pulizia, se si vive in un ambiente sporco e malcurato, la cosa affligge negativamente di chi ci vive. (rif.511)".

## 4. Conclusioni

La lettura congiunta dei risultati del questionario e dell'analisi delle risposte aperte ci mostra in primo luogo un'ampia corrispondenza fra le scale individuate nel costrutto e gli elementi messi in risalto dai commenti degli studenti e delle studentesse e conferma l'importanza di un approccio fondato sull'ascolto dei ragazzi e delle ragazze. I loro suggerimenti rivelano che gli studenti hanno le idee molto chiare sui loro bisogni e sulla scuola che vorrebbero per poter stare bene. La scuola è però ancora lontana dall'essere l'ambiente adatto a sviluppare relazioni reali e sane: mancano rispetto, ascolto, partecipazione, equità e strutture curate e sicure.

## Bibliografia

Antonova A. V. (2016). *La sicurezza educativa nella scuola. Caratteristiche psicometriche di un questionario per la valutazione della sicurezza educativa in Russia e in Italia per studenti dal sesto all'ottavo anno*, Tesi del Dottorato di Ricerca in Ricerca educativa e Psicologia dello sviluppo dell'Università di Roma "La Sapienza", a.a. 2015/16.

Botta E., Şensin C., du Mérac E. R. (2023). Investigating Psychological Well-being of Primary School Students: Instrument Characteristics and Preliminary Results. *Italian Journal of Educational Research*, (31), 038-049.

Bücker S., Nuraydin S., Simonsmeier B. A., Schneider M., Luhmann M., (2018). Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.

Diener E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.

Diener E., Suh E. M., Lucas R. R., Smith H. L., (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

Dodge R., Daly A. P., Huyton J., Sanders L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, *2*(3), 222-235.

du Mérac E. R., Livi S., Lucisano P., (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società - Opinioni e consigli per la scuola*. Roma: Nuova Cultura.

Graham A., Powell M. A., Thomas N., Anderson D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, *47*(4), 439-455.

Haidt J. (2024). *La generazione ansiosa*. Rizzoli.

Hascher T. (2010). Wellbeing. In P. Peterson, E. Baker, B. B. T. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.)(pp. 732-738). Oxford: Elsevier.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts.* Cambridge: Polity Press.

Lindorff A. (2020). *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*. Oxford: Oxford University Press - Oxford Impact.

Livi S., Scarci F., Marini M., Prislei L., Parisse C. (2023). *Assessing cohesion among school students: development and validation of the School Class Cohesion Scale*. Unpublished manuscript, University of Rome «Sapienza».

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*, (28), 137-160.

Lucisano P., Botta E., du Mérac E. R. (2024). Me And The School. Survey of high school students' well-being at school. In R. Viganò, M. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lucisano P., du Mérac E. R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano, A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce: Pensa MultiMedia.

Marsh H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 280-295.

Marsh H. W., Parker J., (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213-231.

Morinaj J., Hascher T., (2019). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 273-294.

Ryff C. D., Keyes C. L. M. (1995). The structure of subjective wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Seligman M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York: Free Press.

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.

Woodhead M., (2009). Childhood studies: Past, present and future In M. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (2nd ed.) (pp. 17-34). London: Open University Press.

Zeidner M. (2010). Test anxiety. In I. B. Weiner, E. Craighead (Eds.), *Corsini's encyclopedia of psychology* (4th ed.)(pp. 1766-1768). New York: Wiley.

Zeidner M., Matthews G., (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot, C. S Dweck. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford Publications.

# Solitudini interconnesse in un pensare frammentato

Anita Gramigna
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi di Ferrara*
*anita.gramigna@unife.it*

## 1. Introduzione

Il tema sul quale ci è stato chiesto di riflettere è il benessere: come stare bene a scuola e nel mondo (Santagati, 2018).

Io, invece, inizierò con il parlare di malessere, di disagio, di nichilismo[1]. In una parola, della solitudine che ci coinvolge nella relazione educativa a scuola e nel mondo, appunto; ovvero, nella relazione che intrecciamo con i nostri giovani interlocutori. È un paradosso, mi direte, sì, ma è un paradosso solo apparente. Io, infatti, credo che per apprendere a vivere il benessere, cioè per stare bene, occorra capire le radici del dolore.

Siamo continuamente allarmati dai segni di sofferenza, insoddisfazione, inquietudine che colpiscono sempre più i nostri giovani: depressioni, solipsismo, nichilismo, aggressività, analfabetismo di ritorno e tutta la galassia dei comportamenti a rischio (Fabbri, 2019). I giornali pullulano di notizie tanto gridate quanto frammentarie e transitorie, mettendo a nudo la reciproca diffidenza fra scuola e famiglia (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018). Le famiglie reagiscono giustificando i figli con invettive nei confronti della scuola (Milani, 2017): fioccano denunce, ostilità manifeste anche con aggressioni sino ad una vera e propria epidemia di certificazioni DSA a giustificare, in taluni casi, il basso rendimento scolastico o verifiche facilitate.

A fronte di questo stato di cose, la scuola appare inerme, silente e fragile (Bottani, 2013). La politica non esprime un'idea organizzata di scuola, si affanna su piccoli adempimenti che troppo spesso si risolvono in slogan elettoralistici a costo zero (Cacciari, 2015). Intanto, dati e resoconti ci allertano che i giovani italiani vivono la stagione triste dell'analfabetismo, non si sa quanto "di ritorno" (Graziero, 2019).

Si fatica a cogliere i vincoli di significato che tessono la trama di queste problematiche. Non si ha la percezione di una realtà totale e interconnessa. Perché? Quale forma di pensiero sostiene questa difficoltà di percezione sistemica? Forse dovremmo porre in atto un'interrogazione epistemologica non solo nei confronti

1 I dati OMS citati da Maria Teresa Martinengo su *La Stampa* l'11 settembre 2019 ci segnalano che il suicidio è la seconda causa di morte tra gli adolescenti nel mondo.

del sapere pedagogico ma anche e soprattutto sul malessere che impoverisce i nostri ragazzi. La loro antropologia è cambiata in modo talmente repentino e radicale che non abbiamo avuto il tempo nemmeno per rendercene conto, figuriamoci di comprenderla e identificarne le conseguenze educative.

Vediamo di soffermarci su alcuni nodi problematici che condizionano la relazione delle giovani generazioni con il presente. Si tratta di una relazione che passa inevitabilmente attraverso i dispositivi tecnologici. A questo proposito, Wiener ci aveva già avvisato che la tecnica è lo spazio concettuale nel quale si rispecchia il modo di pensare di un certo periodo storico (Wiener, 2008).

La conseguenza sul piano educativo è allarmante perché induce ad avere rapporti con gli oggetti tecnologici più che con le persone. Sul web si recitano e si consumano momenti di amore, di paura, di erotismo, aggressività, colpa, potere, piacere, solitudine. Sul web si scambia la presenza con la visibilità. Il digitale è l'ambiente infinito nel quale si rispecchia la loro fragile identità. Ed è qui che i *millennials* elaborano o, sarebbe meglio dire, visualizzano, le principali rappresentazioni della realtà e delle relazioni che essa stabilisce. Sullo scenario digitale nasce e si forgia un atteggiamento cognitivo, ma di conseguenza anche sociale e morale ove tutto è istantaneo, volatile, avveniristico ed obsoleto nello stesso tempo.

In questa relazione con il mondo e le sue metafore virtuali si gioca il processo di determinazione identitaria. Fra le sale di questo castello dai mille specchi gli adolescenti tessono la propria precaria identità, la rappresentazione di sé. La ragione-emozione gioca con forme di organizzazione della conoscenza inedite, veloci, gratificanti. Non c'è tempo per elaborare le informazioni, per argomentare i punti di vista, per organizzare un discorso. Il futuro è già superato in un presente perpetuo, vorticoso e ansiogeno. Se le informazioni si accumulano, la conoscenza non procede in modo sommativo, con buona pace dei quantitativisti. L'informazione disancorata da una storia, non contestualizzata, priva della possibilità di una confutazione, ci ostacola nel processo di argomentazione che sempre accompagna una mente pensante. È solo l'elaborazione di dati, esperienze e, appunto, informazioni, che ci conduce ad un senso. L'accumulo si realizza in fretta, l'elaborazione necessita di tempo. Il tempo nella contemporaneità postmoderna è spezzettato in un presente immobile, privo di futuro. Ai giovani manca il tempo per individuare, desiderare, progettare un senso della vita. In questo humus si nutre il loro star male a scuola e nel mondo.

Se facciamo esperienza della realtà attraverso informazioni atomizzate, il mondo manca di profondità. L'orizzonte esistenziale perde di estensione. Non c'è più un futuro da desiderare.

*Cosa pensi di fare del tuo futuro?*
*Il futuro è adesso.*

Mi risponde Elettra, una mia ex studentessa che oggi ha 30 anni, mentre si prepara per l'aperitivo del venerdì sera.

## 2. Gli scenari del malessere contemporaneo

Il pullulare baluginante di informazioni inchioda la mente in un presente che priva l'essere di una prospettiva di significazione (Luhmann, 2002). La vita che si specchia in un *selfie* annuncia una presenza, non una storia e tantomeno un destino. WhatsApp emblematizza l'esistenza in atomi disancorati di esperienza. Twitter, Facebook, Instagram, Tik Tok ecc. stabiliscono l'inutilità del tempo narrativo, la sua presunta scarsa produttività. Inutile nasconderci che oggi sanciscono legittimità alla comunicazione sociale: proprio oggi, la coordinatrice della scuola di dottorato dove insegno – una persona che mi è molto cara – mi chiede di mettere su Instagram i programmi dei miei corsi; l'altro giorno, un giovane collega – eccellente studioso – mi diceva con malcelata soddisfazione che su Facebook comunicava ai suoi studenti le notizie relative al suo corso.

Credo che questo sia, a larghe maglie, il substrato di molto malessere e credo che si manifesti nella difficoltà di stabilire delle relazioni … di significato, di amicizia, di comprensione e dunque di pensiero. Di qui buona parte del nichilismo (nulla ha un senso), di solitudine (relazioni disincarnate del virtuale), di incapacità ad orientarsi nel mondo (la conoscenza sul digitale è sempre disponibile, non occorre elaborarla, è transitoria, non vale la pena impossessarsene). In questo film ad alta tensione, in questo avvicendarsi di effetti speciali perdiamo di vista la relazione fra le forme della razionalità ed il mondo che tali forme dovrebbero rappresentare. Quali immagini ne ricaviamo? Sappiamo bene che le immagini non sono la realtà, ma sappiamo altrettanto bene che ci aiutano a dare ordine alla realtà. Non sono del tutto vere ma sono straordinariamente utili. La conoscenza offre degli orientamenti nel multi-verso che abitiamo e che ci abita. La conoscenza non scatta fotografie, ma ci aiuta ad elaborare delle mappe.

Ecco un altro nodo di quel disagio che sto tentando di interpretare. Quali cartine stradali inventano i nostri giovani per percorrere questo mondo? C'è il navigatore satellitare, mi direte. Sì ma non esiste un navigatore satellitare che mi guidi sulle questioni esistenziali. Ed è proprio qui che si gioca la felicità o la sofferenza di tutti noi.

Una cosa, tuttavia, è chiara: c'è un filo conduttore che lega nel malessere giovani, famiglie e scuola: la solitudine. Una solitudine afasica, sostenuta paradossalmente dall'iper-comunicazione sincopata del linguaggio multimediale, ma anche delle retoriche socio-politiche contemporanee. Si tratta di comunicazioni, tanto quelle mass-mediali quanto quelle che circolano sui social, che permettono ai nostri studenti di copiare o allestire senza fatica le tesi, per esempio, con la cosiddetta intelligenza artificiale.

Il continuo postare e condividere sigla nella quantità di comunicazioni sincopate il vuoto di senso, di amicizia, di profondità. L'esposizione continua e narcisistica offre un ben povero palliativo al desiderio di significare il mondo e nel mondo se stessi. Un desiderio al quale solo l'educazione e la scuola possono dar voce e speranza.

I nuovi linguaggi cosiddetti intelligenti rappresentano un dispositivo di legittimazione di questo scenario antropologico.

Una mia studentessa dichiara candidamente di non essere in grado di scrivere.

*Scrivere le riflessioni all'esame di Pedagogia? Le chiedo.*
*No, quando dico scrivere, intendo scrivere.*
*E alla scuola superiore non hai mai scritto?*
*No, ho fatto sempre "copia e incolla" di quello che trovavo in internet.*
*E l'elaborato di fine corso della laurea di base?*
*L'ho fatto con l'intelligenza artificiale. Mi risponde con serafica semplicità.*
*Hai delegato questa competenza – la scrittura – alla tecnologia. Le hai demandato una forma del pensiero, nonché un modello di organizzazione della conoscenza.*
*Ecco, vorrei che i miei studenti capissero che le protesi tecnologiche o sono indossate con competenza epistemologica, oppure ci privano di conoscenze strategiche, perché scrivere non è solo scrivere, è anche pensare, argomentare, approfondire.*
*Insisto: poiché la tecnologia scrive per te, tu non sai scrivere. Le hai affidato una funzione importante del tuo pensare. Insomma, in un certo senso, hai rinunciato a pensare.*
*Ma – risponde – ho ottenuto risultati, non ho perso tempo.*
*Ne deduco che pensare è una perdita di tempo.*
*No. Lo è scrivere. Se la scrittura è una forma di pensiero, oggi è una forma di pensiero inutile.*
*Perché? insisto.*
*Perché è una perdita di tempo, mi risponde.*
*Tempo, per fare cosa?*
*Non saprei.*

I nuovi linguaggi che chiamano intelligenti e artificiali s'impongono con un sentimento di verità perché attengono alla sfera del mito, un mito post-moderno, naturalmente.

C'era una volta un signore che diceva di voler trasformare la nostra scuola con tre I: Inglese, Internet, Impresa. Non esattamente in questo ordine di importanza, naturalmente. Il mito contemporaneo è una evoluzione di questa distopia tanto semplice da far presa nell'immaginario collettivo come uno slogan di sicuro successo. E infatti è uno slogan. Funzionava e funziona perché era elementare. Oggi, per i nostri ragazzi, è facile rinunciare a pensare perché la coscienza collettiva è già stata colonizzata, salvo poche sacche di resistenza. Dilaga un nuovo slang: qualche inglesismo, comunicazioni atomizzate: la *x* al posto di per, il *Ke* in luogo di che, *nn* invece di non, *tt* piuttosto che tutto, ok anziché va bene, sono d'accordo. Chi non lo conosce resta indietro, pecca di normalità, anzi è proprio inadeguato, ignorante, inferiore. Come ogni colonialismo, anche questo, ha ragioni economiche: deve vendere lo stesso tipo di prodotto a tutti e di conseguenza tutti devono desiderare di comprare quel prodotto. Ma deve farlo in fretta. Così un linguaggio veloce e frammentato corrisponde ad un pensare disgiunto ed è molto facile passare

dal una postura mentale disgiuntiva ad un comportamento sociale oppositivo. Di qui il tifo da stadio, l'opposta reazione sulle questioni globali che incombono prima che sul nostro futuro sul presente: il collasso ecologico, la minaccia di una guerra mondiale, l'incedere della povertà. Indifferenza o tifo da stadio. Voltiamo pagina, in fretta, dobbiamo verificare quanti "mi piace" abbiamo conquistato all'ultima foto che abbiamo postato sui social.

Il resto viene distrutto – a partire da un'opera di spoliazione simbolica – rinominato intorno a gerarchie inedite. Distrutto da chi? A mio parere dall'imposizione di smanie consumistiche, dalla cupidigia di presenzialismo virtuale, dal numero dei *followers*.

Di più: da un approccio apprenditivo pragmatico:

> *"Perché devo studiare un libro di duecento pagine per l'esame di Pedagogia, quando su internet trovo in poco tempo il triplo di informazioni, professoressa?"* Mi chiede uno studente del primo anno.
> *"Perché la conoscenza richiede argomentazione, analisi critica, scelta con cognizione"*. Rispondo, desolata.

Il tempo è frammentato in schegge isolate di presente, l'orizzonte è a pochi passi, inutile alzare lo sguardo e interrogarsi su nuovi scenari di senso del mondo. Il desiderio è qui ed ora nella risposta ad un impulso.

Uno scenario apocalittico? No. Uno scenario reale. Lo sfondo dove si recita gran parte del malessere di questo tempo e delle sue solitudini.

Senza desiderio non c'è entusiasmo, non c'è progetto, non c'è cambiamento.

Lo scopo nel frequentare scuola o l'Università è ottenere un diploma, meglio se con poco sforzo.

Anni fa, un giovanotto, figlio di un noto ministro, se l'era comprato in un Paese dell'Est, a suo dire, senza mai esserci stato. Non si trattava di una telematica, si trattava di una truffa. La mia studentessa non ne ha bisogno, affida l'esito del suo percorso di studi ad un algoritmo.

> *"Sei contro la tecnologia?".* Mi chiede, preoccupato, il collega con cui divido il mio minuscolo studio universitario.
> *"No, sono contraria alla delega di pensiero".* Rispondo. *Ad esempio* – insisto – *il filosofo coreano Byung-Chul Han* (2015, p. 37) *sostiene che tramite l'impiego dello smartphone, con le sue operazioni semplificate di input-output "si disimpara a pensare in maniera complessa".*

Mi sembra che la superproduzione di informazioni isolate e spesso contraddittorie frantumi qualsiasi configurazione narrativa. Se l'argomentazione è suscettibile di correzione e di apprendimento, la frammentazione sfugge alla cognizione. Leggere, scrivere, raccontare ci ha aiutato a stabilire un ordine orientativo nella nostra relazione con il mondo, e sulla nostra interiorità: a fissare punti di riferimento, direzioni, sguardi prospettici. Di qui un pensiero in grado di intercettare nessi causali e, più in generale, di significato. La cognizione si fa organica e stra-

tegica, gli affetti trovano le grammatiche per strutturarsi in una certa consapevolezza di sé. E del proprio stare a scuola e nel mondo.

In questa difficoltà di un pensiero non più avvezzo alla narrazione, alla confutazione, all'approfondimento critico, io vedo uno scollamento dei ragazzi e delle ragazze dalla loro stessa interiorità. Questo scollamento interagisce con il processo di autodeterminazione della propria identità, che necessita di un utilizzo sapiente della memoria, la quale è prassi ermeneutica della narrazione (Leonelli, 2003). Gli archivi di foto, video, link, informazione che accumuliamo sul PC o sul nostro *smartphone*, sono indizi di un ricordare digitalizzato, un accumulo di masserizie presto dimenticate e già obsolete che poco hanno a che vedere con l'identità narrativa.

Anche qui, c'è molta solitudine, perché la solitudine non riguarda solo la mia relazione con gli altri, riguarda prima di tutto quella con me stessa. La solitudine è nella relazione con i *followers* che esaltano il presenzialismo narcisista di giovani sempre più disorientati. È anche nell'amore esibito – sempre sul web – e subito spento. Non può esserci amore dell'altro quando non siamo in grado di vivere con profondità la nostra esperienza esistenziale.

Sono contro le nuove tecnologie, l'Intelligenza Artificiale, i social, l'innovazione, il futuro che incalza?

No. Ripeto: sono contraria alla delega di sogni, desideri, pensiero, progetto e vita. Non c'è libertà senza scelta e non c'è scelta senza cognizione di causa. Allo stesso modo, non c'è amore senza desiderio dell'altro. L'altro però ci interpella nella profondità di noi stessi. È un invito ad uscire dal nostro io per approdare nel noi. Lì, in questo orizzonte di significati, c'è il futuro. Ed è lì che l'educazione può aiutarci ad uscire da solipsismo, isolamento, depressione, nichilismo. Per progettare futuri possibili. Per stare bene a scuola e nel mondo.

## 3. Incanto e desiderio

Cosa fare per accendere nei ragazzi e nelle ragazze l'entusiasmo di conoscere? Per evocarne l'incanto?

Detto a chiare lettere: il compito è sovrumano, tanto per una scuola da troppo tempo all'ultimo posto nell'agenda politica, quanto per docenti frustrati, timorosi e mal pagati. Certo, sarebbe più semplice se ci fosse la collaborazione dei nostri giovani interlocutori: quegli studenti e studentesse che NON sono al centro dell'azione educativa. La loro conclamata centralità è frutto di retorica fuorviante, di piaggeria ipocrita, di un accondiscendere al narcisismo che già ci sovrasta. I giovani sarebbero protagonisti eppure irresponsabili? Non è una contraddizione? Perché non dire che qualsiasi azione educativa – come qualsiasi cura, come qualsiasi amore, affetto, amicizia – necessita disperatamente di essere accolta? Perché non è politicamente corretto. Rischiamo di essere tacciati come conservatori. Noi, ostinatamente convinti che a scuola si possa migliorare il mondo. Non da soli, però.

Il centro non è lo-la studente-ssa è la relazione che li vincola in valori esistenziali alla formazione, la quale agisce, per esempio, nella scuola.

È dalla qualità della relazione che nasce la qualità della formazione. Non sono sufficienti la competenza digitale, le tecniche didattiche di ultima generazione e nemmeno la tanto declamata vocazione del sempre più maltrattato docente.

La responsabilità della relazione educativa, che certamente inizia dall'insegnante, necessita di una presa in carico anche da parte degli studenti. C'è un'etica dell'impegno che abbiamo perso negli slogan pre-elettorali, nei titoli scandalistici, nelle invettive delle famiglie, nei proclami degli esperti dell'ultima ora. Ma perché lo-la studente-ssa devono essere privati di responsabilità educativa? Perché non dire chiaramente: *ho bisogno del tuo impegno, della tua buona volontà, della tua complicità. Aiutami, guardami, sorridimi?*

Il volto dell'Altro è un tu (Lévinas, 1987; 1979; 1998), non un questo. L'Altro ascolta il nostro racconto e ce lo restituisce arricchito di risonanze empatiche. Lo schermo è invece un oggetto ove si riflette il volto di chi lo utilizza. L'esaltazione narcisista ostacola l'ascolto. Ed è questa interruzione comunicativa che intralcia, nell'interiorità, il dialogo con sé stessi. Lì in questa interruzione del dialogo interiore non c'è spazio nemmeno per la spiritualità.

Sullo schermo del cellulare il digitale annienta la metafora narrativa. Si scompone così la configurazione dei simboli e si annienta l'incanto. L'incanto dell'Altro che si racconta a noi che lo ascoltiamo.

Quando ci innamoriamo, iniziamo un nuovo racconto di noi stessi. Lo stesso di sempre, eppure differente. Un racconto irrorato dallo sguardo di chi amiamo. Di chi ci ama.

Se l'amore chiama il desiderio, quest'ultimo si alimenta di sapienza narrativa. Perché? Perché, come scrive ancora una volta Byung-Chul Han (2023, p. 6) il racconto rappresenta, per il nostro essere, un "ancoraggio", un "momento di verità interna", che – aggiungiamo noi – ci aiuta a prendere il volo. L'incontro con l'Altro, nell'amore, è un volo. Perché? perché ci proietta in un tempo nuovo, spazza via la mediocrità, la contingenza. L'amore è una forma della trascendenza. La trascendenza del sé nell'Altro.

Di qui la sua fascinazione per l'avventura, il timore dell'abisso, ma anche il carisma del cambiamento. L'amore, nelle sue tante configurazioni, è slancio verso l'innovazione. Ma è anche memoria. Memoria rinnovata nel racconto per l'Altro.

La narrazione dà forma al pensiero il quale a sua volta ne è alimentato, come ci hanno spiegato illustri studiosi (Bruner, 1991; Taylor, 1999). Io credo che sia vero, naturalmente, anzi: verissimo. Ma non basta. Pensare non è solo narrare. È un narrare desiderante. Ma, desiderante è anche l'ascolto dell'Altro.

Credo che la scuola, alla quale sono già stati demandati compiti enormi e responsabilità infinite, debba, ahimè, anche assumersi il ruolo di farsi spazio di un ascolto-racconto desiderante. Per aiutare i nostri giovani interlocutori a star bene. È questo l'invito di Hartmut Rosa con la sua suggestiva pedagogia della risonanza (2020), per una scuola che tocca la mente ed il cuore. La risonanza diviene forma relazionale di reciproca empatia che coinvolge e supera le singolarità. E, aggiun-

giamo noi, la narrazione rappresenta il suo tessuto formativo. Le materie allestiscono un teatro di racconti nei quali sono tessuti valori esistenziali. In questo modo credo sia possibile intercettare l'immaginario dei nostri giovani: in percorsi di significazione che connettono l'io alla scuola e la scuola al mondo. I nuclei concettuali diventano chiavi di lettura euristiche dell'io che si proietta in un noi che è già mondo. Infine, l'ordito narrativo di questa didattica, per i richiami che sollecita, non può che essere trans-disciplinare.

La scuola deve essere seduttiva, ci avvisa Recalcati (2014), ma la seduzione ha bisogno della reciprocità dello sguardo. Devo intercettare l'interesse dell'Altro che mi chiama e che accende il mio stesso interesse. L'educazione è un dialogo fra immaginari, come l'amore. L'educazione ha bisogno di essere accolta, come un dono. Ma, quello che non si dice mai è che anche un regalo meraviglioso, per incuria, *noluntas* o disattenzione, può essere rifiutato. E qui, non possiamo fare nulla perché, quel rifiuto, quella rinuncia, quel disimpegno, non è solo nostra responsabilità. Sarebbe un atto di arroganza e presunzione presupporre il contrario. Privare i e le giovani del principio di responsabilità è privarli e privarle della loro dignità. È un comportamento violento travestito di buonismo, è l'ipocrisia ruffiana che occhieggia dietro i proclami "politicamente corretti".

> *Io pago le tasse – mi diceva ieri una studentessa lamentandosi dell'aula troppo affollata – ed ho diritto di sedermi comoda e di studiare o non studiare come voglio.*
> *Hai il diritto ed il dovere di studiare in un luogo confortevole – correggo – ma lo stesso diritto-dovere appartiene anche a chi, pur frequentando quest'aula, ha l'esenzione dalle tasse. Non credi?*
> *Non credo – mi risponde decisa – io ho più diritto di chi non paga le tasse perché povero. Ed ho anche il diritto di stare qui per non studiare. E di starci comodamente. Perché pago le tasse, appunto.*
> *Vieni – le risponde un'altra – ti do il mio posto. Io mi sistemo in fondo, purché, per favore, continuiamo la lezione.*

Abbiamo continuato la lezione che consisteva in una discussione sul nostro stare bene o non bene all'Università e nel mondo:

> *A volte mi sento solo in questa società – interviene, subito dopo, un ragazzo - mi sento come circondato da una massa di persone che hanno subito il lavaggio del cervello da chi ci vuole obbedienti rispetto al sistema tecnocratico vigente. Mi sono spesso sentito definire come complottista nella mia vita a causa di questi pensieri, che per certi versi ho iniziato a sviluppare attorno ai 16 anni, ormai dieci anni fa.*
> *Quindi trovare all'università un insegnamento come il suo mi ha donato una enorme, rinnovata fiducia in un sogno-progetto di cambiamento, per cui la ringrazio.*

Star bene a scuola e nel mondo richiede l'ottimismo della volontà di tutti, inclusi i giovani. Quanto al pessimismo, invece, di qualsiasi specie si tratti, sia pure quello della ragione, per ora, non sappiamo che farcene.

## Bibliografia


Benjamin W. (2004). Il narrator. In *Opere complete, VI. Scritti 1934-1937*. Torino: Einaudi.

Biung-Chul H. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.

Biung-Chul H. (2021). *Infocrazia*. Torino: Einaudi.

Biung-Chul H. (2023). *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi.

Bottani N. (2013). *Requiem per la scuola*. Bologna: Il Mulino.

Bruner J (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Bruner J. (1984). *Alla ricerca della mente*. Roma: Armando.

Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bruner J. (2002). *La fabbrica di storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Cacciari M. (2015). Dalla scuola si vede il vuoto della politica. *L'Espresso*, 15 maggio.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2*, 231-253.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortin.

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

Foucault M. (1969). *L'Archeologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault M. (1971). *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard.

Galimberti U. (2023). *L'etica del viandante*. Milano: Feltrinelli.

Gola G. (2022). *Insegnare adagio*. Udine: Mimesis.

Graziero S. (2019). Siamo i peggiori del mondo per abbandono scolastico. Ecco la vera emergenza in Italia. *The Vision* (www.thevision.com), 11 giugno 2019.

Kaneklin C., Scarlatti G. (eds.) (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Kuhn S. T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

Leonelli S. (2003). *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*. Bologna: CLUEB.

Lévinas E. (1979). *La traccia dell'altro*. Napoli: Pironti.

Lévinas E. (1987). *Il Tempo e l'Altro*. Genova: Il Melangolo.

Lévinas E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*. Milano: Jaka Book.

Luhmann N. (2000). *La realtà dei mass media*. Milano: Franco Angeli.

Milani I. (2017). *Maleducati o educati male? Consigli pratici di un'insegnante per una nuova intesa tra scuola e famiglia*. Milano: Vallardi.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Scholé.

Santagati M. (2018). Chissà che fine fanno. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti. In E. Bonini, M. Santagati (Eds.), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*. Milano: Fondazione Ismu.

Smorti A. (ed.) (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
Smorti A., (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
Taylor D. (1999). *Le storie ci prendono per mano*. Piacenza: Frassinelli.
Valerio C. (2023). *La tecnologia è religione*. Torino: Einaudi.
Wiener N. (2008). *Introduzione alla cibernetica - L'uso umano degli esseri umani*. Bollati Boringhieri: Torino.

# Essere in relazione.
# (Pre)visioni pedagogiche

Manuela Ladogana
*Professore Associato di Pedagogia generale e sociale*
*Università degli Studi di Foggia*
*manuela.ladogana@unifg.it*

## 1. Lo sfondo del discorso

> Nel pronome "noi" comprendevo, naturalmente, la stella di mare e la foresta di sequoie, l'uovo in corso di segmentazione e il Senato degli Stati Uniti. (G. Bateson, Mente e natura, 1984)

"Tutto è connesso" ci ricorda Gregory Bateson.
Sullo sfondo di una grave crisi ecologica che attraversa il pianeta Terra già a partire dal secolo scorso – compromettendo la stessa possibilità di sopravvivenza dell'uomo – appare quanto mai ineludibile "scegliere" di impegnarsi a creare le condizioni generative di una visione ecologica che giunga a prefigurare forme di convivenza più armoniose e responsabili, amichevoli e comunitarie tra tutti i sistemi – piante, animali, acque, fiumi, mari, terre, rocce, atmosfera – che con l'umano condividono il passato e il futuro del pianeta, oltrepassando "l'individualismo solipsistico e narcisistico radicato nel pensiero moderno" (Riva, 2018, p. 41).

Già Bateson (1984) riconosceva che gli squilibri ecologici minacciavano seriamente la vita dell'uomo (e di tutta la biosfera) e sollecitava a riflettere – così si interrogava: "quali pensieri posso offrire che riguardino il complesso del mondo biologico in cui viviamo e in cui riceviamo la nostra esistenza […] per la sopravvivenza di tutta la biosfera, che come sapete è minacciata?" (p. 25) – sulla necessità di assumere un nuovo modo di pensare "per nessi e connessioni" per entrare nella "rete della vita" cogliendone la complessità intrinseca: ovvero un pensare ecologico capace di recuperare una posizione di riguardo verso modalità di esistenza che riescano nuovamente a fare spazio alla cura della vita in ogni sua forma in funzione della sostenibilità (ambientale, sociale, economica, educativa). Così salvaguardando "futuro, ulteriorità, possibilità" (Pinto Minerva, 2018, p. 85).

Ciò a dire che, in un mondo sempre più contagiato dall'indifferenza nei confronti dell'altro da-me, occorre (ri)lanciare forme altre di relazionalità non incentrate sulle logiche del "profitto", dell'"arroganza", del "dominio" e del "controllo" ma sulle categorie della "fratellanza cosmica" (Pinto Minerva, Gallelli, 2004), della "convivialità" (Illich, 2013), dell'"empatia" (Mortari, 1997), della "partecipazione" (Riva, 2018), tutte ripensate – e attuate – "in chiave di sostenibilità, proprio perché

[tali categorie sono] alla base, secondo un circolo virtuoso, della possibilità che la sostenibilità nei suoi vari ambiti economico, ambientale, sociale si possa, nel tempo, realizzare" (ivi, p. 33).

Tutto questo – puntualizza Pinto Minerva (2008, 2017, 2018) – richiede però un continuo esercizio di autoriflessione e autoregolazione e rilancia l'impegno educativo alla promozione di un pensiero sistemico, problematico, riflessivo, etico, estetico – "tout court ecologico" – in grado di "connettere" i destini dei sistemi viventi e non viventi, tutti eticamente rilevanti "semplicemente in virtù del loro essere [parte] della comunità della vita della terra" (Taylor, 1989, p. 13), e così "formare l'identità terrestre" (Morin, 2015, p. 93).

Non è un caso che, come è noto, nel corso del Novecento, le più moderne teorie ecologiche (dall'ecologia della mente di Bateson, alla nuova alleanza di Prigogine, all'ipotesi Gaia di Lovelock, per citare le più significative) abbiano insistito proprio sulla necessità di "educare a pensare il tutto come un sistema di relazioni" in continua evoluzione e trasformazione. Dunque a rileggere e re-interpretare l'"interrelazione tra la terra e la sua biosfera" (Lovelock, 2011, p. 21) con uno sguardo sistemico, risignificandola ecologicamente.

## 2. Pensare ecologicamente

Il *pensare ecologicamente* – il cogliere la concatenazione tra le parti viventi del pianeta e le parti non viventi comprendendone l'intrinseca complessità di interconnessioni e interdipendenze – legittima, come approccio conoscitivo privilegiato, l'approccio sistemico: "il pensiero ecologico è sistemico perché predispone alla lettura complessa delle circostanze di vita e di esperienza dell'unità uomo-natura" (Frabboni, Pinto Minerva, 2014, p. 130) e si struttura attorno alla consapevolezza della fondamentale interdipendenza tra tutti i fenomeni fisici, biologici, psicologici, sociali e culturali. I presupposti epistemologici sono chiaramente rintracciabili nella teoria generale dei sistemi enunciata dal biologo Ludwig von Bertalanffy (1971) negli anni quaranta del Novecento. Superando il pensiero analitico – riduzionistico, meccanicistico, rigido – lo studioso formula una teoria tesa a reggere la sfida della complessità e a comprenderne i caratteri di cambiamento, di crescita e di sviluppo. Il sistema è definito una configurazione di relazioni di tipo probabilistico che si verificano in tempi e spazi imprevedibili e irreversibili: un'entità dinamica in cui le componenti sono in continua e reciproca interazione in modo da formare un'unità o un tutto organico. Al sistema è riconosciuta una duplice identità: qualitativa – costituita dal suo schema di organizzazione, ovvero dalla rete di relazioni tra le sue componenti – e quantitativa – costituita dalla sua struttura, ossia dal numero delle sue componenti fi siche –, che è poi la duplice connotazione della complessità. Ne è derivata la crisi del pensiero moderno e la sua inadeguatezza a leggere e interpretare la complessità attraverso un approccio conoscitivo, gerarchico e meccanicistico – quantitativo – che ha creduto di ricondurla, riducendola, a leggi stabili e prevedibili così delegittimandola dalla sua

valenza qualitativa, cioè della contraddittorietà, imprevedibilità, contingenza delle sue "relazioni" (Frabboni, Pinto Minerva, 2002). I successivi sviluppi intorno al paradigma sistemico – da Ludwig von Bertalanffy a Humberto Maturana e Francisco Varela, da Norbert Wiener a John von Neumann, da Gregory Bateson a Margaret Mead – hanno approfondito lo studio sulle interconnessioni sistemiche evidenziando anche che non c'è alcuna diversità di tipo qualitativo tra i sistemi ma solo un differente grado di complessità e integrazione. Ogni sistema (e sub-sistema) è inserito in un sistema di ordine superiore (che costituisce il suo ambiente esterno) a cui è legato da relazioni di interdipendenza: in tal senso "la Terra può essere intesa come […] una sorta di "sistema vivente" all'interno del quale sotto-sistemi viventi e non viventi sono strettamente collegati tra loro in una singola e complessa trama di processi altamente interdipendenti" (Pinto Minerva, 2008, p. 19) irriducibile ad abitudini di pensiero semplificanti e riduttive. Ed è proprio questa irriducibilità della complessità ad esigere uno spostamento di prospettiva (dalla "quantità" alla "qualità") all'interno di una cornice concettuale che tenga insieme i caratteri plurali dell'intera realtà fisica, biologica, mentale, sociale e culturale. Opportunamente Mortari (1997) sottolinea che:

> la messa a punto di un paradigma capace di imprimere al conoscere una svolta ecologica richiede di transitare: da un'episteme fondata sulla categoria di separazione ad una che adotta il principio della ricerca di relazioni per scoprire "la struttura che connette"; dalla tendenza ad attribuire autorità epistemica alla sola logica della quantità e del calcolare al riconoscere valore anche alla logica della qualità, attenta alle forme e ai contorni; da un pensare lineare ad uno circolare; e, innanzitutto, da un approccio che si costringeva, o meglio si illudeva di essere emotivamente neutro ad un approccio alle cose capace di nutrirsi di un sentimento di empatia, cioè della disposizione cognitiva a sentirsi parte di quel mondo che si sta indagando (p. 90).

Peraltro Bateson (1977) evidenzia che "ci troviamo davanti a un mondo che è minacciato […] anche dalla distruzione dell'ambiente e noi, oggi, non siamo ancora in grado di pensare con chiarezza ai rapporti che legano un organismo al suo ambiente" (p. 481).

Siamo insomma dinanzi all'urgenza di ri-orientare preliminarmente gli strumenti del pensiero, concettuali e metodologici, con cui una cultura mette ordine nei suoi rapporti con il mondo in modo che da questa revisione noologica possa poi derivare una consapevolezza educativa "nuova" irrinunciabile per "nutrire il conoscere della "ricerca delle relazioni" (Mortari, 1997, p. 90) che si snodano tra io-noi, natura-cultura.

La concettualizzazione di un modello di sviluppo ecologicamente ed eticamente sostenibile muove proprio da questa consapevolezza. Sotto il profilo dell'opzione sistemica è cioè possibile (ri)educare l'uomo a "sentirsi" e "pensarsi" parte di "una entità molto democratica" (Lovelock, 2011, p. 173) rilanciando a livello planetario le istanze di equità e giustizia, solidarietà e altruismo che sono alla base della costruzione di alternativi legami solidali intra e interspecie:

> considerare gli esseri umani come membri di un immenso cosmo ci obbliga a un profondo cambiamento di valori, relazioni e significati in quanto ci riconosciamo parte di una globalità. […]. Un aspetto basilare della planetarietà è sentire e vivere il fatto che noi siamo parte costitutiva della Terra: di quell'essere vivo e intelligente che ci chiede di stabilire relazioni planetarie, dinamiche e sinergiche, ci obbliga a creare nuove forme di solidarietà per proteggere tutta la vita (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000, pp. 31 e 33).

Una "svolta ecologica", quella appena richiamata, che può compiutamente realizzarsi soltanto attraverso un progetto educativo permanente, ricorrente e sempre rinnovato che si apra "all'interno del mondo" per rintracciare quel "sottosuolo comune" (Pinto Minerva, 2018, p. 123) – quella "matrice" terrestre – in cui si situa la possibilità di una "comprensione profonda" (Dozza, 2018, p.197) della pluralità delle forme di vita e dunque la capacità di immaginare un modo conviviale di intessere relazioni. Con ciò dicendo che la promozione di una nuova coscienza ecologica – carica di significato politico, sociale, culturale ma anche di imprescindibile valore umano – si gioca soprattutto sul potere trasformativo dell'educazione (dell'istruzione e della formazione).

## 3. L'educazione, ancora una volta

Ecco dunque che, ai fini del nostro discorso, l'educazione si pone come quel "congegno regolatore" (Loiodice, 2018, p. 113) che può tenere insieme in equilibrio forme di azione connotate ecologicamente capaci di condurci in una direzione radicalmente nuova.

L'Antropocene ci richiama a nuove responsabilità, che convergono nella necessità di cercare di porre limiti alle azioni umane quando esse generano disuguaglianze insostenibili. Ci richiama, per dirla con Ceruti (2023) a "prendere a cuore la vita", a disporci nel modo della cura. Avere cura del tempo che stiamo vivendo, di questo presente che è *adesso*, e chiede una comprensione che si dilata oltre il noi.

Oggi legami sociali fondamentali appaiono profondamente indeboliti. Cifra interpretativa di tale condizione è una diffusa ostilità nei confronti delle alterità che abitano le società complesse. Per rilanciare lo spirito di comunità occorre, si è detto, costruire le condizioni generative di pensiero e personalità democratiche e solidali. Occorre ricollocare al centro della praxis educativa le relazioni, promuovendo pratiche di gentilezza, rispetto e condivisione. Occorre divenire custodi di relazioni gentili (Borgna, 2023), costruttori di ponti: "Il ponte è via e inoltre unisce vie che senza di esso non condurrebbero se non a un abisso o a un luogo intransitabile. Un ponte è il paradigma, il migliore esempio di ciò che è vita". Zambrano, 2011, p. 94).

Il riferimento va a un modello di formazione per l'intero tempo della vita, nella pluralità dei luoghi di esperienza, quale antidoto all'incomprensione, all'individualismo, alla separazione, al conflitto (Ladogana, 2022).

A partire dalla scuola. Ed è alla scuola, intesa come spazio privilegiato di azione diretta e trasformativa, che ci rivolgiamo perché trovi concretezza una "progettualità educativa sostenibile" (Malavasi, 2017, p. 33). Ma a quale scuola?

– a una scuola "polifonica" in cui si intrecciano l'agire della mente, della mano e del cuore con la loro capacità di connettere ragione e immaginazione (Frabboni & Pinto Minerva, 2014);
– a una scuola dove (re)imparare il "linguaggio della fraternità e della bellezza nella nostra relazione con il mondo" (Papa Francesco, 2015).
– a una scuola in cui collaborazione, rispetto, pluralismo, accoglienza e interculturalità si fanno sostanza e respiro per un progetto di una solidarietà cosmica;
– a una scuola che sappia aprirsi "all'aria aperta" per scoprire nelle suggestioni della natura tutti gli elementi delle discipline (dalla matematica, alla biologia, all'arte, alla storia ecc.), in tal modo moltiplicando visioni, immaginari, linguaggi, risignificando saperi e conoscenze in un processo di arricchimento reciproco tra il "dentro" e il "fuori" (scuola). E che sappia farsi promotrice di un "sentire" e "pensare" autenticamente ecosistemici nella misura in cui il "tutto (l'ambiente) diviene il punto di partenza per comprendere la parte (la disciplina specialistica) [con la consapevolezza] che le singole parti hanno senso solo in relazione al tutto, e non di per se stesse" (Frabboni, Pinto Minerva, 2014, p. 143).

In sintesi, l'appello alla formazione di una coscienza ecologica reclama a gran voce una pedagogia che giunga a fondare, o anche solo a lasciare presagire, un nuovo paradigma di humanitas – una nuova forma di "umanesimo ecologico" o di "bio-umanesimo" (Pinto Minerva, 2008, 2017, 2018) – che recuperi "l'antica alleanza umanità-natura a partire dal proprio territorio di appartenenza (la nostra stessa identità è forgiata sui colori, gli odori, i suoni, i sapori della propria terra) fino ad allargarsi all'intero pianeta" (Loiodice, 2018, p. 107). Un progetto di umanizzazione che passa attraverso una riconversione ed estensione della categoria della "cura", a partire dalla dimensione umana per comprendere la più vasta dimensione delle alterità non umane. Da un'ottica ecologica l'atto della cura è quindi atteggiamento naturale che va coltivato sin dalle prime fasi della vita e per l'intero suo corso – non soltanto in lunghezza e ampiezza ma soprattutto in modo profondo (Dozza, 2009) – perché da esso dipende il nostro modo di essere-al-mondo con il corpo, il cuore e la mente.

Il futuro è nel processo di emancipazione dell'umanità: è in tutti "coloro che amano camminare o semplicemente stare a guardare e pensare ai fatti della Terra e della vita su di essa, nonché meditare sulle conseguenze della nostra stessa presenza qui" (Lovelock, p. 25). In tal senso, l'agire educativo – se vuole porsi nella direzione di conseguire il proprio telos, che è quello, appunto, dell'emancipazione – non può non continuare a credere e a investire in una nuova paidea:

> Una Paideia che riconosca che la ricerca di un nostro rapporto coevolutivo con tutti gli attori del mondo, viventi e non viventi - precondizione per la nostra stessa sopravvivenza e per la possibilità di delineare un futuro vivibile e fecondo. Una Paideia che riconosca l'indivisibilità della vita umana, da intendersi, allo stesso tempo, terrestre, biologica, psichica, sociale, culturale, spirituale. Una Paideia, infine, che riconosca l'indivisibilità e nello stesso tempo la pluralità dell'umanità (Ceruti, 2024).

Utopia tutto questo? Forse, ma l'approccio pedagogico a tale complessa problematica non può non credere che il "possibile" e l'ancora "impensabile" possano prima o poi realizzarsi.

## Bibliografia


Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson G. (1984) *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi.* Milano: Mondadori.

Borgna E. (2023). *La mitezza*. Torno: Einaudi.

Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo per pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Ceruti M. (2024). *Natura. Andiamo a lezione di complessità*. https://www.repubblica.it/cultura/2024/05/15/news/natura_andiamo_a_lezione_di_complessita-422971211/

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

Dozza L. (2009). Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *PedagogiapiùDidattica*, 1, 29-34.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. 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.

Gutiérrez F., Cruz Prado R. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.

Illich I. (2013). *La convivialità*. Milano: Red Edizioni.

Ladogana M. (2022). Ri-pensare l'intreccio Uomo-Terra-Natura. In M. Ladogana, M. Parricchi, *L'educazione come tutela della vita Rifl essioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 35-44). Bergamo: ZeroSeiUp.

Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.

Lovelock J. (2011). *L'ipotesi di Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.

Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (1997). Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra. *Pluriverso*, 2, 87-97.

Papa Francesco (2015), *Laudato Si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune.* Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

Pinto Minerva (2008). Pensare ecologicamente. *PedagogiapiùDidattica*, 2, 19-22.

Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce: Pensa MultiMedia.

Pinto Minerva F. (2018). Complessità e prospettive di ecopedagogia. In F. Frabboini, F. Pinto Minerva, *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali e Sindacati* (pp. 85-152). Lecce: Pensa MultiMedia.

Riva M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.

Taylor P.W. (1989). *Respect for Nature* Princeton (NJ): Princeton University Press.

Zambrano M. (2011). *I luoghi della poesia*. Milano: Rizzoli.

# Quale scuola per quale società. Transizione alla complessità: empatia, relazione, benessere

Stefano Mazza
*Libera Università di Bolzano*

Il tema dello star bene, del benessere, la felicità dello e nello stare a scuola, tipico elemento valoriale, è davvero preso in considerazione dagli insegnanti e dalla scuola, di oggi o del passato, quando pensano i propri modelli educativi? Se così fosse, l'empatia, trascurato primo motore di una comunità coesa e generativa sarebbe, se non insegnato agli stessi docenti, come pensiamo dovrebbe essere fatto, almeno considerato necessario, come elemento delle loro competenze, dell'esperienza di umanità che ogni insegnante dovrebbe portare in aula, costantemente. Affermando la sua necessità, non pensiamo certo a qualche ora sporadica frontale, in cui predicare ai futuri docenti valori, che, come sappiamo da molto tempo, hanno carattere semmai osmotico e non trasmissivo e passano dalla concretezza dell'esempio della vita vissuta, dalle pratiche. Senz'altro non da un ulteriore nuovo accumulo di crediti formativi. E questo già ci indica quanto dovremmo ristrutturare gli insegnamenti, anche universitari, per ottenere un risultato in questo senso. Ma non è così, il concetto di empatia non piace o non interessa, non è in linea con il sentire dei più, anzi, genera spesso malumore alla sua sola citazione. È confuso, fra gli altri fraintendimenti, con un certo buonismo, per cui l'empatico viene sovrapposto alla figura dell'iper comprensivo, giustificante, che forgerebbe studenti competenti nell'inganno, cioè consapevoli che qualsiasi cosa facciano, verranno compresi e perdonati, per via dell'idea di diseducazione ai valori dell'impegno, della disciplina e della lealtà. Idea che innesca una brutta dicotomia. E porto questo esempio per evidenziare come ogni idea di insegnamento si riferisca ad un ordine gerarchico di valorizzazioni concepite come primarie ed essenziali e non ad un ordine indiscutibile ed ovvio di educazione, che sembra l'idea di molti insegnanti, il cui mantra, se non parla di tradizione, spesso suona come: "non siamo noi, è il programma…" o addirittura un indiscutibile: "si fa così".

E non parliamo della pedagogia che, inascoltata, spesso insiste sulla sua importanza. Ma delle pratiche, della didattica, in classe. Della vita vera.

## 1. Del concetto di empatia e della sua necessità

Ma se spostiamo il focus, spesso troppo incentrato sui docenti, agli studenti, vediamo come suggerisce lo psicologo Carl Rogers (1969-1981), che ha sviluppato la teoria dell'apprendimento centrato sullo studente, come l'empatia rappresenti

un elemento fondamentale per costruire un ambiente di apprendimento efficace, che passa necessariamente dalla capacità degli insegnanti di sentire il mondo emotivo dei ragazzi dentro e fuori la classe, favorendo un clima di fiducia, di interesse e di conseguenza non a priori, di rispetto reciproco. Rogers giustifica la centralità dell'empatia nell'insegnamento attraverso principi che pongono l'accento sul rispetto e la comprensione dell'esperienza individuale degli studenti, sulla costruzione di relazioni autentiche e la creazione di un clima di fiducia e sicurezza che contribuisca a ridurre la *difensività* negli studenti, così meno inclini a sentirsi minacciati o giudicati. Elemento che facilita un'apertura maggiore alla partecipazione attiva in classe, supporto alla crescita personale, all'autoregolazione e responsabilità nell'apprendimento e ad aprirsi al pensiero critico e creativo. Un ambiente empatico incoraggia gli studenti nel loro apprendimento e nel loro benessere. Elementi essenziali per promuovere una educazione e formazione significativa e duratura (Roger, 1981).

Edith Stein (1917/2012), collaboratrice in ambito fenomenologico di Husserl, aveva identificato il fondamento dell'empatia nella condizione esistenziale dell'*essere-in-un-mondo-comune*. L'empatia è vista così come un'azione che consente di vivere l'esperienza degli altri dall'interno, in ascolto delle differenze. Quindi di scoprire valori ignoti di sé. Una comprensione empatica dove la relazione con l'altro mantiene la distinzione, per evitare scorrette esperienze identificative.

Ma già John Dewey (1916/2018) in *Democrazia e educazione,* seppure non abbia definito il concetto di empatia, aveva ipotizzato un'educazione centrata sullo studente e basata sull'esperienza. Le sue idee di cooperazione e di comunità nell'apprendimento e sull'importanza delle relazioni tra insegnanti e studenti vanno nella stessa direzione prevista attraverso il concetto di empatia. Già dalle origini una definizione dell'atto educativo centrato sulla fondamentale esperienza di sé e dell'altro come reale scoperta di sé, al di là delle inutili e retrive retoriche sul tema, spesso celebrate, ma non perseguite. E come vedremo oltre, necessariamente impostate sullo scardinamento della postura asimmetrica dell'atto educativo (Watzlawick et al., 1967/1971).

Riprendendo l'etimologia dal dizionario:

> L'empatìa s. f. [comp. del gr. ἐν «in» e -patia, per calco del ted. Einfühlung (v.)]. – In psicologia, in generale, la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona, in modo immediato, prevalentemente senza ricorso alla comunicazione verbale. Più in particolare, il termine indica quei fenomeni di partecipazione intima e di immedesimazione attraverso i quali si realizzerebbe la comprensione estetica(Treccani on line).

Ci interessa proprio, in questa definizione, l'aspetto totalmente avulso da una dimensione razionale dei rapporti, e in questo assolutamente differente dalla precedente ingannevole definizione, falsamente sinonimica, di buonismo e altrettanto da quella di identificazione. Una occasione *una tantum* per essere svincolati dal pensiero calcolante (Heidegger, 1953/2017) della razionalità capitalistica che ri-

verbera necessariamente come modello di riferimento su quella scolastica, dal suo *imprinting* teorico e dalla distanza dalla vita con tutta la sua trascurata complessità, in cui la dimensione estetica ha un ruolo rilevante e necessario, non solo per la formazione emotiva, ma per l'apprendimento di spirito e corpo ricongiunti ad una nuova etica ecosistemica dei terrestri.

## 2. Il benessere a scuola

Ci si chiede spesso quale sia il senso della scuola in generale, quale il senso dell'educazione e dello stesso studio. Pasolini provocatoriamente, ma non troppo aveva suggerito la "chiusura" della televisione, all'epoca singolare, la Rai, in quanto strumento di omologazione culturale e di manipolazione delle masse e di almeno parte della scuola, diventata strumento del potere dominante siamo nel 1975. La riteneva incapace di fornire una vera educazione critica e trasformativa, come cercava di raccontare nei suoi articoli al Corriere della Sera, poi divenuti Lettere luterane:

> va detto che le mie «due modeste proposte» di abolizione intendevano chiaramente riferirsi a una abolizione provvisoria […] chiamavo in causa il Pci, le migliori forze di sinistra ecc., il cui interesse per una radicale riforma della scuola e della televisione non dovrebbe essere messo in dubbio (Pasolini 2003, p. 180).

Oggi la situazione, dal suo punto di vista, è degenerata, in quanto a perdita di autenticità e tradizioni, cui lui faceva ampio riferimento, e addirittura sembra invertita, almeno per la scuola, tanto che le si chiede di essere un antidoto contro la degradazione, nell'epoca dell'infosfera e delle protesi "intelligenti" a disposizione.

Sicuramente i problemi sono molteplici e l'istituzione in sé sembra spesso immodificabile, perché immobilizzata dai tanti conflitti di interesse da cui è costantemente oberata. Ma proprio in questo momento, in cui la complessità è uscita dai laboratori per entrare come provocazione nella inconsapevolezza delle persone, manifestata ampiamente nelle frasi diffuse del tipo: "ma come fanno due virologi ad avere posizioni differenti, questa non è scienza", ci sarebbe bisogno di più scuola, ma sicuramente una scuola differente, molto differente. Che esca dalle trappole immobilizzanti della moltiplicazione e separazione disciplinare per ritrovare nel senso dell'incertezza, che la pandemia ci ha permesso, il senso del vero statuto della ricerca e di conseguenza, a suo modo, della scuola, che non è la trasmissione di un sapere certo, convinzione che quest'epoca ci ha rivelato non essere altro che un abbaglio dell'insegnamento. L'abbiamo definito il paradosso dell'insegnamento che non immagina di poter svelare che ciò che sa e trasmette è fortemente inficiato dal dubbio, dato che, come suggerisce Morin, abbiamo poche isole di certezza, qualche arcipelago in alcuni casi, in un oceano di incertezza (Morin, 1999). Nella preoccupazione, , determinata da questa apparente contraddizione, produce i danni cognitivi cui abbiamo assistito e che hanno gravemente spostato la bilancia del sapere verso credenze, saperi magici e semplificazioni.

Ma la scuola antidoto perché non può essere ad un tempo scuola del benessere? Pensiamo proprio al cambio di passo, all'innovazione della prospettiva.

Il latinista ed ex Rettore dell'Università di Bologna Ivano Dionigi ci ha provato e lo ha spiegato, recentemente, al Parlamento italiano, dove ha suggerito la sua idea di scuola:

> Tre voci andrebbero scolpite all'ingresso delle nostre scuole, università e istituzioni formative: *interrogare, intelligere, invenire* […] Quale scuola? Non certo quella della didattica a distanza, la prima vittima della pandemia […] E neppure quella prima della pandemia, improntata alla separazione sia dei saperi sia delle classi sociali. Bensì una scuola aperta ventiquattro ore: lezioni, compiti, musica, teatro, sport, *otium negotium*, cella e pulpito, perché la scuola non è né dei professori né delle famiglie, ma degli studenti. Una scuola intesa come esperienza non dell'*aut aut* ma dell'*et et,* dove coabitino scienze applicate e latino, informatica e storia dell'arte, inglese e filosofia; vissuta come forma e forza di giustizia sociale, che prevenga dispersioni e fallimenti precoci; praticata come palestra dei fondamentali del sapere che, al riparo da pedagogie facilitatrici, non si rassegni, per una malintesa idea di democrazia e di egualitarismo, a rendere deboli i saperi anziché forti gli allievi (Dionigi, 2024).

Risulta evidente che non si cambia se non si pensa ad una riforma del modello educativo, che significa, come nella transizione ecologica al centro dell'attenzione di questo periodo, un passaggio ad altri valori. Un cambiamento culturale. Non possono convivere l'idea di condivisione fra pari con un individualismo estremamente competitivo e dominante, che rimane concetto fondativo del fare scuola nella pratica, al di là delle tante proposte pedagogiche, la scuola che nella versione classica, dallo zero al dieci, contava sessantatré misure valutative. Come sempre i valori sono quelli che pratichiamo e non quelli che predichiamo.

Tralasciando l'interezza dei versi, per celebrare il vero studio, vengono citate spesso le "sudate carte" di *A Silvia* del Leopardi. Una nota metonimia, simbolo stesso della fatica quasi dolorosa (dei seri), dello *studio matto e disperatissimo* (Zibaldone), che è l'idea fondativa del lavoro e ovviamente prima, dello stesso studio, che deve avviarci verso la dimensione della disciplina. "Prima il dovere poi il piacere", recitavano le mamme anni fa, quando i ragazzi faticavano a staccarsi dalla dimensione ludica. Ma perché dobbiamo continuare a pensare dal punto di vista letterale la *Genesi* del versetto 19 al capitolo 3, "ti procurerai il pane col sudore». Questo versetto fa parte del racconto del peccato originale e della conseguente maledizione che Dio infligge ad Adamo dopo che lui e Eva hanno mangiato il frutto proibito dall'albero della conoscenza del bene e del male. Ma è evidente metafora, come tutta la Bibbia del resto. Ma letta dal pensiero semplificato, ci si è appiccicata addosso come una necessità morale, rimanendo alle mamme di cui sopra.

Ben diversa è la visione allargando la prospettiva, gli studi sono leggiadri e non viene trascurato certo, con altra metonimia, il suono della voce di Silvia, figure che in questo incontro tra vita e morte, fra felicità e infelicità, insieme danno senso alla vita stessa:

Io gli studi leggiadri
Talor lasciando e le sudate carte,
Ove il tempo mio primo
E di me si spendea la miglior parte,
D'in su i veroni del paterno ostello
Porgea gli orecchi al suon della tua voce

E a noi "sovviene" l'idea che il benessere sia l'elemento di svolta nella *querelle* fra la vita e la morte della scuola. Fra la sofferenza e il piacere. Il benessere può nascere, come ipotizzato, dall'empatia, dalla disponibilità alle domande, ai dubbi, all'ascolto pieno dei perché, che sono connaturati con i ragazzi, con la loro esperienza colma di questioni irrisolte, dalla bramosia altrove accolta e indirizzata del conoscere, della incontenibile curiosità, non risolvibile con le note di un "noioso" che non sopporta il dialogo e l'esser contraddetto. Provare benessere è fondamentale nell'atto educativo. Significa essere compresi, capiti, ascoltati. Significa essere vivi. Ma questo non significa entrare nelle micro-particolarità della vita di ognuno, ma in ciò che a partire da ognuno da senso all'intreccio delle esperienze per tutti. All'esperienza di vita che nelle aule gli studenti quotidianamente portano. E dovrebbero condividere anche, in qualche modo, al di fuori degli spazi sospirati dell'intervallo. E negli interstizi delle campanelle.

## 3. Un nuovo inizio (vero)

Risuona nelle aule la sentenza cartesiana *dubium sapientiae initium*, che inaugurò la scienza e che sembra indirizzare verso ulteriori nuovi orizzonti, poi, dopo avere dichiarato *urbi et orbi* la necessità di abbandonare l'insegnamento frontale, nelle sue varie forme trasmissive e asimmetriche, questo rimane indisturbato, al di là delle tante sperimentazioni, comunque meritorie, ma minoritarie. Frontalità che rappresenta praticamente l'unica forma del lavoro a scuola, come una fortezza inespugnabile che blocca l'accesso all'innovazione educativa e ad un diverso modo di operare sui saperi nella scuola, talvolta anche altrove, come retaggio del modello.

Oggi i ragazzi utilizzano i dispositivi e la rete costantemente, ma noi insegnanti chiediamo di ritirare i cellulari all'entrata dell'aula. Abbiamo deciso di dividere ancora una volta cultura alta, forse "altra" o aliena per loro e cultura bassa, quella che li appassiona, li incuriosisce. Topologicamente la prima sopra il banco, con o senza rotelle, che sarebbe tema di dibattito in linea con il futuro, se non fosse affrontato per via di grevi motivi, l'altra, la loro, sotto il banco, segreta, proibita, deprecata, ma in realtà fondamentale per una alfabetizzazione necessaria, non all'informatica (non ce n'è proprio bisogno con loro), ma alla conoscenza, al sentimento del vivere. Osteggiata, crea nei ragazzi una dissonanza cognitiva fra ciò che è ludico, e ciò che è serio e importante, fra ciò che apprezzano e ciò che gli viene imposto come necessario. Potremmo usarli in tanti modi i dispositivi, l'abbiamo sperimentato, cosa di più facile di un saggio breve, una relazione elaborata in con-

divisione su whatsapp, dove tutti sono in connessione, in comunità, ma bisogna capire cosa significa, non l'informatica, una delle tre "I" proposte con inglese e impresa da un ministro dell'istruzione di qualche anno fa, ma piuttosto le tre "I" proposte, di cui *"interrogare",* come in italiano, significa però porre domande al mondo, non agli studenti.

Umberto Eco, mio maestro, ha riformulato i rapporti fra cultura alta e bassa perché ci credeva e ne traeva piacere; infatti, per quanto avesse ventimila volumi e preziosi incunaboli nella sua biblioteca milanese, nella casa operativa di Bologna, dove ha sempre insegnato, aveva una notevole quantità di fumetti di ogni genere, come i ragazzi del resto, forse quelli di qualche anno fa. Invece pacificati nella zona di conforto della Lim, che nell'esplosione di strumenti, troviamo obsoleta dalla nascita, manteniamo la dicotomia alto/basso, emarginando ciò che i ragazzi prevedono nella loro vita quotidiana.

## 4. Un'epoca di transizioni che rischiano di essere tradite

Crediamo di occuparci di verità, ma ciò che domina è la post verità, spinta da disinformazione e trascinata innocentemente dall'ignoranza della misinformazione e con il pregiudizio che ci impedisce di affrontare la modernità, di smontare i meccanismi, di destrutturare la neutralità dell'ovvio e del necessario, secondo dettami socialmente desiderabili, di una realtà storicamente costruita e installata. L'epoca delle semplificazioni aberranti.

Dobbiamo porci domande vere. Cosa trasforma la scuola in sofferenza anche a posteriori? Questa educazione dentro il recinto attrezzato dell'aula porta, per esempio, anche solo, rispetto al concetto, per noi però limitato, di natura come ambiente, ad un "disturbo da deficit di natura" come indicato dal saggista americano Louv (2006), che si va a sommare al distacco provocato dalla crescita esponenziale e sostanziale di tecnologie delle società moderna come già indicava Heidegger nel 1953 (2017). Ma anche solo una parziale apertura dell'aula, luogo stretto del rito di iniziazione alla società adulta, secondo il modello sociale dominante e di difficile applicazione, perché il modello in auge non lo prevede come valore aggiunto, come abbiamo scritto altrove:

> Può esistere un'educazione "fuori dalla porta" Davvero qualcuno la desidera, l'ammette, la prevede. Perché se esiste una soglia, un valico, non può che improntarsi ad un modello che qualcuno ha immaginato e operato, […] istituisce lo spazio entro il quale il modello mette in scena la propria idea di uomo e di sviluppo, il luogo rituale nel quale è iscritto il senso e il processo del proprio obiettivo educativo e formativo in vista, […] di uno specifico progetto di società da costruire o mantenere (Mazza, 2019).

E questa scuola anche a fronte dell'ampio dibattito su transdisciplinarità, olismo, complessità, transizione ecologica che si basa sui concetti di comunità, con-

nessione, condivisione, complessità rimane a lato del dibattito reale, che al massimo tematizza in qualche ora dedicata, nella sua impostazione diffusa e vincente, rimane ingessata nella sua postura disciplinare, trasmissiva, individualista, sempre più nozionistica e giudicante. Marginalizzando, come emergenziali, temi come l'abbandono scolastico, la scarsa alfabetizzazione o il deficit di attenzione, mai estranei purtroppo alla configurazione materiale dell'istituzione scolastica. Identità da formare, pratiche scorrette, mancanza di filtri adeguati, in conclusione includere e intercettare ed ascoltare e non obbligare a farsi ascoltare o ascoltare interrogando, che è una concezione poliziesca della scuola, che non condividiamo per nulla, il che non significa non pensare all'importanza, della conoscenza, del ponte da gettare fra le diverse forme del sapere, che non può passare dalla *hybris* dei ricercatori e neppure da quella dell'insegnante, entrambi posti sul piedistallo che di benessere non conosce nulla, spesso neppure il proprio e senz'altro non quello degli studenti.

## Bibliografia


Dewey J. (1916/2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.

Dionigi I. (2024). *La scuola avamposto civile del paese.* Retrived on www.italiadecide.it/wp-content/uploads/2024/03/lectio-magistralis_ivano-dionigi-3.pdf 2024/04/18

Heidegger M. (2017 - Ed. Or. 1953). *La questione della tecnica.* goWare.

Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi: Come riavvicinare i nostri figli alla natura per salvare l'infanzia.* Torino: Rizzoli.

Mazza S. (2019). Non aprite quella porta! Divagazioni sull'Outdoor Education. In C. Birbes (Eds.), *Outdoor education. Studi pedagogici* (pp. 21-40). Lecce: Pensa MultiMedia.

Morin E. (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Pasolini P.P. (2003 ed. or.1976). *Lettere luterane*. Torino.

Rogers C. R., (1981- Ed. Or. 1969). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.

Stein E. (2012). *Il problema dell'empatia*. Studium.

Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1971 or. inglese 1967)). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi.* Roma: Astrolabio.

# La "pedagogia della mano sinistra" per la formazione degli insegnanti in una prospettiva ecologica

Alba G.A. Naccari
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*
*alba.naccari@uniroma4.it*

## 1. Un approccio olistico

L'origine greca del termine*, ὅλος*, è riferito alla totalità, e sia in ambito pedagogico che in altri approcci disciplinari si riferisce a diverse dimensioni connesse tra loro. Il paradigma olistico riguarda, infatti, una *ecologia* multidirezionale nella quale la parola *Oikos-casa* rinvia a realtà che possono essere immaginate come una dentro l'altra ed in profonda relazione complessa tra di loro. Oikos-casa è prima di tutto il nostro corpo che è sostanzialmente in interazione con tutto ciò che riguarda la persona. "*Intorno* a questa casa-corpo" c'è poi la rete di relazioni umane in cui siamo immersi ed in cui siamo condizionati e condizionanti, in una fitta rete di azioni e retroazioni (Morin, 1999b). Oikos-casa è poi ancora la società-città-civiltà in cui viviamo che ha assunto le forme della globalizzazione, "più che altro sul piano economico ed informatico (Steiner, 2006), e che forse comincia lentamente a recuperare una certa globalità interculturale in alcuni sparuti sistemi di autentica civiltà (Klein, 2014). Oikos-casa è -infine- la Terra il cui eco-sistema è oggi profondamente compromesso dallo scellerato ed immorale agire degli esseri umani" (Naccari, 2019, p. 13).

Un approccio olistico alla formazione riguarda, allora, una intenzionale attenzione educativa nella direzione di tutti questi sistemi che abbiamo indicato schematicamente come uno dentro l'altro ma che in realtà sono in profonda e complessa interazione tra loro tanto da non poter essere effettivamente distinti.

Questa prospettiva complessa, che è ovviamente dinamica e mai conclusa, riguarda sia la stessa formazione degli insegnanti, poiché la formazione della persona è sempre il centro della formazione (Mollo, 2004), sia le loro capacità e competenze nel gestire questa stessa complessità. Gli insegnanti dovrebbero, quindi, innanzitutto, poter fare concreta esperienza di queste differenti 'dimensioni' di Oikos, interconnesse tra loro, per poi essere capaci di rifletterci sopra, ed essere in grado di considerare nelle proprie progettazioni l'educazione alla complessità sperimentata in prima persona.

Un'opportunità formativa che va in questa direzione è quella laboratoriale, in particolare quella a mediazione corporea ed espressivo-artistica che fa dei processi creativi, oltre che un obiettivo formativo importante di per se stesso, un tramite di apertura alla complessità. Nella formazione laboratoriale a mediazione corporea

ed espressiva[2] si coinvolge *l'Erlebnis (Esperienza vissuta) nell'interazione con il/i contesto/i,* si valorizza il corpo in tutta la sua valenza espressiva (*primo Oikos* che riverbera e connette gli altri Oikos), la problematizzazione, la connessione tra teoria ed esperienza, la riflessione su di sé, le capacità osservative, la comunicazione interpersonale e le differenti competenze relazionali, le dinamiche di gruppo, la dimensione metaforica ed immaginativa, i processi creativi ed espressivi, gli aspetti emotivo-affettivi (Mignosi, 2007), la capacità di guardare oltre quanto cade sotto il proprio campo visivo e di considerare i contesti in cui si è immersi/e e collegati/e.

La prospettiva olistica vissuta nel laboratorio a mediazione corporeo-espressiva invita, dunque, ad alzare lo sguardo, a considerare le infinite connessioni nelle quali siamo coinvolti, a rivedere i concetti di causalità, di individuo e così via. La persona, coinvolta nel movimento e nell'espressione è in qualche modo sempre connessa ed in interazione, anche quando non ne é consapevole; come nella epistemologia della complessità più che il concetto di causa ed effetto è utile il concetto di 'anello circolare' (Morin, 1999b/2001, pp. 111-120) nel quale il presunto effetto retroagisce ed influenza la presunta causa; ad esempio, un movimento proposto ad un compagno è certamente influenzato dalla stessa realtà della presenza incarnata della persona a cui lo si propone. Nel laboratorio generalmente il gruppo è valorizzato come amplificatore di apprendimenti (Naccari, 2006, pp. 215-216); c'è un costante implicito o esplicito invito al dialogo ed al confronto, ad uscire fuori dalla prospettiva e dalla miopia dei saperi separati per interagire con e leggere la realtà attraverso lenti integrate tra loro.

Nella formazione degli insegnanti e delle insegnanti ciò significa anche potersi aprire autenticamente alla compartecipazione di procedure e progettazioni, lasciando da parte il fare egocentrico ed autoriferito. Significa anche ricercare il più possibile la inter-poli-trans-disciplinarità (Morin, 1999a/2000, pp. 111-124), così da avvicinarsi il più possibile alla totalità complessa della persona e del mondo. La collaborazione, l'interazione, l'apertura, la flessibilità e la consapevolezza ecologica degli insegnanti sono, quindi, qui considerate aspetti centrali per la loro formazione.

## 2. Per Formare la complessità

Il fare laboratoriale trova nella "pedagogia della mano sinistra" (Naccari, 2006, pp.170-175) una possibilità congrua e generativa. Questo approccio riprende da

2 Facciamo qui riferimento alle diverse opportunità laboratoriali a mediazione artistica intenzionalmente pensati con una progettazione pedagogica, come sperimentazione artistica con linguaggi espressivi differenti e nell'integrazione di questi linguaggi: danza, produzione plastico pittorica e musicale, espressione teatrale e narrativa (tra i molti riferimenti bibliografici possibili: Sheleen, 1983; Guerra Lisi et al. 1997; Naccari 2004, Vignoli, 2015 etc…). Una notevole risorsa sono anche le diverse forme di arte-terapia declinate nelle loro opportunità formative (tra i molti riferimenti possibili: Payne, 1990; Chodorow, 1991; Bellia, 2001, Naccari 2006 etc…).

Bruner la metafora, ancora attuale, della "mano destra" e della "mano sinistra" (Bruner, 1962) come emblemi la prima di chi utilizza principalmente l'approccio analitico e razionale alla realtà, "colui che fa", la seconda rinvia invece a colui che si rapporta al reale attraverso il pensiero divergente, intuitivo, immaginativo, narrativo "colui che sogna". La mano destra ha più a che fare con i processi logici, quella sinistra con quelli analogici, ma se il pensiero analogico crea intuizioni, quello "logico permette di trasformarle in qualcosa di compiuto e condivisibile" (Ciarcià, Dallari, 2016, p.15). "Cercare la conoscenza con la mano destra è scienza. Eppure, dire soltanto ciò della scienza significa trascurare alcune delle sue fonti, poiché le grandi ipotesi della scienza sono doni che giungono dalla mano sinistra [...]. Lo scienziato e il poeta non vivono agli antipodi, e […] la separazione artificiosa dei due modi di conoscenza impedisce all'intellettuale contemporaneo di essere un efficace creatore di miti per il suo tempo" (Bruner, 1962/1965, pp. 23-24). Per Bruner, dunque, i due approcci alla realtà sono coessenziali, sia per lo scienziato che per il poeta e l'artista; tanto la scienza quanto la formazione (ivi compresa quella degli insegnanti) dovrebbero attingere a e prendersi cura di entrambi, poiché l'essere umano sia in ambito scientifico che creativo e narrativo-mitico (anche come approccio ermenutico-culturale al mondo delle collettività umane) funziona bene solo nell'integrazione di questi approcci, che insieme danno vita al potenziale creativo della persona. Considerare entrambe queste dimensioni dell'essere umano significa considerarne la complessità e dunque la totalità (per quanto possibile), la ricchezza e le potenzialità evolutive. Inoltre, in ambito formativo prendersi cura dell'immaginazione, dell'intuizione, delle competenze relazionali ed emotive, significa, oltre che completare le funzioni coinvolte nei processi educativi della persona, valorizzarne l'unicità esistenziale nella sua complessità. Ogni essere umano palesa, infatti, modi differenti di appropriarsi del sapere, valorizzando intelligenze diverse, ognuno può eccellere in approcci eterogenei alla realtà, che vanno oltre quelli generalmente più valorizzati della competenza linguistica e di quella matematica. Come afferma Gardner (1983) le modalità per rapportarsi al mondo, risolverne i problemi e creare prodotti funzionali in differenti ambiti dell'esistere sono poliedrici: dall'intelligenza, corporeo-cinestetica a quella musicale, visuo-spaziale, naturalistica, narrativa, intrapersonale, esistenziale etc…

Lo sviluppo del pensiero creativo, tra l'altro, ha di per sé la vocazione alla 'trascendenza', ad andare oltre il dato immediato, ad aprirsi al nuovo, a leggere oltre i dati disponibili… "Il processo creativo è caratterizzato da flessibilità, capacità di usare in modo efficiente le proprie conoscenze, apertura mentale e attenzione posta sugli stimoli esterni apparentemente non associati e irrilevanti per la risoluzione del problema" (Zanetti, 2022, p. 34). Chi è creativo sa vedere oltre il dato effettivo e ricombinare diversamente quanto disponibile, sa vedere anche quanto indirettamente connesso con ciò che dovrebbe interessargli in modo prioritario.

In una civiltà che ancora oggi sembra privilegiare la formazione del pensiero razionale e analitico, mettendo in secondo piano ciò che rinvia all'immaginazione, all'intuizione, alla creatività ed alle emozioni, la valorizzazione dei processi relativi alla "mano sinistra" può contribuire, quindi, ad una formazione più complessa, e

per quanto possibile completa, della persona, consentendo di riscoprirne e valorizzarne la totalità indicibile.

Questo approccio alla persona consente, inoltre, di formare le competenze relazionali anche come capacità di responsabilità e di cura verso tutto ciò che ci circonda, come oikos-casa sociale e ambientale, come contesto complesso in cui siamo influenzati/e ed influenzanti. Nei laboratori, a mediazione corporea, espressiva, narrativa ecc., si è immersi/e in un'esperienza che per lo più riguarda inevitabilmente anche le altre persone che la vivono insieme a noi, e tutti/e si è coinvolti e sensibili, sensibilizzati a, in un sistema-spazio-contesto che riverbera nelle nostre relazioni…

Tutto questo chiama in causa, ovviamente, lo spessore della relazione che va ben al di là della parola verbale. Si tratta di saper stare di fronte all'altro in un atteggiamento di apertura non giudicante (Buber, 1984), andando oltre quell'atteggiamento narcisista e competitivo che oggi sembra essere non solo molto diffuso ma anche altamente adattivo…. Si tratta di vivere una sorta di *tirocinio del Tu* che richiede pratica di incontro, di accettazione, di tolleranza, di benevolenza, di comprensione, di ascolto attivo, di immedesimazione, di decentramento, di umiltà come consapevolezza della propria unicità che può e deve trovare un proprio ruolo nell'interazione con quello degli altri; tutte attitudini che possono essere formate solo grazie all'esperienza concreta, al vivere insieme ed al condividere che nelle diverse attività espressive di coppia e di gruppo diventano intense e possibili, sperimentando insieme il processo creativo.

Si tratta anche di avviarsi verso un ascolto inter-transculturale, senza chiusure preconcette, ma anche senza eccessive ed acritiche aperture. Sono questi aspetti importanti connessi al discorso che stiamo facendo qui, ma che non abbiamo adesso lo spazio di indagare più approfonditamente... Ci interessa qui mettere in evidenza come la "pedagogia della mano sinistra", ovvero la formazione laboratoriale centrata sui processi creativi (come nella mediazione corporea ed espressiva), vada nella direzione di un ampliamento di coscienza che va dal me al Sé, dall'io al noi, da un orizzonte esistenziale prevalentemente centrato su se stessi, ad un orizzonte che si fa via via più ampio, capace di connettere e considerare relazioni, interazioni, retroazioni e contesti..

## 3. Verso una coscienza ecologica

La mediazione corporea ed espressiva nella formazione degli insegnanti e delle insegnanti, come approccio che attiene alla 'mano sinistra', oltre che implementare le competenze creative e relazionali, come abbiamo argomentato prima, può, dunque, agevolare nei docenti lo sviluppo di una coscienza *ecologica* come consapevolezza e competenza di contesto, ovvero come capacità di interazione non solo relazionale, ma anche ecologica ed epistemologica.

Grazie ad una formazione a mediazione narrativa ed artistica intenzionalmente proposta con questi obiettivi, l'insegnante può riuscire, infatti, ad avere una visione

più ampia sul proprio intervento, diventando consapevole di come il proprio operato sia in qualche modo sempre destinato ad avere una ricaduta sull'organizzazione e sui diversi soggetti a vario titolo coinvolti nell'istituzione scolastica. Il contesto in cui si opera non è mai un semplice contenitore (Bronfenbrenner, 1979), è sempre un luogo sociale in cui le interazioni influiscono sugli apprendimenti (Bateson, 1972). La complessità dell'interazione tra i linguaggi espressivi in ambito laboratoriale chiama in causa una complessità che è di persone, di discipline differenti e di contesti chiamati a tessere relazioni tra loro, a comunicare e condividere per una formazione più significativa e completa degli educandi, dei formatori e dei contesti stessi.

In quest'ottica, come formatori dei formatori, è necessario allora adottare una prospettiva autenticamente complessa, che, intenzionalmente, possa e sappia valorizzare le dinamiche di gruppo, le interazioni comunicative ed espressive, l'integrazione dei linguaggi e delle discipline come metafora (e opportunità) di una integrazione di contesto (Mignosi, 2012, pp. 231-248), in cui si ascolta, si comunica, si narra, si cambia, si empatizza, si immagina, si costruisce insieme comprensione e conoscenza.

La sensibilità alla complessità di contesto richiede, quindi, tra le altre, la capacità di porsi in dialogo con le altre discipline a partire dalla propria. Senza negare la bontà delle specializzazioni delle discipline, è necessario mantenere, comunque un'apertura "inter-poli-trans-disciplinare" (Morin, 1999a/2000, p. 111), che consenta di creare scambio, cooperazione e "policompetenza" (p. 118). Lo stesso approccio ecosistemico ed ecologico nasce da un'apertura di questo tipo, che ha coinvolto le conoscenze più diverse. Come afferma Morin: "le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà […] per esempio la nozione di uomo si trova frammentata fra differenti discipline biologiche e tutte le discipline delle scienze umane" (Ivi, p.120). È importante, quindi, mantenere questo sguardo ampio cercando le interconnessioni, senza negare la specificità di ciascuna disciplina. Occorre, quindi, "un punto di vista metadisciplinare, dove il termine 'meta' significa superare e conservare [...]. Bisogna che una disciplina sia nello stesso tempo aperta e chiusa" (p.124). Bisogna formare ad una conoscenza in movimento "che progredisce andando dalle parti al tutto e dal tutto alle parti" (p. 124).

In ambito scolastico, per gli/le insegnanti tutto ciò diventa prima di tutto competenza relazionale (che abbiamo già più volte richiamato), poiché cercare il dialogo e la progettazione con le altre discipline significa interagire con colleghi esperti in campi differenti dal mio, e quindi anche abituati a procedure e linguaggi differenti; significa di conseguenza essere aperti ad apprendere dall'altro (per quanto possibile) e vivere l'esperienza non confortevole di muoversi su un confine del quale si conosce bene solo un lato epistemologico…

La scuola può assumere così le caratteristiche di una *learning and teaching organization*; ovvero un insieme organico e allo stesso tempo creativo di processi dinamici e scambi complessi (di motivazioni, aspettative, ruoli) attraverso i quali da

un lato l'insieme-sistema stesso apprende dall'esperienza collettiva, dall'altra forma. Come insegna la teoria della complessità tutto ciò è la risultante di una pluralità di processi di cui fanno parte diverse e dinamiche configurazioni strutturali (Zan, 1988, p. 69). In questa complessità, nei rapporti interpersonali emergono feedback e occasioni per condividere valori e significati, sperimentare ed arricchire competenze. In questa prospettiva non si dà, quindi, un contesto-struttura o un ambiente *ospite*, questi fanno parte dei processi attivati e vissuti dai soggetti coinvolti.

Abbiamo già sottolineato più volte come lo sviluppo delle diverse competenze relazionali, nonché la formazione alla flessibilità ed all'interazione complessa siano tra gli obiettivi educativi inevitabilmente presenti negli approcci laboratoriali della 'pedagogia della mano sinistra'. Non resta che sottolineare come, proprio per queste caratteristiche, questo approccio pedagogico può rivestire nel contesto scolastico, grazie alla formazione dei suoi insegnanti, un grande potere di cambiamento, un'innovazione culturale dell'istituzione stessa (Mignosi, 2012, p. 231). "L'attenzione ai processi psicocorporei, alla comunicazione verbale non verbale, alla relazione e al gruppo, alla dimensione affettiva ed emotiva nei processi di apprendimento, nonché 'la flessibilità' e l'adozione di metodologie di conduzione di tipo non direttivo, veicolate dalla mediazione corporea ed espressiva attraverso l'esperienza diretta, hanno il potere di mettere in crisi e 'rivoluzionare' pratiche consolidate nella scuola, a tutti i livelli di istruzione" (p.232); ciò può consentire all'organizzazione stessa, che come ho argomentato prima apprende grande alle persone che vivono-operano in essa e la generano, di uscire dalle proprie rassicuranti chiusure e percepire, così, le proprie inevitabili connessioni con gli *Oikos* che la riguardano, aprendosi a sempre nuovi scambi con il territorio finalizzati alla ricerca del 'bene comune'.

In ultima istanza le capacità che la "pedagogia della mano sinistra" può formare nei docenti sono certamente: la capacità di centrarsi sui bisogni formativi degli altri e dell'organizzazione, essere in grado di corresponsabilità, negoziare, cercare un linguaggio comune, con-partecipare, saper valorizzare la programmazione curricolare in maniera esperienziale e interconnessa, attuare l'interdisciplinarità, far circolare le informazioni, essere in grado di dare valore ai processi di condivisione con tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi, considerarsi e aiutare gli altri a percepirsi in interazione complessa con il tutto.

## Bibliografia

Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Pub (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2007).

Bellia V. (2001). *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzamovimentoterapia*. Milano: Franco Angeli.

Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development.* London: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986).

Bruner J.S. (1962). *On Knowing. Essays for the Left Hand*. London: Harvard University Press (trad.it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra,* Armando, Roma, 1965).

Buber M. (1984). *Das dialogische Prinzip.* Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi,* San Paolo, Torino, 1993).
Chodorow J. (1991). *Dance Therapy and Depth Psychology. The Moving Imagination,* New York: Routledge (trad. it. *Danzaterapia e psicologia del profondo, l'uso psicoterapeutico del movimento,* RED, Como, 1998).
Ciarcià P., Dallari M. (2016). *Arte per crescere. Idee, Immagini, laboratori*. Bazzano (Bologna): Artebambini.
Gardner H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987)
Guerra Lisi S., Stefani G., Balzan A. Burchi R., Parrini G. (1997). *Musicoterapia nella Globalità dei Linguaggi.* Bologna: fuoriTHEMA.
Klein M. (2014). *This Changes Everything. Capitalism Vs. The Climate*. Klein Lewis Production Ltd (trad. it.: *Una rivoluzione ci salverà*, Rizzoli, Milano, 2015).
Mignosi E. (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
Mignosi E. (2012). Possibili livelli di intervento nella scuola in una prospettiva organizzativa. In A.G.A. Naccari (Ed.), *La mediazione corporea per un'educazione olistica*. Milano: Guerini.
Mollo G. (2004). Il senso della formazione. Brescia: La Scuola.
Morin E. (1999a). *La tête bien faite*. Seuil (trad. it. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
Morin E. (1999b). *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du future*. Paris: UNESCO (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001)
Naccari (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamovimentoterapia.* Perugia: Morlacchi.
Naccari (2006). *Persona e Movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione.* Roma: Armando.
Naccari A.G.A. (Ed.) (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica*. Milano: Guerini.
Naccari A.G.A. (Ed) (2019). *Pedagogia al limite. Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto.* Roma: Anicia.
Payne H. (1990), *Creative Movement and Dance in Groupwork*, Oxon, U.K.: Winslow Press Limited (trad. it. *Danzaterapia e movimento creativo*, Erickson, Trento 1997).
Sheleen L. (1983). *Theatre pour devenir… autre.* Parigi: Epi.
Steiner R. (2006). *Dreigliederung von Geist, Recht und Wirtschaft*. Monaco di Baviera: Archiati Verlag (trad it. *Cultura, politica, economia. Verso una triarticolazione dell'organismo sociale,* Archiati Verlag, Monaco di Baviera, 2006)
Vignoli S. (2015). *La danza come educazione*. Milano: Ghibli.
Zan S. (Ed.) (1988). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.
Zanetti M.A. (2022). *La creatività. Una competenza da coltivare dentro e fuori la scuola*. Roma: Carocci.

# Star bene, Bene-stare, Benessere: letture pedagogiche per la scuola e il mondo

Monica Parricchi
*Professore Ordinario*
*Libera Università Bolzano*
*monica.parricchi@unibz.it*

## 1. Cornice

L'esistenza umana è contrassegnata dal fluire di un ciclo che richiede un continuo riferimento a contesti di esperienza e di apprendimento, che diventano via via più vasti e articolati. L'individuo possiede la capacità di instaurare un rapporto con l'ambiente in cui vive e con la storia in cui è inserito, generando un senso fondamentale per la propria identità. In questo quadro, l'"abitare" tra spazi e relazioni costituisce la sua essenza, influenzando il modo in cui interagisce con il mondo circostante e con gli altri (Parricchi, 2020). La parola "vivere" racchiude in sé un duplice significato. Il primo si riferisce all'essere in vita, all'esistere, condizione garantita dalla nostra organizzazione biofisica, che preserva il nostro stato di esseri viventi opponendosi alla degradazione mortale: respirare, nutrirsi, proteggersi. In questo senso, vivere equivale semplicemente a mantenersi in vita, ossia a sopravvivere. Il secondo significato del termine riguarda invece il vivere la propria vita in pienezza, con tutte le sue opportunità e i suoi rischi, le sue possibilità di gioia e sofferenza, le sue felicità e infelicità (Morin, 1999).

Il sopravvivere è essenziale per la vita, ma una vita ridotta a mera sopravvivenza non può più essere considerata vita in senso pieno. Nella storia della ricerca sulla felicità, si possono distinguere due tendenze principali: *edonistica*, legata alla scuola cirenaica (IV a.C.) ed *eudemonistica*, derivante dalla definizione aristotelica di vivere una vita buona e virtuosa. Entrambi gli indirizzi danno una risposta diversa alla domanda su cosa si intenda per una vita felice e di successo (Minois, 2010). Per i sostenitori del primo approccio, è importante che un individuo sia soddisfatto della propria vita e che questa porti più gioia che dolore. L'equilibrio tra piacere e dolore è la misura di una buona vita. L'edonismo è la felicità più tangibile, è l'allegria che si sperimenta quando si realizzano attività gratificanti. Ha come caratteristiche la ricerca del piacere, mediante un bilancio delle emozioni quotidiane, che produce una felicità a breve termine, sguardo sul presente o sul futuro più immediato. Si tratta principalmente della sensazione di piacere e della motivazione volta a evitare il malessere. I sostenitori della seconda prospettiva, invece, ritengono che la felicità non equivalga solo a esperienze emotive positive, ma piuttosto al raggiungimento di ciò per cui vale la pena lottare, di ciò che dà il senso del significato della vita, nonostante le sofferenze e le delusioni vissute. La ricerca dello

sviluppo personale è l'aspetto chiave, sforzo e motivazione sono i motori dell'autorealizzazione. Felicità a lungo termine, rappresentata dalla soddisfazione di se stessi implica un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo, tale per cui la felicità individuale si realizza nell'ambito dello spazio sociale, riferendosi a una visione della felicità e del benessere che non può essere isolata dall'ambiente collettivo in cui un individuo vive. Felicità aristotelica come "un'attività dell'anima" che ha anche bisogno di beni materiali, salute, bellezza e coloro che sono privi di alcuni di questi beni si trovano "guastata la felicità" (Bruni, 2004).

Secondo Nussbaum (1993), l'eudaimonia, o felicità autentica, non è semplicemente un obiettivo personale ma è strettamente collegata alla comunità e al bene comune, in quanto soddisfa sia i bisogni individuali sia quelli collettivi, integrandosi in un "bene comune" che crea una tensione reciproca tra gli individui. Questa tensione non è negativa, ma piuttosto un motore che spinge le persone a collaborare e a contribuire al benessere della società. Il concetto di bene comune implica che la felicità di una persona non è pienamente raggiungibile senza considerare anche la felicità e il benessere degli altri. In questo contesto, le opportunità offerte dalla società giocano un ruolo fondamentale, poiché permettono agli individui di perseguire i propri obiettivi e, allo stesso tempo, di partecipare alla costruzione di un progetto condiviso. Questo progetto collettivo è quello che, alla fine, sostiene e nutre la felicità individuale, creando un ciclo virtuoso di interdipendenza tra l'individuo e la comunità. In sintesi, il benessere personale e quello collettivo sono interconnessi in un processo dinamico di reciproca influenza. La felicità individuale si manifesta e si realizza pienamente solo quando è integrata all'interno di una rete sociale che promuove e sostiene il benessere comune.

L'approccio eudaimonico si rivela particolarmente significativo in ambito educativo. Infatti, l'adottare una visione del mondo, che tenga conto di ciò che è possibile, desiderabile e rilevante sia per l'individuo sia per la comunità, consente di focalizzarsi su risorse, punti di forza, processi di crescita e strategie per implementare abilità e capacità. Questo approccio si basa su una prospettiva olistica che non separa lo sviluppo individuale dall'empowerment sociale, né il benessere del singolo dalla complessificazione della cultura (Delle Fave, Massimini, 2004).

Questo orientamento permette di identificare e valorizzare le esperienze che favoriscono non solo il progresso individuale, ma anche la relazione positiva con il contesto sociale e culturale. Le opportunità d'azione significative, infatti, non sono limitate alle circostanze esterne, ma comprendono anche come queste sono vissute e interpretate dai singoli. Questo duplice focus su realtà oggettiva e percezione soggettiva consente di promuovere una crescita integrata, dove lo sviluppo personale e l'evoluzione culturale si alimentano reciprocamente.

Nella storia occidentale contemporanea, l'idea di sviluppo e benessere è variata notevolmente. Di conseguenza, anche i parametri per definire e valutare le caratteristiche e le prospettive hanno subito continui mutamenti. È difficile identificare gli indicatori soggettivi del benessere, poiché un individuo valuta il proprio stato di salute, il proprio livello di soddisfazione nell'ambito sociale, lavorativo e perso-

nale, i traguardi raggiunti e gli obiettivi futuri in base a parametri che possono differire anche profondamente dalle condizioni oggettive in cui si trova.

Il benessere si caratterizza, quindi, per essere uno stato *multicomponenziale*, poiché insieme delle componenti biologica, psichica, sociale ed operativa della personalità umana; *multidirezionale* poiché cambia in senso verticale, nei diversi cicli della vita ed in senso orizzontale, nei diversi luoghi della vita; *multidimensionale* perché la sua percezione si trasforma sia sincronicamente, in concomitanza con un episodio in un determinato momento della vita dell'individuo, sia diacronicamente, quando il processo di tensione al benessere è ricondotto ad un intervallo di tempo più lungo nella vita di un individuo. L'utilizzo di criteri soggettivi di benessere non e, di conseguenza, esente da difficolta (Delle Fave, 2007) poichè tali indicatori possono essere instabili, incomparabili e inintelligibili: instabili perché variano nel tempo e al variare delle situazioni; incomparabili poiché persone diverse utilizzano criteri differenti per definire i contenuti del loro benessere e inintelligibili poiché le cause che determinano questi contenuti sono spesso implicite, ovvero inconsapevoli.

Questo panorama complesso riflette la natura del benessere, quale processo in continua evoluzione, una danza dinamica, un movimento verso i vari livelli di benessere. Pertanto, comprendere il benessere richiede un approccio integrato che consideri sia gli aspetti soggettivi che quelli oggettivi, riconoscendo la loro interazione continua e la loro evoluzione nel tempo.

Sulla base di alcune ricerche (Dodge et al., 2012), è stato evidenziato come la felicità è la forza che fa "andare avanti" e favorisce l'impegno nei confronti di compiti e persone, è qualcosa che si desidera nel mondo contemporaneo. Le analisi condotte in questo campo hanno anche dimostrato che la salute umana comprende il benessere fisico, mentale (emotivo e personale) e sociale. Il senso di benessere complessivo dipende dall'equilibrio tra le sfide che un individuo deve affrontare e le risorse (interne ed esterne) che ha a disposizione (Dodge, Daly, Huyton, Sanders, 2012). Nel loro lavoro si sono concentrati su tre aree chiave: l'idea di un punto fisso per il benessere; l'inevitabilità dell'equilibrio e lo stato fluttuante tra sfide e risorse. La bilancia rappresenta la metafora attraverso cui vi è la spinta di un individuo a ritornare ad un punto prefissato per il benessere così come il bisogno dell'individuo di equilibrio. Le "scorte e i flussi" (Headey, Wearing,1992) o "risorse e sfide" (Hendry, Kloep, 2002) sono gli elementi che possono influenzare l'equilibrio dell'individuo.

Ogni volta che un individuo incontra una sfida, il sistema delle sfide e delle risorse entra in uno stato di squilibrio, poiché l'individuo è costretto ad adattare le proprie risorse per affrontare questa particolare sfida. In sostanza, il benessere stabile si verifica quando gli individui hanno le condizioni psicologiche, sociali e fisiche, di cui hanno bisogno per affrontare una particolare sfida personale, sociale e/o fisica. Quando gli individui hanno più sfide che risorse, la bilancia si squilibra, insieme al loro benessere e viceversa. L'età, il genere e la crescita economica sono legati alla felicità solo in piccola parte, poiché ci sono altre componenti che intervengono nella dinamica, quali l'importanza del tempo libero, cioè le modalità con

cui trascorrere il tempo non occupato e la serenità del tempo di lavoro, i rapporti interpersonali, le mansioni correlate alla professionalità e al clima lavorativo.

Sebbene sia stato documentato che gli individui possono provare emozioni positive e negative allo stesso tempo e che le emozioni negative possono essere sia appropriate che utili in certi contesti per superare un trauma, le emozioni positive aiutano ad ampliare la consapevolezza e aiutano a costruire risorse, permettendo alle persone di sviluppare una mentalità aperta, che a sua volta crea capitale sociale ed emotivo. Sebbene le emozioni positive possano essere di breve durata, il loro impatto può essere duraturo. Fredrickson e Losada (2005) hanno identificato che il rapporto di positività di un individuo può essere utilizzato per determinarne la qualità della vita e che un rapporto 3:1 tra emozioni positive e negative è considerato un punto di svolta. Il coinvolgimento e l'impegno possono essere immaginati come un flusso; quando un individuo è così assorbito dall'attività perde il senso del tempo e il senso di sé e qualsiasi attività può indurre questo flusso. Il numero di relazioni, la qualità percepita di tali relazioni e il valore del sostegno ricevuto e dato agli altri, misurati in molti studi evidenziano quanto la qualità delle relazioni è considerata essenziale per il livello di felicità soggettivo (Peterson, 2013). Il senso della vita fornisce una comprensione di chi si è e a quale gruppo si appartiene venendo costantemente scambiato e perfezionato attraverso la riflessione personale e le interazioni sociali.

L'approccio sistemico e gli studi sulla complessità sviluppati dall'epistemologia pedagogica contemporanea hanno contribuito a una concezione avanzata dell'ambiente e del benessere, mettendo in evidenza le reti e le dinamiche inter-relazionali che li caratterizzano (Orefice, 1993). Una delle peculiarità del benessere risiede nella sua natura dinamica e in continua evoluzione, che varia costantemente in relazione al singolo individuo ma che si costruisce anche attraverso un impegno sociale condiviso, volto a migliorare la qualità della vita mediante un sistema integrato di servizi dedicati.

## 2. Contesto

L'analisi della letteratura sul tema del "benessere a scuola" sottolinea una differenziazione significativa tra i diversi ordini di scuola. Nella scuola secondaria, le iniziative educative tendono a focalizzarsi su interventi mirati alla Educazione alla salute, alla Prevenzione dei comportamenti a rischio e alla Gestione della classe. Questo approccio, sebbene importante, appare spesso limitato alla prevenzione e al controllo di situazioni problematiche, piuttosto che alla promozione di un benessere globale e integrato nella quotidianità scolastica. La prospettiva più ristretta si manifesta nella concentrazione su argomenti come la sicurezza stradale, l'educazione ambientale, l'alimentazione o la prevenzione dell'uso di sostanze stupefacenti. Tuttavia, il concetto di benessere dovrebbe avere una portata molto più ampia, coinvolgendo aspetti emotivi, relazionali e sociali che concorrono alla creazione di un ambiente scolastico positivo. In questo senso, promuovere il benessere

a scuola non dovrebbe limitarsi a interventi occasionali, ma dovrebbe diventare una parte strutturale dell'esperienza educativa, con l'obiettivo di favorire un clima di sicurezza, appartenenza e armonia tra gli studenti, i docenti e l'intera comunità scolastica.

Nel contesto della scuola dell'infanzia, invece, il tema del benessere è trattato in maniera più articolata. Qui le attività sono orientate principalmente allo sviluppo psico-motorio e al benessere globale del bambino, con un'attenzione maggiore al suo sviluppo emotivo, cognitivo e fisico. Questo tipo di approccio evidenzia una comprensione più ampia del benessere, che non si limita a prevenire rischi o affrontare situazioni problematiche, ma mira a creare le condizioni ideali per uno sviluppo armonioso fin dalla prima infanzia.

In questa prospettiva, è essenziale considerare la scuola di ogni ordine e grado come un ambiente che contribuisce attivamente alla formazione del benessere, non solo degli alunni ma anche dei docenti, non solo rispetto alle relazioni ma anche rispetto allo spazio fisico. Tuttavia, l'attuale configurazione degli spazi didattici rimane ancorata a un modello ottocentesco, caratterizzato da una disposizione fisica che separa rigidamente gli allievi da un lato e isola visivamente e gerarchicamente i docenti dall'altro, all'interno di un contesto spaziale fortemente direzionato, rigido e compresso (Parricchi, 2014).

Negli ultimi decenni, la letteratura sull'ambiente scuola si è focalizzata in modo significativo sul costrutto di "clima", con particolare attenzione all'ambiente classe, considerato una variabile chiave nella costruzione del benessere scolastico. L'espressione "clima di classe" si riferisce all'atmosfera percepita all'interno del contesto educativo, comprendendo tutti gli aspetti legati alla dimensione sociale, emotiva e relazionale della vita di classe, coinvolgendo sia gli studenti che gli adulti. Tale concetto richiama l'esperienza soggettiva di ciascun individuo riguardo al funzionamento del sistema scolastico in cui è inserito e include la percezione di vari elementi, ma si configura anche come una variabile collettiva, di gruppo e sistemica. Le "cinque dimensioni del clima" (Cohen 2001) più frequentemente menzionate nelle revisioni della letteratura sono categorizzate in percezione della sicurezza, relazioni positive, insegnamento-apprendimento, ambiente istituzionale, processi e dinamiche scolastiche. Un clima scolastico positivo esercita una notevole influenza sulla motivazione all'apprendimento mitigando gli effetti negativi del contesto socio-economico e contribuendo a mantenere un ambiente caratterizzato da minori episodi di aggressività, fungendo da fattore propulsivo per l'apprendimento, lo sviluppo cognitivo ed emotivo (Bocchi, Cavrini, 2019) e di conseguenza per lo status di bene-stare nella scuola e nella società (Parricchi, 2022).

## 3. Prospettive

Inteso nella prospettiva delineata, il concetto di benessere evolve da una condizione determinata da fattori predefiniti, quali nascita, genere o status sociale, a una "possibilità" da perseguire attivamente. Il perseguimento e il raggiungimento del pro-

prio progetto di benessere si configurano come un processo culturale ed educativo, all'interno del quale il ben-essere diventa un'abilità che si apprende e si coltiva. Ciò significa promuovere una "cultura del benessere", in cui il bene-stare non è più visto come un dato statico, ma come un progetto dinamico e condiviso, che si costruisce in interazione con gli altri (Parricchi, 2022).

In questa ottica, l'educazione assume un ruolo fondamentale, poiché deve essere in grado di coinvolgere l'individuo in un processo di crescita e di consapevolezza. Tale educazione dovrebbe abituare il soggetto a osservare e comprendere la realtà in cui vive, rendendolo protagonista attivo di tutti gli aspetti della sua esistenza e della società circostante.

L'obiettivo è formare individui capaci di partecipare consapevolmente alla costruzione del proprio benessere e di contribuire, allo stesso tempo, al benessere collettivo, promuovendo un ambiente sociale e educativo più equilibrato e inclusivo, promuovendo le competenze necessarie per creare i propri percorsi di vita e di professione, per renderli consapevoli dell'importanza della costruzione della propria felicità e delle potenzialità in mano al soggetto stesso. La "ricerca" e il mantenimento dello stato di felicità può quindi essere percepita come una sfida per l'educazione contemporanea. Il benessere, inteso come punto d'incontro tra complessità personali, culturali, sociali ed economiche, può essere interpretato pedagogicamente secondo logiche plurali. In questa prospettiva, la relazione educativa assume qualità pedagogiche significative quando, nell'aspirazione al benessere del soggetto, promuove lo sviluppo di una coscienza critica e un impegno trasformativo volto a migliorare le condizioni di vita personali e sociali (Annacontini, 2013).

## Bibliografia

Annacontini G. (2013). Pedagogia del benessere e interdisciplinarità, *PedagogiaPiùDidattica*, 2, VI, 37-41.

Bocchi B., Cavrini G. (2019). *Il clima scolastico come indice di benessere della scuola*. Atti Convegno AIQUAV, Benessere collettivo e Scelte individuali.

Bruni L. (2004). *L'economia la felicità e gli altri*. Roma: Città Nuova.

Cohen J. (Ed.) (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children, 3-29*. Teachers College Press, New York.

Delle Fave A., Massimini, F. (2004). Parenthood And the Quality of Experience in Daily Life: A Longitudinal Study. *Social indicators Research*, 67, 75-106.

Delle Fave A. (Ed.) (2007). *La condivisione del benessere. il contributo della psicologia positiva*. Milano: FrancoAngeli.

Dodge R., Daly A., Huyton J., Sanders L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.

Fredrickson B., Losada M. (2005). Positive affect and complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 7, 678-686.

Headey B. W., Wearing A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.

Hendry L. B., Kloep M. (2002). *Lifespan development: Resources, challenges, and risks*. London: Thomson.
Malavasi P. (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: EDUCatt.
Michalos A.C. (2017). *Education, Happiness and Wellbeing. In Connecting the Quality of Life Theory to Health, Well-being and Education*. Cham Springer.
Minois G. (2010). La *ricerca della felicità. Dall'età dell'oro ai giorni nostri*. Bari: Dedalo.
Nussbaum M., Sen A. (1993) (Eds.) *The quality of life*. Helsinki: United Nation University.
Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente*. Firenze: La Nuova Italia.
Parricchi M. (2014). Pensare lo spazio per star-bene nella scuola. In M. Falanga (Ed.), *Dirigere scuole tra Pedagogia e Architettura* (pp. 105-114). Brescia: La Scuola.
Parricchi M. (2020). Dall'abitare la natura alla cultura della sostenibilità: sentieri pedagogici. In M. Parricchi, B. Bocchi, C. Lelli (Eds.), *Abitare la sostenibilità* (pp. 21-29). Bergamo: Zeroseiup.
Parricchi M., Kofler D. (Eds.)(2022) . *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. Pisa: ETS.
Peterson C. (2013). *Pursuing the Goodlife: 100 Reflections on Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

# Afferrare da dentro. Il benessere come "proprietà emergente" del sistema-classe inteso come rete relazionale autopoietica

Stefano Polenta
*Professore associato*
*Università degli studi di Macerata*
*stefano.polenta@unimc.it*

## 1. Premessa

Il contributo prende in esame i costrutti di "benessere", di "clima", di "sentimento di gruppo" considerandoli come "proprietà emergenti" di un gruppo-classe inteso come rete relazionale autopoietica. Un gruppo caratterizzato da intensi scambi relazionali tende a diventare un "tutto che è più della somma delle parti", dotato di una propria specifica identità, percepibile a livello culturale e emotivo. Se studenti e insegnante si sentono "parti" di un "tutto", avvertiranno una connessione "da dentro" che sostiene i loro percorsi di apprendimento agendo come una sorta di "scaffolding interno". Questa capacità di "afferrarsi da dentro" permette di reinterpretare i vincoli "oggettivi" della scuola come istituzione votata alla trasmissione culturale (regole, ruoli, tempi, obiettivi formativi, metodi di valutazione, ecc.); questi perderanno il loro carattere esternalizzante per diventare occasioni per "misurare" (e non "giudicare") il peculiare percorso di apprendimento del gruppo-classe e di ogni studente che ne fa parte.

## 2. Afferrare da dentro

In un articolo del 1990 (trad. it. 1998, pp. 85-109) il noto neuroscienziato Colwyn Trevarthen dichiarava il suo stupore per il modo in cui il sostrato neurale e tutti gli elementi del corpo si coordinino fra loro per compiere un'azione complessa e integrata come il dirigere il braccio verso un oggetto. L'afferrare un oggetto, argomenta Trevarthen, comporta un controllo centrale che non può essere spiegato solo a livello di *input* sensoriali. Come funziona questo misterioso coordinamento che richiede armonia, integrazione, sincronizzazione? Sulla stessa linea, come spiegare la capacità di un'orchestra musicale di produrre un "significato" percepibile da tutti coloro che sono presenti all'evento? Scrive Trevarthen:

> L'anno scorso [1989] Herbert von Karajan, il celebre direttore della Filarmonica di Berlino, è stato ripreso dalla televisione mentre dirigeva l'orchestra. Aveva 79 anni. Camminava in maniera rigida, e aveva visibilmente un basso controllo motorio. La sua mano destra afferrava la bacchetta con una presa dura, e tuttavia segnalava all'orchestra il ritmo e la dinamica in modo

> perfettamente economico e preciso, attraverso movimenti della spalla e del gomito. Allo stesso tempo, la sua mano sinistra "spingeva" la tessitura e la melodia della musica con le dita tese che fremevano, indicavano ed esitavano per segnalare ogni sottile sfumatura delle sue idee ed emozioni musicali, chiedendo ai musicisti di suonare individualmente e collettivamente, sollecitandoli a trattenere l'espressione o a portarla in primo piano, e dando ai suoni una forma bella. I suoi messaggi erano del tutto chiari. Quali *patterns* di organizzazione le sue vecchie mani stavano comunicando alle menti del direttore, dei musicisti, del pubblico? Lascio la penna e rinuncio a presentare altre prove. (p. 108)

Il gruppo-classe potrebbe essere considerato come l'orchestra descritta da Trevarthen? Nel quale la generazione di un "tutto che è più della somma delle parti" permette agli studenti di dare il meglio di sé in quanto parti di un'atmosfera di gruppo che "implicitamente" sostiene i loro apprendimenti?

Il "campo" relazionale (un concetto che esploreremo meglio tra poco) funziona come una sorta di "scaffolding interno", che nel far sentire l'appartenenza degli studenti a una dinamica condivisa, sostiene "da dentro" la capacità di apprendere, veicolando per ciò stesso dei significati. Non si tratta "solo" di apprendimento per imitazione, ma per partecipazione a una medesima "corrente culturale e emotiva". L'insegnante non è, in questa prospettiva, un mero "facilitatore" che delega il processo di apprendimento allo studente, come molte teorie costruttiviste propugnano[1], ma mantiene il proprio ruolo "direzionale" senza tuttavia diventare "direttivo" e autoritario. In quanto "parte" di un "intero" egli negozia costantemente il senso della sua azione di concerto con gli studenti. Non è "esterno", ma "interno" alla dinamica del gruppo-classe, pur mantenendo il proprio ruolo.

Il destinatario del processo di insegnamento-apprendimento cessa di essere il singolo studente considerato come un autonomo elaboratore di informazioni e diventa lo studente in quanto parte dell'intera rete relazionale del gruppo-classe, che è il terreno emotivo e culturale dal quale può svilupparsi una "comprensione" profonda. Il direttore (l'insegnante) può agire solo con le mani degli strumentisti (gli studenti). Il suo ruolo è sostenere la loro *performance* "da dentro", cercando una sintonia, una condivisione, un'alleanza profonda. Il direttore d'orchestra (l'insegnante) è in grado di produrre un risultato solo se il "suonare" (l'insegnare) non si riduce all'applicazione meccanica e estrinseca di elementi preesistenti (partitura, interpretazioni passate, tecniche esecutive, ecc. *mutatis mutandis* tecniche didattiche, strumentazioni, valori, tecnologie, strategie, obiettivi, ecc.). Per quanto necessari, questi elementi non sono in grado da soli di ricreare nel qui-ed-ora un "evento"[2] musicale (un apprendimento) in quanto momento autogenerato da quello specifico *ensemble*.

1 Per un'acuta critica di tali prospettive si veda Biesta (2022).
2 Per il concetto di "evento" si veda Morin (1974).

Di comprendere "da dentro" parla anche Federico Faggin (2022) per sostenere la sua tesi dell'irriducibilità della coscienza a una semplice meccanica dell'informazione. La comprensione "da dentro" rimanda, a suo parere, alla dinamica dei "campi" quantistici, nei quali i singoli elementi sono "emergenze" da un sostrato comune, come le onde del mare, è la metafora utilizzata da Faggin che, pur essendo separate, fanno parte di un unico elemento.

Anche Dewey aveva esplorato in profondità il concetto di "campo" (1974), parlando di "transazione" per indicare che gli elementi di un evento non devono essere concepiti "prima" come separati e "poi" in relazione, come avviene nei modelli "inter-attivi" (p. 129), ma vanno pensati come parti di un "campo" dove è impossibile separare soggetto e oggetto, io e altro, organismo e ambiente, ecc.[3] Ne segue che "soltanto le proprietà del campo appaiono essenziali nella descrizione dei fenomeni" (p. 139).

Si assiste, pertanto, al passaggio da un modello comunicativo-interattivo a un modello partecipativo-relazionale. Nel primo caso, vi sono "scambi di informazione" fra due soggetti (un "emittente" e un "ricevente") che restano separati e che "elaborano" autonomamente i messaggi ricevuti; nel secondo caso abbiamo due soggetti che condividono un medesimo campo relazionale, che sono "connessi da dentro" e che co-costruiscono i significati all'interno del campo. Tale prospettiva non esclude naturalmente i diversi punti di vista dei singoli e le conseguenti "tensioni", da risolvere all'interno della dinamica di campo.

La comprensione "da fuori" rimanda, invece, per Faggin, alla "fisica classica", dove l'informazione è da intendersi come costituita da elementi separati che possono interagire con altri elementi, ovvero simboli che si "agganciano" ad altri simboli, come avviene nelle reti neurali su cui si fonda l'intelligenza artificiale di ultima generazione. Ma la manipolazione di simboli, insiste Faggin, non corrisponde alla "comprensione". I simboli sono "morti" se non sono vivificati da una comprensione "da dentro" che, pure, ha bisogno dell'esternalità dei simboli per esprimersi, pur non potendo mai saturarsi completamente nelle parole. "Perché si è imparato a servirsi bene delle parole / soltanto per quello che non si ha più da dire" (T.S. Eliot, *East Coker*). La comprensione è, continua Faggin, un "legare da dentro" che permette di connettere stati quantistici che prima erano separati. Quando questo accade sperimentiamo un *insight*, un "aha!", un "ho capito!" Quante volte ci sorprendiamo di "capire" qualcosa che già sapevamo come conoscenza inerte? E quante volte abbiamo bisogno di creare nuovi simboli, o di ricreare quelli già esistenti, per esprimere quanto abbiamo compreso?

> A differenza dell'apprendimento automatico, che riguarda le correlazioni dei simboli che esistono nello spazio simbolico e porta a nuove strutture di simboli che non sono necessariamente coscienti, la comprensione riguarda la scoperta "da dentro" di nuove "connessioni" tra i significati che esistono

3 Dewey aveva già iniziato sviluppare questa prospettiva nel suo articolo del 1896 sull'arco riflesso (cfr. Szpunar, 2010).

> nello spazio semantico e porta a nuove strutture di significati coscienti che richiedono nuovi simboli per essere comunicati.
> Questo tipo di riconoscimento cosciente va ben oltre le capacità delle macchine, che si limitano al riconoscimento di pattern simbolici che non richiedono comprensione (Faggin, 2022, p. 139).

La scuola dovrebbe essere il luogo dove riappropriarsi dei simboli in maniera da comprenderli in maniera profonda, dove "maneggiare" l'informazione "viva", sempre con le parole di Faggin. La motivazione, l'interesse autentico e sentito per la disciplina riescono spesso a "smontare" i significati codificati e a riscostruirli, a vantaggio del transfert degli apprendimenti. Quando questo accade, l'appropriazione della "materia di studio" diventa una riscoperta "soggettiva" di quanto è "oggettivo", scoperta spesso accompagnata da senso di stupore e di bellezza. Anche il "buon senso", come suggerisce Dewey (1951, p. 22), non dovrebbe essere mai abbandonato a favore dell'assunzione acritica delle teorie (senza naturalmente sminuire il valore di queste ultime), perché esso garantisce il coinvolgimento profondo dell'intera personalità.

Nella comune pratica scolastica, gli studenti hanno bisogno di accedere a una vivificazione profonda delle conoscenze, a una loro comprensione "da dentro", che può avvenire – è la proposta di questo contributo – permettendo al gruppo-classe di funzionare come l'orchestra sopra descritta, come un *ensemble* dove il tutto è più della somma delle parti. La risonanza di gruppo crea un terreno collettivo di precomprensione del quale tutti possono avvantaggiarsi.

Anche l'insistenza sulle cosiddette *non cognitive skills* deriva, crediamo, dall'esigenza di reintrodurre una comprensione più pregnante. Tali *skills* richiedono l'attivazione dell'intera personalità dell'educando (infatti sono state definite da James Heckman *charackter skills*). Come si sta tentando di mostrare, la partecipazione attiva a una dinamica di gruppo è il modo privilegiato per favorirle. Spesso, il processo della comprensione si sviluppa inizialmente in maniera implicita e addirittura oscura: qualcosa viene "afferrato"; un significato inizia a circolare nel "campo"; si fa presente una "tensione" verso qualcosa che può essere conosciuto. Allora il "pensare" come proprietà emergente diventa possibile. I significati hanno bisogno di parole, di formalizzazione, certamente; ma, prima che tali passi "simbolici" vengano compiuti, esso è già disponibile in una tensione conoscitiva più di tipo emotivo. Per Whitehead, all'inizio vi è "il vasto feeling della totalità", un "vago afferrare la realtà" (1972, p. 161): "alla base della nostra esperienza sta il senso di 'essere valido' (*worth*) […] La discriminazione dei dettagli è decisamente un processo secondario" (pp. 160-161). L'astrazione è certamente fondamentale per lo svilupparsi della conoscenza, ma essa "può fuorviarci rispetto alla complessità reale da cui si origina" (p. 177). Le teorie scientifiche già esistenti vanno allora intese, pragmaticamente, come strumenti per dare una forma a un significato percepito come "valido" e colto intuitivamente. Tale continuo passaggio fra l'emotivo e l'intuitivo, da un lato, e quanto è "formalizzato", dall'altro lato, ha evidenti effetti positivi sul *transfert* profondo degli apprendimenti.

Ad esempio, Federico Lattanzi[4] racconta come lasciando liberi piccoli gruppi di studenti di approfondire aspetti a loro scelta a partire da un tema dato, nella fattispecie la Prima guerra mondiale, possano scaturirne risultati sorprendenti. Uno di questi gruppi ha approfondito la vita in trincea, il problema dei trasporti nel caso di feriti, come le ambulanze potevano raggiungere le linee di guerra, le problematiche relative all'organizzazione e alla logistica di tali soccorsi, ecc. in direzione di una esplorazione molto minuziosa che dal generale conduce al particolare e viceversa, in un continuo crescere della conoscenza da elementi più emotivi e concreti a formulazioni più astratte e generali.

Costrutti come quello di "benessere" e di "atmosfera" diventano centrali nella prospettiva che si sta tentando di descrivere. I soggetti sono "parti-tutto", sempre con la terminologia di Faggin, del "campo relazionale"; su di essi si riverbera il *feeling* del tutto. Il sentimento di partecipazione collettiva – il "clima", lo "spirito" del gruppo – è percepibile in ogni aspetto della vita degli individui e permette ai membri di comprendersi "da dentro", sulla base del reciproco sentimento di co-appartenenza. Anche le regole e i vincoli "oggettivi" del sistema sono rivissuti e ricreati, intesi come qualcosa che proviene dall'interno del gruppo e non solo come dettami imposti in maniera estrinseca.

Le teorie della complessità costituiscono il macro-contenitore epistemologico, con molte sensibilità al suo interno, entro il quale pensare questi concetti.

## 3. Lewin e il "sentimento di gruppo"

Il primo ad aver parlato del gruppo come qualcosa di più della somma degli individui che lo compongono è stato il gestaltista Kurt Lewin, applicando sul versante sociale i principi olistici già sviluppati negli anni Venti del secolo scorso dalla psicologia della Gestalt e mostrandone le ricadute sul versante educativo. Per tale ragione è opportuno richiamarlo in questo contributo. In generale, i gestaltisti – che di fatto hanno anticipato l'epistemologia della complessità – hanno evidenziato come il concetto di "campo" – mutuato dalla fisica per rendere ragione della compresenza simultanea delle forze in una determinata regione dello spazio psicologico – sia in grado di rendere ragione in modo più adeguato dei processi psicologici di quanto non avvenga supponendo, ad esempio, che i gruppi siano una "sommatoria" di individui che inter-agiscono secondo determinate regole comunicative, ma che restano sostanzialmente separati. Così come a livello "percettivo" la psicologia della Gestalt aveva riscontrato una tendenza a cogliere "configurazioni globali" e non "sommatorie di stimoli", analogamente esistono dei "campi di forze" che influenzano profondamente la vita degli individui.

Il gruppo è considerato come una "totalità dinamica", dotato di fini propri ed

4 Comunicazione personale, ma si veda il suo testo *Il tao dell'apprendimento. Dalle competenze ai talenti. L'eccellenza di sé* (2021) che abbonda di tali esempi.

è caratterizzato da una "mentalità di gruppo", ovvero da una atmosfera o clima che lo pervade. Il "campo" del gruppo permea profondamente e fino alle fibre più profonde il modo di sentire e percepire del soggetto. Non esistono "prima" gli individui e "poi" il gruppo; essi non sono "frammenti" giustapposti nell'intero, ma "parti del loro tutto" (Wertheimer, 1923).

Si intuiscono le ricadute educative della prospettiva lewiniana in quanto, a suo parere, "i processi educativi […] dipendono in larghissima misura dallo spirito che pervade l'intero corpo sociale al cui interno gli individui vivono […] esiste un' 'atmosfera culturale' generale che costituisce il 'fondamento' di tutte le situazioni specifiche" (1972, pp. 39-40). Lo sperimentare un "sentimento di gruppo" (*in-group*) (p. 106) influisce considerevolmente anche sui processi educativi di tipo scolastico, dove "l'insegnante e lo studente devono sentirsi membri di un unico gruppo in ciò che concerne la loro comprensione di valori".

Il senso di coesione di un gruppo non significa "uniformità". In questo caso ci troveremmo di fronte a un gruppo autoritario, dove però è impossibile insegnare perché gli studenti si sentono aggrediti (p. 107). Significa piuttosto "democrazia" – un tema che fu al centro degli interessi di Lewin, sconvolto dagli esiti della Seconda guerra mondiale – che richiede non solo l'adozione di regole percepite come un vincolo esterno, ma anche di un sentimento di partecipazione collettivo di tipo emotivo, che garantisce che le regole possano essere generate dal gruppo. Gli individui sono liberi di manifestare la propria irriducibile *agency*, anche contrapponendosi agli altri, ma contemporaneamente sentono di appartenere a un "noi" che li vincola internamente. Il sentimento della cooperazione prevale sulle spinte competitive; il progetto condiviso dal gruppo prevale sulla dispersione; anche il "pensare" diventa una competenza "distribuita" e disponibile nel "campo". Poiché il pensiero e l'azione sono tanto individuali, quanto collettivi, ogni momento del gruppo è co-costruito da tutti i membri e nessuno sente di rimanere escluso, anche quando è silente.

## 4. Un esempio: il problema della valutazione

Le riflessioni appena proposte hanno delle ricadute nell'ambito della valutazione. Ad essere importante non è unicamente il passaggio dalla valutazione numerica a quella sommativa, o a quella formativa, che se sono progettate a monte dal docente restano implicitamente "direttive". Diventa cruciale il maturare della valutazione all'interno dell' "alleanza educativa" fra insegnante e studente, dove essa è co-costruita da entrambi in quanto "parti" di un "tutto" costituito dalla relazione reciproca. L'alleanza educativa fonda lo spazio relazionale al cui interno insegnante e studente sono "parti-tutto", in grado di costruire "da dentro" i significati e anche la loro valutazione. L'insegnante "alleato" non è, così, "esterno" al processo valutativo. Non è un "giudice" oggettivante e classificatorio, ma sta "con" lo studente nella relazione generata da entrambi. È, cioè, sia "esterno" (incarnando il compito

di *educĕre*) che "interno" (incarnando il compito di *educāre*)[5]. Ne segue che "essere un alleato non significa astenersi dal *misurare* i risultati scolastici di un allievo" (Lucangeli, 2019): "la valutazione: misura, non giudizio" (*idem*). Se lo studente percepisce la valutazione come un *feedback* che scaturisce dall'alleanza con il docente, egli sarà in grado di utilizzarla per modulare i propri processi di apprendimento e il docente potrà agire "da dentro" al fine di raggiungere gli obiettivi formativi che si è prefisso, che saranno inevitabilmente riaggiustati tenendo conto della dinamica della classe come sistema autopoietico.

## 5. Conclusioni

L'epistemologia della complessità ci permette di pensare come la vita culturale di una classe possa essere descritta non come una sommatoria di interazioni individuali, ma come un "campo" relazionale dotato di "proprietà del tutto" nell'ambito del quale gli studenti si sentono "parti del loro tutto". Il sentirsi compresi "da dentro" permette di superare la contrapposizione fra l'autoespressione del soggetto e la direzionalità impressa dall'insegnante, perché studente e insegnante diventano "poli" di un'alleanza relazionale co-costruita da entrambi.

## Bibliografia

Bertagna G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Biesta G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey J. (1896). The reflex arc concept in psychology. In *The early works*, *1882-1898* (Vol. 5): *1895-1898* (pp. 96-110). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972.
Dewey J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
Dewey J. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Faggin F. (2022). *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*. Milano: Mondadori.
Lattanzi F. (2021). *Il tao dell'apprendimento. Dalle competenze ai talenti. L'eccellenza di sé*. Roma: Armando.
Lewin K. (1972). *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli.
Lucangeli (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
Mari G. (2017). Il docente come educatore: un contributo fondamentale alla qualità della scuola. *Edetania*, 52, 107-124.
Morin E. (1974). *Teorie dell'evento*. Milano: Bompiani.
Szpunar G. (2010). Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4, 127-141.
Wertheimer M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II. *Psychologishe Forschung*, IV, 1923, pp. 301-350.
Whitehead A.N. (1938). *I modi del pensiero*. Milano: Il Saggiatore.

5 Per la differenza fra *educāre* e *educĕre* di rimanda a Bertagna (2000) e a Mari (2017).

# Portare la scuola "fuori". *Outdoor Education*, scuola, laboratori di educazione allo sguardo

Cristian Righettini
*Assegnista di ricerca*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*cristian.righettini@unicatt.it*

## 1. *Outdoor Education*: tra progettazione educativa scolastica e pedagogia dell'ambiente

La riflessione pedagogica nel presente contributo si interroga sul rapporto tra ambiente, scuola ed educazione estetica, secondo diverse modalità e realizzazioni, per l'apprendimento di conoscenze e competenze verdi, verso un futuro inclusivo e sostenibile (JRC, 2022). La pedagogia dell'ambiente esprime una prospettiva epistemologica e una tensione etico-educativa che la connotano sia come una delle 'pedagogie del genitivo' sia come campo di ricerca autonomo e, per certi versi, di frontiera rispetto al complesso lemma che la caratterizza, *ambiente*, tale per cui molto lavoro di sistematizzazione è ancora da compiere, nonostante negli ultimi anni siano stati fatti numerosi passi in tal senso. "Una ricognizione tematica nell'ambito del pensiero pedagogico attesta che tutti i maggiori autori hanno riconosciuto l'importanza e la centralità del rapporto con la natura. Il sapere pedagogico, in modo costitutivo, non può prescindere dall'ambiente, dal contesto in cui si svolge l'esperienza educativa, dalla considerazione del rapporto uomo-natura" (Birbes, 2022, p. 5). Allo stesso tempo, la ricerca urgente e moralmente connotata di un modo di abitare la Terra più sostenibile invoca anche coraggiose modalità di pensare – o ripensare – all'apprendimento, all'educazione delle generazioni e alla formazione delle capacità umane, per la cura e lo sviluppo dell'ecologia umana e ambientale. "La *pedagogia dell'ambiente*, come itinerario di ricerca aperto a ulteriori sviluppi euristici, riflette sull'educare *in*, *con*, e *per* l'ambiente, lungo l'arco di tutta la vita e richiede a ciascuno un impegno costante e condiviso, in una prospettiva di generatività umana e ambientale, per costruire comunità, per trovare sé e mondo, insieme all'altro" (Birbes, Bornatici, 2023, p. 4). Non è intenzione di questo contributo soffermarsi sull'evoluzione storica dei fondamenti della riflessione pedagogica ambientale né sulle sue istanze profonde, ontologiche, tuttavia è doveroso accennare al dialogo che l'ambiente, inteso qui soprattutto come potenziale *ambiente formativo*, intrattiene con alcuni ambiti d'elezione, quali la sostenibilità, la cittadinanza, la legalità, l'educazione non formale e informale, la famiglia, il mondo del lavoro, la città e la natura selvaggia, la comunità educante e, ovviamente, la scuola.

L'istituzione scolastica, per il suo stesso carattere comunitario, socio-relazionale

e 'aggregante', può a buon diritto essere considerato ambito privilegiato, seppur inserito in un ampio sistema di policentrismo formativo (Gramigna, 2003) per progettare e attuare percorsi di educazione alla sostenibilità sostenuti da una riflessione pedagogia ambientale, per sostenere un nuovo umanesimo ecologico ed integrale, tanto nella fioritura delle potenzialità di ogni studente e studentessa quanto nell'apprendimento di una sistemica attenzione cognitiva e sollecitudine affettiva verso le relazioni e le connessioni di tutto il mondo biotico terrestre con la civiltà umana. La sostenibilità a scuola, in tal senso, passa anche attraverso la riscoperta della natura, dell'esperienza 'altra' rispetto allo spazio dell'aula, verso l'avventura di una conoscenza incarnata nel mondo fenomenico esterno, o meglio ancora nel dialogo fertile tra *in* e *out*, sperimentando tempi e spazi differenti dalla rigida quotidianità, resa ancor più limitante negli anni della pandemia da Covid-19, fino all'eliminazione temporanea del contatto con l'esterno, con la Didattica A Distanza, nei momenti peggiori della pandemia e del cosiddetto *lockdown*. Imparare all'aperto, in tal senso, qualifica profondamente la prospettiva dell'*Outdoor Education* come processo e risorsa formativa scolastica da considerare attentamente ora che, terminato il periodo pandemico, insegnanti e pedagogisti tornano a interrogarsi sui benefici di un simile approccio per implementare, talvolta recuperare, un'identità ecologica, oltre a quella personale e sociale. Secondo diverse provenienze e sensibilità culturali, è necessario tornare a pensare l'*Outdoor Education* a scuola come occasione di riflessione pedagogica e di educazione alla sostenibilità delle giovani generazioni, opportunamente adattata ai diversi livelli di crescita educativa. "Nell'alveo di progetti pedagogici di qualità, eticamente orientati e socialmente condivisi, l'*educazione in natura* ribalta le convenzioni, sollecita al cambiamento e a focalizzare gli sguardi per cogliere la complessità che la natura svela perché possa dipanarsi in tutta la sua ricchezza" (Giovanazzi, 2018, p. 97).

La pedagogia dell'ambiente si interroga sulla legittimità dell'*Outdoor Education* e sulla sua spendibilità educativo-didattica a scuola, in ogni ordine e grado, in ottica inclusiva e sostenibile, attraversando le vie dell'*educazione civica* (https://-www.istruzione.it/educazione_civica/); ben oltre una mera frequentazione degli spazi quotidiani, i contesti aperti sono da considerare soprattutto modalità innovative di apprendimento e relazione, *fuori* dalla ripetizione meccanica e acritica di pratiche di insegnamento *insostenibili*. La legittimazione del discorso educativo sulla sostenibilità a scuola proprio con l'Educazione Civica trova 'casa' nell'organizzazione educativa e nella progettazione didattica (insieme a costituzione, diritto, legalità e solidarietà e alla cittadinanza digitale) e si pone in dialogo con le teorie pedagogiche della pedagogia dell'ambiente, tra istanze concettuali e buone prassi contestualizzate. "L'Agenda 2030 dell'ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali

delle comunità" (Ministero dell'Istruzione, 2019, p. 2). Il riferimento all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite non è certo casuale, essendo ormai da tempo i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile un orizzonte comune cui tutta l'umanità deve tendere, anche in ambito educativo, obiettivi che anche l'*Outdoor Education* deve considerare come prioritari nella sua progettazione 'sul campo', traducendoli in attività esperienziali e attive, propositive, collaborative, integrali nella loro proposta formativa.

## 2. Verso un'estetica dell'*Outdoor Education*

Diversamente da un'idea ingenua di *Outdoor Education*, le attività didattiche ad essa accostate non possono limitarsi a una semplice uscita sul territorio, ad un'avventura negli ambienti più o meno naturali, alle scoperte del mondo circostante calate in un'atmosfera vagamente *naïf*; anche le attività di educazione all'aperto debbono essere pensate e organizzate secondo le istanze della progettazione educativa sostenibile, pur mantenendo le caratteristiche proprie di vivacità, protagonismo dell'educando, 'freschezza' relazionale, accostamento empirico-sensoriale alle conoscenze e avvicinamento fenomenologico alla complessità degli ambienti. La varietà e la complessità dei temi e delle strategie utilizzabili nei percorsi educativi *Outdoor* non si limita ad aspetti prettamente cognitivi e scientifici, per quanto necessari, come nella tradizionale educazione ambientale, ma coinvolge una serie di prospettive vicine alla concezione di sostenibilità attualmente intesa: le tre anime della sostenibilità stessa – ambientale, sociale ed economica – si possono tradurre educativamente parlando in progetti sensoriali, fisici, esperienziali, socio-culturali, storici, relazionali, solidali, spirituali, etico-valoriali nonché estetici e contemplativi. Proprio la dimensione estetica dell'*Outdoor Education* può essere adeguatamente compresa e sviluppata in progetti ed attività che possano privilegiare esperienze armoniose, attive e creative, in ambienti esterni, dove poter cogliere la bellezza della natura. Diversamente dalle proposte educative del passato, l'esperienza estetica può assumere qui un valore esso stesso transdisciplinare, trasversale, foriero di un afflato poetico dell'apprendimento non sempre trasmissibile con altre modalità. "La *meraviglia* dettata dallo spettacolo della vita e delle cose che l'uomo contempla e interroga deve diventare di nuovo una fonte del sapere e una *forma* del rapporto tra comunità umana e ambiente" (Malavasi, 2008, p. 40). Tra il mistero dell'educabilità umana e la complessità dei sistemi naturali si scorge la bellezza dell'educazione all'aperto, dagli ambienti selvaggi ai contesti più modesti e urbani, per saper vedere l'incanto e lo stupore rispettoso della comunità biotica cui tutti apparteniamo, intrecciando soggetto e contesto in modo inestricabile.

Parlare di estetica educativa nei contesti educativi, come la scuola, significa confrontarsi con una tradizione di teorie e pratiche consolidate, all'insegna dell'educazione all'arte e alla bellezza, alla conoscenza del complesso mondo delle immagini, alla lettura critica dei simboli e degli emblemi che da secoli connotano la civiltà occidentale. La scuola, con alterne vicende, ha sempre vagliato e interpretato

con scopi formativi le culture iconiche dell'educazione, dalla pittura al cinema, dalla televisione alla comunicazione mediale, dalla pubblicità ai più recenti video postati sui *social media*, passando per fenomeni di portata e diffusione mondiale come la *pop art*. "In tal modo il bello trova riscontro in una tradizione effettivamente concreta per gli studenti, che fa di un tema dagli ampi confini filosofici, antropologici ed etici esperienza di riscontro in momenti di intenso coinvolgimento e di condivisione come possono essere la visione di un cortometraggio, la lettura di un passo poetico, l'osservazione di un paesaggio e della natura nelle sue diverse stagioni durante un'uscita scolastica" (Musaio, 2016, p. XVI). L'*Outdoor Education* nelle realtà scolastiche, da un punto di vista estetico, non è mera ingenuità epistemologica e spontaneismo didattico ma è scoperta attenta, applicazione di una lettura critico-semiotica alla natura e ai contesti esterni, richiesta di un'interpretazione che apra alla riprogettazione creativa e collaborativa, alla fantasia e all'immaginazione di futuri sostenibili possibili. "All'alunno […] va riservato il diritto di essere educato a decodificare e a codificare l'immagine come un linguaggio che si pone quale intermediario tra il detto e il non detto, come una lingua che funziona da mediatore tra il pensiero e l'immaginazione" (Gennari, 1994, p. 86). È fondamentale un impegno per formare ad un atteggiamento contemplativo e rispettoso, proattivo e imprenditivo, saggio e coraggioso. La contemplazione, in particolar modo, emerge come istanza pedagogica di trascendenza ed arricchimento spirituale, antidoto ad un atteggiamento predatorio e spersonalizzante, verso la sostenibilità e l'umanizzazione, per un'autentica educazione etico-estetica.

## 3. Laboratori di educazione allo sguardo in *Outdoor Education* a scuola, per la formazione di studenti e insegnanti

Come è stato accennato, non è certo una novità progettare e proporre l'educazione allo sguardo a scuola, ma è utile che queste attività didattiche siano tradotte anche in chiave *Outdoor*, per formare allieve, allievi ed insegnanti, per saper osservare, saper creare, saper connettere fenomeni naturali e idee personali, saper collaborare con le parole e soprattutto con le azioni, per giungere al cuore dell'*Outdoor Education*. È necessario esprimere un modo nuovo di vedere e vivere l'avventura nel mondo del 'fuori' (Guerra, 2016) attraverso un modo a sua volta rinnovato di vedere e considerare la conoscenza e l'apprendimento, anche estetico. Per coniugare diverse tematiche, proposte metodologiche ed attività pratiche è la formazione allo sguardo che deve essere pensata e contestualizzata per cogliere quelle che sono le caratteristiche proprie di un'esperienza intimamente connessa con l'aperto, con l'ambiente extra aula (Farné, 2018). Se è vero che i metodi attivi nel loro complesso ben si prestano ad incoraggiare un apprendimento per competenze attivo ed efficace, qui si vuole accennare alla connessione virtuosa che può scaturire tra *Outdoor Education* e didattica laboratoriale: lungi da pretese di esaustività e generalizzazioni indebite, si può affermare che per una *didattica dell'ambiente* il laboratorio è un valido alleato formativo, un ambiente educativo per imparare secondo le prospet-

tive fin qui delineate. "Il laboratorio – quale strategia metodologica e pratica didattica – si propone da spazio privilegiato […] a patto che sia allestito e utilizzato secondo e postulati di una didattica problematica […]. Postulare (problematicamente) una scuola dei laboratori è ancora poco. Non basta la 'parola': di per sé non costituisce un salvacondotto per passare automaticamente il confine di un modo nuovo e vincente di fare-scuola" (Frabboni, 2000, p. 138).

In un testo di alcuni anni fa, P. Orefice proponeva il laboratorio non solo come serie di attività specifiche in ottica di educazione ambientale ma come vero e proprio *masterframe* che contenesse una visione non limitata (e limitante) alla rigida diade didattica educatore-educando: al contrario, l'intenzione era quella di imparare a gestire i saperi dell'ambiente, essere in grado di interrogarli nella loro vitalità biologica ed ecosistemica, di osservare e leggere i fenomeni non strutturati che la natura pone di fronte all'essere umano per comprenderli integralmente e mobilitare l'apprendimento verso un più alto e benefico rapporto di simbiosi tra persona e ambiente stesso. "Tutti i luoghi della didattica dell'ambiente sono chiamati a diventare laboratorio: lo è l'aula o la sala dove il gruppo classe o adulti si riunisce, lo è il territorio che il gruppo esplora attraverso le sue agenzie, la sua gente, la sua produzione di cultura. L'ambiente, compresa la sede di lavoro del gruppo, diventa il laboratorio della didattica" (Orefice, 1993, p. 77). Progettare esperienze di apprendimento significativo all'aperto intercetta dunque la sensibilità del fare didattica laboratoriale, la messa in gioco di risorse personali e gruppali, connesse in una rete di relazioni che si possono venire a creare con l'ambiente esterno, pensato e organizzato pedagogicamente ma aperto a quegli *attesi imprevisti* (Perticari, 1996) che la natura, come l'educazione ecologica, sa riservare a chi si pone in ascolto e in osservazione. "L'ecodidattica propone di coniugare il paradigma ecologico dal punto di vista didattico in termini complessi, relazionali e reticolari, in modo che la sua dimensione plurale possa favorire la formazione di soggetti consapevoli della loro natura relazionale e, dunque, della loro responsabilità nei confronti di tutti gli esseri viventi" (Strongoli, 2021, p. 136).

I laboratori per l'educazione visiva, arte e bellezza nell'*Outdoor Education* assumono valore educativo tanto per gli studenti e studentesse quanto per gli insegnanti, che necessitano di una sapiente e aggiornata formazione. In tal senso, come è possibile comunicare e trasmettere un *nuovo* sguardo, un *altro* sguardo se non cambiando in primo luogo proprio lo *sguardo* degli insegnanti sull'educazione all'aperto e ai suoi rimandi estetici? Per quanto, come è noto, il cambiamento e la trasformazione degli schemi cognitivi e valutativi delle persone adulte sia più difficile rispetto a infanzia e adolescenza, è possibile progettare percorsi di *ecoliteracy* per la formazione degli educatori e dei docenti che sono chiamati a lavorare nell'*Outdoor Education*, provando a modificare i propri pensieri e valori anche estetici, come ad esempio nell'emblematico caso dei laboratori che coinvolgono esperienze di *land art*. Un atteggiamento attento al mondo circostante, ludico, di scoperta, creativo proprio in senso artistico, favorisce l'attivazione di potenzialità in linea con la prospettiva *Outdoor*: provare a leggere in modo complesso l'ambiente circostante, con realismo e fantasia allo stesso tempo, poeticità e narrazione (Righet-

tini, 2022), permette di imparare capacità di visione critica ecologica immaginazione utopica ambientale e progettazione educativa sostenibile e condivisa. È emblematico notare, da questo punto di vista, che una delle poche offerte formative *post lauream* espressamente dedicate all'*Outdoor Education* in Italia, il Master "Outdoor Education. Educare e imparare in, con e per l'ambiente", erogato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto dalla Prof.ssa C. Birbes, preveda espressamente un intero modulo dedicato alle tematiche in parola, dal titolo "Design ed estetica per educare e imparare in, con e per l'ambiente".

Perché, dunque, portare la scuola *fuori*? I laboratori estetici di educazione allo sguardo possono orientare in chiave pedagogica le progettazioni educative dell'*Outdoor Education*; possono favorire il riconoscimento dell'esperienza estetica come valevole per l'educazione all'aperto a scuola; possono, infine, entrare a far parte di quegli strumenti formativi che connotano i professionisti dell'educazione alla sostenibilità, di cui ovviamente gli insegnanti possono e debbono far parte. Fioritura dei talenti personali, costruzione della comunità educante scolastica, cura del Pianeta, per *star bene a scuola, star bene nel mondo*.

## Bibliografia


Birbes C., Bornatici S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.

Birbes C. (2022). Ambiente. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 3-10). Milano: Vita e Pensiero.

European Commission's Joint Research Centre. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita

Farné R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 18-42). Roma: Carocci.

Frabboni, F. (2000). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.

Giovanazzi T. (2018). Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-99). Lecce: Pensa MultiMedia.

Gramigna A. (2003). *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando.

Guerra M. (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.

Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Ministero dell'Istruzione (2019). *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Reperibile on line: https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_-guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

Musaio M. (2016). Per iniziare: una proposta pedagogica. In M. Musaio (Ed.), *Il bello che educa a scuola* (pp. VII-XVII). Milano: Vita e Pensiero.

Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.

Perticari P. (1996). *Attesi imprevisti*. Torino: Bollati Boringhieri.

Righettini C. (2022). Narrare l'ambiente. Un valore educativo per la cura della casa comune. In C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 147-168). Lecce: Pensa MultiMedia.

Strongoli R. C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

# Il fenomeno del drop-out universitario tra benessere e professioni educative. Una lettura pedagogica

Elisa Zane
*Assegnista di ricerca*
*Università degli Studi di Brescia*
*elisa.zane@unibs.it*

Il fenomeno dell'abbandono universitario si delinea come una questione cruciale nel contesto formativo contemporaneo. Interrogarsi su cause e azioni di intervento e prevenzione non può esimersi dal considerare la figura degli studenti definiti silenti: chi sono davvero gli studenti silenti? Come prevenire il *drop-out* recuperando gli studenti silenti? Avviare la riflessione al fine di conoscere questa figura difficile da rappresentare sollecita la pedagogia ad ampliare la propria interrogazione chiedendosi se si può parlare di *burn-out* studentesco e come questo malessere possa impattare, in un futuro non molto lontano, sulle professioni educative e di cura. Il presente contributo, senza pretesa di esaustività, a partire dalla sollecitazione dei tassi di *drop-out* universitario in Italia, vuole porre il focus sugli studenti silenti interrogandosi su come educare e coltivare il benessere possa rappresentare per futuri educatori e pedagogisti un dispositivo di prevenzione e intervento sull'abbandono universitario.

## 1. Il fenomeno del *drop-out* universitario: tassi di abbandono e studenti silenti

I dati diffusi dal Ministero dell'Università e della Ricerca nel maggio del 2023 evidenziano una crescita del fenomeno del *drop-out* universitario in Italia. Nell'anno accademico 2021/2022, il tasso di abbandono è stato del 7,4% per gli immatricolati e del 7,2% per le immatricolate, rispetto al 7,2% e al 7,0% dell'anno precedente (MUR). Nonostante l'influenza del periodo pandemico, in cui si è registrato un aumento delle immatricolazioni, questo fenomeno attenziona la riflessione pedagogica richiedendo interventi concreti e sistemici, rivolti al potenziamento delle attività di orientamento, di sostegno allo studio e la costruzione di *tutorship* efficaci. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) attesta la necessità di intervento mediante lo stanziamento di fondi rivolti ad azioni che mirino a contenere e contrastare la dispersione scolastica, creando un ambiente accademico più inclusivo, in linea con gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015).

Si identificano come studenti silenti coloro i quali durante il primo anno di università non riescono a maturare crediti formativi, totalmente o parzialmente: tale fenomeno rappresenta un segnale precoce di difficoltà accademiche che spesso

culmina nell'abbandono degli studi universitari. Questo gruppo di studenti si delinea come caratterizzato da difficoltà e fatiche che impediscono loro di progredire nel percorso accademico, portando spesso al congelamento delle carriere universitarie (Guglielmetti, Gilardi, 2012). Tale immobilità del percorso di studi si configura come una perdita significativa, non solo per le istituzioni universitarie, le quali subiscono un calo del *ranking*, ma anche per la società tutta che viene depauperata dalle competenze non sviluppate o non messe in opera. L'impatto del fenomeno dei silenti non ha solo ripercussioni sul mondo universitario, primariamente ad essere investiti sono i percorsi di vita degli studenti che spesso sostano in carriere universitarie congelate che divengono specchio di carriere professionali sospese.

Gli studenti che abbandonano gli studi senza completare la loro formazione incorrono nel rischio di vedere ridotte le proprie opportunità di carriera nel lungo termine (Istat, 2022).

Il fenomeno del *drop-out* è di complessa definizione e necessita di una lettura multidimensionale in cui lo sguardo, riflessivo e formativo della pedagogia, si colloca come occasione di lettura e azione. La ricerca sul fenomeno dell'abbandono scolastico in Italia ha origini risalenti agli anni '60 del Novecento, prendendo avvio con l'analisi della discontinuità dei percorsi educativi conseguente all'istituzione della scuola media unificata, attualmente denominata scuola secondaria di primo grado. L'abbandono scolastico può essere definito come un fenomeno composito in cui concorrono condizioni soggettive ascrivibili agli studenti e circostanze oggettive quali quelle relative all'organizzazione, l'interazione fra questi fattori può condurre pertanto al *drop-out*. Come evidenziato da Bourdieu e Passeron (1970), l'ambiente socioeconomico e culturale gioca un ruolo cruciale nella determinazione dei percorsi educativi degli individui. L'approccio pedagogico alle ricerche interdisciplinari consente di evitare un accostamento puramente riparativo, considerando e riflettendo sulla complessità e l'intreccio dei fattori coinvolti quali quelli motivazionali, familiari e contestuali. Tali agenti sono stati approfonditamente oggetto di analisi e ricerca da parte di differenti sguardi epistemici (Alexander, Entwisle, Horsey, 1997), i quali sottolineano la rilevanza delle dinamiche familiari e del sostegno sociale nei processi di prevenzione dell'abbandono scolastico. Le condizioni socioeconomiche concorrono ad influenzare significativamente le probabilità di completamento del percorso scolastico, suggerendo la necessità di interventi mirati che considerino la complessità dei fattori coinvolti.

Molteplici sono le ricerche che hanno tentato un'opera di messa a sistema delle cause del *drop-out* universitario, tale riflessione ha generato differenti modelli di lettura ed approccio al problema (Bethencout, Cabrera et. al., 2008). Il modello dell'adattamento identifica come la mancata integrazione dello studente nell'ambiente universitario si collochi fra le principali cause di abbandono (Tinto, 1993). Il modello strutturale (Bourdieu, 1986), identifica nella complessità e conflittualità che intercorre fra sistemi politici, sociali ed economici una spinta al dropout. Il modello economicista mette in evidenza come le necessità economiche e le difficoltà a sostenere le spese universitarie siano fattori determinanti per l'uscita dal

sistema scolastico universitario (Bean, 1980). Infine, il modello psicoeducativo (Astin, 1993) attribuisce l'abbandono universitario alle difficoltà di adattamento alle richieste accademiche e alle carenze pre-universitarie degli studenti. Pur proseguendo la ricerca sul tema, arricchita da approcci differenziati e strumenti sempre maggiormente particolareggiati, permane la difficoltà di avere una lettura chiara dei fattori predittivi del drop-out: "Sebbene vi sia un sostanziale accordo nel considerare l'abbandono come conseguenza di una mancata integrazione sociale e accademica, la complessità del fenomeno rende difficile stabilire in modo univoco quali siano i fattori decisivi che intervengono nella sua genesi e quale la loro concatenazione" (Burgalassi, 2019, p. 103). In ambito nazionale, le ricerche condotte presso l'Università di Padova evidenziano la necessità di un approccio multidimensionale, considerando variabili individuali, familiari, universitarie e psicologiche (Zago, Giraldo, Clerici, 2014; Benevento et al., 2019). Un approccio multilivello si dimostra efficace se considera nella riflessione anche le peculiarità relative al corso di studio e alle condizioni organizzative specifiche (Clerici, Da Re, Giraldo, Meggiolaro, 2019). Il primo anno di università si configura, unitamente nel panorama italiano ed internazionale, come il maggiormente a rischio di abbandono della carriera accademica, richiedendo un sostegno adeguato volto a facilitare l'adattamento degli studenti, tale sostegno si mostra efficace mediante pratiche quali la *tutorship* e la *mentorship* nonché la costruzione di momenti di socializzazione ed *engagement* fra i pari (Da Re, 2017).

## 2. Tra grandi dimissioni e *burn-out* studentesco: l'importanza di coltivare i talenti

Studenti silenti e *drop-out* universitario interrogano la riflessione pedagogica a considerare l'inclusione dell'educazione al benessere come cogente nel contesto universitario. Garantire che gli studenti possano godere di un ambiente di apprendimento sano e supportivo diviene cruciale, non solo in relazione al successo accademico, ma anche a favore del proprio sviluppo personale e professionale. Investire nel *well-being* universitario significa creare le condizioni affinché gli studenti possano esprimere il loro potenziale massimo.

Il *drop-out* universitario rappresenta una perdita di competenze che impatta sul mercato del lavoro e sulle biografie personali, contribuendo all'aumento dei NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) (Rosina, 2015; Malavasi, 2017). Le 'grandi dimissioni', fenomeno che si è progressivamente intensificato nel periodo post pandemico, riflettono non solo un'insoddisfazione lavorativa strutturale, ma dicono di come il carico di stress e *burn-out* personale impattino sul rendimento nella società (Coin, 2023). La riflessione pedagogica è sollecitata a considerare il benessere e la qualità della vita come obiettivi fondamentali, non solo di riflessione ma anche di azione, promuovendo programmi di *university well-being (European University for Well-being, https://www.euniwell.eu/)*che includano sia azioni di supporto sul singolo che programmi in cui la relazione con l'altro da

sé e l'*engagement* sociale rappresentino occasioni di supporto e *empowerment* dello studente (Benvenuto et al., 2019).

Il *burn-out* si configura come un fenomeno non limitato ai professionisti inseriti in contesti lavorativi ma anche agli studenti universitari che stanno costruendo le proprie competenze per entrare nel mondo lavorativo. Il malessere derivante da pressioni accademiche e personali può condurre a compromettere le capacità di apprendimento e il benessere generale.

Aspettative accademiche, difficoltà nella gestione del tempo e preoccupazione economica si collocano tra le motivazioni che maggiormente impattano all'interno nell'accrescere i livelli di stress simili a quelli riscontrati nel *burn-out* dei professionisti (De Carlo, Salmaso, 2018).

In questo contesto, il fenomeno delle *great resignation* tra i professionisti e il precariato nel mondo del lavoro riflette un malessere diffuso che coinvolge anche le professioni educative e di cura che sempre più ricoprono un delicato compito nella tenuta del sistema *welfare*. La precarietà lavorativa e l'instabilità economica sono fattori che contribuiscono significativamente al *burn-out* tra i professionisti, aggravando le condizioni di stress e insoddisfazione (Ivaldi, 2022). Pertanto, è fondamentale che la riflessione pedagogica contempli strategie di intervento volte a prevenire e gestire il sovraccarico tra gli studenti universitari che saranno i professionisti dell'educazione di domani, promuovendo ambienti di apprendimento e di lavoro più sani e supportivi (Palladino Schiariti, 2020). In particolare, la formazione dei futuri professionisti della relazione di cura educativa richiede alla pedagogia di assumere una prospettiva euristica in grado di porre le basi per creare le condizioni etiche, educative e comunicative in grado di generare *empowerment* e integrazione fra i differenti *stakeholders* sociali; "reinvestimento e rigenerazione sono le parole chiave su cui rifondare un sistema di risposte che non può restare ancorato a modelli oramai superati. Dalla visione assistenzialistica, intesa come erogazione unilaterale e dispendiosa, bisogna passare a un meccanismo di generazione dello stesso welfare" (Iori, 2018, p. 13). Il benessere delle future generazioni di professionisti della cura educativa si configura anche attraverso la capacità di coltivare i talenti dei giovani. Favorire lo sviluppo dei talenti in chiave integrale non solo concorre alla crescita personale e professionale degli studenti, ma prepara anche educatori e pedagogisti capaci di promuovere ambienti di apprendimento sani e stimolanti. In tal modo, si crea un ciclo virtuoso in cui il benessere e la valorizzazione delle competenze si rafforzano reciprocamente, portando beneficio all'intera comunità educativa.

L'individuo, esercitando il proprio talento, costruirà la propria autodeterminazione e influenzerà significativamente il suo ambiente sociale. Questo processo non solo permette all'individuo di sviluppare una forte identità personale e professionale, ma contribuisce anche alla trasformazione e all'arricchimento del contesto in cui opera (Cinque, 2013). Per la riflessione pedagogica, il talento è considerato strettamente legato alla creatività, poiché l'espressione creativa è spesso il mezzo attraverso il quale il talento trova spazio per manifestarsi e svilupparsi. La creatività, infatti, non diviene solo occasione di esercizio di *problem solving*, ma

favorisce anche lo sviluppo di innovazione e flessibilità, competenze fondamentali nell'attuale società in rapido cambiamento. Promuovere l'espressione del talento e della creatività negli studenti si configura come essenziale per la loro crescita autonoma e per il progresso della collettività (Gramigna, 2020).

## 3. Conclusioni – Azioni per aver cura dello studente e dell'istituzione accademica

Affrontare l'abbandono universitario in chiave pedagogica richiede una riflessione sul tema che si traduca in azioni non solo correttive ma anche preventive del fenomeno, in cui lo sguardo sia rivolto non solo al singolo studente, ma anche alle reti di relazioni accademiche e all'istituzione stessa.

Gli interventi messi in opera da parte delle università negli anni, per accompagnare e monitorare il percorso accademico degli studenti e intercettare e prevenire così il fenomeno degli abbandoni e dei 'silenzi', sono stati molteplici e variegati.

Tra queste azioni, troviamo l'attivazione di programmi di supporto accademico allo studio e psicologico, la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi, l'implementazione dell'orientamento in entrata, rinnovate prassi di integrazione sociale e sostegno finanziario, dimostrando un approccio multidimensionale, che include differenti dispositivi e professionisti.

Inoltre, programmi di tutoraggio e *mentorship* aiutano gli studenti a superare le difficoltà iniziali, consentendo scelte consapevoli sui percorsi di studio e carriera (Russo, Mariani, 2022; Da Re, 2017). La messa a sistema di attività che favoriscano l'integrazione sociale consente di ridurre il senso di isolamento (Cambi, 2006) e incrementare il benessere nell'attuale generazione di studenti del post-pandemia. Queste iniziative sono da intendersi con lo scopo non solo di migliorare i tassi di completamento dei corsi, ma anche come strumento di promozione di benessere universitario che rappresenta un investimento sulla qualità della vita dei futuri professionisti: per fare ciò l'università è chiamata a modificarsi, non solo nelle pratiche ma anche nel proprio sguardo verso questi studenti fragili. In considerazione dei cambiamenti epocali attuali, l'università deve riscoprirsi come un luogo di libertà e di dialogo, dove la libertà di crescere, imparare, domandare, sbagliare e incontrarsi sia centrale. Tale prospettiva pone l'educazione critica, intesa nel suo senso etimologico, come un punto focale imprescindibile: "Contribuendo così alla crescita e maturazione di uomini e donne liberi e responsabili, che siano in grado di sviluppare un proprio pensiero critico e di giocare la propria personale partita nel mondo contemporaneo in tutti gli ambiti scientifici, formativi, sociali, politici e professionali, contribuendo così a pieno titolo alla vita democratica" (Magni, 2023, p. 22).

Valorizzare le persone favorendone *empowerment* ed *engagement* universitario rappresenta occasione di prevenzione del *drop-out* e del *burn-out* universitario, è quindi fondamentale per la riflessione pedagogica non dimenticare che il dato, seppur rilevante all'interno dello studio del fenomeno della dispersione, è mani-

festazione di una persona e di un'istituzione in stato di difficoltà. Affrontare la tematica dell'abbandono universitario senza tener conto dell'umano sotteso al 'numero' costituirebbe un'occasione persa di inclusione e relazionalità. Aver cura dell'umano, delle sue relazioni, della sua singolarità irripetibile richiede alla riflessione pedagogica di "educare al sentimento dell'umano e questo implica una scelta di fondo, nel senso di fondamentale, per interpretare ciò che conferisce fondamento alle scelte che ciascuno di noi compie ogni giorno" (Malavasi, 2020, XI).

## Bibliografia


Alexander K. L., Entwisle D. R., Horsey C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

Astin A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass.

Bean J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.

Benvenuto G., De Carlo M., Longobardi C. (2019*).* University Dropout: A Research at the University of Padua. *Journal of Educational and Social Research*, 9(3), 121-130.

Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Burgalassi M. (2019). *La performance della formazione universitaria. Il caso degli studi socioeducativi.* Milano: FrancoAngeli.

Cambi F. (2006). *Pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Cinque M. (2013). *In merito al talento: la valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia.* Milano: FrancoAngeli.

Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita.* Torino: Einaudi.

Da Re L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

De Carlo N. A., Salmaso S. (2018). Pedagogia del benessere: Teorie e pratiche per promuovere il successo accademico. *Rivista Italiana di Pedagogia*, 36(1), 45-60.

Gramigna A. (2020). *Talento e formazione. Una conversazione con Doña Petrona, curandera maya*. Milano: Unicopli.

Guglielmetti C., Gilardi S. (2012). L'esperienza universitaria degli studenti silenti: modalità di partecipazione e identificazione di ruolo. *Counseling*, 5 (1), 71-78.

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

Istat (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*.

Ivaldi A. (2022). Le grandi dimissioni e il precariato nel mondo del lavoro: una prospettiva pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione*, 18(3), 103-118.

Magni F. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria.* Roma: Studium.

Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e pensiero.
Palladino Schiariti P. (2020). Strategie pedagogiche per la prevenzione del burn-out: un approccio integrato. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 89-105.
Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e pensiero.
Russo T., Mariani V. (2022). Prevenire il drop-out universitario: azioni preventive e correttive. *Italian Journal of Educational Studies*, 29(1), 56-72.
Tinto V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
Zago G., Giraldo A., Clerici R. (Eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dell'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.

## Panel 1P
## Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità

*Terzo Gruppo*

Marinella Attinà
Michele Cagol
Valerio Massimo Marcone
Rosa Grazia Romano
Pierpaolo Rossato
Michela Schenetti
Sara Scioli
Andrea Traverso

# Star bene a scuola: oltre la retorica della logica additiva

Marinella Attinà
*Professoressa ordinaria*
*Università degli Studi di Salerno*
*mattina@unisa.it*

Nel richiamare il focus riflessivo del Convegno e, nello specifico, del *Panel*, non appare possibile esimerci dall'introdurre nelle argomentazioni che seguiranno alcune suggestioni o, forse, alcune provocazioni.

Non sia letta, in questa direzione, come *captatio benevolentiae* o, ancor peggio, come tentativo di colpire l'emotività di un malcapitato lettore, il muovere dalla morte di Giulia Cecchettin per cogliere le tracce di un vivere e di un agire la scuola che sembrano essere ben lontani da quell'auspicio di benessere e che, di contro, sembrano ravvivare periodicamente ma costantemente quel *mal di scuola* di cui si fece portavoce, tra gli altri, Marco Imarisio nell'omonimo testo del 2007.

Ad ogni tragedia, come quella sopra ricordata, traslata inesorabilmente in emergenza sociale, sembra corrispondere l'istanza di voler trovare una soluzione che sia possibilmente la più semplice, la più immediatamente fruibile, la più vicina: rivolgersi alla scuola. Diventa rito consolatorio collettivo appellarsi alla scuola, nella speranza che il malessere sociale, nella sua fenomenologia diversificata, sia riparabile nell'isola felice della scuola che, in un'ottica distopica rovesciata, non dovrebbe esserne condizionata.

Dopo l'efferato assassinio qui richiamato noti opinionisti, rappresentanti politici, psicologi, criminologi, avvocati discutono dei contenuti di una nuova e necessaria *materia*: educazione alla relazione (sic!), educazione sessuale o quella sentimentale o altro ancora?

Vale la pena ricordare che appena quattro anni orsono è stata introdotta in tutte le scuole l'ora di educazione civica nelle cui Linee guida del 2020, il rispetto della legalità, il rispetto dell'altro, la complessità dei problemi esistenziali della contemporaneità costituiscono assi contenutistici fondamentali. La stessa Legge con Le nuove Linee guida del 7 settembre 2024 prevedono il principio della trasversalità del nuovo insegnamento, anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina. Per chi nella scuola ogni giorno spende le sue migliori energie è sfiancante: perché l'idea delle *educazioni* introdotte con metodo *additivo* e quasi analgesico costituisce a partire dagli anni Ottanta il fallimentare escamotage per agganciare la cultura della scuola alla (in)cultura della società (Palmieri, 2020).

Il mito, divenuto in breve tempo mistica delle *educazioni à la carte*, ha finito per smantellare negli ultimi venti/trenta anni l'impalcatura del curricolo dei saperi

scolastici per ingolfare il tempo scuola con una sorta di ricettario di buoni propositi. Siamo, ancora una volta, a una storia nota, quella delle «educazioni» introdotte con metodo additivo e quasi terapeutico e tradottesi in buona sostanza in tentativi di agganciare la cultura della scuola alla cultura della società, superando la sua tendenza, autoreferenziale e talora autolesionista, a chiudersi nel castello dei propri saperi disciplinari, sentiti come sempre più lontani dalla realtà.

Alle *educazioni* (stradale, ambientale, affettiva, sessuale, alla pace, contro le dipendenze, contro il razzismo, ecc.) spettava il compito di essere centrate sui bisogni dell'allievo, quelli di cui anche implicitamente era portatore e a cui nel contempo la società era incapace di provvedere: l'adulto educatore, surrettiziamente affrancato dall'infinità di incertezze, dubbi, frustrazioni, fallimenti e paure, che pure su di lui incombono dal mondo di 'fuori', si fa regolatore del caos, contenitore delle emozioni da nominare ed elaborare e, ancora, difensore/portavoce del patrimonio culturale e di civiltà di cui andiamo fieri, seppur infragilito dalle domande a lungo inevase.

La scuola, a dispetto di tali significative intenzionalità, diventa istituzione confusa e ambivalente, che non rassicura, anzi produce a sua volta disagio e sofferenza, ma nemmeno si impone autorevolmente come regolatrice del caos. La scuola così, da luogo sacro (o *sacralizzato*) si trasforma in uno spazio lacerato da scissioni e conflitti, che produce stress in tutti i soggetti, dai docenti agli alunni, fino alla cosiddetta platea allargata degli *utenti* indiretti, le famiglie.

Nella scuola, di fronte all'ampliamento dei compiti educativi, all'aumento di complessità del lavoro, che si accompagna alla svalutazione sociale e a un percepito fallimento del sistema, per l'eccesso di carico istituzionale e extra-istituzionale, burocratico e nel contempo relazionale, serpeggia il sentimento dell'ambivalenza: sentimento che alimenta la scissione, il disagio favorendo la delega ad altri. La stessa politica, per fare fronte all'evidenza dei risultati insoddisfacenti, è stata costretta a introdurre, tra i fattori protettivi, l'idea (progressivamente affermatasi e consolidatasi) che la scuola non ce la possa fare, che abbia bisogno di una rete di supporto territoriale accanto e/o fuori di sé, fuori orario: si pensi alla Legge 28 agosto 1997, n. 285 che prevedeva precise linee d'intervento per la promozione dei diritti e del benessere dei minori anche mediante il potenziamento di servizi di rete per Interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e e si pensi ancora alla promulgazione della Legge 15 marzo 1997, n. 59 dell'Autonomia scolastica che, di fatto, decentrava a livello territoriale alle scuole autonome il mandato di presidiare, con responsabilità e sussidiarietà orizzontale, ai compiti che l'art. 3 della Costituzione affida alla Repubblica: rimuovere gli ostacoli che impediscono l'uguaglianza. Si provvede a un investimento decentrato di risorse, specie nelle aree più disagiate, da affidare ad altri soggetti affinché agiscano a nome e per conto della scuola laddove essa non riesce e non può o fallisce.

Non poche perplessità emergono dal dover osservare, a distanza di venticinque anni, come i meccanismi di delega e sostituzione non sempre abbiano favorito il rinnovamento dell'impianto metodologico-didattico della scuola e che, di converso, essi siano stati tesi a compensarne le difficoltà con una sorta di 'riduzione

del danno': progetti extrascolastici vedono educatori e operatori impegnati nel compito di *rammendare* le lacerazioni, addetti al recupero delle incongruenze del sistema sociale, con la paradossale conseguenza di far della scuola, presidio di inclusione per eccellenza, un luogo iatrogeno, incapace di rispondere al disagio multifattoriale che intercetta.

Ancora: come sottacere la necessità di un rinnovamento dei saperi della scuola? Chiusi nella torre eburnea del programma-indicazioni, da cui uscire con i progetti educativi trasversali, per poi rientrarvi al tempo dei compiti e delle interrogazioni, anzi, dei voti. In alcuni ordini di scuola a volte non ci si è nemmeno accorti del decennale dibattito sui contenuti, fin quando esso non ha assunto sterili forme conflittuali, ancora una volta ambivalenti. Ovviamente non si vuole generalizzare, ma se si guarda al percepito di una sorta di immaginario collettivo, le cose stanno tristemente così: tanti ragazzi, anche agli occhi delle loro famiglie, studiano e prendono voti sul «programma».

Altro che trasversalità delle educazioni. A tale proposito piace riportare quanto scrive Mario Ambel (2020) – voce autorevole proveniente *dal* mondo della scuola – :

> Spesso, inoltre, queste pseudo educazioni propongono tematiche e si esercitano su problematiche sulle quali il mondo adulto stenta a trovare non solo soluzioni, ma talvolta persino approcci conoscitivi adeguati e minimamente condivisi. Negli ultimi tempi, poi su questi temi, si è anche scatenata la ridda di pseudo informazioni, di banalità e di falsità che abbondano nei social media. […] Ancora una volta, dalla parte dell'insegnante, si tratta si tratta di consapevolezze che attengono più all'intero progetto educativo, che al ruolo e al lavoro del singolo insegnante o di gruppi di docenti, i quali possono agire in modo coerente se la scuola nel suo insieme affronta questi temi in modo coerente e adeguato. Infatti, su queste tematiche l'insegnante ancor prima di acquisire e consolidare competenze che gli consentano di affrontarle adeguatamente per attivare percorsi e ambienti di insegnamento/apprendimento, dovrebbe maturare sensibilità, attenzioni, modalità di agire (p. 24).

Vivere la scuola per *star bene* nella scuola significa, forse, lasciare alla scuola la possibilità di agire non in superficie, ma in profondità, non sull'onda dell'emozione ma sul lungo periodo: le sia consentito di essere *una scuola dal lungo collo*, le si dia modo di liberarsi delle richieste del mercato tutte rivolte al *qui ed ora*, degli orpelli burocratici insani.

Se la logica additiva che sembra informare la prassi scolastica, suscita non poche perplessità, queste ultime appaiono forse ancora più inquietanti se la stessa logica rischia di informare il complesso *setting* della formazione iniziale del docente. I previsti sessanta cfu, che sono sicuramente la risposta all'istanza di una rivisitazione della professionalità docente, se seguiranno quella stessa logica aggiuntiva e non integrativa, se l'aggiuntivo-cumulativo non farà rima con il qualitativo e se, a monte e a valle non vi sarà *un'idea di scuola* che sottenda un'idea della relazione di

insegnamento-apprendimento, allora, come scrive Giuseppe Bertagna, assisteremo all'ennesimo *giorno della marmotta* (Bertagna, 2023).

Come tentare di fuoriuscire dalle derive di una logica aggiuntiva? Dribblando il rischio di cadere nella logica del *versus*, auspicherei cha il contraltare della logica additiva possa essere emblematizzato da una *logica dell'essenzialità*.

Una essenzialità da rinvenire sia nella relazione didattica *strictu sensu* sia nella predisposizione di quel setting delle competenze richieste nella formazione iniziale.

Sul primo versante: essenzialità nella revisione ormai non più procrastinabile dei saperi curricolari che oggi rischiano paradossalmente di favorire nuove forme di nozionismo ammantate da incanti ipermediali, essenzialità volta a centralizzare i vettori di senso offerti dall' educazione civica nel curricolo tradizionale cui ha fatto da contrappasso negli ultimi decenni l'elefantiasi di *educazioni* e di *progetti educativi trasversali*, talora più confusi che interprospettici.

Sul secondo versante si tratterrà di individuare quei tratti essenziali necessari a delineare il volto di una docenza che stenta a rintracciare nelle pieghe della quotidianità referenti significativi che diano *senso* alla propria azione educativa.

Non ci si soffermerà in tale sede, su quella prospettiva diacronica volta ad agganciare il volto della docenza alle diverse *idee di scuola* (Baldacci, 2014) che hanno, di volta in volta, costellato la storia della scuola italiana.

Si tratta, come già sottolineato in altre occasioni di scrittura (Attinà, 2018), di aderire alla lucida analisi di Massimo Baldacci, secondo il quale occorre uno sforzo riflessivo che impone di pensare ad un'idea complessa di professionalità docente capace di superare immagini parziali e univoche dell'insegnante vuoi esperto di contenuti, vuoi di metodi didattici, vuoi orientato all'istruzione, vuoi orientato all'educazione, secondo logiche oppositive o, nel migliore dei casi, gerarchiche e unilineari che non rendono ragione della complessità dell'azione docetica. Complessità data, in prima battuta, dalla pluralità delle competenze richieste, rinvenibili in un'architettura di conoscenze concettuali, procedurali e strategiche. Dimensioni queste, conoscenze concettuali, procedurali e strategiche, che non esauriscono la complessità della professionalità docente, iniziale e continua che si voglia, ma che vanno integrate lungo quel circolo virtuoso di teoria-prassi di deweyana memoria in grado di intrecciare le dimensioni sopra menzionate con il contesto – tessuto curricolare – delle pratiche istituzionali.

Si tratta, allora, di perseguire, all'interno di una formazione continua, l'istanza di *consapevolezza* della propria identità personale (istanza esistenziale) e professionale (istanza funzionale). Non si tratta semplicemente di inseguire l'ideale regolativo del *docente competente*.

Sappiamo bene che questo sembra essere lo slogan prevalente che, in quanto slogan, nega, come acutamente evidenziato da Franco Cambi (2004), la criticità ovvero la complessità, la riflessività e la problematicità del semantema.

L'enfasi sulle competenze, che ha costituito il canone di sottofondo del testo delle Indicazioni del 2012, ha *segnato* una *certa* idea di scuola e la relazione di insegnamento-apprendimento che essa ospita. La logica sottesa a tale nuovo lemma

pedagogico-didattico ha sicuramente ricevuto la sua legittimità scientifica nelle linee di ricerca, che da Fodor a Nagel a Putnam superano i limiti dell'approccio computazionale rispetto alle dinamiche conoscitive, ma ha rischiato sovente di trasformarsi, nella sua estremizzazione autoreferenziale, in una sorta di mistica operativa sul piano docimologico/curriculare che accentua l'esperienza e le pratiche.

Se, infatti, si fa strada giustamente e necessariamente l'istanza di un passaggio necessario dalle conoscenze alle competenze, tuttavia la mitizzazione aziendalistica del semantema *competenza*, sganciata da una dimensione pedagogico-didattica, continua a prefigurare il rischio di una professionalità docente declinata lungo la linea di un *ingegnerismo progettualistico,* che interpreta l'insegnante come un competente ed efficace programmatore di piani e di interventi mirati a condurre gli alunni al conseguimento degli obiettivi voluti, secondo un'idea di razionalità *olimpica* ormai fallita nelle sue premesse teoriche e nei suoi esiti operativi.

Rimane, a tutt'oggi, la dialettica, difficilmente portata a sintesi, attorno al concetto di competenza scisso tra coloro che la interpretano funzionale all'addestramento del capitale umano e coloro che, viceversa, ne rifiutano aprioristicamente ogni impiego con il rischio che la rivendicazione della presunta superiorità delle conoscenze e dello spirito critico si presti, di fatto, alla riproposizione delle stratificazioni socio-economiche degli allievi.

Adattamento o emancipazione? Addestramento e sudditanza o consapevolezza e intenzionalità? Dribblare i rischi di tali estreme derive comporta l'assumere una diversa prospettiva di fondo che guardi al docente come colui che contribuisca alla formazione di governanti e non di governati, secondo i motivi ispiratori di gramsciana memoria, di sovrani e non di sudditi e secondo i motivi ispiratori della vita e delle opere di Don Lorenzo Milani.

Sarebbe, allora, auspicabile attualizzare, sia per la formazione iniziale sia per la formazione in itinere dell'*essere* docente, un modello *integrato* di formazione teso alla capacità di dribblare il rischio sia di una *logica gerarchica,* che va dalla teoria alla pratica, sia di una mera *logica empirica* che vede discendere meccanicamente, attraverso un sinistro automatismo, l'apprendimento dalla pratica senza alcun filtro critico dato dalla concettualizzazione teorica di ciò che si fa.

Il modello integrato persegue l'ideale regolativo di una formazione docente capace di coagulare le sue diverse componenti intorno ad una competenza metacognitiva intesa, citando Baldacci, come una sorta di *metacompetenza* in grado di dar luogo a un atteggiamento riflessivo ed investigativo verso la propria pratica professionale (2010). Da qui è agevole comprendere il passaggio ad un'idea di docente da formare o già parzialmente formato secondo l'ottica deweyana del *ricercatore*. Ed è qui, lungo questo sentiero riflessivo, che l'insegnamento si traduce non in una mera trasmissione di conoscenze, né in un mero atto comunicativo, ma in un'azione intenzionale e promozionale che modifica, media e anticipa quell'esperienza in miniatura che riproduce la vita in quello spazio che è la scuola.

Piace, in chiusura di queste note, immaginare di poter riscrivere il significato

di insegnante ricercatore attraverso il significato trasposto di *insegnante traslocatore*. Nel saggio *A cosa serve la scuola*, Andrea Bajani scrive:

> a questo serve la scuola: a cambiarci la disposizione delle stanze. Nient'altro. E ci servono e dobbiamo pretendere professori che abbiano la forza di spostare quei mobili ogni volta che i nostri ragazzi si aggrapperanno alla versione precedente. Ci servono insegnanti che non rinuncino a farlo, che siano autorevoli perché di quel mondo, di quella nuova disposizione del mondo si assumono la responsabilità (p. 53).

## Bibliografia


Ambel M. (2020). (Ed.). *Una scuola per la cittadinanza. Idee, percorsi, contesti.* Savona: P.M.

Attinà M. (2018). Per una genealogia della professionalità docente. In M. Attinà, P. Martino (Eds.), *Caleidoscopio docente. Figure e sfondi di una professionalità in divenire* (pp. 9-30). Milano: Gechi.

Bajani A. (2014). *La scuola non serve a niente*. Milano: Mondadori.

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*, Milano: Mondadori.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna G. (2023*).* Formazione docenti: sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta? *Nuova Secondaria*, 1, 1-7.

Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.

Palmieri A. (2020). Istruzione/Educazione - Oltre una dannosa separatezza. In M. Ambel (Ed.), *Una scuola per la cittadinanza. Idee, percorsi, contesti. Gli orizzonti di senso* (pp. 190-196). Savona: P.M.

# Un'educazione radicalmente sostenibile e collettiva

Michele Cagol
*Ricercatore*
*Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione*
*michele.cagol@unibz.it*

## 1. Che cosa viene dopo la crescita: una finestra di opportunità che si sta chiudendo velocemente

Lo scienziato ambientalista Vaclav Smil ha pubblicato nel 2019 un volume – un lavoro "poderoso" – sul tema della crescita, nelle sue varie declinazioni: il titolo è *Crescita. Dai microrganismi alle megalopoli* (Smil, 2019/2022). Nel capitolo finale – che ha come titolo "Che cosa viene dopo la crescita" (pp. 553-624) – Smil rileva che la biosfera si trova in una situazione di stress, e il focus è sulle nostre azioni nel presente e nel futuro prossimo, molto vicino, quindi (domani, dopodomani), *per* il futuro della biosfera (e quindi, anche, della società). Smil scrive:

> Non abbiamo modo di prevedere il corso effettivo degli eventi, non solo a causa della nostra comprensione imperfetta delle interazioni complesse, ma soprattutto perché un'ampia gamma di opzioni future non ci è stata (ancora) preclusa. Cosa accadrà tra una generazione o un secolo rimane una questione legata alle nostre azioni future. Le decisioni sbagliate possono accelerare il declino e la fine, mentre procedere con cautela potrebbe limitare notevolmente la maggior parte (se non tutti) degli effetti indesiderati sulla biosfera e sulla società. Agire in modo radicale potrebbe aprire nuove possibilità per la civiltà globale (Smil, 2019/2022, p. 559).

In maniera analoga, il recente rapporto dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*, descrive una situazione planetaria molto critica, dà conto delle influenze e delle responsabilità umane in ambito ecologico e rileva che è possibile garantire un futuro che sia vivibile e sostenibile per tutti solo entro una finestra temporale che si sta chiudendo velocemente: "There is a rapidly closing window of opportunity to secure a liveable and sustainable future for all. […] The choices and actions implemented in this decade will have impacts now and for thousands of years" (IPCC, 2023, p. 24).

Solo agire *radicalmente* e in un'ottica *trasformativa*, dunque, sembra essere una condizione di possibilità per la salvezza e per il futuro. È necessaria una precisazione in merito alla natura del futuro di cui si sta parlando: è possibile – ma non garantito, ovviamente – che anche senza agire radicalmente e trasformativamente potrebbe darsi un futuro per alcuni (verosimilmente per pochi esseri umani, po-

tenti, ricchi etc.); qui si sta parlando, invece, di un futuro collettivo, ecologico, per tutti – e penso sia importante e necessario caratterizzare e comprendere questo 'tutti' come una collettività più-che-umana (e, se possibile e pensabile, aggiungerei anche, più-che-biotica).

## 2. Educazione trasformativa | Trasformare l'educazione

Alla luce di queste considerazioni, il contributo della pedagogia ritengo dovrebbe essere quello di rilevare e rimarcare l'importanza delle dimensioni collettive, collaborative, relazionali dell'azione ecologica trasformativa. L'educazione dovrebbe insegnare che il futuro è per tutti ("un futuro vivibile e sostenibile per tutti", si dice appunto nel report IPCC), che le azioni devono avere una dimensione collettiva, che bisogna agire insieme, che è possibile superare il paradigma individualistico e le sue varie solitudini.

In questo senso, c'è bisogno di un'educazione trasformativa, di un'educazione al cambiamento ma, contemporaneamente, c'è bisogno di trasformare l'educazione, trasformarla, cioè, in prospettiva plurale, relazionale, collettiva, collaborativa. Nella prima pagina del Rapporto UNESCO dal titolo *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione – Reimagining our futures together: A new social contract for education* (International Commission on the Futures of Education, 2021) – leggiamo:

> L'educazione – il modo in cui organizziamo l'insegnamento e l'apprendimento nel corso della vita – ha svolto a lungo un ruolo fondamentale nella trasformazione delle società umane. Ci mette in contatto con il mondo e con gli altri, ci espone a nuove possibilità e rafforza le nostre capacità di dialogo e di azione. Ma per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili, occorre trasformare l'educazione stessa (Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione, 2023, p. 1).

Quello che desidero mostrare e proporre è, detto in maniera molto schematica, che (1) per un'educazione volta al futuro – un futuro nel quale si possa stare (tutti) bene nel mondo, ma prima di tutto nel quale si possa stare (ancora) nel mondo – abbiamo bisogno di un'*educazione trasformativa*, e che (2) per un'educazione che insegni a parlare in prima persona plurale, che insegni la solidarietà, la collettività, la collaborazione, che sia radicalmente relazionale (Cagol, 2022) abbiamo bisogno di *trasformare l'educazione*.

## 3. Educazione trasformativa: responsabilità e comprensione

Come precisato chiaramente nel passo citato dal Rapporto UNESCO, l'educazione ha svolto, spesso, un qualche ruolo di rilievo nella trasformazione delle so-

cietà umane. L'educazione di cui abbiamo bisogno ora, nel presente, perché si possa dare una speranza di futuro, deve accentuare e rafforzare questa sua caratteristica e natura, ed essere, quindi, *trasformativa* e strettamente legata ai concetti fondamentali di *sostenibilità* e di *responsabilità*.

È evidente che la questione ecologica attuale richiede di affrontare il tema della sostenibilità, anche se dobbiamo ancora comprendere e definire quale tipo di sostenibilità sia più appropriata. Non è evidente, invece, che la nostra responsabilità nell'ambito della questione ecologica spesso è una responsabilità menomata. Infatti, siamo responsabili di diversi problemi, ma spesso questa responsabilità è poco più di una constatazione di uno stato di cose, una riflessione analitica che guarda al passato per riconoscere errori e colpe. Sebbene questo processo sia estremamente importante, manca di una dimensione etica vera e propria. L'etica, infatti, è orientata al futuro e deve avere solide basi nel presente, perché è attraverso le nostre azioni presenti che costruiamo il futuro. In altre parole, l'etica è un modo di essere che ci permette di continuare a esistere, non semplicemente un modo di riflettere su come siamo stati. Questa dimensione etica è ciò che accomuna l'educazione trasformativa e la responsabilità.

Ma c'è un ulteriore concetto che lega educazione trasformativa e responsabilità, o, meglio, che lega educazione trasformativa, responsabilità e sostenibilità: la comprensione.

In un breve testo dal titolo *Cosa sosteniamo? Pensare la natura al tempo della catastrofe*, il filosofo radicale Timothy Morton connette tra loro i concetti di sostenibilità, comprensione e responsabilità – e anche l'idea di urgenza, di uno sguardo volto al presente e al futuro e non al passato. Morton scrive:

> Chi è in grado di comprendere il funzionamento o l'andamento di qualcosa, ne diviene responsabile. La gente come me, quelli del mio mestiere, non dovrebbe sprecare più nemmeno un secondo del suo tempo nell'addossare specificamente ad aziende e singoli individui la produzione del riscaldamento globale, non perché tali accuse non abbiano, per qualche verso, un loro fondamento, ma perché alla fine, in un certo senso, cosa può interessare chi l'abbia prodotto? […] Se c'è qualcosa che siete in grado di comprendere, allora ne siete responsabili (Morton, 2019, p. 25).

E poco sotto, Morton aggiunge: "Allora si deve tornare a dire che il concetto di sostenibilità può essere un gran concetto se lo si confronta con quello di colpa, perché non ha nulla a che vedere col deprecare e condannare, quanto piuttosto col fare qualcosa" (ivi, pp. 26-27). Fare qualcosa, in una prospettiva educativa di sostenibilità e responsabilità, è agire nel presente e costruire il futuro, trasformare per (vivere) il futuro.

Per essere responsabili, quindi, bisogna comprendere, ma la comprensione non è qualcosa di già dato o che arriva per caso, che cade dal cielo: la comprensione è favorita dall'educazione. È qui che si mostra il grande ruolo della pedagogia, e la sua responsabilità non delegabile, in questo ambito. Uno dei compiti dell'educazione è proprio quello, infatti, di far comprendere. Ma non si tratta di educare a

comprendere qualcosa che è già stato, per deprecare, incolpare, condannare: si tratta di educare a comprendere che è necessario "fare qualcosa", ora, in questo momento preciso, perché questo nostro fare qualcosa sia un cambiamento presente per il futuro. In questo senso, ritengo si debba pensare l'educazione trasformativa: una circolarità pedagogica che origina comprensione, responsabilità, trasformazione nel presente, per un futuro sostenibile.

## 4. Trasformare l'educazione: la "sostenibilità insieme"

Il concetto di sostenibilità è stato dato fin qui un po' per scontato. Penso invece che sia importante ripensarlo, in un'ottica plurale, collettiva, collaborativa, relazionale. In maniera schematica, riduttiva e senza poter argomentare, i passi che ritengo debbano essere fatti sono riconducibili a tre proposte trasformative, tra loro correlate: (i) dovremmo cercare di superare e lasciarci alle spalle una volta per tutte il concetto di *sviluppo* sostenibile (legato a un'idea insostenibile di *crescita* umana, e in più, nei fatti, di crescita di una sola parte dell'umanità); (ii) dovremmo cercare di svincolare, il più possibile, il concetto di sostenibilità dalle dimensioni *antropocentriche*: è scorretto (per non dire ridicolo) utilizzare un termine che dovrebbe essere ecologico, che interessa quindi una maglia interrelata di elementi biotici e abiotici, e poi limitarsi alla nostra *umanità*; (iii) dovremmo cercare, infine, di agire la sostenibilità in maniera *collettiva*, collaborativa, radicalmente relazionale. Sempre nel Rapporto UNESCO si dice che "[n]essuna singola persona o prospettiva può possedere tutte le soluzioni alle complesse e sfaccettate sfide che il pianeta deve affrontare" (Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione, 2023, p. 55) e si parla, a questo proposito, di "pedagogie della solidarietà".

Nella direzione di queste tre proposte, qualcosa è stato fatto; qualcosa di vecchio e ingombrante (il neo-liberismo capitalista, l'antropocentrismo, l'individualismo) ancora rimane. Faccio solo un esempio di un passo avanti che ritengo possa essere considerato come significativo. Nel gruppo di competenze del *GreenComp – The European sustainability competence framework* (Bianchi et al., 2022a), troviamo, fra le altre cose, riferimenti al futuro, alla sua incertezza e complessità, alle potenziali emergenze, alla collaborazione fra le persone. Le sfide del tempo presente, infatti, sono complesse e devono essere affrontate "insieme". Nell'ottica del discorso che ho provato ad abbozzare in questo breve contributo, forse la competenza più significativa è la 4.2, *Azione collettiva*, che rientra nel settore *Agire per la sostenibilità*. Questo è il descrittore: "Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri" (Bianchi et al., 2022b, p. 15).

## 5. Conclusioni

Come si può concretizzare la proposta qui abbozzata nella formazione? Non ci sono semplici soluzioni e facili ricette. Ritengo, anzi, che sia un compito estrema-

mente complicato e che ci si possa avvicinare all'obiettivo solo attraverso un movimento del pensiero, una trasformazione del pensiero che trasforma le azioni, i comportamenti, le pratiche.

Tale trasformazione implica necessariamente l'adozione di una didattica non trasmissiva, una didattica basata su metodologie euristiche e collaborative, con l'obiettivo di sviluppare nelle persone in formazione competenze utili ad "agire per il cambiamento" e fornire strumenti per partecipare in modo consapevole alla vita sociale e culturale attraverso la promozione di un sapere costruito tramite l'esercizio del dubbio e la capacità di porre domande, mettere in discussione, ricercare, scoprire.

Scrive Massimo Baldacci, nelle prime pagine del suo *Trattato di pedagogia generale*, che

> la pedagogia formale può influire veramente sulle pratiche educative solo nella misura in cui riesce a modificare la pedagogia popolare dell'educatore – o meglio la sua cultura pedagogica – e a formare in lui un nuovo senso comune dell'agire educativo, ristrutturando il suo sistema di credenze e i suoi abiti mentali. Lo scopo della pedagogia è perciò trasformare e raffinare la cultura pedagogica, rendendola maggiormente permeabile alla riflessione formale, e impedendo la sua cristallizzazione in forme dogmatiche e unilaterali (2012, p. 24).

La riflessione e il pensiero pedagogico radicalmente sostenibile e collettivo dovrebbero provare a trasformare la cultura pedagogica e così trasformare le pratiche educative. Per il futuro, dunque, abbiamo bisogno di un nuovo pensiero trasformativo, pedagogico ed ecologico.

## Bibliografia

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022a). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Bacigalupo, M., & Punie, Y. (editors), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. ISBN 978-92-76-46485-3. doi:10.2760/13286, JRC128040. Retrieved November 12, 2023, from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022b). *GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., & Punie, Y. (a cura di), EUR 30955 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022. ISBN 978-92-76-53202-6. doi:10.2760/172626, JRC128040. Retrieved November 12, 2023, from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040

Cagol M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis*, *12* (2), 250–264. https://doi.org/10.30557/MT00232

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. UNESCO & Editrice La

Scuola. Retrieved November 12, 2023, fromm https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298/PDF/384298ita.pdf.multi

International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Retrieved November 12, 2023, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi

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 November 12, 2023, from https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf

Morton T. (2019). *Cosa sosteniamo? Pensare la natura al tempo della catastrofe*. Sansepolcro (Ar): Aboca.

Smil V. (2019). *Growth. From Microorganisms to Megacities*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology (trad. it. *Crescita. Dai microrganismi alle megalopoli*, Hoepli, Milano, 2022).

# Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità.

Valerio Massimo Marcone
*Università degli studi di Roma Tre*
*valeriomassimo.marcone@uniroma3.it*

## 1. Introduzione

Il contributo intende tracciare alcuni aspetti significativi del paradigma della sostenibilità in chiave pedagogica, prendendo spunto dal titolo del saggio di Giuditta Alessandrini[1] (2022), e riflettere sul valore della cultura della sostenibilità a partire dal ruolo della scuola: dalla formazione iniziale degli insegnanti alla progettazione di percorsi di apprendimento "capacitanti" per agentivare gli studenti nel diventare cittadini consapevoli delle loro scelte.

La consapevolezza delle fragilità di un modello economico di stampo neoliberista ha aperto una breccia proprio sul fronte dell'idea dei limiti dello sviluppo e dell'esigenza di un nuovo paradigma, quello dello sviluppo sostenibile.

"L'alfabeto della sostenibilità" sta diventando oramai un concreto asse valoriale grazie al percorso dell'Agenda 2030 (Onu,2015) e al lavoro dell'Alleanza per lo Sviluppo Sostenibile.

Già nel lontano 1972 il Club di Roma con il Rapporto "*Limits of Growth" (Meadows, et.al., 1972) aveva avuto il merito di porre in evidenza nel dibattito internazionale il tema dell'insostenibilità di un modello di sviluppo che sembra considerare il pianeta Terra una miniera inesauribile di risorse a nostra disposizione.*

Lo sviluppo sostenibile è entrato ufficialmente "in scena" nel 1987 con il Rapporto Brundtland (1989) definito esplicitamente come quello "*sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future*."

Una tappa significativa in questa direzione e stata raggiunta di recente con l'approvazione da parte della Camera[2] della norma che introduce in Costituzione "*la tutela dell'ambiente, degli ecosistemi, della biodiversita nell'interesse delle future generazioni"* (art. 9). Impulso rilevante e dato anche dalla modifica dell'art. 41 sul-

1 Giuditta Alessandrini, scomparsa a pochi mesi dalla pubblicazione del volume (2022) "Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità": Milano, FrancoAngeli. è stata Prof.ssa ordinaria di Pedagogia sociale e del lavoro presso l'Università degli studi di Roma Tre. Già autrice di alcuni volumi sui temi della sostenibilità, si è occupata di temi formativi, di innovazione e di "approccio alle capacità". È stato anche membro dell'ASviS (Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile)

2 L'8 febbraio 2022 il Parlamento ha definitivamente approvato il disegno di legge che prevede la modifica di due articoli della Costituzione: l'art. 9 e l'art. 41

l'iniziativa economica che deve essere si "*libera ma non puo svolgersi in contrasto con l'utilita sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla liberta, alla dignita umana, alla salute, all'ambiente".*

La "chiave" della sostenibilità come *vettore per il futuro* è entrata nelle nostre vite – sostiene l'Alessandrini – nonostante gli shock che abbiamo subito e appare come una sorta di "àncora salvifica" per le nostre vite disorientate rispetto all'incertezza e vulnerabilità del futuro. Forse appare anche come promessa di felicità (nel senso di *eudaimonia*) e come sentimento di riavvicinamento a uno stato di equilibrio e benessere.

Come ha sottolineato Papa Francesco[3] ciò che la pandemia ha dimostrato è che non si può rimanere sani abitando un pianeta "malato".

## 2. Bene comune e principio di reciprocità. Lo sviluppo di capacità come fonte di equità

Come sottolinea l'Alessandrini (2019), il paradigma della sostenibilità racchiude tre dimensioni interrelate: lo sviluppo umano, la giustizia sociale e la cura per l'ambiente.

Il diritto dell'uomo di governare la terra nasce dall'idea di un «controllo» egemonico sulla creazione. Ma l'umanità è solo un sottoinsieme della *comunità biotica.*

Ciò di cui dobbiamo liberarci – come sostiene Philippe Descola – è il presupposto della contrapposizione tra natura e cultura con il carattere universale che le abbiamo attribuito nel tempo. Dovremmo tornare all'idea di una casa comune, dove non c'è un primo piano e un secondo.

Il concetto di bene comune che Papa Francesco ha richiamato più volte nelle sue encicliche "è *quel bene di noi tutti che travalica gli egoismi individuali per diventare terreno di impegno collettivo"* (Francesco, 2015).

Di fronte alle crescenti nuove forme di poverta (lavorative, educative, relazionali) caratterizzate da evidenti disuguaglianze sociali da parte delle fasce piu vulnerabili della società, occorre ribadire con forza come un modello di sviluppo non puo e non deve essere quello dell'aumento del reddito, come ci ricorda Martha Nussbaum (2010), bensi quello per esempio di migliorare l'accesso alla buona salute, quello di avere un'istruzione che sia adeguata a ciascuno, quello di assicurare un lavoro dignitoso ai cittadini.

Per la Nussbaum il profitto è solo il mezzo funzionale. Il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale è di mettere in grado le per-

3 Il 1° settembre 2020, in occasione della "Giornata del creato", il Papa ha diffuso un messaggio nel quale affronta i contenuti dei piani di ripresa che i governi stanno predisponendo, alla luce degli Obiettivi globali su clima e biodiversità, e dei principi di solidarietà intra-generazionale e intergenerazionale. Fonte: Rapporto ASviS, 2020.

sone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana.

L'obiettivo di una società giusta dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni ma di attivare le capacità di utilizzare quei beni, per trasformarli in tenori di vita (Sen, 2009).

Un modello di sviluppo– come ben evidenzia Zamagni (2011) – non puo considerarsi sostenibile se si estingue il senso di fraternita e in cui tutto si riduce per un verso a migliorare le transazioni basate sullo scambio di equivalenti.

Il benessere individuale in questa prospettiva non deve essere 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 degli individui (Alessandrini, 2019)

La domanda che dobbiamo porci come pedagogisti è dunque: come agire attraverso l'educativo per contrastare le disuguaglianze?

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilita, e necessario ripensare un nuovo modello di sviluppo eco-sostenibile e generativo (Marcone, 2022)

Occorre ricordare come la maggior parte degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, siano "attraversati" per cosi dire dal *fil rouge* della dimensione educativa: educazione come *"bene pubblico";* educazione come *fattore chiave per la sostenibilita;* educazione come *contrasto alla poverta*; educazione come *inclusione sociale*; educazione come *qualita dei risultati dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita.*

Gli individui dovrebbero essere aiutati a sviluppare tutte quelle "capabilities" che li mettono nella condizione di poter vivere una vita dignitosa. L'educazione all'interno di questa visione non può più essere letta unicamente come trasmissione di conoscenze, ma deve essere considerata come un luogo di libertà, di educazione alla cittadinanza e come uno spazio di responsabilità individuale e collettiva.

Il fine piu generale in questa prospettiva allora e quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilita – a partire dalle scuole, tra gli studenti, tra gli insegnanti, ed in definitiva nella societa civile nella sua interezza – quale forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarieta della comunita planetaria (Morin, 2020)

Per queste ragioni oggi la scuola in primis dovrebbe contribuire a promuovere tutte quelle *capabilities* (Nussbaum, 2012), che consentono agli individui di avere opportunita concrete di democrazia, costruendo societa piu libere, ed inclusive, orientate al pieno sviluppo dell'essere umano.

## 3. Formare al pensiero critico come antidoto alla fragilità del futuro

La visione della sostenibilità come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva sta emergendo e si sta rafforzando sempre di più anche in ambito scola-

stico ed educativo come educazione alla partecipazione e alla salvaguardia dei cosiddetti beni relazionali.

La scuola ha come precipuo compito quello di formare al pensiero critico che significa anche sviluppo delle potenzialità dei soggetti in formazione (capabilities), come ci insegna il costrutto teorico del capability approach di Sen (1999) e Nussbaum (2012).

Educare al pensiero sostenibile significa prendersi cura della salute del nostro pianeta terra, prendersi cura delle persone e delle relazioni, educare al sentimento dell'umano, imparare l'umano (Malavasi, 2020).

L'approccio alla sostenibilità pone la riflessione pedagogica nell'ottica di valutare, sostenere, e attuare le reali opportunità educative di cui realmente e concretamente possono disporre i soggetti e tutte le istituzioni impegnate nelle sfide dell'educazione

Come sottolineava il Rapporto Unesco Educazione allo sviluppo sostenibile. Obiettivi di sviluppo (2017, p. 7) "*intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile come riportato negli SDG (obiettivi di sviluppo sostenibile), gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità".*

Nel Rapporto dell'Unesco inoltre viene ribadita con forza la necessità di sviluppare quelle competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità che sono rilevanti per tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Le competenze fondamentali per la sostenibilità come indicato dall'Unesco (2017, p. 10) "*sono quelle competenze che formano persone che devono imparare a capire la complessità del mondo in cui vivono, che hanno bisogno di essere capaci di collaborare, parlare e agire in vista di un cambiamento positivo. Persone che possono essere definiti "cittadini della sostenibilità"* (Unesco, 2015; Wals, 2015).

Di carattere prioritario è anche l'impegno dell'Agenda 2030, in particolare il Goal 4 - Target 4.7: "*che tutti i discenti acquisiscano entro il 2030 la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile".*

*In linea con l'Agenda ONU, la Commissione Europea ha promosso alcune iniziative politiche stabilite nel Green Deal europeo come catalizzatore fondamentale per promuovere l'apprendimento della sostenibilità attraverso il cosiddetto "Greencomp". Esso costituisce un insieme di competenze di sostenibilità che può rappresentare una vera e propria bussola da inserire nei programmi educativi per agevolare i discenti nel riconoscere e valorizzare gli aspetti insiti nell'approccio alla sostenibilità.*

*Il modello green comp comprende quattro aree di competenza interconnesse: 1) incarnare i valori della sostenibilità; 2) abbracciare la complessità nella sostenibilità"; 3) prevedere un futuro sostenibile; 4) agire per la sostenibilità.*

*La ratio di tale iniziativa – come lo stesso Rapporto Unesco (2017) aveva ribadito – è che chi apprende le competenze dovrebbe essere fornito di conoscenze, abilità e at-*

*teggiamenti che possono farlo diventare "agente di cambiamento" nel trasformare sé stesso e il mondo.*

*In questa prospettiva emergono nuovi impulsi all'interno dello "Spazio Europeo dell'istruzione" e del "Green Deal Europeo", centrati su alcuni valori-chiave fondamentali nel ripensare la formazione iniziale degli insegnanti:*

- Ogni insegnante, al di là della disciplina che insegna, può e deve essere un *educatore alla sostenibilità*;
- L'integrazione del tema "sostenibilità con i programmi di formazione iniziale e continua dei docenti è fondamentale (Standard professionali, quadri di riferimento, etc);
- Consentire per le politiche educative l'opportunità di offrire valori premiali per gli insegnanti che si specializzano nella sostenibilità attraverso incentivi per l'avanzamento in carriera fino alla creazione di ruoli di coordinamento sul tema
- Sostenere la formazione degli educatori in chiave interdisciplinare e rinforzare le competenze socio-emotive correlate con la sostenibilità ambientale

## 4. Conclusioni

La consapevolezza che "*noi non siamo i padroni della terra*" diventa un principio cardine nell'indagare quell'*approccio pedagogico* alla sostenibilità - come ha ben evidenziato l'Alessandrini in un altro saggio (2019) in cui insieme a ventisei studiosi di varie aree disciplinari tra cui la pedagogia del lavoro, si era interrogata sul tema del possibile parallelismo tra alcune idee-chiave della sostenibilità e il *capability approach*.

Da una prospettiva di sintesi, erano emerse quattro dimensioni di allineamento tra i due approcci:

- una visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento degli ostacoli nella società al benessere e alla convivenza civile;
- l'idea che sia necessario superare il paradigma dell'individualismo egoistico su cui si incentrano forme di liberalismo mercantilista per raggiungere l'obiettivo del bene comune;
- la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi a supporto delle capacità delle persone concrete attraverso contesti abilitanti;
- la responsabilità che compete all'educatore nel creare le condizioni affinché questi contesti abilitanti possano sviluppare efficacemente effetti dal punto di vista della formazione della persona in termini di fioritura umana.

Possiamo affermare dunque che il tema dello sviluppo umano è un punto di riferimento fondamentale nel ripensare l'educazione e la formazione come processi

di capacitazione (Margiotta,2012), in particolare da parte di chi ha la responsabilità di promuovere la fioritura delle potenzialità umane (Nussbaum, 2012).

Proiettandoci verso possibili futuri educativi, la scuola in questa direzione dovrebbe iniziare a considerare la dimensione della sostenibilità quasi come una *road map* al fine di:

– permettere agli studenti di essere e agire in modi che riconoscono come valore;
– creare opportunità autentiche di autonomia e di scelta;
– porre la qualità dell'istruzione e della formazione come garanzia di equità e opportunità a tutti;
– diventare piena espressione della "cittadinanza;
– orientare gli studenti ai propri progetti di vita.

## Bibliografia


Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G. (2019) (Ed.). *Sostenibilità e Capibility approach*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G. (2014) (Ed.). *La Pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative.* Milano: FrancoAngeli.

ASviS (2020). *Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, disponibile sul sito www.asvis.it

Brundtland G.H. (1989). *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. New York: Oxford University Press.

Francesco (2015). *Laudato si,* Milano: Piemme.

Francesco (2020). *Fratelli tutti, lettera Enciclica sulla fraternita e l'amicizia sociale*. Roma: Edizioni San Paolo.

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

Marcone V.M. A. Molinari, M. Cacciapaglia, P. Galeri, R, Indellicato, S. Sandrini (2022). Ripensare ecosistemi educativi e formativi capacitanti nella prospettiva del principio di reciprocità. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, 1028-1040.

Margiotta U. (2012). Dal Welfare al Learnfar: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessadrini ( Ed.), *La Formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffè.

Morin (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada,* Milano*:* Raffaello Cortina.

Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacita. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.

Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perchè le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.

Sen A.K. (1999), *Development As Freedom.* Oxford University Press.

Zamagni S. (2011a). *L'economia del bene comune*. Roma: Citta Nuova.

Becchetti L., Bruni L., Zamagni S. (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere.* Roma: Ecra.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

Sen A.K. (2009). *The idea of justice.* London: Harward University Press, Cambridge, Massachuttes, Penguin books,

Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Unesco Eucation 2030

Wals A.E.J. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocente*. Wageningen, Wageningen University.

# La relazione come valore nella formazione degli insegnanti

Rosa Grazia Romano
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Messina*
*rromano@unime.it*

## 1. La relazione come *principio*, *fine* e *strumento* di ogni educazione

Viviamo in un momento storico in cui la complessità della realtà culturale e sociale, i continui mutamenti antropo-politici e le accelerazioni tecnologiche stanno determinando una fase in cui i valori di un tempo vengono sostituiti da valori "alternativi" (talvolta discutibili), o vengono mediati attraverso forme sociali inedite: dispositivi digitali e social media. In un contesto educativo in acceleratissima evoluzione, come quello attuale, è cruciale riflettere sul ruolo fondamentale che le relazioni umane svolgono nel formare non solo le competenze degli insegnanti, ma soprattutto nel dare fondamento al loro modo di essere persone ed educatori[1].

Nella formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, l'educazione deve diventare quello spazio privilegiato in cui ogni soggetto possa fare esperienza con un altro significativo, l'educatore, che testimoni come sia ancora possibile vivere il valore della relazione autentica, dialogica e costruttiva.

È innegabile che il *frame* attuale della formazione insegnanti sia caratterizzato da una crescente complessità, sempre più impegnativa da gestire, in cui – da una parte – le sfide antropologiche, politico-culturali, socio-emotive pressano, e – dall'altra – la necessità di comprensione flessibile delle relazioni all'interno dei variegati contesti diventa qualità indispensabile. Gli insegnanti, oltre alle *skill* pedagogiche e disciplinari, oggi devono possedere un elevato livello di competenza relazionale per affrontare le molteplici diversità degli studenti, gestire dinamiche di classe sempre più interculturali e complesse e promuovere un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

Volendo esaminare più attentamente la "relazione", è possibile affermare che essa è non solo *al* principio (Buber, 1991), ma è anche *il* principio di ogni vita umana, «la precondizione costitutiva dell'esistenza umana, quella che rende possibile la sopravvivenza, la definizione di sé e la storia stessa della persona» (Sirna, 2008, p. 85. Cfr. Levinas, 1991; Guardini, 1987). Chi è povero di relazioni si trova in una condizione di solipsismo che spesso imprigiona il soggetto dentro relazioni puramente funzionali o utilitaristiche, che arrivano persino a privilegiare oggetti, tecnologie o animali rispetto agli esseri umani (Mariani, 2021).

1 Tranne qualche caso, per comodità espositiva userò il maschile che comprende anche il femminile.

La relazione oggi arriva a deformarsi anche in tutte quelle forme di possesso dell'altro che decretano la distruzione non solo dell'alterità, ma anche dell'Io e della relazione. Nel desiderio/bisogno di possesso dell'altro/a, il soggetto non dimostra forza, ma solo la sua assoluta fragilità, la sua dipendenza malata e l'incapacità di accettare che l'altro/a vada via. In relazioni dominate dal possesso, il bisogno dell'altro non matura in relazione, ma resta egocentrismo infantile e reificazione dell'altro al proprio uso e consumo. L'evidenza è confermata dal crescente numero di notizie che arriva dai *media*, che riguardano gli agiti violenti di individui o gruppi che bullizzano persone più deboli, o di uomini che picchiano, sfregiano, danno fuoco fino a uccidere la loro (ex) partner.

È per questo che oggi l'educazione deve puntare soprattutto a comprendere meglio e più in profondità i mutamenti che stanno accadendo all'interno delle società e, in particolare, delle nuove e variegate realtà familiari, delle diverse agenzie formative e dell'individuo stesso. Infatti, per quanto possa apparire distante dai valori tradizionali, dietro ogni richiesta di mutamento axiologico c'è sempre un appello da ascoltare, un modo per tentare di risolvere problemi, un bisogno inespresso o deformato dalla paura di qualcosa a cui non si riesce a dar voce. L'educazione non può demandare o abdicare al suo compito principale, che è quello di costruire progetti educativi significativi e ricchi di senso, anche se in una società divisa da concezioni valoriali divergenti e talvolta persino incompatibili.

La relazione, quindi, essendo *al* principio e *il* principio, è il primo investimento educativo da fare, il primo lavoro "umano" sull'umano, che però non può essere improvvisato né nelle scuole, né tanto meno nella formazione degli insegnanti. L'educazione alla relazione nelle istituzioni scolastiche sarà certamente un utile modo per lavorare sul tema della relazione, ma si è ben consapevoli che qualche ora di lezione non potrà essere sufficiente a realizzare un cambiamento di prospettiva e un mutamento del modo di essere, che si struttura sin dalla nascita sulla base dei vissuti relazionali, del riconoscimento (avuto o non avuto) e della testimonianza ricevuta da chi si prende cura dei figli dentro le mura domestiche. Il grande rischio è che l'educazione alle relazioni e ai sentimenti diventi solo retorica o un'altra ora di lezione che si aggiunge ai programmi curricolari.

Piuttosto, ciò che serve è una *metanoia*, un capovolgimento del modo di pensare e vivere le relazioni. Serve un'educazione nuova dello sguardo, della mente e del cuore che alleni a sentire l'altro non come un estraneo o un nemico o un possesso, ma come parte-di-sé, in tutti i contesti del vivere insieme: in famiglia, nella scuola e nella società (Romano, 2018; Cacciari, 1998).

La relazione è anche *obiettivo* e *fine* di ogni buona educazione, perché la maturità relazionale di una persona non è data all'origine, ma si conquista e si costruisce nel tempo e col tempo, attraverso un percorso di incontri e scontri, che possono condurre alla consapevolezza di sé, alla conoscenza dell'alterità e al riconoscimento del valore delle differenze (cfr. Honneth, 1993). La relazione diviene obiettivo educativo poiché non può esserci cammino di crescita reale – personale, professionale e sociale – se non a partire dall'elaborazione e dall'accettazione dei propri vissuti e di quelli dell'altro, nel concreto delle proprie vicende relazionali.

La maturità relazionale, infatti, implica una riflessione attenta sulle proprie e altrui rigidità e flessibilità e, soprattutto, sui propri modi di entrare in contatto e di mantenere le relazioni sia simmetriche (tra pari), sia asimmetriche (con chi è *up* o *down*) (Romano, 2023).

## 2. La relazione come strumento *metacognitivo* di crescita

La relazione diviene anche uno *strumento* perché, attraverso una considerazione di ciò che accade nell'interazione, la persona diventa attenta non solo a ciò che impara, ma anche a *come* lo ha imparato. Grazie alla possibilità di auto-distanziarsi e auto-osservarsi, è possibile rileggere i fatti della propria esistenza, comprendere i diversi punti di vista percettivi, emotivi e cognitivi.

La possibilità di riflettere non solo su cosa si apprende in una relazione, ma *come* si apprende ciò che si sta vivendo aiuta l'individuo a non cercare *la* causa dei problemi relazionali nell'altro, e quindi a non dover trovare il colpevole per ogni evento o problema, ma a chiedersi quale possa essere il senso di ciò che sta accadendo e il perché si stanno sperimentando quei vissuti. Questa meta-comprensione contribuisce enormemente a rendere consapevoli sia del modo in cui si vivono le situazioni, le affinità e le divergenze, sia del modo in cui si gestiscono i processi e i comportamenti che ognuno mette in atto.

Durante il suo percorso di formazione iniziale, è fondamentale che ogni futuro insegnante faccia esperienza concreta di costruzione di relazioni, sia con i formatori sia con i colleghi/pari, per comprendere i personali modi attraverso cui entra in contatto con l'altro e col gruppo. Successivamente a questa comprensione e a questa esperienza, le relazioni che ogni docente creerà in ambito scolastico diventeranno formative soltanto se egli sarà capace di incentivare interazioni positive con e tra gli studenti, guidate e accompagnate in maniera tale che ci sia una stimolazione della riflessione etica e *metacognitiva*.

È ormai noto come la riflessione sulla qualità delle interazioni tra formatori e futuri insegnanti, tra insegnanti e studenti e tra gli stessi insegnanti aiuti a formare menti e coscienze più consapevoli e come tali interazioni possano influenzare profondamente il processo di apprendimento e la crescita professionale. Infatti, la persona cresce soltanto se un'esperienza o un apprendimento è sperimentato assieme a qualcuno che aiuta a dare un senso a ciò che apprende e che sa realizzare la necessaria mediazione tra il soggetto e la cosa. La relazione educativa positiva accelererà in maniera esponenziale l'attivazione di tutte le forme di intelligenza (Gardner, 1983, 2005) e delle interconnessioni cognitivo-affettive. La capacità di comprendere e di rispondere alle esigenze individuali degli studenti, gestire e promuovere la collaborazione e le dinamiche spesso conflittuali all'interno della classe divengono aspetti fondamentali per creare un ambiente umano e di apprendimento inclusivo e stimolante. Una relazione che funzioni sul piano educativo è quella che riesce sia a stimolare il coinvolgimento dell'educando nella costruzione della conoscenza, sia ad avviare in lui un processo di discernimento, interpretazione

e attribuzione di senso e di significato affinché possa capire ciò che è bene che apprenda e ciò che è bene che scarti.

Gli insegnanti dotati di competenze relazionali avanzate saranno in grado di creare relazioni autentiche e profonde con gli studenti, facilitando non solo apprendimenti più significativi, ma anche e soprattutto la crescita globale della persona, il senso di fiducia e la sua affidabilità.

Tutto questo è possibile se gli insegnanti mantengono alcuni dei caratteri costitutivi della relazione educativa, che sono l'intenzionalità, cioè la direzione, il senso dell'educare, e la asimmetria, cioè la capacità di prendersi cura dell'altro e di assumersi le responsabilità delle scelte. Per poter esistere, infatti, ogni essere umano ha bisogno dello sguardo e del riconoscimento dell'altro (Ricoeur, 2004; Dusi, 2017), di ricevere e di dare cura (Mortari, 2015), poiché da soli non si è in grado di assolvere a tutte le necessità e le condizioni della vita. Scrive Luigina Mortari a questo proposito: "Aver cura della vita è fare in modo che il tempo dell'esserci non sia solo ciò che capita, ciò che patiamo per il nostro essere condizionati dal mondo, ma ciò che risponde al desiderio di una vita con senso" (Mortari, 2021, p. 29).

Nelle attuali società edonistiche, la vera relazione educativa di "cura" si configura come una sovversione dell'opinione corrente che sfida le apparenti felicità e infelicità. È un modo di aver cura che rimanda al coraggio di uscire dalle logiche dell'individualismo, del pensiero utilitaristico e delle ideologie legate a una libertà immaginaria (Magatti, 2009) o, peggio ancora, a un libertarismo assoluto dove l'altro è visto solo in funzione della realizzazione dei propri bisogni o dell'accrescimento esclusivo di sé.

## 3. Il "desiderabile" come chiave interpretativa del valore della relazione

La relazione è ancora un valore imprescindibile di ogni esistenza e di ogni educazione nelle contemporanee società utilitaristiche, edonistiche e interconnesse? E come fare a stimolare e a far vivere la relazione come valore fondante la vita umana (Mariani, 2021)?

Ogni teoresi pedagogica e prassi educativa non può prescindere dall'idea fondamentale che la competenza relazionale è (dovrebbe essere) il luogo in cui si fa esperienza di pensiero diverso e multiprospettico, di dialogo e ascolto, flessibilità e assertività, approvazione e disapprovazione, condivisione di idee, sogni e desideri. Ma, per restituire "appetibilità" e dignità al valore e alla relazione, è necessario che essi vengano vissuti come *desiderabili*, il che è possibile solo se valore e relazione divengono "promessa di felicità" per quel soggetto in quel contesto determinato (Bellingreri, 2018). La *desiderabilità* e il desiderio diventano, quindi, le chiavi ermeneutiche che consentiranno a ogni persona di scegliere più consapevolmente la relazione umana come valore rilevante rispetto al suo poter essere più proprio.

Anche l'antropologo Clyde Kluckhohn afferma che il valore esprime sempre una concezione del "desiderabile" (1951, p. 395), di ciò che una persona (o una

comunità) non ha e che desidera avere. Il desiderare, infatti, è una tensione verso ciò che il soggetto percepisce come compimento: desidero quanto mi attrae e mi appaga. Detto in altre parole, un valore può essere considerato tale per un soggetto quando questi riesce a trovare in esso una qualità rilevante e irrinunciabile rispetto al suo poter essere. È la relazione personale col valore e con l'altra persona che deve divenire desiderabile, altrimenti né il valore né la relazione diventeranno una *pro-vocazione* alla vita buona (Ciancio, 2003; Ancona, Sequeri, Vigna, 1999).

Quel che oggi viene messo in discussione è *chi* stabilisce cosa è desiderabile per me. In nome e in forza di cosa lo stabilisce? *Not in my name* sembra essere diventato lo slogan più comune per esprimere il dissenso e la dissociazione da chi si arroga il diritto di prendere delle decisioni per tutti, o da chi – facendosi paladino – si batte in nome di valori non riconosciuti.

Ciò che si percepisce come un problema grave delle attuali società è che l'iperstimolazione del desiderio sta generando un'incapacità di desiderare o un desiderare confuso. I piccoli illusori desideri che assorbono il soggetto si trasformano in un ostacolo a vivere i grandi desideri di significato, di bellezza, di infinito. E, ancor più spesso, ad alcuni livelli relazionali della realtà digitale è valore ciò che contiene la massima libertà di agire e la minima libertà di essere (Magatti, 2009, pp. 41-42). Se il desiderio viene cosalizzato e riportato soltanto al proprio benessere, saranno solo il sentire immediato e l'emotivismo la bussola che darà l'orientamento (D'Addelfio, 2020, pp. 148-149).

Il soggetto, smarrito e confuso nel "troppo pieno del godimento", come scrive Jacques Lacan (1958-1959), ha bisogno sempre e comunque di stare di fronte a un altro. Uno degli esiti più rischiosi dello sgretolamento axiologico e sociale e dell'illusione digitale di stare sempre insieme si verifica quando l'individuo non trova più unità in se stesso e si frantuma interiormente, non riuscendo più a rendere dicibile e condivisibile ciò che vive per l'assenza di relazioni significative, capaci di attivare processi di decodificazione dei vissuti (Salonia, 2017).

Per far sì che la relazione diventi un valore è necessario sperimentare sia la potenza poietica dell'esodo-da-sé-stessi, dell'uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comune umanità, sia la forza costruttiva e inestimabile delle diversità che legano l'umanità senza dividerla (Vigna, 2015).

## 4. In conclusione

Nel cammino di formazione di ogni insegnante prendersi cura della relazione, come valore imprescindibile della vita, diviene una scelta necessitante non soltanto per la crescita della persona, ma anche per la sopravvivenza dell'intera umanità. Se vissuta come un valore inalienabile per sé e per l'altro, la relazione diventa quell'orizzonte smisurato in cui poter *ospitare e rispettare* l'altro, quella porzione di spazio interiore che rende Umani gli individui, uniti, facenti parte della stessa "famiglia umana" (Francesco, 2020, nn. 26, 115; Sirna, 2023).

La svolta etica della "consoggettività", come la definisce Bruno Rossi (2003), implica che l'educazione deve assumersi il compito di aiutare

> la persona a farsi progressivamente soggettività plurale […], dialogica e solidale, capace di alimentare la propria vita di un'etica dell'apertura e della disponibilità, della passione per il significato e della lotta per l'ideale e dunque di agire […] responsabilmente secondo scelte di valore, in grado di custodire contemporaneamente la propria liberazione e libertà e quella altrui e pertanto di farsi quotidianamente autrice di atti di democrazia e giustizia, convivialità e pace (pp. 7-8).

Scegliere di vivere eticamente le relazioni è un modo di fare la storia, di credere nella formazione degli insegnanti e di costruire una scuola di valore. In ultima analisi, è un modo di perseguire un nuovo sogno di relazionalità e di fraternità che sia concretamente umanante, capace di varcare non solo i muri dell'indifferenza, ma anche di essere riconoscenti e grati per le relazioni che ciascuno ha avuto, che ha e che avrà.

## Bibliografia


Ancona L., Sequeri P., Vigna C. (1999). *L'enigma del desiderio*. Milano: Paoline.

Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholè-Morcelliana.

Buber M. (1991). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo, 1993.

Cacciari M. (1998). Relazione e alterità tra filosofia e teologia. *Divus Thomas, 101* (3), 119-123.

Ciancio C. (Ed.). (2003). *Metafisica del desiderio*. Milano: Vita e Pensiero.

D'Addelfio G. (2020). Dal recinto della preferenza alla trascendenza del desiderio. In C. Agnello, R. Caldarone, A. Cicatello, R.M. Lupo, G. Palumbo (Eds.), *Filosofia e critica del dominio. Studi in onore di Leonardo Samonà* (pp. 135-154). Palermo: Palermo University Press.

Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.

Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it. Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano, 1987).

Gardner H. (2005). *The Development and Education of the Mind: The selected Works of Howard Gardner*. New York: Routledge (trad. it. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005).

Guardini R. (1987). *Persona e libertà*. Brescia: La Scuola.

Honneth A. (1993). *Anerkennung und Missachtung: ein formales Kozept der Sittlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Soveria Mannelli: Rubbettino, 1997).

Kluckhohn C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In T. Parson, E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge: Harvard University Press.

Lacan J. (1958-1959). *Le Séminaire. Livre VI. Le désir et son interpretation*. Paris: La Martiniére (trad. it. *Il seminario. Libro VI: Il desiderio e la sua interpretazione*, Einaudi, Torino, 2016).
Levinas E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset et Fasquelle (trad. it. *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro,* Jaca Book, Milano, 1998).
Magatti M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*. Milano: Feltrinelli.
Mariani A. (Ed.). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock (trad. it. *Percorsi del riconoscimento*, Milano: Raffaello Cortina, 2005).
Romano R.G. (2018). *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*. Brescia: Scholè-Morcelliana.
Romano R.G. (2023). La relazione come valore. *Rassegna di Pedagogia*, *1-4*, 139-154.
Rossi B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
Salonia G. (2017). *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia Gestaltica familiare*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
Sirna C. (2008). L'emergenza come bisogno di relazione. *Studium Educationis*, *3*, 85-98.
Sirna C. (2023). Quali valori per le società pluraliste? *Rassegna di Pedagogia*, *1-4*, 83-96.
Vigna C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento* (Vols. 2). Nocera Inf.: Orthotes.

# Sostenibilità a scuola: cura e benessere

Pierpaolo Rossato
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*pierpaolo.rossato@unicatt.it*

## 1. Scuola: tra crisi e futuro

La scuola è più che mai al centro dell'interesse nazionale e rimane centrale nella vita delle persone e delle famiglie. Lo stesso può dirsi per il suo rilievo sociale, economico e istituzionale. Il dibattito politico ha prodotto riforme e programmi, riproponendo nel tempo l'annosa "oscillazione tra il primato dell'istruzione o dell'educazione" (Massa, 1997, p. 3). Spesso però, le discussioni attorno a tale argomento rimangono aleatorie e, a meno di tradursi in riforme effettive, non incidono radicalmente sulla scuola reale. Il rischio è che si tratti soltanto di "un riflesso di essa, per di più talmente confuso da impedire di dare risposte concrete ai problemi dell'insegnamento" (Massa, 1997, p. 3). Tale riverbero involontario mostra nondimeno i sintomi di qualcosa di sottaciuto, celato, a tratti sospeso, che ne offre così la manifestazione di un'istituzione bloccata, decadente e sospesa nel tempo. In questa lettura è possibile ravvisare una similitudine tra l'esperienza umana e quella dell'istituzione scolastica tanto antica e allo stesso modo così recente. È dunque opportuno prendere le mosse da questa analogia decodificandola come "esperienza di crisi, anzi, come esperienza della crisi della cultura moderna" (Massa, 1997, p. 3).

La nozione di crisi sollecita propositi e lascia aperta, nella sua dinamicità intrinseca, una fessura. È da tale breccia che si può osservare la metamorfosi poliedrica negli ambiti di vita della persona: famiglia, società, economia, stato, valori. La scuola stessa viene messa in discussione in maniera più radicale rispetto al passato a partire dalla sua configurazione. Tuttavia, per poter approcciare davvero la crisi di tale Istituzione, occorre scoprire la "latenza" dell'educazione rispetto ad un esacerbato approccio contenutistico-didascalico. L'obsolescenza di tale sistema è evidente se si accosta ai mutamenti e alle rivoluzioni alle quali l'umano è sottoposto evidenziando uno scollamento tra la metamorfosi negli *habitus*, nei saperi e nei modi di pensare e di essere delle giovani generazioni. Il dinamismo e la velocità, la diversità e la complessità sono delle costanti della vita contemporanea: vederle come variabili quiescenti da nascondere, o in taluni casi, da eliminare, non permette l'interpretazione dei nuovi valori giovanili e anzi crea una cesura intergenerazionale e organizzativa sempre più netta.

"Il tramonto dell'educazione rimarrebbe conclamato dal fatto che non risulta

più vivo e presente […] alcun atteggiamento volto a proporre ai giovani progetti e percorsi dotati di senso per la propria formazione personale" (Massa, 1997, p. 8). Si potrebbe riscontrare la mancanza di una scintilla, una genesi educativa in grado di "strutturare, interpretare e integrare l'esperienza […] promuovendo attitudini di autonomia e di scoperta" (Massa, 1997, p. 8). Per agire un qualsivoglia cambiamento, anche scolastico, occorre "un esercizio di pensiero (perché) la scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata" (Massa, 1997, p. 10). È innegabile che sussista un'evidente questione educativa che investe tutta la società e, *in primis,* le agenzie di formazione. Per questo anche le professioni scolastiche debbono rifiorire. Senza le abilità e la passione delle figure educative, il cuore e la mente dei ragazzi rischiano un inaridimento. Servono Maestri che sappiano confrontarsi "con i grandi temi dell'educazione" (Massa, 1997, p. 116), Docenti di una scuola "rinnovata e *differente*, perché è divenuta capace di rifiutare ciò che rimpicciolisce e priva di senso l'esistenza" (Gallerani, 2012, p. 43). Una scuola che affronti la tematica della sostenibilità e sviluppi abilità sociali per esperire empatia verso l'umano e il Pianeta. C'è bisogno di un vigoroso impulso per trasformare la società in una *società educante*, concretando un "sistema formativo integrato" capace di essere rete di alleanze tra le primarie agenzie educative, nelle quali lo spazio e il tempo assumano "significati inediti ed euristici" per "favorire la realizzazione di progetti di vita orientati e improntati […] alle 'direzioni intenzionali di senso' dell'*esistere pedagogico*" (Gallerani, 2012, p. 102).

Il ruolo dell'insegnante si deve così "ridefinire a tutto campo nella sua valenza educativa […] regia complessiva dei processi formativi" (Massa, 1997, p. 138). È nell'incontro con l'educando che la relazione interpella l'educatore, nello scambio reciproco dello *sguardo* che diviene esperienza del reale. Attraverso un linguaggio costruttore di realtà, nella comunicazione verbale e non verbale avviene il riconoscimento di sé e dell'altro che produce possibili scenari intenzionali "di prossimità" tra gli interlocutori (Gallerani, 2012, p. 19). Il riconoscimento e il rispetto dell'alterità esprimono allora la possibilità di essere appieno ciò che si è, in una relazione, una partecipazione intenzionale, "che chiede all'uomo di uscire dalla […] neutralità impersonale" (Gallerani, 2012, p. 20).

È solo nell'esistenza autentica che ci si apre a traiettorie inedite, "dimensioni del possibile, del futuro, in cui poter prospettare e realizzare stili di vita alternativi", sostenibili, posture di progettazione di "altri mondi" che richiedono alla persona coraggio e responsabilità di accettare i rischi che ogni crisi comporta (Gallerani, 2012, p. 41).

Essere allo stesso tempo *contemporanei e inattuali* significa conoscere le tendenze del presente, la complessità e la problematicità che lo definisce trovandovi le "eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità" affermando "istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate" (Gallerani, 2012, p. 42). Essere *inattuali* per oltrepassare conformismo e omologazione che ogni forma di potere esercita per reificare e alienare l'umano. Ecco, dunque, che "l'esperienza viva in situazione non basta, così come non basta il fare, il sentire. Il vissuto necessita di essere fermato, pensato, rielaborato dal soggetto per potersi trasformare

in fonti di apprendimento, in primo luogo esistenziale" (Palmieri, 2018, p. 109). La scuola è infatti una forma di vita e "anch'essa incide i propri segni sulla carne dei ragazzi, non per quello che imparano ma per il tempo di cui sono espropriati, per gli orizzonti a cui sono sottratti". Non ci ricordiamo più cosa significhi "costruire un soggetto, educare un'anima, formare un individuo, istruire una mente". Ma possiamo oltrepassare la scuola per rimpossessarsi delle nostre esistenze e dei nostri pensieri? (Massa, 1997, p. 178).

La scuola dovrebbe essere un luogo in cui la crescita della conoscenza e la crescita personale globale dell'individuo non sono disgiunte l'una dall'altra. Lo sviluppo umano non è una semplice assimilazione di informazioni! Dicendo ciò non si intende sminuire l'importanza dell'apprendimento ma solo sottolineare l'attenzione su quanto sia irrisoria e trascurabile un'educazione che si fonda più sui risultati che sull'interesse di imparare. "Il piacere nel processo di apprendimento è fortemente legato alla 'significanza personale' dell'apprendimento", cioè la rivelazione che "l'oggetto di studio ha qualcosa a che fare con la propria vita" (Cavalluzzi, Degli Esposti, 2018, p. 59). Bisogna allora ripensare alla scuola come luogo di promozione allo sviluppo personale restituendo rilevanza all'aspetto affettivo, alle relazioni, al dialogo e all'incontro.

## 2. Ambiente, cura e benessere

Riflettere sulle condizioni e le sfide della scuola consente di pensare e attuare "nuove vie e sempre altre possibilità educative" (Malavasi, 2020, p. 45). Tali percorsi scientifici, caratterizzati da benessere e cura non possono tralasciare l'ambiente quale "maestro" dell'apprendimento. Il rapporto tra contesto interno ed esterno può aiutare a ripensare la scuola come "ambiente di benessere pedagogico (nel senso dello "star-bene", *wellbeing*) per chi la vive sia come insegnante sia come allievo" (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018). Un ambiente per la promozione del benessere si prefigge di eliminare le barriere di qualsiasi tipologia al fine di favorire studenti, docenti e tutta la comunità educante. Questa scelta costituisce una delle condizioni essenziali per la realizzazione di un luogo di apprendimento adeguato. Studi recenti hanno offerto indicazioni per riflettere sui processi di insegnamento-apprendimento nei contesti formativi, rivedendoli alla luce della complessità attuale. Occorrono dunque, approcci inter, transdisciplinari e multimodali, che non tralascino l'inedito (Gomez Paloma, Damiani, 2021). Tra questi l'*Outdoor Education*, applicata nelle scuole, converte il paradigma "tradizionale" del dentro guardando ad una prospettiva "nuova" dell'*andare fuori dalla porta*. Il fuori vissuto come esperienza piena, non più "*time out*", "separazione dagli altri e dalle attività educative, come straordinario ed estemporaneo", ma si rinnova come occasione intenzionale di educazione sostenibile per tutti (Gomez Paloma, Damiani, 2021, p. 179). Tale idea di scuola rigenera così l'ambiente nei suoi confini spazio-temporali, esprimendosi attraverso esperienze virtuose per evidenziarne il potenziale inclusivo nel novero delle scuole aperte: articolazione spazio-temporale flessibile

e differenziata, relazione quotidiana con l'*out*, attività motoria giornaliera, benessere psicofisico, stimolazione senso-percettiva (Gomez Paloma, Damiani, 2021, p. 180). La condizione *outdoor* favorisce inoltre l'esperienza di relazione con l'ambiente e di apprendimento esperienziale grazie alla sua doppia essenza: naturale e antropica. La conoscenza e la comprensione della società, del territorio, attraverso le opere architettoniche ed artistiche, così come quella dell'ambiente naturale vengono incarnate attraverso un'esperienza "emotiva, vitale, […] molto più potente ed efficace, anche in termini di sviluppo di competenze trasversali e culturali" (Gomez Paloma, Damiani, 2021, p. 181). Il compito del contesto diviene allora "quello di fornire opportunità; il compito dell'individuo è di esercitare una scelta tra opzioni diverse" (Ruggerini, Manzotti, Daolio, 2017, p. 85).

Promuovere il benessere di tutti a scuola significa anche esperire il diritto alla formazione e alla salute, alla condivisione tra pari, al proprio riconoscimento, al supporto, all'autoconsapevolezza, alla possibilità di riposo e di divertimento, all'esperienza estetica ed etica. "Dotarsi di spazi-tempi per lo scambio di pratiche, di materiali e per il confronto tra docenti è condizione indispensabile per il *co-teaching* e per la presa in carico corresponsabile da parte di tutti i docenti di una sezione-classe" (Gomez Paloma, Damiani, 2021, p. 181). Ecco perché è opportuno strutturare progetti e momenti per favorire esperienze; riflessioni, scambi e confronti con colleghi e professionisti esterni; autovalutazione e autoformazione; ricerca e benessere (Gomez Paloma, Damiani, 2021).

Tale ambiente di apprendimento richiede quindi interventi di sensibilizzazione, responsabilità condivisa, co-progettazione e co-valutazione, estesa a tutta la comunità per l'edificazione di un'alleanza educativa in grado di valorizzare le risorse presenti sul territorio. "Ogni progetto di miglioramento della qualità della scuola non può prescindere da un effettivo ed efficace lavoro di rete centrato sull'allievo con i suoi bisogni e diritti, ma allargato al contesto, in un'ottica autenticamente compartecipativa" (Gomez Paloma, Damiani, 2021, p. 182).

Benessere e cura per uno sviluppo umano orientato alla *libertà*, all'*eudaimonia*, per non fermarsi solo all'*happiness* (felicità) ma perseguendo la *fulfilment*, la realizzazione completa di sé (Ruggerini, Manzotti, Daolio, 2017). Benessere scolastico può significare quindi impegno sinergico, tra *in & out*, professionisti dell'educazione e territorio, prodigo di relazioni e trame significative, al fine di realizzare un'organizzazione sostenibile e inclusiva per costruire una comunità educante nel segno della vita (Birbes, 2013). È a partire dalla consapevolezza, dalla riflessione sulle condizioni e le sfide che la sostenibilità pone all'istituzione scolastica, che si rendono necessarie "relazioni e interazioni significative per nutrire il pianeta, per una coscienza collettiva" responsabile (Birbes, 2013, p. 10). Questo significa "essere abili a rispondere a modo proprio a quello che ci accade" assumendo una coscienza tanto propria quanto sociale, "favorendo l'accrescimento del senso collaborativo e del rispetto tra persone" (Cavalluzzi, Degli Esposti, 2018, p. 27). In un ambiente in cui è permesso esprimere consapevolezza e libertà delle proprie emozioni, dei propri bisogni e dei propri interessi, gli alunni e le alunne hanno la possibilità di conservare la propria integrità, di imparare a fidarsi della propria capacità di auto-

regolazione (Cavalluzzi, Degli Esposti, 2018, p. 27). L'adulto deve essere allora una guida consapevole, un facilitatore, un regista, deve saper stabilire limiti chiari, e assumersi la responsabilità delle proprie scelte per il sistema e le persone che ne fanno parte (Cavalluzzi, Degli Esposti, 2018, p. 28).

Generare benessere responsabilizza la pedagogia: "occorre pagare una tassa attiva di cure, di buona volontà" per attuarlo (Montessori, 1948). "Nella cura possiamo vivere autenticamente quando scopriamo le nostre più proprie potenzialità, affrontando l'angoscia in cui si manifesta la possibilità di scegliere chi poter essere, ogni volta come se fosse la prima" (Palmieri, 2018, p. 148). "*Aver cura dell'esperienza educativa*" (Palmieri, 2018, p. 149) significa quindi qualità dell'educazione che "dovrebbe condurre a una cresciuta qualità di vita, sia collettivamente sia individualmente" (Mitchell, 1995, p. XXIII). Se vogliamo una scuola di qualità dobbiamo dunque cambiarne "i riferimenti attuali" per dar vita ad un luogo di educazione e insegnamento che permetta la fioritura di creatività e innovazione (Melero, 1995, p. XII) e soprattutto il compimento autentico dell'*humanum*.

La scuola dev'essere allora un luogo "per insegnare a pensare e a scoprire la conoscenza" (Melero, 1995, p. XV), un insegnamento-apprendimento evolutivo. Ciò significa ispirare la curiosità della ricerca e dell'indagine per realizzare "una scuola per la vita" abitata da persone critiche (Melero, 1995, pp. XV-XVI). È in questi luoghi che la crescita, il rispetto, la sfida e l'eccitamento, ma anche la mutualità e la cooperazione, così come le differenze, gli scambi e la creatività possono dar vita ad esperienze integrali per l'intera persona. I professionisti dell'educazione dovranno allora impegnarsi per creare istituzioni educative sostenibili, di benessere e cura. "Quando avremo realizzato ciò, avremo percorso una lunga strada per fornire un'educazione che accrescerà la qualità della vita per gli allievi e per gli insegnanti così come per la società nel suo complesso" (Mitchell, 1995, p. XXIV-XXV).

## Bibliografia

Birbes C. (Ed.) (2013). *Alimentare la vita. EXPO 2015 una sfida educativa tra cibo, persona, benessere*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Castiglioni M. (Ed.). (2015). *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare*. Milano: Guerini e Associati.

Cavalluzzi O., Degli Esposti C. (2018). *inRELAZIONE. Come il benessere degli insegnamenti favorisce l'apprendimento a scuola*. Bari: La Meridiana.

Ceccato S., Amietta P. L. (2008). *La linea e la striscia. Il testamento pedagogico del Maestro inverosimile*. Milano: FrancoAngeli.

Cuomo N. (1995). *L'altra faccia del diavolo. Apprendere e insegnare in stato di benessere: un atteggiamento sperimentale*. Torino: UTET Libreria.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (Eds.). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Gallerani M. (2012). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.

Gomez Paloma F., Damiani P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Brescia: Morcelliana.

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

Mariani U. (2001). *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Trento: Erickson.

Massa R., Muzi M., Piromallo Gambardella A. (1991). *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: E.S.U.

Massa R., Demetrio D. (Eds.). (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.

Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.

Montessori M. (1948/1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti Libri.

Musi E. (2014). La risorsa dei sentimenti nelle professioni di cura. In M.T. Cairo (Ed.), *Benessere qualità della vita e salute. Tra istanze di normalità e bisogno di diversità* (pp. 95-118). Lecce: Pensa MultiMedia.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare al metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Ruggerini C., Manzotti S., Daolio O., Lami G. (Eds.) (2017). *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'adultità*. Trento: Erickson.

# Comunità di apprendimento professionale orientate alla sostenibilità. Il caso della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto

Michela Schenetti
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Bologna*
*michela.schenetti@unibo.it*

## 1. Introduzione

La Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche che praticano l'educazione all'aperto, avviata nel 2016, ad oggi può contare su oltre cento Istituti Comprensivi (IC) che ne hanno sottoscritto le finalità. La firma del protocollo, i cui contenuti richiamano ad un lavoro non estemporaneo, coerente e in linea con le norme e le indicazioni più recenti per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, dei metodi didattici e del ruolo del personale docente, impegna gli IC a fornire continuità alle esperienze formative e didattiche avviate. L'obiettivo condiviso è, come sottolinea il Manifesto, quello di soddisfare il comune interesse alla 'progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla ri-significazione degli spazi e dei luoghi esterni alla scuola come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse'[1]. I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni dimostrano che vi è una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002) e migliori esiti nell'apprendimento: i luoghi assumono un ruolo fondamentale come ambienti educativi. La Rete opera attraverso azioni di sistema che coinvolgono il personale degli IC aderenti (in particolare dirigenti scolastici e insegnanti), gli enti locali e le comunità in cui le Scuole agiscono per promuovere pratiche attive all'aperto. Il modello di formazione che la Rete promuove, grazie alla collaborazione con l'Università di Bologna, è situato, esperienziale e pluridisciplinare. I percorsi sono orientati a coinvolgere gli insegnanti come professionisti competenti, impegnati in un lavoro di ricerca tra sapere pratico e sapere teorico, al fine di elaborare proposte educative che, attraverso pratiche intenzionali di didattica all'aperto, promuovano competenze curricolari e trasversali.

La promozione di pratiche di educazione attiva all'aperto, come testimoniano le numerose pubblicazioni sul tema è da considerare una direzione essenziale e trasversale del processo educativo per sostenere le competenze ecologiche, emotive, cognitive e sociali di chi apprende e chi insegna (Antonietti et al., 2022; Farnè et al, 2018; Giunti et al, 2023; Schenetti, 2022). La letteratura scientifica internazionale evidenzia come gli ambienti naturali possano avere un impatto positivo

1 Scuole all'aperto (scuoleallaperto.eu)

sulla salute mentale e la qualità della vita di bambini e adulti (Humberstone et al, 2015) e come la progettazione didattica possa essere influenzata dalle caratteristiche dei luoghi (Mygind, 2009). Così, mentre la transizione ecologica invita a collegare temi globali come quello dell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva ad un'attenzione all'ambiente 'vicino', sostenere processi di implementazione di pratiche di didattica in relazione con i luoghi naturali e urbani incontra la necessità di accompagnare l'evoluzione dei curricoli scolastici, fin dalla prima infanzia, verso un orientamento Learn-Think-Act[2] (UNESCO, 2018), essenziale per promuovere consapevolezza e responsabilità ecologica. Se si sposa tale direzione, le competenze professionali degli insegnanti non possono che essere al centro di questo processo.

## 2. Università e scuola: tra formazione e ricerca

La ricerca scientifica in ambito educativo, come si sa, è costantemente impegnata nella definizione di approcci, modelli e strategie di formazione finalizzate a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle competenze degli insegnanti.

A distanza di otto anni dalla sua costituzione, la Rete Nazionale può configurarsi come una comunità di pratiche finalizzata al potenziamento delle risorse delle Scuole, alla valorizzazione delle competenze dei docenti, all'attivazione di processi partecipativi, di conoscenza e scambio tra scuole orientati ad 'aprire al nuovo' sotto molteplici punti di vista.

Il percorso di progettazione complesso ed ambizioso che ne ha accompagnato la costituzione e la progressiva organizzazione, unitamente ai risultati emersi nell'ambito delle ricerche empiriche che hanno preso forma negli anni per sostenere i bisogni formativi delle professionalità educative e le curiosità euristiche dello staff scientifico, hanno consentito di caratterizzare le diverse azioni intraprese (implementazione modello formativo, attivazione di scambi pedagogici, organizzazione di eventi trasversali alle diverse scuole) come strumento di crescita professionale per gli insegnanti, i dirigenti scolastici e la comunità scientifica.

Un aspetto fondamentale del modello della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto è rappresentato dalla formazione continua dei docenti e dei dirigenti scolastici, orientata alla valorizzazione delle risorse esistenti e all'integrazione di nuove competenze professionali. Gli insegnanti sono coinvolti in percorsi for-

2 Approccio che indirizza l'apprendimento verso la conoscenza dei problemi e il pensiero critico, dando la possibilità al soggetto in apprendimento di poter sfruttare le competenze acquisite in autonomia. *Learn* rimanda ad un'analisi dei problemi che intercorrono nel mondo globale, per sviluppare conoscenze, competenze e consapevolezza; *think* è l'azione che muove l'apprendimento da un livello base a uno "oltre il superficiale", utilizzando il pensiero critico, esplorando i problemi e considerando le possibili soluzioni ad essi; *act* è la spinta che trasforma l'apprendimento in azione, tramite la condivisione delle proprie conoscenze con gli altri in un'ottica di rete.

mativi che combinano saperi teorici e pratici, con l'obiettivo di costruire un curricolo innovativo attento alla dimensione ecologica dell'apprendere.

Per far entrare a pieno titolo le metodologie didattiche attive in relazione con il territorio all'interno del curricolo, un ruolo centrale assumono le occasioni di scambio tra le diverse scuole orientate a favorire un miglioramento continuo delle procedure, attraverso azioni intenzionali che affondano le loro radici nella collaborazione inter-istituzionale.

Tra queste:

– Il coinvolgimento dei dirigenti scolastici per sensibilizzare il corpo insegnante, ma anche individuare regolamenti e procedure comuni per sostenere le uscite sul territorio.
– L'implementazione e la condivisione di strumenti utili per sostenere la connessione tra le esperienze all'aperto e la progettazione didattica (AAVV, 2024)
– L'analisi delle correlazioni tra le caratteristiche degli spazi esterni e le potenzialità di apprendimento.

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici che aderiscono alla rete partecipano a gruppi di lavoro, seminari e iniziative formative organizzate sia a livello locale, sia nazionale, facilitando così lo scambio di competenze e buone pratiche. Gli insegnanti più esperti, non solo applicano le metodologie attive all'aperto con continuità nelle proprie scuole, ma offrono la propria disponibilità per facilitare l'esperienza di altri insegnanti e approfondire alcuni nodi tematici in ottica formativa, contribuendo così a creare una leadership educativa diffusa all'interno della rete. Tanti sono gli elementi che permettono di riconoscere la prospettiva di una *professional learning community* efficace, in quanto avviata intenzionalmente e con scopi specifici riconosciuti e riconoscibili (Zepada, 2008; Ellerani, 2013) all'interno di istituzione scolastiche, tra loro in collegamento.

Per queste ragioni, di grande rilevanza, fin dalla costituzione della Rete, è stata la promozione di uno sguardo euristico sull'esperienza delle scuole, con l'obiettivo di cogliere le rappresentazioni sul tema della didattica all'aperto, individuare bisogni formativi e indagare, attraverso azioni di ricerca empirica, le implicazioni della promozione della didattica all'aperto sul ruolo, sull'azione complessiva degli insegnanti e sul 'sistema scuola'. I prodotti della ricerca concepiti e realizzati all'interno della Rete rappresentano un elemento costitutivo ed imprescindibile del progetto. Diversi i temi esplorati, tra cui la relazione tra promozione di pratiche di outdoor learning, fattori di distress e soddisfazione lavorativa (Schenetti, Rubat du Merac, 2023); lo stato dell'arte sulla diffusione dell'educazione all'aperto nel sistema scolastico italiano (Giunti, Schenetti, 2024); l'analisi dei vissuti personali e professionali di insegnanti coinvolti in percorsi di formazione esperienziale orientati alla transizione ecologica (Schenetti et al., 2024).

La partecipazione attiva degli insegnanti e il loro coinvolgimento in percorsi di Ricerca-Formazione hanno dimostrato di essere in grado di garantire una riflessione critica sulle pratiche professionali e la possibilità di valorizzare gli esiti

nella comunità professionale allargata, configurandosi come parte integrante dei processi di miglioramento (Asquini, 2018).

Negli anni, molte scuole hanno attivato collaborazioni con università e centri di ricerca del proprio territorio; singoli insegnanti hanno scelto, per la propria formazione in servizio, percorsi universitari specifici, per approfondire la propria conoscenza personale sul tema e metterla a disposizione del sistema. Tanti sono gli autori (Vygotskij, 1966; Bruner 1996; Brandsford et al., 2000; Benavides et al., 2011; Engeström, 2021) che hanno dimostrato con chiarezza come l'apprendimento non sia un'attività puramente solitaria, bensì un'azione sociale e distribuita nel contesto e, pertanto, come la costruzione individuale della conoscenza avvenga attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri. Il bisogno condiviso nato all'interno della Rete lo ribadisce. La didattica all'aperto è diventata per le scuole in rete, non solo un'estensione dell'aula scolastica, in cui promuovere apprendimenti più attivi, stimolanti, connessi al mondo, ma al contempo, un approccio didattico attivo e innovativo in grado di estendere le connessioni tra le diverse scuole del territorio nazionale, ridefinendone la mappa della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, anche grazie al contributo della ricerca scientifica.

## 3. Comunità di apprendimento orientate all'innovazione e alla sostenibilità

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e, più in generale di coloro che operano nel mondo dell'educazione in una relazione attiva e continuativa con l'ambiente, risultano oggi più che mai essenziali per attivare processi condivisi, partecipativi e rigorosi in linea con stili autenticamente ecologici di abitare il mondo. Nel corso degli anni, all'interno della Rete delle scuole all'aperto si è delineata la nascita di una comunità professionale formativa, aperta e interdisciplinare, considerata fondamentale per lo scambio delle pratiche, la co-costruzione della conoscenza e la sua validazione (Wenger, 2006). Una comunità professionale in grado di trascendere i confini delle diverse istituzioni scolastiche affinché gli insegnanti 'dichiaratamente all'aperto' possano sentirsi sostenuti e accompagnati, sia nella messa in atto, sia nel monitoraggio di intenzionali pratiche outdoor, senza correre il rischio di abbandonarle qualora non sostenute da colleghi (Schenetti, Rubat du Merac, 2023).

L'approccio comunitario e partecipativo ha permesso di consolidare una nuova idea di sviluppo professionale, basata sulla collaborazione tra istituzioni scolastiche, enti locali e famiglie. Questo approccio educativo, che si fonda sui principi di significato, pratica, comunità riflessiva e identità, sta dimostrando di essere un potente strumento per promuovere un cambiamento culturale all'interno del sistema scolastico italiano. La Rete ha permesso di creare alleanze inter-istituzionali che hanno contribuito alla diffusione di pratiche educative innovative, favorendo un empowerment complessivo, sia a livello individuale, sia collettivo. L'esperienza della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto suggerisce come promuo-

vere apprendimenti in relazione con l'ambiente, possa rappresentare una leva fondamentale per rinnovare il sistema scolastico italiano, sostenendo processi più attivi, inclusivi, contestualizzati e sostenibili. Attraverso la valorizzazione degli spazi esterni e la promozione di metodologie attive e innovative, la rete si sta configurando come una comunità di pratica e di sviluppo professionale, in grado di formare un pensiero pedagogico di sviluppo umano e di ridefinire il concetto di scuola: ecosistema aperto e interattivo, capace di accogliere le sfide del presente, senza dimenticare di promuovere uno sviluppo più sostenibile.

## Bibliografia


AA.VV. (2024). *Outdoor education: apprendimento attivo tra dentro e fuori - Toolkit per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. INDIRE. Avanguardie Educative - Outdoor education (indire.it)

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022) (Eds.). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità.* Milano: Franco Angeli.

Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Benavides F., Dumont H., Instance D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi. In *Ceri-Ocse. Apprendere e Innovare* (pp. 39-74). Bologna: Il Mulino.

Bransford J.D., Brown A. L., Cocking R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Bruner J. (1996). The culture of education. New York: Norton. (Tr. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997).

Ellerani P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & Insegnamento,* XI, 1.

Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.

Farné A., Bortolotti M., Terrusi M. (2018) (Eds.). *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Giunti C., Schenetti M. (2024). Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso un'indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole. *RicercAzione,* 53-69.

Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (2023) (Eds.). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education, versione 2.0*. Firenze: Indire. https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf

Humberstone B., Prince, H. Henderson K.A. (Eds.) (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315768465

Mygind E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.

Schenetti M. (2022) (a cura di). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti di scuola primaria*. Trento: Erickson.

Schenetti M. (2022b). La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per la formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. *Il Nodo*», 26, 145-158.
Schenetti M., Rubat du Merac E. (2023). Pratiche didattiche innovative e benessere: una relazione generata dalla cura del sistema. In (AA.VV.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 1161-1164). Lecce: Pensa MultiMedia.
Schenetti M., Milazzo C., Mancini C. (2024). Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile. *Attualità pedagogiche*, 6, 144-154.
Smith G.A. (2002). *Place-Based Education: Learning to Be Where We are*. Phi Delta Kappan, 83(8), 584-594. Retrieved from https://doi.org/10.1177/003172170208300806
UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale*. Temi e obiettivi di apprendimento. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836
Vygotskij L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio.* Firenze: Universitaria Barbera.
Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Milano: Raffaello Cortina.
Zepeda S. (2008). *Professional Development: What Works.* Larchmont, NY: Eye on education.

# Educare alla sostenibilità, promuovere il benessere. Scenari emblematici

Sara Scioli
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*sara.scioli-tutor@unicatt.it*

## 1. Educare, tra sostenibilità e benessere

Nel Rapporto globale della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione dal titolo *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione* (Unesco, 2023) si legge che "l'educazione deve promuovere l'apprezzamento per l'interconnessione intrinseca del benessere ambientale, sociale ed economico" (p. 151), dando evidenza del legame tra educazione e promozione del benessere, in chiave sostenibile.

Inoltre, il documento europeo fa riferimento all'educazione come "bene comune", ovvero una forma di benessere collettivo e condiviso che viene scelto e raggiunto insieme interpellando le scienze pedagogiche per la progettazione di itinerari educativi e formativi volti ad una crescita sostenibile e inclusiva.

Il concetto di benessere è difficilmente definibile in modo univoco: muta nei tempi, nei luoghi e nelle culture; è sovente oggetto di indagine multidisciplinare, ma è ormai risaputo che "non può essere misurato solo con indicatori quantitativi: esso è diverso dal ben-avere" (Zini, 2012, p. 130).

Se per molto tempo il benessere è stato concepito all'interno di un rapporto di dipendenza dallo sviluppo economico, oggi può rappresentare esso stesso un "motore di sviluppo economico", anche attraverso un più equilibrato rapporto con se stessi e gli altri, nei differenti ambiti della vita quotidiana e professionale, e con l'ambiente, perseguendo obiettivi di sostenibilità (Iavarone, 2008).

La relazione di interdipendenza tra sostenibilità e benessere è trasversale a tutti i 17 obiettivi dell'"Agenda ONU 2030", laddove per raggiungere un autentico sviluppo sostenibile è fondamentale promuovere il benessere di ciascuno, lungo tutto l'arco della vita, garantendo che nessuno rimanga escluso.

Anche il progetto Benessere equo sostenibile (ISTAT, 2023a), nato nel 2010 con l'obiettivo di valutare il progresso della società non soltanto dal punto di vista economico, ma anche sociale e ambientale, integra ai tradizionali indicatori economici, primo fra tutti il *Prodotto interno lordo* (PIL), altre misure sulla qualità della vita delle persone e sull'ambiente.

A partire dal 2016, agli indicatori BES, si affiancano gli indicatori per il monitoraggio dei *Sustainable Development Goals* (SDGs) dell'Agenda ONU 2030: i due *set* di indicatori non sono del tutto sovrapponibili, ma complementari.

Il rapporto ISTAT sul Benessere equo e sostenibile (ISTAT, 2024), che si avvale di un approccio multidimensionale al tema del benessere, presenta ogni anno risultati relativi allo stato di salute del Paese, oltre il PIL, per descrivere la qualità della vita dei cittadini.

È ormai indubbia la necessità di "guardare al di là del PIL se vogliamo valutare lo stato di salute di un paese e affiancargli un pannello di indicatori più ampio che rispecchi la distribuzione del benessere nella società e la sostenibilità di quest'ultimo nelle sue dimensioni sociali, economiche e ambientali" (Stiglitz, Fitoussi, Durand, 2021, p. XXXI).

Ancora, proseguendo nel pensiero di J. Stiglitz, J-P. Fitoussi e M. Durand argomentato nel volume *Misurare ciò che conta* (2021):

> viviamo in un mondo di metriche, nel quale quantifichiamo costantemente i progressi, il nostro successo. E ciò che misuriamo influisce su ciò che facciamo. Se oggi misuriamo la cosa sbagliata, domani faremo la cosa sbagliata. Se non misuriamo qualcosa, questo qualcosa viene ignorato, come se il problema non esistesse. Se non misuriamo la disuguaglianza o il degrado ambientale, è probabile che non ce ne occuperemo (p. 15).

Nell'attuale scenario "l'educazione deve porsi come uno dei veicoli più potenti per lo sviluppo sostenibile, […] obiettivo strategico per il presente e per il futuro" (Parricchi, 2021, p. 24); la pedagogia ha da guardare all'"educazione sostenibile come *processo permanente"* (*Ibidem*).

Nell'economia del presente discorso appare significativo, nell'ambito del legame tra sostenibilità e benessere, riportare la riflessione proposta da P. Malavasi (2008), suggerendo un accostamento tra i concetti di benessere umano e impronta ecologica umana:

> è ipotizzabile che il benessere umano aumenti quando ognuno accresce la propria soddisfazione personale senza che altri riducano la loro e che l'impronta ecologica umana si espanda quando aumentano i livelli di estrazione di risorse, emissioni di inquinamento, erosione dei suoli o distruzione della biodiversità, senza che, nello stesso tempo, vi sia una riduzione dell'impatto umano sulla natura in altri ambiti (p. 93).

L'interrelazione che sussiste tra il livello di benessere umano e la salute del pianeta evidenzia che "il compito di accrescere il 'benessere' umano e la sfida di ridurre l'impronta ecologica al livello minimo possibile costituiscono termini essenziali per dibattere della sostenibilità dello sviluppo" (Malavasi, 2007, p. 20).

C'è bisogno di educare e formare le nuove generazioni in prospettiva generativa garantendo a ognuno, *lifelong* e *lifewide*, livelli di benessere – nelle sue molteplici dimensioni – fisico, cognitivo, emotivo e relazionale, per rispondere ai cambiamenti in atto e per prevenire e contrastare vulnerabilità e disuguaglianze.

I giovani sono certamente una tra le categorie maggiormente connotate da transizioni di vita: la scelta di proseguire o meno negli studi, l'ingresso nel mondo

lavorativo, il rapporto con la comunità, le istituzioni e il contesto sociale. I rischi potenziali che si annidano in queste transizioni possono ripercuotersi sullo stato di benessere di questi percorsi di crescita.

Sebbene i giovani siano considerati, anche nei documenti nazionali e internazionali (Governo italiano 2021; Next Generation EU; Consiglio europeo 2023), il motore per il benessere e lo sviluppo di un paese, tuttavia, secondo il Rapporto ISTAT (2023b), in Italia, nel 2022, la quota di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di formazione (NEET) è prossima al 20% e i giovani tra i 18 e i 34 anni che mostrano un segnale di deprivazione in almeno uno dei cinque domini sono il 47,7%.

Il concetto di deprivazione è qui inteso, in linea con il *capability approach* definito da Sen (1998), come il mancato raggiungimento di una molteplicità di fattori di benessere (individuali e di contesto). I cinque domini contemplabili derivano dal *framework* concettuale sviluppato per il Benessere equo e sostenibile: Istruzione e Lavoro, ossia la partecipazione al mercato del lavoro e a percorsi educativi; Coesione sociale, ovvero partecipazione sociale e politica e fiducia nelle istituzioni; Salute, tra cui salute fisica e mentale e stili di vita; Benessere soggettivo, legato a diversi aspetti della soddisfazione personale; Territorio, come soddisfazione per il contesto paesaggistico e ambientale in cui si vive o la difficoltà a raggiungere i servizi essenziali. La quota più elevata di deprivazione, per i giovani, si registra nella dimensione Istruzione e Lavoro con il 20,3%.

Nel presente scenario, la formazione, fortemente connessa all'attuale crisi ecologica – in quanto può determinare cambiamenti individuali, storico-culturali, influire sulle scelte e sulle posture professionali e quindi sull'esistere personale (Dozza, 2022) – rappresenta un'occasione ineludibile per promuovere il benessere e accompagnare il cammino dei giovani verso rinnovati modelli di sviluppo e stili di vita sostenibili, per acquisire piena consapevolezza che "esistono soglie di rendimento economico entro le quali dobbiamo imparare a vivere, per raggiungere il sottile equilibrio tra benessere sociale e sostenibilità ecologica" (UNESCO, 2023, p. 69).

Diviene pertanto necessario riconoscere l'urgenza di orientare l'istruzione, la formazione e l'educazione verso la promozione di conoscenze e competenze adeguate che possano consentire alle persone, soprattutto alle nuove generazioni, di gestire e governare in modo consapevole, attivo e partecipativo le sfide e i cambiamenti attuali e futuri.

## 2. Scenari emblematici, prospettive pedagogiche

La complessità e l'incertezza che coinvolgono gli ambiti educativi e formativi, con particolare riferimento al mondo dei giovani, chiamano in causa la riflessione e la pratica pedagogiche nell'interrogarsi sulle funzioni culturale e sociale delle istituzioni, anche scolastiche.

La scuola si configura come luogo emblematico per la formazione dei giovani,

quale contesto di apprendimento, ma anche di crescita e di sviluppo personale e professionale, dove l'insegnamento si connota come un impegno e una responsabilità verso le generazioni future. Insegnare non può ritenersi un'azione priva di valori, ma presuppone scelte intenzionalmente educative per costruire pace, prosperità e giustizia (Malavasi, 2022).

Dinanzi alle sfide sociali, ambientali ed economiche che caratterizzano l'attuale congiuntura storica

> per la diffusione di una capillare cultura della sostenibilità, per una scuola aperta ai cambiamenti, all'affermazione di un nuovo modello di sviluppo e di democrazia è riconosciuta l'esigenza di favorire la preparazione di studenti esperti, sia dal punto di vista dei saperi, sia in merito ai valori e agli strumenti critico-riflessivi che li accompagneranno nelle scelte di vita (Bornatici, 2017, p. 245).

Ben oltre, "le scuole – per l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo che sostengono – dovrebbero essere luoghi educativi protetti e anche reimmaginati per meglio promuovere la trasformazione del mondo verso futuri più giusti, equi e sostenibili" (UNESCO, 2023, p. 96).

In una prospettiva di superamento del dualismo tra istruzione ed educazione, nonché di avvicinamento tra i concetti di competenze e di benessere, un contributo significativo è costituito dal documento *"Life skills education for children and adolescents in schools"*, redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994) per promuovere lo sviluppo dell'educazione alle *skills for life* o *life skills* (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004).

Il documento ha inteso fornire indicazioni circa le competenze considerate strategiche, in un'ottica pedagogico-evolutiva, per affrontare un percorso scolastico soddisfacente, formare i giovani per un adeguato ingresso nel mondo del lavoro, per affrontare la vita come cittadini consapevoli e partecipativi, ma soprattutto per governare le sfide e i cambiamenti. Le indicazioni dell'OMS rinforzano i ruoli dell'istruzione, della formazione e dell'educazione quali valevoli opportunità per fronteggiare e risolvere i problemi della vita quotidiana sempre più incerta e complessa e correlano il concetto di salute della persona allo stato di benessere psicofisico e relazionale.

Le linee di indirizzo proposte dall'OMS, sebbene non siano recenti, appaiono contemporanee, in un'epoca, come quella odierna, caratterizzata da numerosi, spesso imprevisti, mutamenti sociali, economici e culturali.

Permane infatti vivo e attuale il dibattito circa il tema delle competenze, con particolare riferimento alle *soft skills* o *life skills*, quali risorse chiave per affrontare la vita personale e professionale, nell'ambito di uno sviluppo trasformativo (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022) e di un *lifelong-lifewide learning*.

> Possiamo quindi ritenere che tali skills, necessarie per la salute e il benessere sia fisico che relazionale, siano quelle abilità necessarie per realizzare nel miglior modo possibile le potenzialità della persona, aiutandola a vivere in

> armonia con gli altri e con il suo contesto sociale e culturale (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2005, p. 4).

Sul piano dell'istruzione e della formazione si tratta di promuovere un orientamento verso un processo di trasferimento delle *life skills*:

> approcci educativi che sollecitano lo sviluppo delle *life skills* […], gradualmente inducono gli apprendenti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e del benessere degli altri. […] Si tratta di insegnare life skills trasferibili che possono essere apprese e discusse all'interno di un certo contesto per il loro utilizzo finale in altri ambienti (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022, pp. 3-4).

Nel presente quadro di contesto, in linea con il documento dell'OMS (1994), nel 2020, è stato realizzato l'*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020).

Il quadro concettuale individua tre aree competenziali interconnesse, ciascuna delle quali composta da tre competenze:

- area personale (autoregolazione, flessibilità, benessere);
- area sociale (empatia, comunicazione, collaborazione);
- area dell'apprendere ad apprendere (crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento).

Ogni competenza si ritrascrive attraverso tre descrittori: consapevolezza, conoscenza e azione.

Il modello *LifeComp* può offrirsi come uno "strumento di indirizzo" (Boffo, Iavarone, Nosari, Nuzzaci, 2023) in ambito scolastico, educativo e formativo per progettare percorsi dedicati che consentano di acquisire quelle competenze che rendano la persona "abile" nel fronteggiare le sfide personali e professionali, e nel conseguire, in prospettiva sostenibile, il benessere individuale e collettivo.

"La sostenibilità del benessere allude a prospettive future ed è fondamentale per stabilire se e a quali condizioni l'odierna qualità della vita potrà essere trasmessa o accresciuta in futuro" (Malavasi, 2019, p. 86). Promuovere e garantire condizioni di benessere sostenibili, rimanda alla promozione di uno "sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri" (WCED, 1987).

Con la consapevolezza che "educazione e benessere costituiscono un'alleanza forte" (Orefice, 2008) nella ricerca della qualità di vita delle persone e del pianeta, è altrettanto attendibile sostenere che

> investire sulla formazione e sull'educazione configura un ancoraggio permanente per la realizzazione di un'etica planetaria. […] L'educazione, nella prospettiva della sostenibilità, ha un ruolo strategico nel consentire di scoprire e comprendere le interdipendenze che contraddistinguono il domani

> dell'uomo sul pianeta; di acquisire le categorie del cambiamento, della transizione e del rischio che contrassegnano il nostro tempo; di aprire la strada ad una partecipazione attiva e consapevole, intrisa di responsabilità e valori condivisi, cosicché i popoli della terra possano continuare ad abitare il creato (Birbes, 2007, p. 117).

## Bibliografia


Birbes C. (2007). RSI, Ambiente, sostenibilità, educazione. In P. Malavasi (Ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. 111-129). Milano: Vita e Pensiero.

Boffo V., Iavarone M. L., Nuzzaci A. (2022). Life skills e transizioni umane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *22* (3),1-8.

Boffo V., Iavarone M. L., Nosari S., Nuzzaci A. (2023). Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *23* (1), 1-4.

Bornatici S. (2017). La scuola: bene comune per educare alla sostenibilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *7* (2), 241-248.

Consiglio europeo (2023). *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sulla dimensione sociale di un'Europa sostenibile per i giovani*. Retrieved May 25, 2024, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52023XG0526%2801%29

Dozza L. (2022). Ecologia e formazione. *Formazione & Insegnamento*, *20* (3), 13-28.

Governo italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved May 25, 2024, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf

Iavarone M. L. (2008), *Educare al benessere*, Torino: Bruno Mondadori.

ISTAT (2023a). *Benessere e sostenibilità*. Retrieved May 25, 2024, from https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit%C3%A0

ISTAT (2023b). *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. Retrieved May 25, 2024, from https://www.istat.it/it/archivio/286191

ISTAT (2024). *Il Rapporto Istat sul Bes*. Retrieved May 25, 2024, from https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilit%C3%A0/la-misurazione-del-benessere-(bes)/il-rapporto-istat-sul-bes

Malavasi P. (2007). RSI, formazione delle risorse umane, pedagogia dell'ambiente. In P. Malavasi (Ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. 3-23). Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2022). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2005). Carl Rogers e il progetto Life Skills dell'OMS. *ACP Rivista di studi Rogersiani*, 1-14.

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Retrieved May 25, 2024 from https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/-21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

Orefice P. (2008). Prefazione. In M. L. Iavarone (Ed.), *Educare al benessere* (pp. IX-XII). Torino: Bruno Mondadori.

Parricchi M. (2021). Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, M. Cagol (Eds.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp. 15-27). Milano: FrancoAngeli.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Retrieved May 25, 2024, from https://doi.org/10.2760/922681

Sen A. (1998). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Stiglitz J. E., Fitoussi J.P., Durand M. (2020). *Beyond GDP. Measuring What Counts for Economic and Social Performance.* New York: OECD New Press (trad. it. *Misurare ciò che conta*, Einaudi, Torino, 2021).

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.

WCED (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future. Retrieved May 25, 2024, from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

WHO (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva.

Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

# Si può essere felici a scuola: un'indagine dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado

Andrea Traverso
*Professore associato*
*Università di Genova*
*a.traverso@unige.it*

## 1. Introduzione

Occuparsi di *felicità a scuola*, oggi, è la vera sfida didattica e culturale di questa ricerca; una sfida alla preoccupazione di insegnanti e famiglie, alle retoriche e a una sensazione generale di vulnerabilità dell'istituzione scolastica. La scelta di questo tema è stata guidata dalla necessità di riposizionare l'attenzione all'essenza della scuola, nei processi di insegnamento-apprendimento e nel desiderio di tessere relazioni significative ai fini dell'apprendimento e della costruzione di comunità solidali.

## 2. Felicità, benessere e altri (imperfetti) sinonimi

La felicità, tema dall'apparente semplicità, può essere indagata con un quadro teorico ampio che attinge a diverse discipline e la cui definizione e caratteristiche sono estremamente varie e diverse a seconda delle variabili di riferimento, come per esempio la personalità, il contesto e la cultura di riferimento.

Gli studi della psicologia positiva (Seligman, Csíkszentmihályi, 2000; Laudadio, Mancuso, 2016) e sul benessere sono in piena espansione in quanto, soprattutto in Occidente, è sempre più difficile far convergere le istanze individuali con le necessità collettive; una certa idea di sviluppo con pensieri orientati alla decrescita (Latouche, 2008) e alla spiritualità. Il rischio di *sentirsi* – ed *essere* – sempre più soli e insoddisfatti spinge la ricerca (di ogni ambito) ad indagare temi intimi ed etici, socialmente condivisi e condivisibili (Csíkszentmihályi, 1990; Seligman, 2002; Boniwell, 2015).

Felicità e benessere, tuttavia, non possono mai essere considerati sinonimi. Il benessere tende a essere rappresentato come un'alta qualità di vita in tutti gli ambiti e nelle dimensioni che definiscono la persona, nei suoi aspetti fisici, cognitivi, sociali, economici ed emotivi e che spesso resta schiacciato da interferenze politiche e di mercato (Davies, 2016).

La felicità, invece, è uno stato emotivo positivo vissuto in modo personale e complessivo, distaccato dalla singola e specifica esperienza. Una situazione, un

fatto, un oggetto possono renderci felici ma questa condizione trascende l'esperienza, la invade impossessandosi di essa, per poco tempo e di tutta la persona, del suo corpo, della sua vita. Nel linguaggio comune la parola felicità viene spesso utilizzata in modo interscambiabile con i termini gioia, allegria, euforia e contentezza. Nonostante siano tutti stati affettivi positivi, non possono essere inseriti in un rapporto di sinonimia diretta. Ciascuno di essi presenta delle specificità tali per cui esprimono stati emotivi diversi e non sovrapponibili (D'Urso, Trentin, 2006).

## 3. La felicità a scuola?

Le emozioni positive (Lucangeli, 2019) sono fondamento e motore dell'apprendimento. Le informazioni e le memorie emozionali risultano legate da uno stretto rapporto di sincronicità: le emozioni influenzano l'apprendimento agendo sui processi cognitivi. Di conseguenza, i bambini sono generalmente portati ad avvicinarsi a situazioni di apprendimento capaci di originare sentimenti positivi; evitando o allontanandosi da situazioni correlate a stati emotivi negativi, come l'ansia e la paura (Lucangeli, 2019).

L'esperienza didattica, oltre ad essere un bene che produce benessere personale e collettivo, può (deve!) anche fare bene, generare insomma "la percezione da parte dei destinatari di un'esperienza formativa non solo proficua, ma anche sufficientemente piacevole e coinvolgente, tale da potersi inscrivere fra i vissuti positivi, quindi generatrice di competenze e atteggiamenti socialmente (eticamente) utili" (Cerri, 2015, p. 3).

La felicità trova ragione di sé nelle persone e nei contesti, in un sistema di relazioni personali e interpersonali orientato all'apprendimento e in relazione alle esperienze didattiche. Per Lucangeli (2019) questo si traduce nel desiderio e nel senso di poter migliorare; nella motivazione (all'insegnamento e alla sperimentazione) e nell'interesse al contagio emotivo dell'insegnante che, se "vuole far crescere l'intelligenza deve seminare l'intelligenza; se vuol far crescere il benessere, deve seminare il benessere; se vuol far nascere la fiducia, deve seminare la fiducia" (Idem, p. 66).

Infine, negli ambienti di apprendimento (Traverso, 2016, pp. 145-146) che devono facilitare la conoscenza e le competenze, sostenere l'errore come passaggio necessario (Binanti, 2022), soddisfare il bisogno di appartenenza alla classe/scuola, suscitare curiosità e interesse, promuovere e sostenere la motivazione e l'autodeterminazione degli studenti. Si tratta, dunque, di spazi aperti, liberi dal predominio dell'adulto e dalla tirannia del voto (Corsini, 2023).

## 4. Il disegno della ricerca

### *4.1 Problema, obiettivo e domanda*

La ricerca *Felici a scuola!*[1] ha indagato la *felicità* a scuola, dal punto di vista dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado. Conoscere le sorgenti della felicità permette, così, di promuovere quella prospettiva di didattica che "fa bene" (Traverso, 2015) e di sviluppare il piacere nelle situazioni di apprendimento.

L'obiettivo si snoda su un duplice livello: comprendere cosa renda felici i bambini a scuola – necessario agli insegnanti di sezione/di classe per conoscere i pensieri dei loro studenti e le cose che trattengono dell'esperienza a scuola insieme a loro – e come possa contribuire al dibattito scientifico sulla didattica, rispetto alle trasformazioni e ripensamenti dei suoi significati e dello statuto disciplinare, oltre ai suoi oggetti (Castoldi, 2015).

La ricerca si è fondata su un'unica domanda di ricerca: *"Che cosa rende felici i bambini a scuola?"*.

Data la complessità della natura del concetto abbiamo prediletto una prospettiva interpretativa (Trinchero, 2004), valorizzando un principio partecipativo (si aderiva alla ricerca individualmente o come istituto/scuola), chiedendo agli insegnanti di realizzare all'interno di una o più sezioni/classi un'attività didattica da svolgersi utilizzando uno specifico kit. Coinvolgere direttamente gli insegnanti nell'attività ha, per certi aspetti, reso meno affidabile la qualità dei dati (per le difficoltà di monitoraggio e controllo, per le diverse «interpretazioni» dell'attività da proporre); per altri versi ha contribuito a creare una sorta di comunità di pratiche unita dalla stessa idea di scuola e attratta dalla possibilità di parlare di felicità con i loro studenti.

### *4.2 Contesto, popolazione, campione*

La definizione del contesto della ricerca ha attraversato tre fasi. Nella prima, il gruppo di ricerca ha immaginato di coinvolgere solamente le scuole e le insegnanti della regione Liguria. Ben presto, considerando le tante richieste che arrivavano da scuole non liguri, si è optato per diffondere la ricerca su tutto il territorio nazionale. Infine, quando la raccolta dei dati era appena iniziata si è deciso di estenderla anche alle scuole italiane all'estero, riconosciute dal nostro Ministero.

La richiesta di adesione alla ricerca è stata quindi inoltrata a 6.807 scuole e a 85 scuole italiane all'estero[2]. Il campione, per adesione, si è così composto:

1 Il gruppo di ricerca, coordinato dal prof. Andrea Traverso, era composto anche dalle insegnanti: Carla Baglietto, Ilenia Cusinato, Giada Finotti, Giorgia Luchena, Chiara Milazzo, Giada Olmonini e Laura Rebora.

2 È possibile consultare i dati relativi al numero delle scuole, anche suddivisi per ordine accedendo al Portale Unico dei Dati della Scuola https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu [ultimo accesso settembre 2024].

| | Scuola dell'infanzia | Scuola primaria | Scuola sec. di I grado | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Attività svolte[3] | 236 | 361 | 128 | 725 |
| Docenti coinvolti | 314 | 312 | 67 | 693 |
| Studenti convolti | 2.993 | 6.253 | 2.195 | 11.441 |

**Tab. 1. Il campione della ricerca**

raggiungendo classi e sezioni di 177 comuni italiani (in 56 province e 16 regioni), nonché 6 scuole italiane all'estero (Buenos Aires, Londra, Madrid, Mosca, San Paolo del Brasile, Teheran).

*4.3 Lo strumento e la raccolta dati*

Tutte insegnanti[4] che hanno aderito hanno ricevuto un kit didattico con le indicazioni per lo svolgimento. I kit[5] pur avendo una struttura concettuale e operativa simile, si differenziavano per alcuni aspetti, in riferimento all'ordine di scuola. Il kit didattico prevedeva:

– il progetto didattico e le linee metodologiche;
– una carta della felicità (una raccolta di proposte ludiche, motorie, educative e culturali pensate per suggerire future progettazioni o attività);
– il testo dell'albo illustrato da leggere e un link per la fruizione anche su supporto digitale.

Le linee guida sono state pensate per condurre le docenti dalla presentazione del progetto alla raccolta delle informazioni, passando attraverso la lettura di un albo illustrato, cuore pedagogico della proposta.

Quando un albo illustrato entra nelle nostre classi, indipendentemente dall'ordine di scuola, porta con sé parole e suoni, colori e linee capaci di stimolare l'immaginazione e accompagnare all'interno della storia ciascun lettore o ascoltatore, a diversi livelli interpretativi. Un rapporto dinamico che noi adulti attiviamo tramite la lettura ad alta voce, nel caso della ricerca utile a costruire un immaginario collettivo di gruppo rispetto al tema (*la felicità*) e a veicolare l'intenzione della domanda guida "*Cosa ti rende felice a scuola?"*

Le insegnanti coinvolte nella ricerca erano invitate a scegliere la modalità di

3 Nel testo A. Traverso (2022). *Felici a scuola! 100 pensieri di felicità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria*. Milano: FrancoAngeli è possibile trovare l'elenco di tutte le scuole aderenti.

4 Per rappresentatività utilizziamo il femminile. Alla ricerca hanno aderito 693 insegnanti, di cui 680 femmine e 13 maschi.

5 Si può prendere visione dei kit accedendo al testo A. Traverso (2022). *Felici a scuola! 100 pensieri di felicità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria*, cit.

presentazione dell'albo, dando libera voce alla loro creatività e seguendo il proprio stile di insegnamento. Ci sono state così colleghe che hanno narrato la storia costruendo *kamishibai*, montando piccole rappresentazioni teatrali, dando voce a burattini e marionette; scegliendo i luoghi e i tempi che potessero rispondere alle esigenze del proprio gruppo classe.

Per la raccolta delle risposte è stato suggerito alle docenti della scuola dell'infanzia di dedicare un tempo e uno spazio di ascolto per ciascun bambino, libero così di sussurrare all'orecchio della sua maestra la propria felicità a scuola, trascritta poi fedelmente o sbobinando la registrazione.

Alla primaria e alla secondaria di primo grado sono stati utilizzati i foglietti: ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza è stato/a invitato/a a trovare un proprio spazio e un proprio tempo per cercare le parole che descrivessero la felicità a scuola. Liberi di raccontare, protetti dall'anonimato, sono stati capaci di trovare piccole e grandi felicità che colorano il loro quotidiano e che gli fanno vivere una scuola felice.

*Gli albi illustrati*

La scelta di utilizzare degli albi illustrati ha avuto due finalità: aiutare le bambine e i bambini a mettere a fuoco il tema e fondare il progetto didattico su prodotti culturali (Colombo, Eugeni, 2001) importanti e mai banali.

Per la scuola dell'infanzia è stato scelto "*Intervista alla felicità*" (D'Agostino, Vagnozzi, 2018): un albo di piccole dimensioni capace di coinvolgere i bambini grazie ad immagini dai colori vivaci e accattivanti. I due bambini presenti nella storia incontrano la Felicità, una figura grande dalle forme morbide e dallo sguardo rassicurante, avendo così l'occasione di intervistarla e conoscerla meglio.

Per la scuola primaria è stato proposto "*Le scatole della felicità*" (Norac, Debois, 2015): anch'esso di piccole dimensioni, con tavole dai toni tenui e acquarellati con sfondi aperti e sfumati, capaci di coinvolgere i piccoli lettori all'interno di un mondo immaginario che racconta con parole semplici e frasi brevi la storia di una piccola alunna. Una topolina alla ricerca di piccoli oggetti capaci di raccontarle grandi e piccole felicità.

Infine, la proposta per i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria di primo grado ha visto la scelta di un albo dalle dimensioni piuttosto grandi: "*Il venditore di felicità*" (Calì, Somà, 2018), capace di fare il focus in un mondo immaginario raccontato con brevi frasi didascaliche e con una grafica a tecnica mista capace di dar vita alla storia, dando importanza ad ogni singolo particolare.

Per un'unica classe di scuola primaria, che aveva già lavorato e conosciuti tutti e tre gli albi, è stato proposto *Felicità ne avete? (*Biggi, Barengo, 2021), testo appena edito al momento della rilevazione.

## 5. Analisi e interpretazione dei dati

L'analisi dei dati, nonostante la loro imponenza (11.441 testi per un *corpus* complessivo di 956.412 caratteri), è stata condotta con la modalità *carta-matita* per consentire una maggiore immersione nelle parole. Il lungo lavoro, durato oltre sei mesi, ha consentito la costruzione di macro-categorie, utili all'aggregazione dei dati e alla loro discussione complessiva e nel riparto dei singoli ordini di scuola:

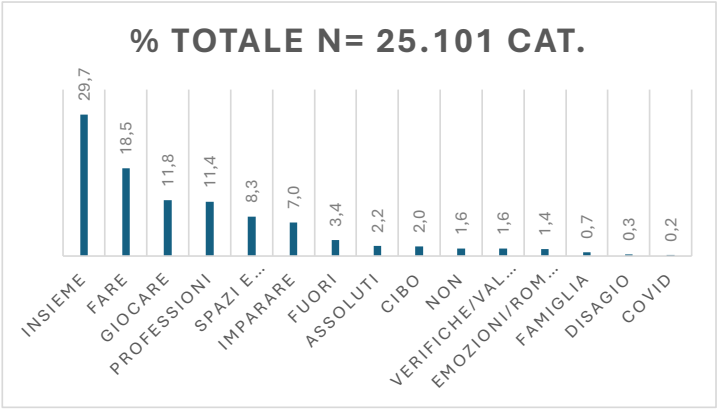
– insieme (categoria più frequente: *amici/amiche*);
– fare (categoria più frequente: *disegnare*);
– giocare (categoria più frequente: *giocare con amici/amiche*);
– professioni (categoria più frequente: *maestra/prof/insegnante*);
– spazi e transizioni (categoria più frequente: *intervallo/ricreazione*);
– imparare (categoria più frequente: *imparare, imparare cose nuove*);
– fuori (categoria più frequente: *uscire, andare fuori, andare in giardino*);
– termini assoluti (categoria più frequente: *la scuola*);
– cibo (categoria più frequente: *andare/stare in mensa*);
– "non" (categoria più frequente: *niente/nulla*);
– verifiche/valutazioni/voti (categoria più frequente: *prendere bei voti*);
– emozioni/amore/romanticismo (categoria più frequente: *amore*);
– famiglia (categoria più frequente: *genitori all'uscita*);
– disagio (categoria più frequente: *evitare/stare lontano dai genitori*);
– covid (categoria più frequente: *la fine del virus/della pandemia*).

Ovviamente le macro-categorie si sviluppano e caratterizzano in modo diverso all'interno dei tre ordini di scuola, assumendo specificità che aiutano a comprendere le esperienze dei ragazzi. Ne è un esempio il "fuori", che muta da spazio di gioco ed esperienza didattica nella scuola dell'infanzia per divenire luogo di relazione e di libertà/evasione per i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria.

### *5.1 Le categorie emerse*

Le frequenze e le percentuali delle categorie ci descrivono chiaramente quali felicità accompagnano i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, nella loro esperienza scolastica. In questo contributo saranno presentati solamente i dati generali, con pochi riferimenti ad un'analisi di dettaglio in merito ai tre ordini di scuola. La distribuzione delle categorie ci indica chiaramente che la felicità è un'esperienza prima di tutto sociale e di comunità (dalla coppia sino all'intera sezione/classe).

La macro-categoria con la più alta frequenza nella scuola dell'infanzia è il "giocare" (31,9%), nella scuola primaria (28,1%) e nella scuola secondaria di I grado (47,8%) è "insieme", con percentuali molto differenti e rappresentative della progressiva costruzioni di reti e relazioni fondative.




**Graf.1. Le categorie emergenti (totale)**

*5.2 Discussione*

L'analisi complessiva ci permette di fare alcune prime riflessioni: la felicità a scuola, approfondendo il quadro teorico che la definisce prevalentemente come una cosa personale, coinvolge *gli altri* (29,7%), l'amico del cuore, la compagna di banco, gli amici, i compagni di classe, gli altri bambini riempendo di relazione lo spazio scolastico (Roffey, 2011). Tra gli altri ci sono i professionisti della scuola (11,4%): la maestra, il maestro, la "*proffe di materia*" senza dimenticare il personale ATA, il personale della mensa, i docenti di sostegno e il personale educativo, tutti importanti nella costruzione di una comunità felice.

La scuola, tuttavia, è anche lo spazio del fare (18,5%): fare le cose, fare le materie (fare matematica, fare ginnastica) valorizzando una dimensione materiale e situata dell'apprendimento, valorizzando ogni pratica laboratoriale (Margiotta, 2013); e dell'imparare (7%). La ricchezza di questa macro-categoria è immensa: si imparare le discipline, le materie e gli specifici contenuti, ciascuno secondo i propri interessi: le addizioni, le moltiplicazioni, le frazioni, le poesie, l'analisi grammaticale, la linea del tempo, i dinosauri. Tutto può rendere felici.

## 6. Conclusioni

Grazie alla ricerca abbiamo potuto conoscere tantissime felicità, dalle *felicità-parola* (la pizza, la maestra, gli amici) più frequenti nella scuola dell'infanzia sino alle *felicità-storia*, più ricorrenti nella scuola secondaria, vere e proprie micro-storie che narrano come si possa essere felici anche in periodi complicati della propria vita (dovuti al contesto, alle condizioni familiari, all'età, etc.) o in un luogo del quale oramai troppo spesso si parla con superficialità.

La scuola, dunque, non deve rendere felici ma dentro la scuola si deve (e si può) essere felici ed è importante che ogni insegnante cerchi queste felicità, le stani

e valorizzi, le elevi alla massima potenza, generando così processi favorevoli all'apprendimento anche perché in molti casi è proprio lei (o lui) a generare quella bellissima sensazione.

## Bibliografia


Biggi L., Barengo M. (2021). *Felicità ne avete?* Padova: Kite.

Binanti L. (2022). *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore*. Roma: Armando.

Boniwell I. (2015). *La scienza della felicità. Introduzione alla psicologia positiva*. Trad. it. a cura di M. Riccucci. Bologna: Il Mulino

Calì D., Somà M. (2018). *Il venditore di felicità.* Padova: Kite.

Castoldi M. (2015). *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano: Mondadori Università.

Cerri R. (2015). Le dimensioni teoriche della didattica che fa bene. In A. Traverso (Ed.), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria* (pp. 3-26). Milano: Vita e Pensiero.

Colombo F., Eugeni R. (2001). *Il prodotto culturale. Teorie, tecniche di analisi, case histories*. Roma: Carocci.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.

Csíkszentmihályi M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

D'Agostino A., Vagnozzi B. (2018). *Intervista alla felicità*. Casalecchio di Reno (BO): Fatatrac.

D'Urso V., Trentin R. (2006). *Introduzione alla psicologia delle emozioni.* Roma-Bari: Laterza.

Davies W. (2016). *L'industria della felicità. Come la politica e le grandi imprese ci vendono il benessere.* Trad. it a cura di C. Melloni. Torino: Einaudi.

Latouche S. (2008*). Breve trattato sulla decrescita serena*. Milano: Bollati Boringhieri.

Laudadio A., Mancuso S. (2016). *Manuale di psicologia positiva*. Milano: FrancoAngeli.

Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.

Norac C., Dubois C. K. (2015). *Le scatole di felicità*. Milano: Babalibri.

Roffey, S. (2011). Developing positive relationships in schools. In S. Roffey (Ed.), *Positive Relationships* (pp. 145-162). Dordrecht: Springer Science.

Seligman M.E.P., Csikszentmihaly M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.

Seligman M.E.P (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Traverso A. (Ed). (2015). *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero.

Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti.* Roma: Carocci.

Traverso A. (2022). *Felici a scuola! 100 pensieri di felicità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

## Panel 2P
## La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione

*Primo Gruppo*

Francesca Dello Preite
Diana Carmela Di Gennaro
David Martinez Maireles
Elena Pacetti
Valentina Pagliai
Nicolina Pastena
Nicoletta Rosati
Martina Rossi
Carla Roverselli
Rosa Sgambelluri
Giusi Antonia Toto
Alessandra Vischi
Silvia Zanazzi
Emanuela Zappalà

# Cosa possiamo imparare da un progetto di cooperazione transnazionale: l'esperienza di FORTH (Formation of Teachers in Emerging Challenged Areas in the Philippines)

Elena Pacetti
*Professoressa Associata*
*Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna*
*elena.pacetti@unibo.it*

## 1. I progetti di Capacity Building in Higher Education

I progetti di capacity building nel campo dell'istruzione superiore (CBHE: Capacity Building in Higher Education) sono progetti di cooperazione transnazionale, fondati su partenariati multilaterali tra istituti di istruzione superiore di Stati membri dell'UE o di Paesi associati e Paesi terzi non associati al Programma Erasmus+.

L'obiettivo di questi progetti è

- sostenere i Paesi terzi per migliorare la qualità dell'istruzione superiore, anche tenendo conto delle esigenze del mercato del lavoro;
- rafforzare le capacità di gestione, governance e internazionalizzazione;
- promuovere e aumentare la cooperazione con l'UE;
- progettare nuovi percorsi formativi (European Commission, 2023).

In ambito europeo, il concetto di capacity building fa riferimento allo sviluppo strategico di capacità, conoscenze, competenze, e della loro gestione da parte di un'organizzazione grazie all'acquisizione di beni materiali, agli incentivi, alla tecnologia e/o alla formazione (EPRS, 2017). È bene sottolineare che per realizzare tale sviluppo è necessario impattare su entrambi i tipi di *capacities*, ovvero quelle hard (infrastrutture, risorse umane, tecnologie) e quelle soft (organizzazione della conoscenza, gestione delle procedure organizzative, leadership, creazione di reti di funzionamento e supporto ai processi di sviluppo) (Horton et al., 2003). Un progetto di capacity building mira, quindi, allo sviluppo olistico e sistemico delle organizzazioni coinvolte dal punto di vista umano e istituzionale (Moock, 2004), con approcci anche di relazioni informali e interazioni sociali fra i partecipanti, con la condivisione di un linguaggio comune e di una cultura dell'apprendimento in grado di garantire la sostenibilità stessa del progetto (Serrat, 2009).

All'interno del Programma Erasmus+ Azione Chiave 2 (KA2 Cooperation for innovation and the exchange of good practices, KA211 Capacity Building for Higher Education), vi sono 2 tipi di progetti di sviluppo delle capacità nell'ambito dell'istruzione superiore:

– Progetti congiunti: si rivolgono alle organizzazioni per aiutare a migliorare i curricula, la governance e il rafforzamento delle relazioni tra i sistemi di istruzione superiore.
– Progetti strutturali: intendono promuovere le riforme nei sistemi di istruzione superiore, modernizzare le politiche, la governance e rafforzare le relazioni tra i sistemi di istruzione superiore e il più ampio contesto economico e sociale.

La call del 2018 ha permesso di finanziare 86 progetti KA211, per un totale di oltre 76 milioni di euro[1].

## 2. Il Progetto FORTH

È in questo framework, all'interno del Programma Erasmus + Azione KA2, che nel 2018 è stato lanciato il progetto Forth - Formation of Teachers in Emerging Challenged Areas in the Philippines[2] (598409-EPP-1-2018-1-NL-EPPKA2-CBHE-JP) con l'obiettivo di sviluppare un network di istituti di istruzione superiore, associazioni e stakeholder per creare un sistema di qualità, rafforzare la motivazione e il sostegno alla formazione degli insegnanti in una serie di aree emergenti e sfidanti nelle Filippine: tale sistema, inoltre, aveva l'obiettivo di servire da modello di formazione degli insegnanti per contesti simili nel mondo.

Il progetto, coordinato da Rijksuniversiteit Groningen and International Tuning Academy (Paesi Bassi), ha coinvolto Università di Bologna, University of Deusto, Bilbao (Spagna), l'ong Education In An Interdependent World, Brussels (Belgio), la Fundacion Intered, Madrid (Spagna), 5 università filippine (Polytechnic University Of The Philippines - PUP, Manila; Centro Escolar University - –CEU, Manila; University Of Southeastern Philippines - UseP, Davao; West Visayas State University - WVSU, Iloilo; University of Saint La Salle - USLS, Bacolod City) e altri partner istituzionali filippini (Commission On Higher Education - CHED; Philippine Association For Teachers & Educators - PAFTE; Southeast Asian Ministers Of Education Organization - SEAMEO INNOTECH; Teresian Association International, inc. - TAII). Si è svolto da novembre 2018 a maggio 2023 (dopo un'estensione di 18 mesi dovuta alla pandemia da covid-19).

Gli insegnanti filippini lavorano molto spesso in contesti socio-economici svantaggiati, dove il tasso di dispersione scolastica è molto alto, e la perdita di motivazione e autostima dei docenti, che si sentono incapaci di affrontare tali difficoltà, si traduce in assenteismo e rinuncia alla professione. Nel paese, geograficamente complesso, vi sono molte aree rurali remote che richiedono più di tre ore di viaggio per raggiungere le scuole, con molte difficoltà durante la stagione dei tifoni e delle

1 I dati sono ricavati dal motore di ricerca presente all'interno del sito https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects.
2 Ulteriori informazioni sul progetto sono disponibili al sito https://projectforth.org/.

piogge poiché i fiumi esondano e le strade non sono praticabili; vi è una forte presenza, soprattutto nelle aree più svantaggiate, di bambini lavoratori che frequentano raramente la scuola; anche nelle aree urbane vi sono quartieri con alti tassi di delinquenza, in cui le famiglie faticano a seguire e a prendersi cura dei propri figli. In alcune isole, inoltre, vi sono forti tensioni tra etnie e religioni diverse che rendono molto complessa la convivenza e la regolarità delle lezioni a scuola (Parreño, 2023; United Nations Publications, 2018). In un paese in cui il 51% della popolazione ha meno di 24 anni, nell'anno scolastico 2017/2018 si registra una percentuale di quasi il 7% di bambini che non completano la scuola primaria e di quasi il 15% che non completano la scuola secondaria (Philippine Statistics Authority, 2022)[3].

In aggiunta, bisogna anche considerare le iniziative previste per l'alfabetizzazione degli adulti: se nel 2019 il tasso di analfabeti a livello nazionale è del 3,5%, in alcune regioni raggiunge il 17% (nel Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao) o l'8% (nel Soccsksargen) (Philippine Statistics Authority, 2022). Il Bureau of Alternative Learning System (BALS) del Dipartimento dell'Educazione (DepEd) ha progettato un curricolo di educazione formale e informale rivolto ad adolescenti e adulti che non hanno completato (o non hanno mai iniziato) la scuola (Philippine Education for All, 2009). Si tratta di un sistema che consente agli studenti di migliorare le proprie competenze tenendo conto delle esigenze familiari e lavorative e promuovendo il senso della responsabilità sociale e del servizio alla comunità secondo un approccio di Community-Based Learning Service (Pinca, 2015). Ma, ancora una volta, risulta molto complesso trovare insegnanti motivati ad intraprendere questo tipo di professionalità.

Attraverso la metodologia Tuning[4] (Wagenaar, González, 2003; Lokhoff et al., 2010), il progetto ha sviluppato un processo collegiale e collaborativo per mettere insieme le competenze, la ricerca e l'esperienza di ogni partecipante, con una prospettiva dinamica che ha permesso di adattarsi a contesti diversi e di apprendere gli uni dagli altri. Le università filippine hanno coinvolte alcune scuole del proprio territorio per l'analisi dei bisogni, la definizione delle priorità, la progettazione di progetti di ricerca-azione, la documentazione delle buone pratiche (anche quelle impreviste sorte a causa della pandemia), coinvolgendo gli studenti universitari in formazione iniziale per il tirocinio e le tesi.

Il Progetto Forth, nonostante le sfide e le difficoltà dovute alla pandemia, ha raggiunto i suoi principali obiettivi: la progettazione, approvazione e implementazione di un Master Universitario per la formazione di insegnanti specializzati in contesti sfidanti (approvato dal Ministero dell'educazione filippino); il rafforzamento della collaborazione tra le università e le scuole (attraverso progetti di ricerca-azione) e lo scambio di buone pratiche. Al termine del progetto, inoltre, il

3 Peraltro, tali dati sono peggiorati a causa della pandemia, passando rispettivamente al 10 e 17% (Philippine Statistics Authority, 2022).

4 Per ulteriori informazioni su Tuning, si veda https://tuningacademy.org/.

Ministero dell'Educazione si è impegnato a diffondere il modello formativo e di collaborazione progettuale in altre università e scuole filippine, attraverso propri fondi nazionali. Questa ulteriore sperimentazione potrebbe condurre a un rilancio e rimodulazione del progetto in altri contesti internazionali con contesti simili a quello filippino, nonché alla creazione di un Master internazionale (con titolo congiunto) per la formazione di insegnanti specializzati in contesti sfidanti.

## 3. La lezione appresa in Europa

Il tema delle sfide in ambito educativo ha consentito una riflessione condivisa tra i partner del progetto: l'elemento accomunante tutti i partecipanti, europei e non, è stato quello dell'educazione inclusiva e di qualità per tutte e tutti, ma i contesti sono molto diversi. In questo tipo di progetti i partner europei hanno un ruolo di facilitazione e di supporto al processo di sviluppo del progetto stesso, con l'intento di uscire da una dimensione eurocentrica e coloniale e di attivare, al contrario, pratiche riflessive condivise (Pacetti, 2008). In un contesto di progetto di cooperazione di questo tipo, infatti, rimane alto il rischio di non riconoscere l'eterogeneità dell'altro (Kapoor, 2002) o di adottare una prospettiva Nord/Sud del mondo in cui il Nord è considerato superiore al Sud (Kapoor, 2004). Nel progetto Forth, invece, si è operato per una riflessività consapevole e per creare, fin da subito, uno spazio di incontro e collaborazione tra i partecipanti che garantisse il rispetto delle diverse alterità coinvolte (culturali, sociali, economiche, pedagogiche, professionali) per consentire a tutte e tutti di esprimersi senza paura di essere giudicati. Questo lavoro di mediazione, che ha fatto sì che ogni fase del lavoro di ricerca, scrittura, condivisione subisse diverse trasformazioni e revisioni, ha accompagnato tutto il progetto attraverso momenti formali di riflessione e focus group tematici per esplicitare criticità, difficoltà, conoscenze acquisite, garantendo a ogni partner di potersi esprimere e di valorizzare la propria unicità.

Cosa abbiamo, quindi, imparato da questo progetto? I contesti educativi sfidanti nei paesi coinvolti sono molto diversi: per l'Italia, ad esempio, gli ambienti multiculturali e il plurilinguismo rappresentano un tema che ci pone davanti a una complessità difficile da governare e a nuove competenze per i nostri insegnanti e dirigenti scolastici (Fiorucci et al., 2021; Zoletto, 2022). L'inclusione degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali rimane un punto di forza e al contempo una sfida del nostro paese, che ci interroga rispetto alle difficoltà vissute nelle scuole e alle possibili risposte didattiche (Canevaro, Ianes, 2022). La dispersione scolastica in Italia è tra le più alte in Europa e la sfida degli insegnanti è l'individuazione precoce dei fattori di rischio e la creazione di network a sostegno dei processi educativi nelle comunità (Batini, Bartolucci, 2016). Ancora, il tema delle pluriclassi nei contesti "remoti" è tuttora rilevante: le piccole scuole si rafforzano nell'identità delle proprie comunità grazie ad alleanze che ne garantiscono la sopravvivenza e il funzionamento in territori spesso inesplorati agli studenti universitari in formazione (Mangione et al., 2021).

Se i contesti educativi e le sfide sono diversi, le difficoltà da affrontare sono le medesime: la mancanza di motivazione negli insegnanti, la mancanza di supporto e di alleanza educativa con le famiglie, il senso di frustrazione di tanti docenti, la perdita di importanza del ruolo dell'educazione e del ruolo sociale degli insegnanti stessi. Cambiano i paesi, ma il ruolo dell'insegnante rimane lo stesso: un professionista riflessivo capace di documentare le proprie pratiche, di lavorare collegialmente per progettare l'innovazione nella scuola, di fare ricerca per promuovere il diritto all'educazione di tutti e di ciascuno, con la consapevolezza dell'importanza della formazione continua (Pacetti, 2017).

Nei focus group conclusivi del Progetto Forth, e in linea con l'Obiettivo 4 degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) dell'Agenda ONU 2030 ("fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"), sono emerse alcune riflessioni che i partecipanti hanno inteso condividere anche in una pubblicazione finale (Melgarejo, 2023):

- Education for ALL, il diritto all'istruzione e all'educazione per tutti e tutte, in ogni paese del mondo;
- la necessità di creare delle comunità educanti in cui la scuola sia motore di innovazione e cambiamento INSIEME a tutta la comunità (famiglie, educatori, istituzioni educative, università, in contesti formali e non formali);
- il rapporto tra inclusione ed empowerment e l'intreccio tra pratiche didattiche, vita scolastica e consapevolezza degli insegnanti (scuola come palestra di democrazia);
- la capacità di riconoscere l'altro nel lavoro interculturale e interistituzionale (grazie alla creazione, nel progetto, di team misti per paese, università, scuole, discipline, expertise) per realizzare scambi autentici;
- la creazione di comunità di apprendimento e di ricerca, in particolare grazie alla relazione scuole-università, in cui professionisti e studiosi possano condividere conoscenze e nuovi approcci e produrre innovazione: tali comunità sono di reciproco beneficio per tutti coloro che imparano e migliorano le loro capacità, competenze ed esperienze;
- la ricerca-azione e la riflessività come caratteristiche dell'insegnante che diventa agente del cambiamento e promuove uguaglianza nei contesti in cui lavora: la ricerca-azione non solo ha facilitato la concettualizzazione, la contestualizzazione e l'osservazione delle sfide e delle realtà sociali, ma ha anche contribuito allo sviluppo accademico delle persone coinvolte, nonché alla diffusione e alla socializzazione dei principali risultati di questo progetto molto significativo.
- la sfida della gestione della complessità nei contesti educativi;
- l'acquisizione di competenze trasversali: comunicazione, creatività, team work, competenze digitali, problem solving, critical solving, gestione del tempo, competenze interpersonali e interculturali. Lavorare in presenza e a distanza (in modalità sincrona e asincrona) è stato possibile grazie alla capacità di creare un clima positivo tra i partner, uno spazio di azione in cui sentirsi fiduciosi nel dare il proprio contributo.

Si tratta di temi molto ampi che non è possibile trattare in maniera approfondita in questo saggio, ma che evidenziano che in un progetto di capacity building tutti i partecipanti dovrebbero mettersi in gioco a partire dalla propria identità (da definire, costruire e decostruire) e dalla propria capacità di empowerment, consentendo a sé stessi e alle proprie organizzazioni di adattarsi ed evolvere (Morgan, 2006). E che mostrano quanto sia cruciale partecipare a questi progetti nella prospettiva dello sviluppo e del cambiamento e che rilanciano il ruolo delle università nel loro contribuire al bene pubblico (public engagement) per rafforzare la democrazia (Boffo, Moscati, 2015).

## Bibliografia


Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 6(2), 251-272.

Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

EPRS – European Parliamentary Research Service (2017). Understanding capacity-building/ capacity development. A core concept of development policy. Retrieved May 10, 2024, from https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/599411/EPRS_BRI(2017)599411_EN.pdf

European Commission (2023). *Erasmus + Guida al Programma*. Retrieved May 27, 2024, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus-%2BProgramme-Guide_IT.pdf

European Commission (n.d.). *Erasmus+ Project results*. Retrieved May 5, 2024, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects

Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L. (eds.) (2021). *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: Roma TrE-Press.

Horton D. et al. (2003). *Evaluating capacity development: experiences from research and development organizations around the world*. The Netherlands & Canada: ISNAR, CTA, IDRC.

Kapoor I. (2002). Capitalism, culture, agency: dependency versus postcolonial theory. *Third World Quarterly*, 23(4), 647-664.

Kapoor, I. (2004). Hyper-Self-Reflexive Development? Spivak on Representing the Third World "Other". *Third World Quarterly*, 25(4), 627-647.

Lokhoff J. et al. (eds.) (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Mangione G. R. J., Cannella G., Parigi L., & Bartolini R. (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.

Melgarejo E. T. (ed.) (2023). *Project FORTH. Formation of Teachers in Challenged Areas in the Philippines. A Teacher Education Model*. Metro Manila: Lorimar Publishing INC.

Moock J.L. (2004). *How We Invest in Capacity Building*. Rockefeller Foundation.

Morgan P. (2006). *The Concept of Capacity*. Brussels: ECDPM.

ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Retrieved May 23, 2024, from https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf

Pacetti E. (2008). Improving the quality of education in Palestine through e-learning and ICT: the bottom-up approach for a sustainable pedagogy. In M.C Matteucci, A.Omicini, E.Nardini, P.Gaffuri (eds.), *Knowledge construction in e-learning context: CSCL, ODL, ICT and SNA in education* (pp.81-87). Ceur Workshop Proceedings, 398.

Pacetti E. (2017). Active learning and placement in pre-service teacher training for inclusion. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 203-220). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.

Parreño S. J. (2023). School dropouts in the Philippines: causes, changes and statistics. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), e23002. https://-doi.org/10.51798/sijis.v4i1.552

Philippine Education for All. (2009). *Philippine education for All 2015: Implementation and challenges*. Retrieved April 28, 2024, from https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/-default/files/ressources/philippines_efa_mda.pdf

Philippine Statistics Authority (2022). *2022 Philippine Statistical Yearbook*. Philippine Statistics Authority. Retrieved March 12, 2024 from https://psa.gov.ph/philippine-statistical-yearbook

Pinca E. (2015). The mobile teachers' profile, competencies, performance and problems in the department of education, division of Northern Samar, Philippines. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 4(12), 45-50.

Serrat, O. (2009). Building a Learning Organisation. *Knowledge Solutions*, 46, 1- 7.

United Nations Publications (2018). *The Least Developed Countries Report 2017*. United Nations Publications.

University of Groningen (n.d.). *Project Forth*. Retrieved March 25, 2024, from https://projectforth.org/

Wagenaar R., González J. (2003) (Eds.). *Tuning Educational Structures in Europe*. University of Deusto Press.

Zoletto D. (Ed.) (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa.* Roma: Carocci.

# La scuola è di tutt*!
# Il contrasto alle povertà educative

Valentina Pagliai
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*valentina.pagliai@unicatt.it*

## 1. Ridurre il divario educativo: un imperativo per lo sviluppo sostenibile

Nell'ambito della ricerca sulle disparità sociali, la povertà educativa rappresenta un fenomeno multidimensionale che incide profondamente sullo sviluppo individuale e collettivo. La povertà educativa non si limita alla mera mancanza di istruzione formale, ma comprende anche l'accesso limitato a risorse culturali, sociali e materiali che favoriscono un apprendimento efficace e completo.

La definizione di povertà educativa è stata estesa per includere «la mancanza di accesso alle opportunità educative che permettono ai bambini e ai giovani di sviluppare le proprie capacità cognitive, emotive e sociali» (Save the Children, 2016). Questa accezione riconosce l'importanza di un approccio olistico all'educazione, che va oltre l'istruzione formale per includere l'educazione non formale e informale, essenziale per lo sviluppo integrale della persona.

Gli effetti della povertà educativa sono vasti e interconnessi: secondo l'UNESCO (2020), i bambini che crescono in contesti di povertà educativa hanno minori probabilità di completare gli studi primari e secondari, una condizione che li predispone a un ciclo di povertà intergenerazionale. La scarsa educazione limita le opportunità economiche e riduce le capacità degli individui di contribuire efficacemente alla società.

Per contrastare il fenomeno è essenziale adottare strategie che mirano non solo a garantire l'accesso universale all'istruzione, ma anche a migliorare la qualità dell'educazione stessa. Programmi come quelli promossi dalla Banca Mondiale enfatizzano l'importanza di «investire in programmi di educazione precoce e di supporto familiare per garantire che tutti i bambini possano iniziare la scuola in condizioni di parità» (2019).

Un'altra strategia efficace è l'integrazione dei servizi educativi con altri servizi sociali. Ad esempio, il programma Head Start negli Stati Uniti offre non solo istruzione prescolare, ma anche servizi nutrizionali e di assistenza sanitaria per i bambini provenienti da famiglie a basso reddito (U.S. Department of Health & Human Services, 2018). Questo approccio integrato aiuta a mitigare gli effetti complessi.

Piattaforme online e risorse digitali possono offrire opportunità di apprendimento personalizzato e accessibile a bambini e giovani in aree remote o svantag-

giate. Tuttavia, come sottolinea l'OCSE (2021), è fondamentale che queste tecnologie siano accompagnate da un supporto pedagogico adeguato e da politiche che promuovano l'equità nell'accesso alle risorse digitali.

Il successo delle iniziative contro la povertà educativa dipende in gran parte dal coinvolgimento attivo delle comunità e dalla formulazione di politiche pubbliche efficaci. Le politiche che supportano l'istruzione come diritto fondamentale e che allo stesso tempo indirizzano risorse verso le comunità più vulnerabili sono cruciali: la partecipazione comunitaria può garantire che gli interventi siano culturalmente pertinenti e adeguatamente supportati a livello locale.

Il contrasto alla povertà educativa non è solo una questione di giustizia sociale, ma anche un requisito essenziale per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile di Agenda 2030: come ci ricorda l'obiettivo 4, un'educazione di qualità per tutti è fondamentale per eliminare la povertà in tutte le sue forme e garantire che tutti gli esseri umani possano realizzare il loro potenziale in una società equa e inclusiva.

## 2. Tutti in classe!

Jean-Jacques Rousseau nel *Discorso sulle origini e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini* del 1745 – il primo dei suoi scritti politici inviato all'Accademia di Digione che aveva proposto una riflessione sul tema – si interrogò sulle varie tematiche sottese alla disuguaglianza e, nel trattare la tirannide, scrisse che "[…] i sudditi […] sono ridotti a ricevere come una grazia ciò che egli lascia loro delle loro stesse ricchezze, sì che il despota fa giustizia quando li spoglia, e fa grazia quando li lascia vivere" (ed. it. 2023, p. 94). Sebbene Rousseau individuasse, un secolo prima di Marx, la proprietà privata come origine delle disuguaglianze, è interessante notare come la sua riflessione avvalori la tesi che il concetto di "dare la parola", che sarà proprio di Don Milani e di Paulo Freire, e di riconoscere a quelli che Antonio Gramsci chiamava *subalterni* un'istanza e un'*agency* sia il viatico per l'uguaglianza e il pieno riconoscimento dei diritti di tutti e di ciascuno.

Le urgenze del nostro tempo ci esortano a interrogarci su cosa significa realizzare ambienti educativi realmente inclusivi e capaci di valorizzare le diverse istanze che docenti e studenti portano con sé. Nel 1967 Pier Paolo Pasolini scrive che "L'insegnante [...] deve svegliare nell'alunno la coscienza dell'intelligenza; da qui nascerà la voglia di studiare. [...] Bisogna provocare la curiosità, poi qualsiasi obiettivo è buono, la costruzione del verbo videor come il rapporto tra i sessi, l'a priori di Kant come le ballerine del varietà" (2001, p. 207).

Don Lorenzo Milani ci ricorda che "la difesa del classismo di cultura […] si basa sull'idea che esista una 'forza del sapere' nel quale entità cosmiche si affrontano […] nel corpo fisico e spirituale di ragazzini e ragazzine esposti a un'istruzione che deve convincerli della loro irredimibilità […]" (Don Milani, 2023, pp. 158-159): questa riflessione, scaturita dal lavoro che il prete di Barbiana aveva compiuto con bambine e bambini di classi svantaggiate, sottolinea come sia compito del-

l'istituzione scolastica abbattere quelle barriere che impediscono la piena realizzazione dell'individuo e ostacolano il compimento del proprio progetto di vita. La visione pedagogica di Don Milani era basata sulla cooperazione orientata all'educazione sul piano civico tramite la conoscenza e la padronanza della lingua, la presa di coscienza della propria istanza e l'accettazione del carico delle fasce più deboli della società. *Lettera a una professoressa* postula quindi una chiara idea di fare scuola: schierarsi con gli ultimi, con gli oppressi in nome dell'uguaglianza. Già Aldo Capitini nel 1951 aveva asserito che l'educazione non dovesse essere ridotta a pratica disciplinare, autoritaria o paternalistica, normalizzatrice, istituzionale, ma considerata terreno di aperta sperimentazione libertaria e di continua riflessione cognitiva.

L'importanza di valorizzare la curiosità e la creatività nell'ambito educativo, così come un rapporto basato sull'amore tra insegnante e studente, rispettoso dell'intelligenza di quest'ultimo, era un principio che Pier Paolo Pasolini identificava come essenziale per un vero maestro (Palmieri, 2015). La passione in tale relazione rivitalizza l'insegnamento e trasforma la scoperta di una poesia in una fonte di gioia. Questo approccio nasceva dalla convinzione politica che il privilegio di classe e il principio di autorità dovessero essere sfidati nelle relazioni con gli studenti di estrazione sociale più umile. Prima di essere affascinato dal sottoproletariato, durante la sua esperienza di giovane maestro in Friuli, Pasolini percepiva l'importanza della reciprocità come mezzo di insegnamento: condivideva la vita quotidiana con i suoi studenti, non limitandosi a insegnare grammatica ma partecipando anche a partite di calcio con loro, mostrandosi giovane e «povero» come loro agli occhi dei ragazzi.

Questo approccio si rifà al concetto di cura: se il terreno nel quale prolifera il rischio di devianza è la povertà educativa e di cura (Di Gennaro e Iavarone, 2023), ne deriva che solo un'apertura e un dialogo autentico (Freire, 1968) possono realizzare quanto sancito dall'articolo 34 della Costituzione Italiana, ovvero che la scuola è aperta a tutte e tutti.

Si evince quindi che il pericolo è che l'equità educativa sia interpretata come principio astratto, anziché come un'intenzione che si esplica nelle strategie e nelle politiche educative. Vi giocano un ruolo essenziale sia l'organizzazione dello spazio e la selezione delle risorse, consapevoli che, come sottolineato da Don Lorenzo Milani, le regole nei contesti educativi possono riflettere e perpetuare confini di ordine socio-culturale, economico, politico, legati ad appartenenze e identità presenti nella società, favorendo o ostacolando processi di rielaborazione, creazione, protagonismo, contaminazione, autostima, empowerment (Del Gobbo et al., 2022).

## 3. Diverso da chi?

Le neuroscienze stanno rivoluzionando il campo dell'educazione, specialmente da un punto di vista morale. Secondo questa disciplina, le emozioni non intralciano

la razionalità, bensì fungono da bussola per interpretare il mondo che ci circonda. Un nuovo paradigma, ispirato alla scoperta dei neuroni specchio, ritrae l'essere umano come naturalmente empatico e incline al riconoscimento reciproco. Le neuroscienze rivelano inoltre una compassione «istintiva» che può guidare verso comportamenti cooperativi e solidali, contrastando l'indifferenza e l'esclusione morale, incluso il pregiudizio verso gli estranei. Per questo risulta essenziale educare a essere intrinsecamente e culturalmente proiettati verso gli altri, promuovendo un'esistenza orientata all'altruismo (Santerini, 2011). Tuttavia anche questo approccio può presentare un risvolto: la società multiculturale è il luogo privilegiato in cui introdurre il concetto di "plurale", che si traduce in diversi modi di pensare, di comportarsi, di vestirsi, di utilizzare il proprio tempo libero, di giocare, di interagire, di insegnare e di vivere, ma allo stesso tempo essa si configura, almeno in Italia, come il luogo dove le diversità devono essere nascoste, perché sono oggetto di vergogna, soprattutto per i bambini (Granata, 2016, p. 53).

Martin Buber (1878-1965), filosofo del dialogo, elaborò il concetto di "tu innato", ovvero la facoltà innata dell'essere umano a ricercare la relazione, il legame con qualcun altro – che Buber descrisse nell'atto del neonato di protendere le braccia non verso un oggetto o una persona, ma verso la relazione, il contatto – per poter scoprire l'"io" (Buber, 1991). Per Buber il "Tu", ovvero il legame con l'altro, precede la scoperta dell'"Io" e, di conseguenza, negarsi la possibilità di incontro significa impedirsi di capire a fondo se stessi. Questa riflessione può essere legata all'interazione tra i sessi: è oggi impensabile concepire una classe di soli maschi o di sole femmine, ma allo stesso tempo non si può dare per scontato che le classi miste abbiano livellato la disparità di genere e cancellato gli stereotipi.

Se la diversità provoca sconcerto, timore, senso del ridicolo ecco che prenderne atto diventa un processo doloroso (Granata, 2016): in un contesto in cui integrazione e inclusione vengono imposte e non scelte (Zoletto, 2007), risulta essenziale che il contesto formativo formale attinga dalle molteplici offerte dei territori per trovare metodologie innovative capaci di sviluppare nei bambini e nelle bambine nei ragazzi e nelle ragazze quelle forme di empatia e apertura all'altro da sé, anche nella prospettiva offerta dalle neuroscienze in cui le emozioni non sono un ostacolo alla razionalità, ma una guida per comprendere il mondo.

Gli enti del terzo settore, anche in risposta a quanto indicato dall'articolo 8 della legge 20 agosto 2019, n. 92 sull'Educazione Civica, possono offrire alle istituzioni scolastiche un valido aiuto affiancandole in percorsi di educazione alla cittadinanza: la messa in pratica di giochi di ruolo ed altre metodologie innovative offerte da enti del terzo settore che lavorano al fianco delle istituzioni scolastiche, mettono in luce quanto il lavoro sull'empatia, sulla conoscenza dell'altro, sulla consapevolezza dei diritti e doveri che regolano la società, soprattutto se veicolati da enti esterni e non vissuti come "giudicanti", possono essere funzionali al miglioramento del clima di classe e un viatico per il contrasto alle molteplici cause che alimentano il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce.

## 4. La cura dell'altro: il progetto "Diversamente in cucina" di una scuola primaria

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024, la Robert F. Kennedy Human Rights Italia ha realizzato un'iniziativa di educazione civica presso la scuola primaria «Giovanni Pascoli» di Lucca, coinvolgendo due classi terze in un progetto che esemplifica il concetto di «scuola aperta al territorio» (Anichini, Chipa, Orlandini, 2015). L'iniziativa ha previsto la creazione e la manutenzione del lievito madre, simbolo di una staffetta di saperi e professionalità, integrando l'istituto scolastico con il contesto sociale e culturale circostante.

Le attività sono iniziate introducendo le bambine e i bambini al significato di cura: cura dell'ambiente, cura personale e delle relazioni interpersonali. L'obiettivo era trasformare la percezione della paura da un sentimento di avversione a uno stimolo per l'azione positiva, necessaria per il cambiamento sociale (Pulcini, 2009). Le insegnanti hanno stimolato gli alunni a produrre lievito madre, collegandolo al progetto «Diversamente in cucina», finalizzato a sensibilizzare sulla diversità e sull'inclusione di studenti affetti da autismo. Partendo da elementi semplici come acqua, farina e miele, le classi hanno esplorato vari ambiti disciplinari: dalla matematica, con concetti come lordo, tara, netto e le proporzioni, al lessico scientifico e alla storia della scienza e dell'alimentazione.

Il lievito, una volta creato, è diventato un'entità nominata, quindi "personalizzata", e curata da ciascuno studente, promuovendo la comprensione che i concetti di generazione e cura trascendono i generi tradizionalmente assegnati. Questo ha portato a riflessioni più ampie su sesso e genere, e ha aiutato a riformulare attività tradizionalmente considerate femminili, come cucinare o prendersi cura, in termini più inclusivi e equi.

L'interazione con lo chef stellato Cristiano Tomei ha ulteriormente arricchito l'esperienza educativa, collegando la panificazione alla storia culturale e geografica del grano. La collaborazione con la presidente di un'associazione per famiglie di ragazze e ragazzi affetti da autismo ha sottolineato l'efficacia del progetto nel ridurre l'ansia e promuovere l'inclusione, dimostrando il valore terapeutico e sociale del condividere attività significative. L'esperienza scolastica è stata trasferita a casa: le bambine e i bambini hanno portato a casa il proprio lievito madre, a cui era stato dato un nome per renderlo "umano" e quindi facilitare la comprensione del concetto di cura. Il lievito è stato rinfrescato con l'aiuto delle famiglie, sono state riportate sui quaderni le ricette per il pane e la focaccia, sperimentate insieme facendo sì che i piccoli insegnassero qualcosa ai grandi.

L'esperienza ha portato le bambine e i bambini a praticare spontaneamente principi di economia circolare, condividendo il lievito in eccesso con i compagni, esemplificando il concetto ecologico che niente si spreca. Il progetto ha inoltre offerto una base per un'etica del prendersi cura, dove l'ascolto e l'attenzione verso l'altro formano il cuore dell'educazione morale (Noddings, 1984).

Il progetto non solo ha trasformato l'aula in un laboratorio di vita pratica e di apprendimento interdisciplinare, ma ha anche esteso i suoi benefici oltre l'ambiente scolastico, influenzando positivamente le famiglie degli studenti e promuo-

vendo una cultura di rispetto, equità e riconoscimento della diversità (Ulivieri, 2023).

L'attività di metacognizione realizzata a margine del progetto ha dimostrato come l'attività pratica avesse contribuito a rafforzare le competenze disciplinari (matematica, produzione nella lingua madre, scienze, geografia), e le competenze relazionali nonché ad abbattere spontaneamente gli stereotipi di genere legati al concetto di cura dell'altro.

## 5. Conclusioni

Le attività ispirate ai principi del *learning by doing*, cari alla filosofia di J. Dewey, inducono a riflettere su come questo approccio risulti benefico non solo nella dinamica tra pari, ma anche nella relazione verticale tra insegnanti e alunni. Un'iniziativa apparentemente semplice ma ricca di sfaccettature come quella del lievito madre dimostra efficacemente come gli esempi pratici e la creazione di manufatti possano fungere da catalizzatori per la metacognizione e lo sviluppo di competenze trasversali. Questo progetto evidenzia inoltre come la scuola che si apre al territorio possa diventare il luogo di collaborazioni fruttuose, che portano benefici tangibili sia dal punto di vista didattico che esperienziale: coinvolgendo l'intera comunità educante si offre un'idea di scuola attrattiva, di comunità, veicolo non solo di conoscenze e competenze, ma di relazioni, di scambi, di generatività. Una generatività che attrae e fa sentire parte di un tutto, dove il plurale è ricchezza e non onta. La scuola, letta tra le pieghe delle diverse istanze che ogni sua componente porta e arricchisce, è allora una scuola che accoglie e non respinge, nella quale si desidera entrare e dalla quale non si brama di fuggire.

## Bibliografia

Anichini A., Chipa S., Orlandini L. (2015). *La scuola come sistema aperto. Esperienze innovative di collaborazione fra scuola e territorio nell'ambito dell'idea «Dentro/fuori la scuola» del Movimento delle Avanguardie educative.* Indire. https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1887.

Banca Mondiale (2019). *Rapporto sullo sviluppo mondiale 2019: Cambiamenti nel mondo del lavoro.* Washington, DC: Banca Mondiale. https://documents1.worldbank.org/curated/en/374811547737331638/pdf/WDR-2019-ITALIAN.pdf.

Bracci F., Del Gobbo G., Frison D., Menichetti L. (2022). *Condizioni educative e processi di inclusione*, in Form@are, volume 22, fascicolo 1, Firenze University Press, 4/2022.

Buber M. (1991). *L'io e il tu*. Pavia: Bonomi. (Ed. or. 1923).

Capitini A. (2023). *L'atto di educare*. Roma: Armando. (Ed. or. 1951).

Di Gennaro G., Iavarone M.L. (2023). *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza giovanile*. Milano: Franco Angeli.

Freire P. (2023). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Ed. or. 1968).

Granata A. (2020). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale.* Roma: Carocci.
Milani L. (2023). *Lettera a una professoressa.* Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1968).
Noddings N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
OCSE (2021). *Studi economici dell'OCSE: Italia.* https://www.oecd-ilibrary.org/economics/studi-economici-dell-ocse-italia_20159dc9-it.
Palmieri A. (2015). *Maestri di scuola, maestri di pensiero.* Ariccia: Aracne.
Pasolini P.P. (2001). Scolari e libri di testo. In *Un paese di temporali e primule* (p. 270). Milano: Guanda. (Ed. or. 1950).
Pulcini E. (2009). *La cura del mondo: paura e responsabilità nell'età globale.* Torino: Bollati Boringhieri.
Rousseau J.J. (2023). *Origine della disuguaglianza*. Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1745).
Santerini M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze: la coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
Ulivieri S. (2023). Dalla maternità oblativa alla maternità consapevole. *Women & Education*, 1(2), 1-2.
Save The Children (2016). *Annual report*. https://www.savethechildren.org/content/-dam/usa/reports/annual-report/annual-report/sc-2016-annualreport.pdf.
UNESCO (2020). *Rapporto mondiale di monitoraggio dell'educazione (GEM)*. https://-www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/rapporto-mondiale-di-monitoraggio-delleducazione-gem-unesco-2020/.
U.S. Department of Health & Human Services (2018). *Annual report 2018*. https://-www.hhs.gov/sites/default/files/2018-annual-report.pdf.

# Pensare l'inclusione in un'ottica capacitante. Uguaglianza Diritti e Giustizia Sociale

Nicolina Pastena
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Enna Kore*
*nicolina.pastena@unikore.it*

Martínez-Maireles David
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Enna Kore*
*david.maireles@unikore.it*

## 1. Introduzione

L'obiettivo del presente lavoro s'inserisce all'interno di un ambito di riflessione sui temi dell'inclusione e del diritto delle persone con disabilità a ricoprire un adeguato ruolo sociale nel proprio contesto di vita e ad affermarsi in ambito culturale e scolastico. Nasce, da questa affermazione, la necessità del mondo della formazione e dell'educazione di accostarsi ai temi dei "diritti" e dell'"uguaglianza sociale" in una prospettiva di "ricerca transculturale" e multidisciplinare sui Disability Studies. In modo particolare, si prendono qui in considerazione gli studi avviati sotto la guida della "Universal Design for Learning", ponendo l'accento sull'esigenza di percorsi di formazione in grado di far acquisire a ogni docente la piena consapevolezza del proprio ruolo educativo. Importante è, infatti, pensare a un'inclusione di qualità, equa e responsabile, dove ogni soggetto possa essere aiutato a realizzarsi al massimo livello possibile delle sue potenzialità in una prospettiva di "cittadinanza globale", governata dal principio dell'autonomia personale e del diritto all'autodeterminazione capacitante. Nasce da questa riflessione la possibilità di pensare a una "società capacitante", nella quale ogni essere umano possa fronteggiare le proprie fragilità e realizzare il proprio progetto di vita. Si tratterebbe, come sostenuto da Gardou (2016), di riconsiderare all'interno della società e, in maniera particolare dei luoghi dell'educazione, le traiettorie esistenziali e le dimensioni relazionali che accompagnano ogni persona. Tutto ciò contribuisce a dare un "nuovo senso" a quella dimensione di "cura" o "relazione d'aiuto" intesa proprio come una delle tante vie di umanizzazione della persona con bisogni educativi speciali e, nello stesso tempo, come luogo di cambiamento delle proprie differenze personali.

## 2. "Inclusione" e "Capacitazione"

L'ottica capacitante è ispirata dalla "teoria delle capacità" sviluppata dall'economista Amartya Sen e dalla filosofa Martha Nussbaum e pone al centro della speculazione educativa, sociale e culturale l'importanza di creare condizioni che consentano di vivere una vita significativa e soddisfacente. Il paradigma della capacitazione pone l'accento sul diritto/capacità dell'individuo di esercitare la propria libertà di perseguire gli obiettivi che si ritengono validi, attraverso la capacitazione delle opportunità più proficue per il loro conseguimento.

Pensare l'inclusione in quest'ottica significa adottare un approccio in grado di enfatizzare e di stimolare al massimo livello possibile le potenzialità e i diritti delle persone, promuovendo in tal modo non solo una società più equa e giusta, bensì protesa alla continua ricerca del benessere. Alla base del principio legato alle dinamiche capacitanti vigono alcuni presupposti essenziali che, fondamentalmente, ne connotano l'essenza. Prende, in questo contesto di riflessione, sempre più consistenza la necessità di riconoscere e valorizzare le differenze, considerando ogni singolo soggetto un insieme unico e irripetibile di capacità e di potenzialità. Andando più a fondo nell'analisi del problema, appare chiaro che un approccio capacitante tenda a rafforzare l'empowerment e l'autonomia degli individui, fornendo loro gli strumenti necessari per prendere decisioni informate e per gestire la propria vita in modo indipendente. Questo, in termini di opportunità, presuppone un ambiente educativo capace di implementare azioni efficienti ed efficaci, supportate da risorse formative esperte e adeguate proposte educativo-didattiche. In tal senso, è fondamentale presupporre ambienti educativi e strategie formative capaci di rimuovere tutti gli ostacoli fisici e culturali, che in qualche modo impediscono la piena partecipazione alla vita sociale, economica e politica. Ciò può includere simultaneamente modifiche di tipo strutturale, l'adozione di tecnologie assistive e la promozione di atteggiamenti inclusivi.

Sulla base di questi presupposti, si delinea un contesto d'azione capace di ipotizzare la partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti gli attori sociali nei processi decisionali che riguardano la vita di ognuno, creando spazi di dialogo attivo, fecondi di opportunità di crescita e di espressione autentica. Un sistema educativo inclusivo diventa così essenziale per garantire a tutte le persone, indipendentemente dalle loro abilità, lo sviluppo delle proprie capacità e l'esplicitazione dei propri talenti. Questo comporta, essenzialmente, una più attenta definizione dei programmi scolastici, una più puntuale focalizzazione sui percorsi formativi degli insegnanti e l'adozione di metodi didattici inclusivi. Anche la comunità ricopre un ruolo fondante nel sostenere attivamente l'inclusione, creando reti di supporto, iniziative comunitarie e politiche sociali in grado di favorire al massimo livello possibile l'espressività di ogni singolo soggetto.

## 3. Uguaglianza sociale Inclusione e Disability Studies

I concetti di "uguaglianza sociale" e di "inclusione" all'interno dei "Disability Studies" sono concetti strettamente tra loro interconnessi che mirano, in primo luogo, a promuovere il diritto alle "pari opportunità", soprattutto se rivolto alle persone con disabilità. Si tratta fondamentalmente di porre lo sguardo su tutti quei fenomeni che, in qualche modo, limitano le libertà di azione generata da discriminazioni provenienti da disuguaglianze di natura economica, sociale, culturale e fisica. Nell'ambito della disabilità, l'uguaglianza sociale ha, infatti, lo scopo di garantire la "non discriminazione" e la "piena partecipazione" alla vita comunitaria. "Accessibilità", dunque, unitamente alla possibilità di "partecipazione attiva" e di "valorizzazione delle differenze" diventano i presupposti imperativi per garantire un'inclusione che vada oltre la semplice non discriminazione, ponendo le basi per la creazione di ambienti, di politiche, di pratiche che accolgano e valorizzino la diversità delle persone. I Disability Studies assumono, in questa prospettiva, un ruolo rilevante, quale campo accademico interdisciplinare e multiprospettico che scruta la disabilità indagandola attraverso la lente sociale, culturale, politica e storica. Quest'approccio sfida le tradizionali visioni sulla disabilità e promuove una comprensione sicuramente più ampia e complessa del fenomeno, fornendo un modello sociale della disabilità diametralmente contrapposto a quello medico. I Disability Studies focalizzano, poi, l'attenzione sui concetti di "diritto" e di "giustizia sociale", ponendo le basi per la lotta contro le "disuguaglianze sistemiche". Altro punto focale che caratterizza questo filone di studi è il riconoscimento del diritto delle persone disabili a disporre della propria vita (il diritto di esistere) sotto il profilo sociale, sessuale, familiare e amicale, unitamente all'influenza dei fattori d'identità quali genere, razza, classe sociale.

## 4. Autoderminazione capacitante e disabilità nella prospettiva di Charles Gardou

L'autodeterminazione capacitante, in relazione alla disabilità, è un concetto che unisce l'importanza dell'autonomia individuale con l'approccio capacitante ovvero, un metodo che mira a potenziare le capacità delle persone in riferimento al diritto di prendere decisioni libere e informate riguardo alla propria vita. Per le persone con disabilità, questo significa avere il controllo sulle proprie scelte quotidiane, inclusi aspetti come l'educazione, il lavoro, la vita sociale, la vita sessuale e la salute. L'autodeterminazione capacitante applicata alla disabilità richiede un approccio olistico che combina il rispetto per l'autonomia individuale con il supporto necessario per sviluppare e realizzare le capacità personali. Questo determina, non solo la necessità di rimuovere le barriere, ma anche l'esigenza di creare opportunità in grado di permettere alle persone di vivere in modo pieno e soddisfacente. Promuovere l'autodeterminazione capacitante è così condizione essenziale per costruire una "società inclusiva e giusta", dove ogni persona possa esprimere il proprio potenziale e contribuire al benessere collettivo.

Charles Gardou ha dato un contributo significativo alla comprensione e alla promozione del fenomeno legato alle dinamiche dell'inclusione delle persone con disabilità. La sua visione olistica del problema, che combina aspetti culturali, sociali e diritti umani, offre un quadro autorevole e influente per la concezione di un'idea di società più equa e inclusiva. Attraverso il suo modo di interpretare l'essenza umana invita tutti a riconoscere e valorizzare la diversità e a impegnarsi per garantire che tutte le persone, indipendentemente dalle loro capacità, possano vivere con dignità. Con il suo pensiero ha contribuito a diffondere una maggiore consapevolezza e comprensione delle sfide e delle opportunità legate alla disabilità, impegnandosi nella formazione e nella sensibilizzazione degli operatori sociali, degli educatori e di tutte le figure che, in qualche modo, ruotano intorno al mondo della disabilità. Egli crede, infatti, che la formazione sia un elemento di fondamentale importanza per promuovere una cultura inclusiva e fornire ai professionisti le necessarie competenze. Al centro del suo lavoro c'è sicuramente la consapevolezza che ogni persona, indipendentemente dalla sua condizione, debba essere trattata con rispetto e dignità. Questo comporta il riconoscimento sia del valore intrinseco di ogni individuo, sia del diritto di ognuno di disporre della propria vita. Gardou vede, infatti, la disabilità come una questione di diritti umani; qui si condensano l'uguaglianza formale, l'uguaglianza sostanziale e le condizioni per garantire una vera parità. Altro elemento distintivo del suo pensiero sta nell'idea che le scuole debbano essere luoghi di accoglienza per tutti, dove le differenze siano considerate una risorsa piuttosto che un problema. Questo richiede, egli afferma, adattamenti non solo fisici, ma anche pedagogici e attitudinali. L'accessibilità non è cioè solo una questione di strutture fisiche, ma anche e soprattutto di partecipazione sociale e culturale.

## 5. Cittadinanza globale, autonomia personale e disabilità nella prospettiva dell'Universal Design for Learning (UDL)

L'integrazione di concetti come "cittadinanza globale", "autonomia personale" e "disabilità" nell'ambito dell'Universal Design for Learning (UDL) rappresenta un altro approccio innovativo per promuovere un'educazione inclusiva e olistica. È questo un orientamento che mira, nello specifico, a creare un ambiente di apprendimento inclusivo, progettando curricula scolastici, materiali didattici e pratiche pedagogiche accessibili e utili a tutti gli studenti (indipendentemente dalle loro abilità o dal loro background). I presupposti che lo caratterizzano includono una molteplicità di prospettive che comprendono la rappresentazione delle informazioni, la motivazione ad apprendere e le dinamiche di coinvolgimento scolastico. In definitiva, integrare la cittadinanza globale e l'autonomia personale nell'Universal Design for Learning, non solo migliora l'accessibilità e l'inclusività dell'educazione, ma incoraggia a essere cittadini globali, responsabili e autonomi. Inoltre, contribuisce a creare un ambiente di apprendimento in grado di valorizzare e supportare ogni studente, promuovendo, in tal modo, una società più equa e giusta.

Alcune delle idee che si possono estrarre degli studi sull'UDL di Capp (2017), Sanger (2020), Roski et al. (2021), Katz e Sokal (2016), Fornauf e Erickson (2020), Delaney e Hata (2020), Dalton e tal. (2019), Smith et al. (2017), AlRawi e AlKahtani (2022), Kurtts (2006) presi in considerazione sono:

- La necessità di un'idonea formazione professionale, in grado di ampliare e variare strumenti, momenti e tipologie di valutazione. Nello specifico, lo studio prende in considerazione il presupposto che, modificando idoneamente gli strumenti di verifica, è possibile attivare e rendere sinergici tutti gli stili di apprendimento valorizzando le competenze trasversali (non sempre valutabili con l'uso di soli test). Gli studenti possono, in tal modo, manifestare il possesso delle loro conoscenze e delle loro abilità a livello metacognitivo. Si tratta, in sintesi di non focalizzare l'attenzione esclusivamente su prove scritte o su singole interrogazioni, ma alternare diverse tipologie di attività valutative (ad esempio: valutazioni orali e colloqui individuali, valutazione di progetti e lavori di gruppo, presentazioni individuali e di gruppo, mappe concettuali e altri elaborati grafici, test a risposta chiusa o aperta, osservazione sistematica durante le lezioni, auto e co-valutazione, portfolio degli studenti).
- La capacità da parte del docente di assumere il ruolo di "facilitatore" in una dimensione orientativa e non direttiva.
- La capacità di modificare il processo di pianificazione/progettazione delle attività al fine di promuovere negli studenti un più ampio ventaglio di modalità di rappresentazione della conoscenza, di esplicitazione consapevole di quanto appreso e di coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento-insegnamento. L'UDL offre, in tal senso, agli insegnanti utili e validi strumenti di progettazione e di valutazione in grado di fornire opportunità differenziate in relazione alle particolari esigenze di ognuno.
- La necessità di una formazione professionale che orienti alla trasparenza nell'esplicitare aspettative e strategie di successo. La chiarezza delle informazioni diventa un presupposto essenziale per i processi di autogestione, di autoregolazione e di ottimizzazione degli apprendimenti. La trasparenza genera fiducia e motivazione.
- La necessità di evitare processi di conformazione, di reiterazione e di omologazione degli apprendimenti stimolando, invece, la capacità di strutturazione autonoma di processi cognitivi in un'ottica autopoietica e generativa di nuovi mondi del sapere. Ogni studente, in definitiva, presenta caratteristiche, background culturale, stili di apprendimento e obiettivi personali diversi che vanno compresi e valorizzati. L'insegnante deve adattare i contenuti, le strategie didattiche e le forme di valutazione alle reali capacità e necessità degli allievi, favorendo un'istruzione personalizzata ed evitando la standardizzazione e l'omologazione. Evitare proiezioni personali ed egocentrismi professionali consente, in ultima analisi, di focalizzare l'attenzione effettivamente sullo sviluppo delle potenzialità di ogni studente.

## 5. Conclusioni

Si può, in sintesi, evidenziare come il concetto di «cittadinanza globale» emerge come un pilastro fondamentale per una «società capacitante», all'interno della quale ogni individuo possa affrontare le proprie fragilità e realizzare il proprio progetto di vita. È, dunque, proprio l'agire capacitante che permette all'individuo di attivare tutte le competenze acquisite all'interno di una dimensione regolata delle molteplici opportunità fornite dal contesto di vita. È in questo contesto, infatti, che si intersecano le esigenze e le aspirazioni personali di ognuno con la necessità di adattamento alle emergenti dinamiche sociali e culturali in una logica inclusiva. Gli insegnanti dovranno dunque puntare verso una sempre maggiore capacità di porre in essere percorsi formativi capaci innescare processi di valorizzazione delle diversità in una prospettiva di pieno coinvolgimento e di attivazione proattiva.

Questo implica un ambiente educativo capace di rimuovere ostacoli fisici e culturali e di riconsiderare le traiettorie esistenziali e le dimensioni relazionali delle persone, contribuendo a un nuovo senso della «cura» e della «relazione d'aiuto» come vie di umanizzazione per le persone con bisogni educativi speciali (Gardou, 2016).

In tal senso sono orientati i Disability Studies che, con il loro approccio interdisciplinare, sfidano le visioni tradizionali sulla disabilità, promuovendone una comprensione più ampia delle esperienze. Questi studi forniscono un modello sociale della disabilità, fondato sui diritti e sulla giustizia sociale riconoscendo l'importanza dell'identità di ciascuno intesa nella sua dimensione di genere, di razza e di classe sociale. Particolare rilievo assumono gli studi sull'Universal Design for Learning nella dimensione in cui essa integra i concetti di cittadinanza globale e di autonomia personale, migliorando l'accessibilità e l'inclusività dell'educazione. Gli studi sull'UDL evidenziano, inoltre, l'esigenza di variare le forme di valutazione ponendo l'accento sulla necessità che il docente assuma un ruolo di facilitatore orientativo, capace di modellare il processo di pianificazione educativa nell'ottica della trasparenza e della chiarezza.

## Bibliografia

Alessandrini G. (2014). *La Pedagogia di Martha Nussbaum.* Milano: Franco Angeli.

AlRawi J. M., AlKahtani M. A. (2022). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International journal of developmental disabilities, 68*(6), 800-808. http://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505

Besio S., Caldin R. (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline.* Milano: Guerini Scientifica.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto.* Trento: Erickson.

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

Dalton E. M., Lyner-Cleophas M., Ferguson B. T., McKenzie J. (2019). Inclusion, uni-

versal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *Journal of disability, 8*, 1-7. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519

Delaney T. A., Hata M. (2020). Universal design for learning in assessment: Supporting ELLs with learning disabilities. *Latin american journal of content & language integrated learning, 13*(1), 79-91. https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.5

Fornauf B. S., Erickson J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: a review of the literature. *Journal of postsecondary education and disability, 33*(2), 183-199.

Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva.* Milano: Mondadori

Katz J., Sokal L. (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: a qualitative report of student voices. *International journal of whole schooling, 12*(2), 36-63.

Kurtts S. A. (2006). Universal design for learning in inclusive classrooms. *Electronic journal for inclusive education, 1*(10), 1-16.

Murdaca A. M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 9* (1).

Roski M., Walkowiak M., Nehring A. (2021). Universal design for learning: the more, the better? *Education sciences, 11*, 1-25. https://doi.org/10.3390/educsci11040164

Sanger C. S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. In C. S. Sanger, N. W. Gleason (Ed.). *Diversity and inclusion in global higher education*. Palgrave Macmillan: Singapore. (pp. 31-72).

Smith L. L., King L. H., Williams J. B., Metcalf D., Rhys K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality education international, 27*(1), 1-16.

# Il gruppo di riferimento: una modalità di "accoglienza" e di inclusione nei nidi e nella scuola dell'infanzia

Nicoletta Rosati
*Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale*
*Università Lumsa*
*n.rosati2@lumsa.it*

L'accoglienza nei nidi e nelle scuole dell'infanzia rappresenta un momento estremamente delicato e essenziale non soltanto quando si tratta di inserire per la prima volta i bambini in un nuovo ambiente educativo, ma anche nel riaccoglierli dopo un anno di frequenza o un periodo prolungato di assenza, dovuto, ad esempio, a una malattia. Questo processo di accoglienza è fondamentale per il bambino poiché influisce sul suo sviluppo relazionale, cognitivo, interattivo e sociale, e costituisce la base per lo sviluppo delle diverse dimensioni della personalità e del processo di apprendimento.

## 1. L'accoglienza come esperienza educativa e pratica didattica

L'accoglienza educativa è una pratica che richiama fortemente l'esperienza relazionale del bambino. Si tratta di un'esperienza interattiva e sociale, cruciale per lo sviluppo corporeo, cognitivo, emotivo-affettivo e per l'apprendimento. La letteratura ha ampiamente esplorato il tema dell'accoglienza sia nella relazione adulto-bambino che nelle relazioni tra pari. Studi significativi in questo ambito includono i lavori di Dewey (1903), Bion (1961), Bandura (1963), Emiliani e Carugati (1985), Pianta (2001), Baumgartner (2001),Bombi (2005), Carriero (2009), Mortari (2009), Mortari e Mazzoni (2010),Bondioli e Savio (2017), Mignosi, (2017). Queste ricerche hanno dimostrato come le relazioni siano fondamentali per l'accoglienza e per il benessere del bambino. Documenti internazionali come il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* della Commissione Europea (2014) e, prima ancora, studi internazionali come quelli di Winnicot (1965), Stern (1985) e Murray (2002) avevano già dimostrato l'importanza dell'accoglienza nelle strutture educative negli anni dell'infanzia. Nei servizi educativi zero-sei, l'azione dell'accoglienza coinvolge tutte le educatrici e le insegnanti. Per i bambini più piccoli, questa funzione è principalmente svolta dall'»educatrice di riferimento», una figura di mediazione tra la struttura e i genitori, accogliendo il bambino e instaurando un primo contatto giornaliero.

## 2. Il gruppo di riferimento come modello alternativo

Il primo ingresso in un servizio educativo zero-sei rappresenta la prima esperienza educativa extra-familiare del bambino e anche la prima separazione dalla famiglia per entrare in un contesto sociale più ampio. Questa prima separazione riguarda anche la madre che sperimenta la fatica di questo primo distacco (Mantovani, Guerra, 2001) così come la coppia genitoriale. Gradatamente è cresciuta l'attenzione nel considerare il momento dell'inserimento e dell'accoglienza, in generale, come un momento fondamentale per l'instaurarsi di una rete di relazioni significative tra l'istituzione educativa e la famiglia (Fortunati, 1998; Bondioli, Savio, 2018). Accanto alla pratica dell'educatrice o dell'insegnante di riferimento si è fatta strada, già alla fine degli anni Novanta, la proposta di utilizzare il gruppo dei pari come elemento di riferimento per i bambini, un gruppo costituito in un contesto accogliente e avvolgente per i piccoli e per i loro genitori. Esiste un filone di ricerca, meno conosciuto in Italia, che propone il «gruppo di riferimento» come contesto ottimale per l'accoglienza dei bambini, piuttosto che la singola educatrice. Questa idea, sviluppata in Italia da studiosi come Garelli (1982), Malaguzzi (1996), Carli (1999), Mantovani e Guerra (2001), Bondioli e Savio (2018), vede il gruppo dei pari come elemento centrale nel processo di accoglienza. Le educatrici, dopo i colloqui iniziali con i genitori e le prime osservazioni sui bambini, distribuiscono questi ultimi in piccoli gruppi. A ciascun gruppo viene attribuito un nome, scelto anche con la partecipazione dei bambini, se l'età consente un coinvolgimento in tal senso, ponendo anche, in questo modo, gradualmente, le basi per lo sviluppo del senso di appartenenza. Questa strutturazione in piccoli gruppi richiama l'esperienza delle *Tribes*, una modalità di organizzazione dei gruppi cooperativi con i bambini dell'infanzia, nata in ambito canadese. I bambini, che vengono educati dall'inizio della loro esperienza scolastica a stare ed agire insieme in un determinato gruppo (la tribù), imparano presto a riconoscersi, a cercarsi e ad aiutarsi a vicenda (Jibbs, 1994).

L'educatrice o l'insegnante della scuola dell'infanzia svolge sempre un ruolo di mediazione tra la struttura e i genitori, ma il gruppo dei pari è l'elemento investito del ruolo principale di accoglienza/accudimento/cura dei singoli bambini che ne fanno parte. In Italia, questo approccio relazionale ha avuto applicazioni didattiche limitate. Tuttavia, alcune esperienze condotte nei nidi e nei poli educativi del Comune di Roma, così come una ricerca svolta con educatrici e insegnanti del Comune di Palermo, hanno mostrato risultati promettenti nell'applicazione di questo particolare approccio.

## 3. Esperienze e ricerche sul gruppo di riferimento

Le due strategie di accoglienza sopra descritte sono state oggetto di un'indagine conoscitiva e di una ricerca volta ad evidenziare la migliore efficacia dei due diversi approcci. Sono state coinvolte 171 educatrici del nido insieme ad insegnanti di

scuola dell'infanzia del Comune di Palermo e 40 educatrici e insegnanti dell'infanzia di due poli educativi del Comune di Roma. Entrambe le strategie di accoglienza sono state messe in atto da gruppi di educatrici e di insegnanti ed è stato richiesto di redigere un diario di bordo e di rispondere alle domande di un'intervista semi-strutturata.

Nel Comune di Roma, diversi nidi hanno sperimentato l'uso del gruppo di riferimento. Questi nidi hanno organizzato i bambini in piccoli gruppi, favorendo un forte senso di appartenenza e solidarietà tra i pari. Le educatrici hanno osservato che i bambini, inseriti in questi gruppi, hanno mostrato una maggiore capacità di adattamento e di interazione sociale. Il gruppo di riferimento ha facilitato il processo di accoglienza, riducendo l'ansia da separazione dalla madre e promuovendo un ambiente più sereno e collaborativo. La ricerca condotta a Palermo ha coinvolto educatrici e insegnanti in un'analisi approfondita del modello del gruppo di riferimento. I risultati hanno evidenziato che i bambini accolti in gruppi di pari hanno sviluppato competenze sociali e relazionali in modo più efficace rispetto a quelli accolti individualmente. Le educatrici hanno notato un miglioramento nel clima della sezione e una maggiore coesione tra i bambini. Questo approccio ha inoltre facilitato l'inclusione di bambini con Bisogni Educativi Speciali che hanno trovato nel piccolo gruppo un punto di riferimento stabile e supportivo. Il confronto tra i dati della ricerca riguardante l'approccio con l'educatrice/insegnante di riferimento e il gruppo dei pari di riferimento ha evidenziato le seguenti caratteristiche:

– I benefici della figura di riferimento sono rappresentati dal fatto di
  - avere un mediatore della transizione famiglia-servizi educativi;
  - avere una professionista capace di operare connessioni a più livelli, abile nel mantenere un valido supporto per rafforzare l'identità di ogni bambino e in grado di sostenere una genitorialità positiva.

– I benefici del gruppo di riferimento sono stati evidenziati
  - nella creazione e valorizzazione di legami comunitari,
  - in una maggiore flessibilità organizzativa,
  - in una più alta capacità di adattamento da parte dei bambini e
  - nello sviluppo di abilità prosociali (interdipendenza positiva ed interazione promozionale).

## 4. Conclusioni e prospettive

Il tema dell'accoglienza nei servizi educativi zero-sei è di cruciale importanza per lo sviluppo integrale del bambino. L'approccio tradizionale, che vede l'educatrice di riferimento o l'insegnante di scuola dell'infanzia come figura centrale offre benefici aggiuntivi in termini di adattamento, socializzazione e benessere emotivo.

La strategia più adeguata per favorire l'accoglienza e l'ambientamento è data

dalla figura di riferimento. Lavorando, però, contestualmente sul gruppo dei pari e nel favorire l'incontro e la condivisione tra i genitori e tra questi e l'educatrice si determina la strutturazione di un sistema educativo composito per bambini e adulti. In tale struttura ciascuno si sente accolto, compreso, valorizzato e sostenuto anche nei momenti di difficoltà (es: l'assenza della figura dell'educatrice o dell'insegnante di riferimento).

Le esperienze condotte nei nidi del Comune di Roma e la ricerca svolta a Palermo dimostrano che l'adozione del gruppo di riferimento può migliorare significativamente il processo di accoglienza. Emerge, inoltre, con chiarezza come alle educatrici/insegnanti sono richieste competenze variamente articolate che necessitano di una formazione sempre più precisa. Occorre che sia potenziato e migliorato lo strumento osservativo per cogliere con delicatezza e precisione le caratteristiche del modo di essere e di agire del piccolo. È importante imparare a condividere esperienze ed emozioni con il proprio gruppo di progettazione. Tuttavia, per una diffusione più ampia di questo approccio, è necessaria una formazione specifica per le educatrici e le insegnanti e una sensibilizzazione delle famiglie sui benefici di tale modello.

## Bibliografia


Bandura A. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Wintston: Holt Reinhardt

Baumgartner E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

*Bion*, W. R. (*1961*). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock Publication

Bombi A.S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età pre*scolare, Roma-Bari: Laterza.

Bondioli A., Savio D., (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0*-6. Roma: Carocci.

Carli L. (a cura di).(1999). *Dalla diade alla famiglia*. Milano: Raffaello Cortina.

Carriero R. (2009). *Bambini. Contributi alla sociologia dell'infanzia*. Roma: Aracne.

Dewey, J. (1903). *Democracy in Education*. Chicago:The University of Chicago Press.

Emiliani F., Carugati F. (1985). *Il mondo sociale dei bambini.* Bologna: Il Mulino.

European Commission (2014) *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.* Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspicies of the European Commissione from ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality.framework_en.pdf (last accessed April 2024).

Fortunati A. (1998). *Il mestiere dell'educare.*Bergamo: Junior.

Jibbs J. (1994). *Tribes. A New Way of Learning Together*. Santa Rosa (CA):Center Source Publications.

Malaguzzi L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Mantovani S., Guerra M. (2001). Punti di riferimento.Riflessioni intorno alla figura di riferimento al nido. *Bambin*i, marzo, 3-5.

Mignosi E. (2017). Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *20*(1), 215–228.

Mortari L. (2009). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson.

Mortari L., Mazzoni F. (2010). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Milano: Raffaello Cortina.
Murray L. (2000). *Le prime relazioni del bambino*. Milano: Raffaello Cortina
Pianta R. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Milano: Raffaello Cortina.
Stern D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino.* Torino: Bollati Boringhieri
Winnicott D. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.

# Insegnare l'umanità. Educare al genere attraverso la lettura di un romanzo: *Dove nessuno ti troverà* di Alicia Giménez Bartlett

Carla Roverselli
*Professoressa Ordinaria*
*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*
*roverselli@lettere.uniroma2.it*

## 1. Introduzione

Chiara Saraceno (2003, p.87) sostiene che a scuola "l'eterosessualità è al tempo stesso data per scontata e attivamente promossa […] sotto tre principali forme: il controllo sociale da parte del gruppo dei pari, gli atteggiamenti degli insegnanti, i programmi e i contenuti dell'insegnamento". Tale *modus operandi* può produrre, ovviamente, stereotipi, pregiudizi e violenze nei confronti delle persone LGBT. Nel mondo giovanile, inoltre, i social e i media possono veicolare rappresentazioni negative delle persone non eterosessuali, enfatizzando una loro immagine caricaturale, grottesca e derisoria. L'importanza di un intervento educativo per prevenire forme di discriminazione verso le persone LGBT e per formare al rispetto dell'umanità sembra più che necessario.

La scuola potrebbe intervenire con azioni positive arricchendo i contenuti culturali di tematiche che riguardano il mondo LGBT e sensibilizzando al rispetto verso tutte le forme di diversità sessuale soprattutto nelle interazioni tra pari.

A tal proposito si suggerisce la lettura di un romanzo *Dove nessuno ti troverà* di Alicia Giménez Bartlett (2011) che si ispira alla storia vera di una persona intersessuale.

## 2. La storia vera di Teresa/Florencio Pla Meseguer raccontata da Alicia Giménez Bartlett

Teresa Pla Meseguer è nata a Vallibona in Spagna nel 1917 con una malformazione genitale da genitori poveri e analfabeti, ultima di sette figli. Viene registrata all'anagrafe come femmina, crescendo però si sente diversa e viene emarginata. La sua vita non corrispondeva a quelle caratteristiche che la società di norma attribuisce alle bambine: i ragazzi la prendono in giro e le ragazze la evitano. La madre, rimasta vedova, la affida ad una famiglia che aveva una masseria. Dall'età di undici anni viene mandata in montagna, da sola, a custodire le pecore: per questo la chiamano la Pastora. Lo fa per vent'anni. All'età di trentadue anni decide di unirsi ai *maquis*, i partigiani antifranchisti, e prendendo consapevolezza della sua identità,

mette in atto una trasformazione radicale, una transizione di genere: *s*i veste da uomo, prende il nome di Florencio e impara a leggere e a scrivere. Perseguitato dalla Guardia Civil, accusato, senza prove, di 29 omicidi, viene arrestato e messo in carcere e ci rimane per più di trent'anni. Nel 1977 viene messo in libertà e nel 1980 è accolta la richiesta per il cambiamento di sesso e del nome. Non avendo più nessun familiare viene ospitato da un funzionario del carcere di Valenza, che lo aveva preso a ben volere. Muore nel 2004.

Il racconto della vita di questa persona, combattente per la libertà e vittima del pregiudizio sessuale, esemplifica l'intera cultura della violenza sessuale e della transfobia. La sua storia descrive un livello inverosimile di disumanità nei confronti di una persona che ha avuto la sola colpa di essere diversa.

La Giménez Bartlett con il suo modo di raccontare i fatti della vita della Pastora mette in luce le tante discriminazioni subite a causa della sua sessualità incerta e vuole insinuare l'innocenza di Teresa-Florencio. Ella non crede che abbia potuto uccidere alcuno, e usa lo schema poliziesco per affermare una verità diversa da quella comunemente accettata: Teresa/Florencio non è un assassino, la persona di Teresa/Florencio non va oltraggiata ma rispettata così com'è.

> L'individuo che ne esce è un essere straordinario che è riuscito a conservare la propria dignità, a dispetto di tutte le avversità che ha dovuto affrontare: la malformazione, l'estrema povertà, l'ignoranza di quanti lo circondano, l'emarginazione, lo sfruttamento, ma soprattutto le derisioni, che hanno fatto da colonna sonora alla sua vita ("Teresot, Teresot, ¿qué tienes entre las piernas, Teresot?"), e la sofferenza di dover vivere prigioniero di un'identità che non gli appartiene (Silvestri, 2013, pp.121-122).

Inizialmente l'accettazione della sua condizione fisica è presa da Teresa/Florencio in modo fatalistico quasi come una sconfitta, sembra rassegnarsi dinanzi ad una situazione che non può modificare:

> Quando vedevo le ragazze della mia età fare le sceme coi giovanotti mi sembrava una cosa strana, mi veniva da ridere, mi sembrava un'asinata dal principio alla fine, e anche i vestiti a fiori tutti colorati che si mettevano addosso la domenica. Io non ne ho mai voluti di vestiti così, solo neri, o al massimo blu, perché per me i colori e i fronzoli erano troppo da donna. Dice se mi sentivo uomo? Dopo, sì, quand'ero più grande, e che tutti mi vedessero come una donna mi faceva star male. Ma a quei tempi, da ragazzina, non ci volevo pensare e non ci pensavo. Io ero io, ed ero fatta com'ero fatta. Mica potevo scegliere. Mica avevo mai scelto niente, da quand'ero nata, nemmeno una piccola cosa. Mai. Potevo forse scegliere il modo com'ero fatta? Dovevo prendermi così com'ero e pace (Giménez Bartlett, 2011, p.117).

Teresa durante la sua vita ha sempre sofferto del fatto che la gente rideva di lei a causa dell'incertezza del suo sesso. Però quanto più cresceva, tanto più reagiva di fronte a questa continua umiliazione.

La sofferenza di questa persona è unita quasi sempre alla rassegnazione. Solo l'incontro con i *maquis* determina una svolta decisiva nella vita di Teresa/Florencio. I *maquis* sono l'unico gruppo di persone che l'accoglie, e quando si unisce a loro le fanno capire che ognuno merita rispetto per quello che è. Stando con loro inizia a comprendere che è l'ignoranza ad alimentare la discriminazione: solo l'istruzione può generare il rispetto per gli altri.

> 'La gente, cosa vuoi, vede malizia dappertutto'.
> 'Perché sono ignoranti, Pastora, perché ai fascisti che hanno vinto la guerra non interessa che la gente impari qualcosa, a loro conviene che tutti restino somari come sono venuti al mondo. Quello che vogliono è che tutto rimanga uguale, che i poveri si rompano la schiena a lavorare, che non sappiano leggere, perché coi libri si fanno le rivoluzioni'.
> 'Ma cosa c'entrano i libri se la gente ride di me?'
> 'C'entrano, Pastora, c'entrano. Nel partito ti insegnano che le persone, hanno una dignità e meritano rispetto, e questo si impara sui libri, lì si impara la libertà' (Giménez Bartlett, 2011, pp. 222-223).

Il rispetto e la buona educazione dipendono, secondo la Gimenez Bartlett, dall'istruzione e dall'avere ideali democratici che vanno oltre la durezza della vita e danno gli strumenti per affrontare la cattiveria, la rozzezza e l'insensibilità. L'istruzione consente di diventare più umani. Effettivamente ricerche dimostrano che il titolo di studio è una delle variabili che più condizionano la diffusione del pregiudizio e che la discriminazione diminuisce col crescere del titolo di studio (D'Ippoliti, Schuster, 2011).

La Giménez, tratteggiando la figura della Pastora, mette in luce più volte la preziosità della condizione umana che viene prima e oltrepassa l'identità di genere. La scrittrice spagnola permette alla Pastora un'altra transizione quella da mostro a eroe, concedendo agenzia e identità a un personaggio subalterno per eccellenza (donna, pastora, intersessuale, trans*, *maquis*, carcerato) (Prieto, 2019). Infatti, Teresa/Florencio avendo un aspetto androgino ma essendo stata dichiarata donna al momento della nascita, fu assimilata a un mostro, finché non decise di cambiare identità.

> Mi danno la caccia come a una bestia, come a una brutta bestia di quelle che mangiano le pecore, che fanno danni. Ma io non sono un lupo e neanche una volpe e non ho ammazzato nessuno. Sono una persona e sono un uomo! (Giménez Bartlett, 2011, p.49)

Teresa/Florencio ha caratteristiche maschili e femminili che permangono nella sua persona anche dopo il momento in cui Teresa diventa Florencio. Il momento della trasformazione viene raccontato in prima persona dal protagonista:

> La sorella del Catalán ci aspettava. Cintia si chiamava. Era gentile. Quella notte dormii con lei, siccome ero ancora una donna… Il giorno dopo mi

> fa: 'Vieni'. Mi porta in cucina e mi fa sedere su una seggiola bassa. Prende un pettine e le forbici. E mi taglia i capelli, a poco a poco. Io li vedevo cadere per terra e mi veniva da piangere di nuovo. Lei diceva di non preoccuparmi, che veniva bene. Non lo so cosa mi passava per la testa, ma avevo paura, una paura che non so perché mi veniva […] avevo una paura che non riuscivo a muovermi. Come un uccello caduto dal nido.
> Dopo un po' Cinta ha detto che bastava, e mi ha pettinato i capelli all'indietro. Non ha voluto farmi vedere nello specchio perché ero ancora vestita da donna. Mi portò la roba da uomo e mi fece andare di là per non farmi vergognare. E io, nel mentre che mi levavo la roba da donna sentivo che mi veniva ancora più paura. Ma poi piano piano mi sono messo i vestiti da uomo e sono andato di là. Subito mi sono sentita morire, perché come mi hanno vista, loro si sono messi a ridere.
> 'Di cosa ridete?'
> 'Ridiamo, perché sembra che sia sempre stato un uomo da quando tua madre ti ha fatto. Guardati'. E Carlos mi ha dato uno specchio.
> Mi sono guardato. Non sapevo se ridere o piangere, perché era vero che di Teresa non rimaneva niente. Niente. Ero un uomo, un uomo normale, un uomo dalla punta dei piedi alla punta dei capelli […] Chiesi un'altra volta lo specchio e mi guardai bene la faccia. Mi passai la mano sulla cicatrice dell'operazione.
> 'Qui mi faccio crescere due bei baffetti' dissi. I baffi mi erano sempre piaciuti. E così già che c'ero mi vendicavo di tutte le volte che me li ero dovuta strappare.
> 'Ed è anche vanitoso!'
> 'Ma solo perché fino a un momento fa ero una donna' dissi, e li feci ridere tutti di nuovo
> 'E come ti chiamerai?' chiese El Catalán 'Tereso come nome non c'è'.
> 'Mi chiamerò Florencio. Tante volte ci ho pensato. Florencio Pla Meseguer, suona bene'.
> 'E allora sarai Florencio. E come nome di guerra Durruti, che te ne pare?'
> 'Mi piace'.
> 'Non se ne parli più. Da questo momento appartieni al settore 23 della Agrupación Guerrillera de Levante y Aragón, e io sono il tuo comandante. Benvenuto, compagno' (Giménez Bartlett, 2011, pp. 224-226).

In questo racconto si ritrovano molti elementi di una vera e propria iniziazione: la *separazione* / lo spostamento nello spazio, il *periodo di margine*, in cui avviene la trasformazione dell'individuo con alcuni segni esteriori, la paura legata all'abbandono di una situazione nota, ed infine, l'*aggregazione* alla comunità degli iniziati. Il neo-iniziato assume un nuovo nome, realizza il cambiamento di status e l'acquisizione di una nuova identità.

> Il cambiamento di Florencio, però, è solo esteriore in quanto riguarda il taglio dei capelli e l'uso di abiti diversi. Per il resto, egli rimane quello che era quando si chiamava Teresa.
> Con la stessa attenzione per la cura della propria persona, con la stessa forza

> fisica, con lo stesso straordinario senso di orientamento, con lo stesso spirito di sopportazione, con la stessa solitudine e con la stessa preoccupazione per i bisogni altrui. […] Non è un caso che chi lo guida nel passaggio dalla vecchia alla nuova identità sia una donna. E per di più gentile, come egli stesso sottolinea. Quasi a voler dimostrare che l'iniziazione di Florencio non è l'adeguamento a un ordine di valori prestabilito, ma è piuttosto un nuovo inizio. Una rinascita dalla quale sorge un nuovo tipo di individuo, connotato da caratteristiche che non sono né maschili, né femminili, ma semplicemente umane (Silvestri, 2015, p.141).

La lettura di testi che fanno parlare il mondo LGBT e aiutano a riflettere, servirebbe anche alla formazione in servizio degli insegnanti.

## Bibliografia

D'Ippoliti C., Schuster A. (Eds.). (2011). *DisOrientamenti. Discriminazione ed esclusione sociale delle persone LGBT in Italia.* Roma: Armando, UNAR.

Giménez-Bartlett A. (2011). *Donde nadie te encuentre*. Barcelona: Destino (trad. it. *Dove nessuno ti troverà*, Sellerio, Palermo, 2011).

Prieto J. A. (2019). "¿Qué tienes entre las piernas, Pastora, qué tienes ahí?"La agresion sexual a un maquis trans en *Donde nadie te encuentre* (2011), de Alicia Gimenz Bartlett. In M. X. Lama, E. Losada, D. Resano (Eds.), *Papeles del crimen. Mujeres y violencia en la ficción criminal* (pp.39-51). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Saraceno C. (2003). *Diversi da chi? Gay e lesbiche e transessuali in un'area metropolitana.* Milano: Guerini.

Silvestri L. (2013). "Donde nadie te encuentre", il poliziesco allotropico di Alicia Giménez Bartlett. *La Torre di Babele*, 9, 107-127.

Silvestri L. (2015). Il caso Pla Meseguer secondo Alicia Giménez Bartlett. In M. Durst, C. Roverselli (Eds.), *Gender/genere. Contro vecchie e nuove esclusioni* (pp. 131-141). Pisa: ETS.

# Specificità e Unicità.
# Riflessione teorica sulla visione inclusiva dell'agire didattico

Rosa Sgambelluri
*Professore Associato*
*Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria*
*rosa.sgambelluri@unirc.it*

## 1. Introduzione

L'inclusione supera la dicotomia tra "*specialità*" e "*normalità*" e rimanda alla valorizzazione delle specificità di ognuno, caratterizzandosi come un processo dinamico, in continua evoluzione, che mira a eliminare ogni forma di barriera e garantisce a ciascuna persona di esprimere le proprie potenzialità. Di conseguenza, l'obiettivo dell'agire didattico consiste nel riconoscere le singolarità di ogni studente permettendo di sviluppare pienamente il proprio talento.

Le diversità, intese come specificità di ognuno, costituiscono il fondamento della scuola inclusiva e devono essere incoraggiate, apprezzate e adoperate in modo costruttivo perché viste come "…plurale ricchezza dei talenti, delle attitudini e delle capacità umane…" (Perucca, 2020, p. 32).

Come ci ricorda L. Cottini (2019), l'educazione inclusiva deve avere come obiettivo principale la capacità di rispondere alle diverse esigenze individuali attraverso una didattica flessibile e adattabile. Ciò significa passare da una scuola progettata per soddisfare le necessità degli alunni "tipici" o "normali", a un sistema educativo che mira a comprendere e ad adattarsi alle differenze e alle specificità di ogni individuo.

Pensare gli alunni a partire dalle loro individualità e unicità comporta dei cambiamenti anche a livello didattico, pertanto, affinché la specificità di ciascuno possa diventare un arricchimento per tutti, è necessario tener conto delle differenze e valorizzarle.

Ne consegue, che la scuola inclusiva attribuendo valore a ciascuno studente, lo riconosce nella propria unicità e lo accoglie, affinché egli possa sentirsi totalmente appartenente alla comunità scolastica, apportando a questa il proprio contributo, grazie alle sue capacità e alle sue risorse personali (Pavone, 2010).

## 2. Specificità e Unicità

La differenza tra unicità e specificità risiede nell'evidenza che la prima è di per sé data, ciascun individuo è unico (Montesano et al., 2019), viceversa, la specificità ci proietta, a partire da un agire didattico efficace e inclusivo (Ianes, Canevaro,

2023), verso l'idea di realizzare percorsi educativi e formativi interagendo con le specificità espresse, manifeste, note o collocate all'interno di una zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1987).

La specificità è ciò che l'individuo ha in essere, manifesto o potenziale, ma che si governa e si regge su strutture note alla mente e al corpo, possibili e in atto realizzabili; l'unicità è, invece, ciò che la sommatoria delle diverse specificità produce.

La capacità di individuare, capire ed "educere" le specificità dell'individuo permette al docente di agganciare le idee, gli stili di apprendimento, le attitudini, le propensioni, le competenze già acquisite di ogni alunno e di sostanziarle, evidenziarle e renderle manifeste all'interno delle diverse fasi dell'apprendimento.

L'intero processo produce una dinamica per cui l'alunno realizza in modo cosciente e attivo la propria formazione, si autodetermina e percepisce chiaramente sé stesso come autoefficace (Bandura, 2000). La specificità va intesa dunque, come micro-potenzialità agente della persona che si sviluppa e si manifesta nelle attitudini, intenzionali e motivazionali.

Nell'agire didattico inclusivo la creazione della strutturazione del percorso si deve dunque basare sulle specificità dell'individuo, è su di esse che si devono, infatti, costruire e modellare, ipotizzare e riformulare, sperimentare e verificare i processi di insegnamento-apprendimento.

## 3. Specificità e Unicità nel contesto didattico

Quello che caratterizza il processo inclusivo, rispetto a quello integrativo è la capacità di "…cercare, trovare, comprendere, utilizzare e celebrare tutte le differenze individuali…" (Ianes, 2015, p. 8).

Negli ultimi anni questo aspetto ha acquisito sempre più valore giacché ci si è resi conto di quanto la diversità è una caratteristica intrinseca della natura umana. Essa intesa come la specificità di ciascun allievo, costituisce il presupposto della scuola inclusiva e deve essere incoraggiata, valorizzata e utilizzata in maniera costruttiva (De Piano, 2018).

Apprezzare le diversità significa sostenere che ogni essere umano presenta una specificità e che quindi, le persone sono uniche in molti modi (Canevaro, 2015) diversi. Questo ci induce a pensare che ogni studente ha un modo estremamente personale di comprendere e processare le informazioni, pianificare le azioni e conseguire i vari compiti, inoltre, possiede differenziate modalità di coinvolgimento emotivo e partecipazione personale nel processo di apprendimento (Cottini, 2019).

Alla luce di quanto detto, è difficile pensare che gli alunni possano avere un unico modo di apprendere, ma è importante riconoscere che ciascuno possiede un diverso stile cognitivo e delle specificità che lo identificano. Tuttavia, riflettere e discutere delle differenze e considerarle parte integrante dell'agire didattico, promuove l'idea dell'unicità e di conseguenza della specificità individuale.

Ogni allievo apprende in modo unico e ciò implica il riconoscimento e l'ap-

prezzamento delle sue specificità all'interno dell'ambiente scolastico, dove le differenze nell'apprendimento sono considerate la normalità.

Ciò sottintende indubbiamente un'offerta formativa più flessibile, quindi, una scuola meno ancorata ai contenuti e rivolta alla progettazione e alla realizzazione di itinerari didattici differenziati, pensati e progettati secondo una logica universale.

## 4. Per un agire inclusivo tra specificità e unicità

In un'ottica inclusiva, la differenziazione consiste nell'integrare le diverse specificità in un contesto di apprendimento collaborativo e condiviso, pertanto, la proposta didattica punta alla creazione di significato, organizzandosi intorno a concetti fondamentali e categorie.

Tomlinson C.A. chiarisce che l'approccio della scuola può modificarsi iniziando a differenziare tre precisi ambiti:

- il "contenuto", ovvero ciò che gli studenti devono imparare in termini di conoscenze e abilità. Sebbene la differenziazione dei contenuti e delle abilità possa essere formalizzata secondo una didattica individualizzata o personalizzata, in alcuni casi specifici, è una strategia che può essere vantaggiosa per tutti gli studenti;
- il "processo", è un aspetto fondamentale della didattica che riguarda le strategie messe in atto dal docente per facilitare l'apprendimento degli studenti. Questo include la scelta di attività tali da favorire l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità, nonché la pianificazione di fasi e momenti significativi per accompagnare gli studenti nel loro percorso di apprendimento;
- il "prodotto", rappresenta il risultato finale del processo di apprendimento e attraverso la differenziazione per prodotto, l'insegnante fornisce agli studenti diverse opzioni per dimostrare ciò che hanno appreso (Tomlinson 2003; 2014).

Differenziare significa, dunque, progettare in modo attento e proattivo, considerando le specificità di tutti gli studenti e l'obiettivo non sarà quello di categorizzare gli studenti in specifici "tipi" di allievi, ma offrire loro una varietà di approcci all'apprendimento.

Riflettere e parlare di differenze significa anche pensare alla progettazione di spazi e ambienti inclusivi il cui livello di accessibilità e la facilità d'uso di prodotti, ambienti e servizi sono riconosciuti come fondamentali per assicurare il pieno esercizio dei diritti umani e per prevenire qualsiasi forma di discriminazione (Aquario et al., 2017).

In questi ultimi anni, una delle questioni fondamentali, in tema di inclusione, affrontate dalla scuola italiana (Canevaro, Ianes, 2023), ha riguardato lo sforzo di

voler assicurare a ogni studente lo sviluppo delle proprie specificità inespresse e di offrire risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno, così come viene suggerito dallo *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011; 2018).

Questo paradigma mette al centro delle sue strategie di design didattico, la pluralità dei materiali e delle modalità di apprendimento e non rappresenta solo una differenziazione in termini di difficoltà del compito, ma anche una differenziazione qualitativa, conseguita con l'aggiunta di attività mentali umane, utili per tutti (Savia, 2016).

Si assiste dunque, allo sviluppo di una nuova prospettiva pedagogico-didattica che implica una trasformazione degli ambienti di apprendimento, in un'ottica di pari opportunità e di piena partecipazione.

L'idea di fondo dello UDL è di integrare adattamenti nei curricoli didattici fin dall'inizio, in modo da soddisfare le esigenze degli studenti con necessità particolari, e allo stesso tempo di offrire opportunità di qualità per tutti: quindi, ciò che è utile per qualcuno diventa benefico per tutti (Cottini, 2019).

Lo *Universal Design for Learning* parte dal riconoscimento delle differenze tra gli studenti nei loro stili di apprendimento, nelle modalità di percezione e elaborazione dell'informazione, nelle relazioni con il contesto educativo, nei loro interessi e preferenze, nei sentimenti e nelle abilità sociali (Ghedin, Mazzocut, 2017; Pastor, 2016).

Alla base di queste idee ci sono gli studi della psicologia cognitiva (Piaget, 1976; Bruner, 1997; Vygotskij, 1974;1978; 1987) e le ricerche neuroscientifiche (Bear et al., 2007; Yang, Fischer, 2009) che hanno confermato l'importante diversità cerebrale, la variabilità e l'unicità dei processi di apprendimento in ogni individuo, dimostrando che le differenze tra gli studenti possono essere evidenti, quando sono dettate da elementi culturali, linguistici e socio-economici.

Altri studi invece, hanno parlato di una variabilità non solo tra le persone, ma perfino anche all'interno dello stesso individuo: questo dimostra che la vera sfida non consiste solamente nel gestire la diversità presente nel contesto classe, ma anche nella mutevolezza interna di ciascuno studente, e per affrontare questa sfida è essenziale non solo riconoscere ma altresì, valorizzare le differenze (Rose, Gravel, 2016).

Il paradigma dello UDL, ancorandosi agli studi delle neuroscienze, si propone di sviluppare curricoli flessibili per consentire la partecipazione di tutti, secondo tre principi chiave:

a) fornire molteplici mezzi di coinvolgimento;
b) fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
c) fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (CAST, 2018).

Il primo principio si riferisce al "perché" dell'apprendimento: è essenziale offrire una varietà di stimoli, ampliando la motivazione, riducendo le distrazioni e massimizzando l'autenticità dell'apprendimento per incoraggiare negli studenti la curiosità e la determinazione. È fondamentale, dunque, che gli studenti fortifichino

il valore dell'impegno, della motivazione intrinseca e dell'autoregolazione. Al primo principio si riferiscono tre linee guida del CAST (2018): a) fornire opzioni per attirare l'interesse mediante la possibilità di fare scelte autonome e svolgere attività didattiche rilevanti; b) fornire opzioni per mantenere l'impegno e la persistenza, soprattutto durante i momenti difficili in cui è necessario un maggiore impegno; c) fornire opzioni per l'autoregolamentazione attraverso alternative che aumentino la motivazione, strategie didattiche per risolvere conflitti e che incoraggino la riflessione e la valutazione.

Il secondo principio riguarda il "cosa" dell'apprendimento, ovvero su come le informazioni vengono percepite e comprese. Fanno riferimento al secondo principio le seguenti linee guida CAST (2018): a) fornire differenti opzioni per la percezione: questo implica la possibilità di presentare le informazioni in formati diversi (testi, audio, immagini, video, video con sottotitoli); b) fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli, rendendo comprensibili il vocabolario, le formule e le notazioni, in modo da codificare le informazioni in modo accessibile; c) fornire opzioni per la comprensione, evidenziando i concetti chiave, offrendo, dunque, supporti didattici per ampliare le informazioni acquisite.

Il terzo principio si riferisce invece, al "come" dell'apprendimento. Esso riguarda i processi attraverso i quali gli studenti interagiscono con le informazioni e manifestano le proprie conoscenze. Tale principio parte dall'idea che l'apprendimento va oltre la mera ricezione di informazioni, richiedendo competenze strategiche, organizzative e comunicative. Il modo in cui le persone affrontano le sfide dell'apprendimento e manifestano la propria conoscenza può variare notevolmente da individuo a individuo (Rose, Gravel, 2016). Le tre linee guida CAST (2018) relative al terzo principio sono: a) fornire opzioni per l'interazione fisica, dando la possibilità agli studenti di utilizzare mezzi diversi di espressione; b) fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione: si tratta di alternative su come completare un compito didattico, quali risorse utilizzare e offrire diverse forme supporto; c) fornire opzioni per le funzioni esecutive, essenziali nel processo di apprendimento.

I principi dello Universal Design for Learning diventano, in questo modo, il presupposto da cui partire per la progettazione di un curricolo inclusivo capace di riconoscere l'unicità e di valorizzare di conseguenza le specificità ciascuno.

## 5. Conclusioni

Il superamento del modello assimilazionista integrativo e lo sviluppo del processo inclusivo, pronto ad accogliere le specificità in quanto "…risorsa per lo sviluppo di ciascuno e di tutti…" (Goussot, 2015, p. 308), hanno permesso di delineare l'idea di una scuola equa e interessata al successo formativo di tutti gli alunni.

Nella costruzione di un ambiente didattico accessibile e rispondente agli standard inclusivi richiesti dalla scuola odierna, lo Universal Design for Learning e la differenziazione didattica rappresentano due strategie indispensabili per la valo-

rizzazione delle specificità della persona e per la progettazione di un curricolo che tenga conto delle esigenze di ciascun allievo.

Questa idea rivendica un cambiamento necessario da parte della scuola, che deve adeguarsi all'eterogeneità della classe, considerando la specificità di ciascuno, in quanto fonte di arricchimento e risorsa per l'intera comunità.

Una simile trasformazione induce a ripensare il profilo dell'insegnante inclusivo, che oltre a possedere specifiche competenze culturali e didattiche, deve essere in grado di riconoscere il valore e la specificità intrinseca in ogni alunno.

In ultima analisi, l'invito è ripensare l'inclusione scolastica come un percorso centrato sull'unicità e sulla specificità di ognuno con l'obiettivo di creare un ambiente didattico flessibile e orientato al successo formativo di tutti gli studenti.

## Bibliografia


Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-106.

Bandura A., 2000. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Bear M.F., Connors B.W., Paradiso M.A. (2007). *Neuroscience: Exploring the brain*. USA: Lippincott & Wilkins.

Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.

CAST (2011). Center for Applied Special Technology. *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Trad. it. a cura di Savia G., Mulè P. (2015, risorsa on line).Wakefield: MA.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Author. Wakefield: MA.

Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.

De Piano A. (2018). Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva. Dall'interazione all'inclusione. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni

Ianes D., Canevaro A., (2023). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes D., Demo H. (2023). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutt* . Trento: Erickson.

Ianes, D. (2015). Presentazione. Passi verso la didattica inclusiva. In H. Demo (Eds.), Didattica delle differenze. *Proposte metodologiche per una classe inclusiva* (pp. 7-10). Trento: Erickson.

Ghedin E., Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 18 (anno X), 145-162.

Goussot A. (2015). Disabilità adulte , percorsi di umanizzazione e d'inclusione. *STAMPA.* 1:(2015), pp. 23-40.

Montesano L., Carchidi R., Valenti A. (2019). *The principles of Universal Design for Learning in the school of inclusion. An exploratory survey.* Topologik, n.25, second semester, 151-167.

Pastor C. A. (2016). Universal Design for Learning e materiali didattici per la lettura. In G. Savia (Eds.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva* (pp. 45-53). Trento: Erickson.

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione*. Milano: Mondadori.

Perucca A. (2020). Perfezione. Una didattica interculturale per tutti. In F. Bochicchio, A. Traverso (Eds.) *Didattica interculturale. Criteri, quadric, contesti e competenze* (pp.23-46). Lecce: Libellula edizioni.

Piaget J. (1976). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

Rose D. H., Gravel J. W. (2016). Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia. In G. Savia (Eds.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva* (pp. 27-42). Trento: Erickson.

Savia G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Tomlinson C.A., Cunningham Edison C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades K–5.* Association for Supervision and Curriculum Development.Virginia USA: Alexandria.

Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners 2nd Edition.* Pearson Higher Education & Professional Group.

Vigotskij L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.

Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotskij L.S.(1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Yang M.H., Fischer K. W. (2009). Neuroscience bases of learning. In V. G. Aukrust (Ed.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Section on Learning and Cognition. Oxford-England: Elsevier.

# "Lettura al Buio": esperienza immersiva di Simulazione delle Disabilità Visive

Giusi Antonia Toto
*Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale*
*Università di Foggia*
*giusi.toto@unifg.it*

Martina Rossi
*Dottoranda di ricerca*
*Università di Foggia*
*martina.rossi@unifg.it*

## 1. Introduzione

Dall'ultimo report pubblicato dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), dal titolo "*L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2022-2023"* emerge che in Italia, gli studenti con disabilità sensoriali rappresentano il 3,6% del totale degli alunni con disabilità, equivalenti a circa 9.000 ragazzi. Questa proporzione è maggiore nelle scuole superiori di secondo grado (4,5%) rispetto a quelle di primo grado (3,1%). Tra le varie disabilità sensoriali, l'ipovisione è la più diffusa, riguardando il 3,8% degli studenti, seguita dall'ipoacusia (2,8%), mentre la cecità è la meno comune, colpendo lo 0,6% degli studenti (ISTAT, 2024). Gli alunni con disabilità sensoriali sviluppano modalità specifiche di comunicazione, interazione e socializzazione, che influenzano anche il loro modo di apprendere e di elaborare le informazioni (Peconio, Rossi, 2023). Nel sistema scolastico italiano, i docenti di sostegno esprimono timori e difficoltà nel rendere accessibili i contenuti didattici e le prove di apprendimento per gli studenti con disabilità sensoriali; inoltre, non si sentono adeguatamente formati sui codici comunicativi speciali quali la LIS – per gli studenti con disabilità uditiva – e il codice Braille – per gli studenti con disabilità visiva (Fiorucci, 2020).

Tutto questo costituisce una sfida significativa in ambito educativo. È quindi cruciale investire nella formazione degli insegnanti affinché possano comprendere appieno le sfide e le opportunità connesse alle disabilità sensoriali, promuovendo un'istruzione equa e accessibile per tutti gli studenti.

In quest'ottica, il *Learning Science Institute* dell'Università di Foggia ha organizzato un laboratorio di simulazione sulle disabilità visive nel corso di Specializzazione per le attività sul Sostegno – TFA (n=22 docenti di sostegno in formazione di ogni grado). Il laboratorio, dal titolo "Lettura al buio: un laboratorio di Simulazione delle Disabilità Visive" si pone l'obiettivo di offrire agli insegnanti un'esperienza atta a sviluppare una riflessione circa le percezioni sensoriali, emotive e cognitive vissute ed emerse durante l'attività. Il tutto secondo un approccio che

possa comportare lo sviluppo di empatia e comprensione nei confronti delle sfide affrontate dagli studenti con disabilità visive. Nell'ambito del laboratorio è stato somministrato un questionario self-report costruito ad hoc, pre e post attività, con lo scopo di valutare le aspettative iniziali e le percezioni sensoriali, cognitive ed emozionali sulla disabilità visiva.

## 2. Uno sguardo alle disabilità sensoriali

La disabilità sensoriale è una condizione che comporta la perdita o la riduzione significativa della capacità di uno o più sensi. Nel classificare le disabilità sensoriali, è possibile utilizzare la seguente suddivisione (D'Alonzo, Piscitelli, Salmeri, 2023):

- Deficit visivi: comprendono individui con cecità, sia che essa sia presente dalla nascita (congenita) sia che sia acquisita in seguito (tardiva).
- Deficit uditivi: includono persone con ipoacusia, che può essere presente in un solo orecchio (monolaterale) o in entrambi (bilaterale). La forma bilaterale può essere uguale in entrambe le orecchie (simmetrica) o diversa (asimmetrica), con cause congenite o acquisite.
- Deficit visivi e uditivi: si riferiscono a persone con compromissione simultanea delle capacità visive e uditive.

Per quanto concerne la disabilità visiva, l'International Classification of Diseases – undicesima versione, nonché l'ultima – ha definito cinque livelli di capacità visiva che comprendono la cecità totale, ovvero la completa assenza di vista in entrambi gli occhi, con possibile percezione solo di ombre, luce o movimento della mano nell'occhio migliore (il campo visivo binoculare residuo è inferiore al 3%), la cecità parziale in cui la visione residua non supera 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore anche con la migliore correzione, l'ipovisione grave in cui la visione residua non supera 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore anche con la migliore correzione (il campo visivo binoculare residuo, in questo caso, è inferiore al 30%), l'ipovisione medio-grave dove la visione residua non supera 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore anche con la correzione (il campo visivo binoculare residuo è inferiore al 50%) e, infine, l'ipovisione lieve in cui la visione residua non supera 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore anche con la migliore correzione (il campo visivo binoculare residuo è inferiore al 60%).

Una distinzione importante per definire e valutare la disabilità visiva riguarda l'origine congenita o acquisita della cecità. La cecità è considerata congenita quando un individuo nasce senza capacità visiva o con una visione ridotta. Se i bambini perdono completamente la vista nel primo anno di vita, sono definiti ciechi precoci, mentre se la perdita totale della vista avviene dopo i tre anni, sono considerati ciechi tardivi. L'età in cui si manifesta la disabilità visiva, specialmente quando comporta una perdita totale della funzionalità visiva, è cruciale poiché influisce sulle capacità cognitive, sociali e rappresentative dell'individuo. Numerosi

fattori possono compromettere la capacità visiva. Nei bambini, le cause possono essere suddivise in tre categorie principali: problemi strutturali che coinvolgono parti cruciali dell'occhio per la visione; disordini visivi centrali che interessano l'area cerebrale responsabile dell'analisi e dell'interpretazione delle informazioni visive; e difetti di rifrazione, cioè difficoltà o incapacità dell'occhio di mettere a fuoco correttamente le immagini sulla retina (D'Alonzo, Piscitelli, Salmeri, 2023). Difetti di rifrazione come miopia, ipermetropia e astigmatismo sono molto comuni e variano in gravità, possibilità di correzione e riabilitazione. La miopia è il difetto visivo più diffuso a livello mondiale e in Italia colpisce il 25% della popolazione. Tra le cause che possono provocare disabilità visiva durante la vita ci sono traumi oculari derivanti da colpi violenti o dall'uso improprio di strumenti e attrezzature, come giochi pericolosi, attività sportive, incidenti sul lavoro o domestici (Maffioletti, Facchin, 2022). Le persone con disabilità visiva possono anche avere disturbi della motricità oculare dovuti a danni alle strutture muscolari degli occhi o ai centri nervosi correlati alla visione, come strabismi pronunciati o nistagmo (movimenti oscillatori involontari degli occhi). Negli ultimi vent'anni, c'è stata una significativa riduzione dei casi di cecità e disabilità visive gravi, grazie alle diagnosi precoci attraverso screening neonatali e alle misure preventive che permettono di rilevare tempestivamente eventuali anomalie visive e avviare i percorsi medici e riabilitativi necessari. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) stima che nel mondo ci siano 285 milioni di persone con disabilità visive, di cui 39 milioni ciechi e 246 milioni con vari gradi di riduzione della vista, con una maggiore incidenza nei Paesi a basso reddito. In Italia, ci sono 362 mila persone non vedenti e oltre un milione di ipovedenti tra bambini e adulti.

Nel contesto scolastico italiano, il 58,5% degli studenti con difficoltà nella vista presenta gravi problemi di apprendimento (Solipaca, Ricci, 2022) che, secondo François (2019), possono essere legati al fatto che quest'ultimi sono stati privati, nel corso della loro vita, della possibilità di apprendere mediante l'osservazione, l'imitazione visiva, la modellazione e il feedback visivo. Nelle scuole italiane, operano circa 65.000 assistenti all'autonomia e alla comunicazione che collaborano con insegnanti di sostegno e curriculari. Tuttavia, solo il 4,6% di questi assistenti conosce la lingua italiana dei segni (LIS). Questo dato, sebbene positivo, evidenzia che in alcuni casi la mancanza di competenze adeguate può ostacolare una comunicazione efficace tra docenti e alunni. La presenza degli assistenti alla comunicazione e all'autonomia è più diffusa nelle regioni del centro e del nord, con un rapporto di circa un assistente ogni quattro studenti (4,1 e 4,3 rispettivamente), mentre nel sud il rapporto è di uno a cinque. Questo dato sottolinea che, sebbene la figura dell'assistente sia fondamentale, da sola non basta a garantire la continuità didattica e l'apprendimento. È auspicabile che gli insegnanti di sostegno, e possibilmente tutti gli insegnanti, acquisiscano competenze di base per mantenere comunicazioni efficaci con gli studenti con disabilità visive (Buccini, 2023).

## 3. Lettura al buio: un laboratorio di Simulazione delle Disabilità Visive

Come precedentemente accennato, gli studenti con disabilità sensoriale adottano approcci unici nella comunicazione, nelle relazioni e nell'integrazione sociale, influenzando anche il modo in cui apprendono e elaborano le informazioni. Nei contesti scolastici italiani, i docenti di sostegno spesso esprimono la sensazione di non essere adeguatamente preparati a gestire queste disabilità, il che costituisce una sfida significativa nell'ambito dell'istruzione. Pertanto, è cruciale investire nella formazione dei docenti per consentire loro di comprendere appieno le sfide e le opportunità legate alle disabilità sensoriali, al fine di promuovere un apprendimento equo e accessibile per tutti gli studenti.

A ragion di quanto detto, il *Learning Science institute* dell'Università di Foggia ha promosso un laboratorio di simulazione sulle disabilità visive all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, coinvolgendo 22 docenti in formazione – tra cui 20 di genere femminile e 2 di genere maschile – di ogni grado. Denominato «*Lettura al Buio: un Laboratorio di Simulazione delle Disabilità Visive*», l'obiettivo principale è stato quello di offrire agli insegnanti un'esperienza atta a sviluppare una riflessione circa le percezioni sensoriali, emotive e cognitive vissute ed emerse durante l'attività. È stato somministrato un questionario self-report costruito ad hoc, pre e post attività, costituito da tre domande chiuse cinque domande aperte e tre domande chiuse. L'obiettivo è stato quello di valutare le aspettative iniziali e le percezioni sensoriali, cognitive ed emozionali sulla disabilità visiva.

Il laboratorio è stato organizzato in cinque fasi:

- Fase 1: In questa fase, i 22 partecipati sono stati invitati ad entrare nell'aula dedicata, è stato somministrato un questionario self-report per comprendere la percezione circa le disabilità sensoriali, le aspettative, le conoscenze pregresse e le eventuali preoccupazioni in qualità di futuri docenti di sostegno. Terminato il questionario, è stata svolta una parte teorica sulle disabilità visive di circa trenta minuti;
- Fase 2: Inizio dell'esperienza laboratoriale. In questa fase è stato chiesto ai partecipanti, dopo essere stati bendati, di:
  - riuscire ad individuare il posto assegnatogli in precedenza;
  - discriminare alcuni oggetti trovati in una bag, precedentemente preparata dai conduttori;
  - scrivere il loro nome, da bendati, su un cartoncino;
- Fase 3: In questa fase, è stato chiesto ai partecipanti di provare a leggere un libro tattile e multisensoriale fornito dai conduttori;
- Fase 4: Dopo aver completato le attività laboratoriali, è stato chiesto ai partecipanti di riposizionare tutto il materiale nella bag fornita all'inizio e di uscire dall'aula in autonomia, ancora bendati;
- Fase 5: In questa ultima fase, i partecipanti sono rientrati in aula senza benda ed è stato somministrato il questionario post-intervento al fine di valutare il

cambiamento nelle percezioni, nelle conoscenze e nelle emozioni dei partecipanti.

*3.1 Analisi e discussione dei dati qualitativi*

Dall'analisi del contenuto delle risposte dei partecipanti, sono emersi tre nuclei tematici: la percezione sulle disabilità sensoriali, le emozioni legate alle disabilità sensoriali, alcune delle principali difficoltà esperite dagli individui con disabilità visive. Le rielaborazioni vengono giustificate da stralci di frasi riportate in maniera letterale dai partecipanti.

Per quanto concerne l'area tematica della percezione, è stata posta la seguente domanda:

"*Quando incontri una persona con disabilità visiva, quali sono i tuoi pensieri a riguardo*?".

Le principali risposte, nel pre, riguardano un senso di inadeguatezza, di voglia di comprendere la funzionalità dei sensi vicari, di curiosità nei confronti della disabilità stessa. R. scrive, ad esempio "*quanto impegno ci voglia e quanta difficoltà si incontra nel districarsi negli impegni quotidiani non potendo far affidamento all'uso della vista*", L., invece, "*la vista può essere disabilitante solo se non è avvenuta un'adeguata ipercompensazione riattivando gli altri sensi che consentano al disabile visivo un'adeguata autonomia personale ed emancipazione sociale in ogni contesto di vita*". O ancora, M. "*mi domando come fa a vivere senza vedere il cielo i fiori la luce*".

Nel post, dopo aver svolto il laboratorio esperienziale, resta il senso di curiosità riscontrato nel pre, nonché una maggiore consapevolezza dei limiti che un docente di sostegno può avere accompagnata però dalla voglia di offrire un reale supporto e sostegno. Le parole maggiormente utilizzate, a conferma di quanto detto, sono: *supporto, solidarietà, collaborazione e comunicazione.*

Per quanto concerne l'area tematica delle emozioni legate alle disabilità sensoriali, è stata posta la seguente domanda:

*"Quando incontri una persona con disabilità visiva, quali sono le sue emozioni a riguardo?".*

Le principali risposte, nel pre, riguardano emozioni di tristezza, rabbia, tenerezza e imbarazzo. M. scrive "*provo dispiacere a volte rabbia*", o ancora R. scrive "*dispiacere per la disabilità e ammirazione per la forza di volontà nella vita di tutti i giorni*". Nel post le emozioni emerse sono le medesime del pre. Da ciò emerge che il laboratorio, seppur immersivo ed esperienziale, non apporta cambiamenti rilevanti in termini di emozioni.

Per quanto concerne l'area tematica delle difficoltà esperite dagli individui con disabilità visive, sono state poste domande aperte e chiuse che mirano ad indagare le rappresentazioni dei partecipanti rispetto alle difficoltà di riferimento.

Nel pre, le risposte che emergono maggiormente fanno riferimento a: difficoltà di orientamento nello spazio e autonomia negli spostamenti (causate anche dalle barriere architettoniche), riconoscimento e creazione di rappresentazioni mentali inerenti alla concretezza degli oggetti. Ad esempio, L. scrive: "*difficoltà di movi-*

*mento, difficoltà di orientamento, difficoltà legate alla massa sonora in un ambiente affollato che possono distorcere le informazioni che il soggetto disabile ricava dall'udito quale senso vicariante, barriere, difficoltà nel comunicare e difficoltà nell' utilizzo di mezzi di trasporto*". Altro punto focale riguarda la dimensione della cura, personale e non. L. aggiunge: "*Lavarsi, andare a scuola, muoversi in ambienti sconosciuti dei quali non possiede una precedente rappresentazione mentale, affidarsi a un bastone bianco qualora necessario per compiere tragitti in maniera autonoma*"

Nel post, oltre a quanto emerso nel pre, si evincono difficoltà nella sfera della socialità in relazione al "*non poter essere sempre indipendente e l'affidarsi ad un'altra persona. Le difficoltà più disparate, da muoversi negli ambienti all'uso degli oggetti quotidiani*", o ancora "*Guardare il cielo blu, il mare con le sue onde o più banalmente un film in TV*".

*3.2 Analisi e discussione dei dati quantitativi*

Le risposte alle tre domande chiuse sono state misurate su scala Likert (1=per nulla; 5 =totalmente) e i risultati analizzati con t test per campioni appaiati, utilizzando il software SPSS ver. 29.

La prima domanda indagava "*Quanto suppone sia complicato orientarsi nella spazio, quando si hanno difficoltà visive?*". I risultati (fig.1: t test domanda 1) mostrano un punteggio medio di 4.45 (d.s. = .67) prima del laboratorio e di 4.27 (d.s. = .63) dopo il laboratorio e la differenza non è risultata statisticamente significativa (t (21) = 1.073; p = .296)

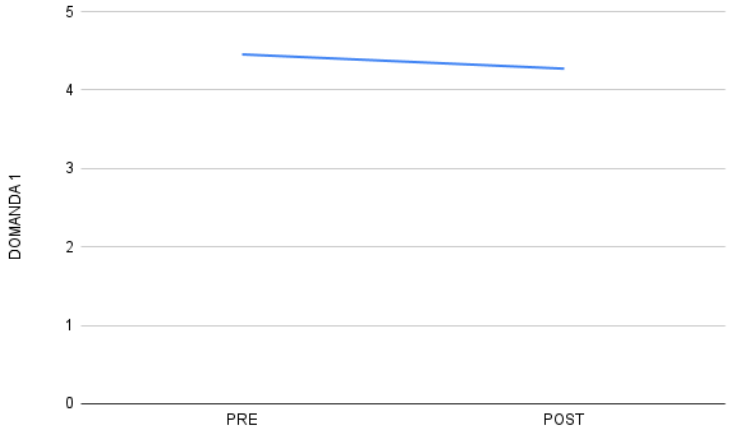



**Figura 1. t test domanda 1**

Nella seconda domanda è stato richiesto "*Quanto suppone sia complicato distinguere oggetti senza poter utilizzare la vista?*". Anche in questo caso i risultati non

hanno mostrato differenze statisticamente significative (t(21)=-1.578; p=.129) (Fig 2: t test domanda 2). Il punteggio medio registrato prima del laboratorio è stato di 3.77 (d.s. = 1.07) e di 4.09 (d.s. =.81) nel post.

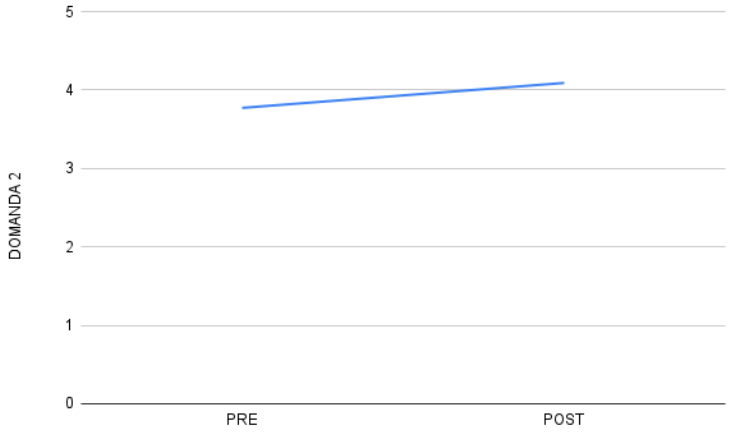



**Figura 2. t test domanda 2**

Alla terza domanda, *"Quanto suppone sia complessa l'esperienza comunicativa vissuta attraverso la disabilità visiva?",* è stata riscontrata una differenza tra pre e post vicina alla significatività, ma non statisticamente significativa (t(21) = -2.017; p = .057) (Fig 3: t test domanda 3). In questa domanda i valori medi ottenuti sono rispettivamente di 3.18 e 3.64 con rispettiva d.s. di 1.05 e 1.14.

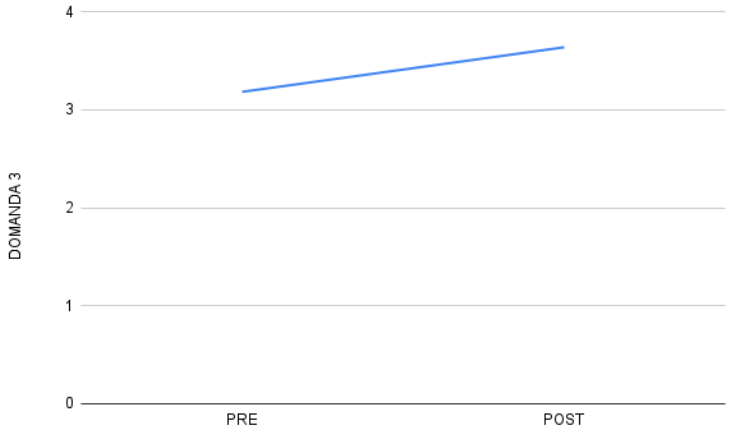



**Figura 3. t test domanda 3**

## 4. Conclusioni e prospettive future

Lo studio presentato, sebbene non sia esente da limiti, tra i quali il numero esiguo di partecipanti e l'utilizzo di un questionario non standardizzato, e i dati presentati ci evidenziano quanto sia fondamentale continuare ad investire sulla formazione dei docenti. In particolare, il focus da utilizzare fa riferimento ad un'applicazione della conoscenza inclusiva che non sia solo mirata all'individuo con disabilità visive ma che coinvolga l'intero gruppo classe. L'obiettivo è accrescere la consapevolezza circa la disabilità visiva già dai primi anni di scuola, in modo tale da incontrare nel futuro professionisti consapevoli e con un bagaglio di esperienza inclusiva. In termini di formazione continua, è necessario non limitarsi a fornire - in linea teorica - strumenti necessari al sostegno ma sarebbe auspicabile investire su una didattica laboratoriale ed esperienziale strutturata che possa comportare lo sviluppo di empatia e comprensione nei confronti delle sfide affrontate dagli studenti con disabilità visive. Progettare un'attività didattica che coinvolga diversi canali sensoriali è una strategia efficace per raggiungere questi obiettivi. Quando si pianifica una lezione, è utile coinvolgere più canali comunicativi; ad esempio, non limitarsi all'esposizione verbale, che coinvolge principalmente il canale uditivo, ma utilizzare anche foto o video per coinvolgere il canale visivo. Inoltre, l'uso di mappe e schemi può attivare simultaneamente i canali visivo e verbale, mentre l'impiego di oggetti o materiali manipolabili può stimolare il canale cinestesico (Albertini et al., 2023). In questo modo, si possono creare lezioni accessibili a tutti, promuovendo un autentico processo inclusivo.

È fondamentale, quindi, riconsiderare la didattica e le modalità personali di insegnamento, adattando la progettazione in modo che sia adeguata ai diversi stili di apprendimento degli studenti, alle loro esigenze e attitudini. Gli studenti devono essere guidati in un percorso che favorisca lo sviluppo della loro autonomia, permettendo loro anche di fare errori, affinché possano esprimere appieno le proprie potenzialità, rafforzare l'autostima e raggiungere una maggiore indipendenza.

## Bibliografia

Albertini F., Crescimbeni M., Gentilozzi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Giaconi C., Miller G. (2023). Scienze accessibili: una proposta di didattica speciale per le disabilità visive. In *Didattica Inclusiva nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Esperienze e progetti in rete.* (pp. 11-26). Edizioni Accademiche Italiane.

Buccini F. (2023). Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 586-607.

D'Alonzo L., Piscitelli P., & Salmeri S. (Eds.) (2023). *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale.* Brescia: Scholé, Editrice Morcelliana.

Fiorucci A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *8*(2), 110-125.

François M. (2019) Screening della sordità nel bambino. *EMC-Otorinolaringoiatria, 18*(3), 1-9.

Istituto Nazionale di Statistica (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2022-2023.* Disponibile al seguente link: https://www.istat.it/it/files/2024/02/-Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf

Maffioletti S., & Facchin A. (2022). La progressione della miopia oggi può essere controllata. *Quaderni ACP*, *4*, 174.

Peconio G., Rossi M. (2023). Formazione insegnanti e utilizzo di tecnologie digitali in ottica inclusiva: una panoramica sulle disabilità sensoriali. *Scienze pedagogiche*, 361.

Solipaca A., Ricci C. (Eds.) (2022). *Nuovo studio sulla popolazione di persone sordocieche, con disabilità sensoriali e plurime in condizioni di gravità*. Trento: Erickson.

# CER-CARE. Le comunità energetiche rinnovabili come scuole di accoglienza e inclusione

Alessandra Vischi
*Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*alessandra.vischi@unicatt.it*

## 1. Povertà energetica, disuguaglianze, transizione ecologica

Il tempo attuale è connotato da diversi fenomeni che sottolineano la necessità di modificare l'odierno paradigma per garantire società pacifiche e inclusive (UN, 2015): le guerre presenti sul pianeta, la crisi climatica così come il rallentamento dell'economia europea indicano che globalizzazione e progresso stanno procedendo senza una rotta comune. Diminuisce il senso di appartenenza a un'unica famiglia umana e aumentano il senso di frammentazione esistenziale, la ricerca dell'effimero e forme di indifferenza e violenza. In crescita è anche la povertà, un fenomeno multidimensionale determinato da un insieme di fattori quali, ad esempio, la disuguaglianza e le discriminazioni di genere, la scarsità di alloggi a prezzi accessibili, il basso livello di istruzione, i cambiamenti tecnologici mondiali e le relative ripercussioni sul mercato del lavoro (Eurofound, 2024).

In tale quadro la transizione ecologica viene invocata come strada emblematica perché costituisce

> un mutamento di indirizzo e di azione ambientale e socio-politica, culturale ed economica, che ha preso le mosse cinquant'anni fa nella forma di una istanza e di un pensiero trasformativo, assumendo recentemente la rilevanza di leva strategica per la ripresa e la resilienza post-pandemica, raffigurante uno scenario che segnera nei fatti gli anni a venire per il grande impatto quantitativo e qualitativo atteso sull'organizzazione del vivere umano (Sandrini, 2022, p. 11).

Richiede un cambiamento nel modo di concepire e organizzare sia i sistemi economici e produttivi sia quelli educativi e formativi e l'introduzione di politiche e azioni volte alla formazione e riqualificazione del "capitale umano" e del "capitale sociale" (OECD, 2021; OECD/Cedefop, 2014).

Muovere verso un modello di società più sostenibile significa considerare

> l'impatto del cambiamento climatico [che] danneggerà sempre più la vita di molte persone e famiglie. Ne sentiremo gli effetti in termini di salute, lavoro, accesso alle risorse, abitazioni, migrazioni forzate e in altri ambiti. Si tratta di un problema sociale globale che è intimamente legato alla dignità della vita umana (Francesco, 2023, n. 2-3).

È necessario uno sforzo plurale e collettivo per generare un impatto che sia duraturo. Fare rete, porsi in dialogo con l'altro e comprendere le aspettative e i bisogni degli attori coinvolti in un'ottica di dibattito e confronto divengono spazi fecondi per produrre cambiamenti solidali, fraterni e sostenibili.

Di fronte alla situazione attuale, l'Unione Europea intende diventare il primo continente a impatto climatico zero e, per questo, sta implementando strategie di sviluppo a lungo termine, individuando politiche di decarbonizzazione a favore di energia da fonti rinnovabili (European Commission, 2023), nella consapevolezza che gli squilibri ambientali e politico-economici hanno per di più ripercussioni a livello sociale (OECD, 2019). In aumento saranno, infatti, nei prossimi decenni le disuguaglianze socioeconomiche e le povertà, tra cui quella energetica, data dall'incapacità economica delle famiglie di fronteggiare le spese relative ai consumi energetici delle abitazioni in cui vivono (European Commission, 2020).

Pur non avendo stime esatte della povertà energetica in Italia, secondo gli indicatori di Faiella e Lavecchia (2015) il numero di famiglie in tale stato erano, nel 2016, circa 8,6%, pari a 2,2 milioni di famiglie, valore che sarebbe più o meno confermato nel 2017 (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2019). Nella consapevolezza della criticità della situazione, nel *Piano nazionale integrato energia e clima* PNIEC (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, 2019) ci si pone come obiettivo la riduzione della povertà energetica in un intervallo fra il 7 e l'8% del totale delle famiglie, con una riduzione di circa 1 punto percentuale rispetto al valore del 2016 (cui corrisponderebbe una diminuzione di circa 230mila famiglie in povertà energetica rispetto al 2016), attraverso politiche per ridurre la spesa energetica delle famiglie (e.g. bonus o tariffe sociali); politiche per migliorare l'efficienza energetica delle abitazioni (regolamenti, agevolazioni fiscali, certificati prestazione energetica, energy tutor, ecc.); sussidi a famiglie con redditi bassi. Nel 2022, in Italia, erano oltre 2 milioni le famiglie in povertà energetica, pari al 7,7% del totale delle famiglie (OIPE, 2023) in base alla misura ufficiale adottata con la Strategia Energetica Nazionale del 2017.

Di fronte a questa situazione allarmante occorre accelerare la trasformazione delle società affinché siano sempre più sostenibili dal punto di vista ambientale, economico e sociale. Evidenzia papa Francesco che la sfida risiede nel costruire e condividere "una vera cultura della cura dell'ambiente" (2015, n. 229). Sollecita ad andare oltre le ristrettezze di vedute della politica internazionale per "scoprire che la diversificazione di una produzione più innovativa e con minore impatto ambientale, può essere molto redditizia. Si tratta di aprire la strada a opportunità differenti, che non implicano di fermare la creatività umana e il suo sogno di progresso, ma piuttosto di incanalare tale energia in modo nuovo" (Francesco, 2015, n. 191).

## 2. Comunità Energetiche Rinnovabili (CER), una strada per avversare le disuguaglianze

Uno strumento che, dal 'basso', può concorrere alla transizione ecologica, anche avversando la povertà energetica, è la costituzione di Comunità Energetiche Rinnovabili (CER). In Italia sono state promosse dal 2019 con il decreto Milleproroghe n.162/2019, convertito nella Legge n.8, 28 febbraio 2020. A livello europeo, il primo documento è la Direttiva Europea RED II (2018/2001/UE artt. 21 e 22), nella quale si sottolinea che "il maggiore ricorso all'energia da fonti rinnovabili può svolgere una funzione indispensabile anche nel promuovere la sicurezza degli approvvigionamenti energetici, nel garantire un'energia sostenibile a prezzi accessibili, nel favorire lo sviluppo tecnologico e l'innovazione, oltre alla leadership tecnologica e industriale, offrendo nel contempo vantaggi ambientali, sociali e sanitari, come pure nel creare numerosi posti di lavoro e sviluppo regionale, specialmente nelle zone rurali ed isolate, nelle regioni o nei territori a bassa densità demografica o soggetti a parziale deindustrializzazione".

Emblematica è la descrizione rinvenibile nella Direttiva (UE) 944/2019 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 giugno 2019: "Le comunità energetiche rinnovabili sono un modo efficace ed economicamente efficiente di rispondere ai bisogni e alle aspettative dei cittadini riguardo alle fonti energetiche, ai servizi e alla partecipazione locale". Possono divenire uno strumento concreto per riuscire a rispondere ai bisogni e alle aspettative dei cittadini riguardo all'energia da fonti rinnovabili, ai servizi e alla partecipazione locale. Ogni Stato membro può prevedere che "le comunità energetiche dei cittadini possano essere costituite in forma di qualsiasi soggetto giuridico, per esempio di associazione, cooperativa, partenariato, organizzazione senza scopo di lucro o piccole o medie imprese, purché tale soggetto possa esercitare diritti ed essere soggetto a obblighi in nome proprio".

Il decreto legislativo 8 novembre 2021 n. 199 - in attuazione della direttiva (UE) 2018/2001 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 dicembre 2018, sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili - ha l'obiettivo di accelerare il percorso di crescita sostenibile del Paese, recando disposizioni in materia di energia da fonti rinnovabili, in coerenza con gli obiettivi europei di decarbonizzazione del sistema energetico al 2030 e di completa decarbonizzazione al 2050.

Un passo in avanti verso la realizzazione delle CER è rappresentato dal Lgs 210/2021 8 novembre 2021, in attuazione della direttiva UE 2019/944, del Parlamento europeo e del Consiglio, del 5 giugno 2019 ed è relativa a norme comuni per il mercato interno dell'energia elettrica. Da ultimo il DM 414/2023 del 7/12/2023 (MASE, decreto attuativo «CACER») definisce gli incentivi e la normativa generale per la creazione di CER, definendole come uno strumento per fornire benefici ambientali, economici e sociali ai membri della comunità così, al tempo stesso, per raggiungere gli obiettivi di decarbonizzazione al 2030 e rafforzare il percorso di sicurezza energetica dell'Italia creando nuove opportunità per il territorio.

Possono avviare una Comunità Energetica Rinnovabile cittadini, enti locali,

associazioni, condomini, enti del terzo settore, cooperative, enti religiosi e, infine, piccole e medie imprese. Si può partecipare alla CER "in qualità di: a) produttore di energia rinnovabile, soggetto che realizza un impianto fotovoltaico (o di altra tipologia); b) autoconsumatore di energia rinnovabile, soggetto che possiede un impianto di produzione da fonte rinnovabile e che produce energia per soddisfare i propri consumi e condividere con il resto della comunità l'energia in eccesso; c) consumatore di energia elettrica, soggetto che non possiede alcun impianto di produzione di energia, ma che ha una propria utenza elettrica, i cui consumi possono essere in parte coperti dall'energia elettrica rinnovabile prodotta dagli altri membri della comunità. Rientrano in tale casistica anche i clienti cosiddetti "Vulnerabili" e le famiglie a basso reddito" (mase.gov.it). Le Comunità Energetiche Rinnovabili possono essere considerate strategiche per promuovere una cultura e una prassi coerente con l'ecologia integrale, rafforzare i legami di comunità, costruire reti aperte e inclusive sui territori. Alla basi vi è un cambiamento di prospettiva che richiede un forte legame con il territorio (Braga, 2023) e la capacità di coinvolgere i cittadini (Molinari, 2022), privilegiando processi condivisi per rispondere al bisogno di produzione e di gestione locale di energia, garantendo un approccio solidale territoriale che sia sostenibile e a beneficio di tutti; si traduce nell'aver "cura del creato con piccole azioni quotidiane" che "hanno un'incidenza diretta e importante nella cura per l'ambiente" e danno "forma ad uno stile di vita" grazie ad un "creatività generosa e dignitosa" (Francesco, 2015, n. 211).

La scelta di dar vita a Comunità Energetiche Rinnovabili consente di transitare verso un'economia a basso contenuto di carbonio, capace di sviluppare tecnologie pulite, sia con grandi impianti in grado di rispondere alle esigenze di flessibilità e sicurezza della rete globale sia attraverso impianti diffusi in grado di soddisfare le esigenze locali di energia. Al contempo permette di rispondere al fenomeno della povertà energetica.

Le Comunità Energetiche Rinnovabili possono essere considerate come una scuola, intesa come "incitamento" o, ancora, come un "gruppo di persone accomunate da una professione, attività, arte, intento" (Battaglia, 2009). È incitamento alla conversione ecologica partendo dal 'basso', attraverso spazi di reciproca conoscenza e crescita nel segno dell'ecologia integrale. L'intento condiviso è indubbiamente il fare comunità, agevolare processi di autentica partecipazione per aver cura dei fragili che vivono nel medesimo territorio e, al contempo, diminuire l'impatto ambientale attraverso la produzione e l'utilizzo di energia da fonti rinnovabili.

## 3. *Cer-care.* Comunità energetiche rinnovabili per accogliere e includere

Mai come in questo periodo storico c'è necessità di "un ritorno alla comunità", non intesa come "forma di arroccamento identitario escludente" ma come dimensione relazionale per avviare processi di "piena promozione umana, favorendo le potenzialità espressive delle persone e la partecipazione attiva dei suoi membri al

vivere insieme" (Vacchelli, 2022, p. XVII). 'Comunità Energetiche Rinnovabili' comprende il termine 'comunità', infatti, rimanda a ciò che è in comune e di tutti coloro che vi partecipano; l'origine etimologica esprime il concetto del mettere insieme e del dono che è reciprocità, scambio che crea relazione, condivisione di obiettivi. Il concetto di comunità, che è "comunione nel vivere bene, comune al tutto e alle parti" (Maritain, 1974, p. 92) richiama, in prospettiva pedagogica, categorie quali la responsabilità e l'impegno, per dar vita a impatti generativi e inclusivi.

Valorizzando il sentire comune, le CER possono far riemergere il sentimento di vicinanza e sollecitare un agire solidale, contrastare le disuguaglianze sociali, *aver cura* della casa comune, delle generazioni presenti e future e, soprattutto, dei più poveri e fragili. Riscoprire il valore della fraternità, per il perseguimento della *vita buona*. La cura dell'altro cela in sé un significato profondo per la promozione di un umanesimo solidale che si esplicita nel valore attribuito alla dimensione relazionale. Le comunità energetiche possono diventare occasione di nuova progettazione sul territorio e con le persone, attraverso la partecipazione attiva; richiedono dinamiche formative che accompagnino i processi per creare una 'cittadinanza ecologica', che sia inclusiva, responsabile e solidale.

Data la rilevanza del tema, l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha avviato un progetto di rilevanza strategica "CER-CARE Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l'Equità" coinvolgendo sei facoltà – Economia e Giurisprudenza; Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali; Scienze della formazione; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; Scienze Bancarie, Finanziarie e Assicurative; Scienze Politiche e Sociali. Il progetto si prefigge di indagare in chiave multidisciplinare processi formativi, strumenti partecipativi, forme organizzative, indicazioni normative e di *policy*, ma anche *best practice*, al fine di creare e diffondere una cultura della transizione ecologica giusta solidale e integrale attraverso le Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali. 'Cer-care' di promuovere e condividere valori e far maturare abitudini nel segno della ecologia integrale è una sfida educativa che necessita di una pedagogia incentrata sull'etica della responsabilità e sul principio di solidarietà, per ricostruire quel tessuto di relazioni che può dar vita a una umanità più fraterna, in cui ciascuno si sente responsabile anche dell'altro (Simeone, 2023).

Rilevante è il ruolo della progettazione pedagogica che, rivolta alla pace e alla promozione umana (Malavasi, 2022), promuove l'articolazione di comunità fondate sull'ecologia integrale, tra conoscenza e collaborazione. Coinvolgere la cittadinanza attraverso processi formativi significa considerare modalità e caratteristiche delle Comunità Energetiche Rinnovabili, per poter avviare sui territori esperienze durevoli. La partecipazione attiva e consapevole (Vischi, 2023) allude alla volontà di donare e donarsi per co-educarsi ad una responsabilità sociale di custodia della dignità umana e cura del creato.

Le Comunità Energetiche Rinnovabili richiedono impegno autentico e condiviso; si traducono nell'aver cura dell'altro da sé e del territorio, in prospettiva intra e intergenerazionale. Diventano fraterne se guidate da una visione condivisa

che pone al centro la piena promozione umana e la ricerca del bene (D'Addelfio, 2021); nel rispondere alla povertà energetica di famiglie e di persone fragili, divengono occasione di accoglienza e inclusione favorendo legami comunitari solidali con e per il territorio.

## Bibliografia


Battaglia (2009). *Grande dizionario della lingua italiana. Supplemento 2009*. Milano: UTET.

Braga C. (2023). *Progettazione pedagogica e percorsi di sostenibilità. Verso comunità energetiche rinnovabili e solidali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Caritas Italiana (2020). *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale* in Italia. Retrieved from http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporti_poverta/2020/Rapporto_poverta_Caritas_2020.pdf

European Commission (2020). *Commission Recommendation (EU) 2020/1563 of 14 October 2020 on energy poverty*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1563&from=EN

D'Addelfio G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholè.

Eurofound (2024). *Economic and social inequalities in Europe in the aftermath of the COVID-19 pandemic*. Retrieved from https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2023/economic-and-social-inequalities-europe-aftermath-covid-19-pandemic.

European Commission (2023). *The Green Deal Industrial Plan. Putting Europe's net-zero industry in the lead*. Retrieved from https://commission.europa.eu/document/415146-77-9598-4d89-a572-abe21cb037f4_en.

European Parliament and Council of the European Union (2021). *Directive (EU) 2018/2001 of the European Parliament and of The Council of 11 December 2018 on the promotion of the use of energy from renewable sources*, Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L2001.

European Union (2019). *Directive 2019/944 on common rules for the internal market for electricity and amending Directive 2012/27/EU*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019L0944.

Faiella I., Lavecchia L. (2015). La povertà energetica in Italia. *Politica economica*, 1, 27-76.

Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.

Francesco (2023). Esortazione apostolica *Laudate Deum. A tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica.*

Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica (2019). *Piano nazionale integrato per l'energia e il clima.* Retrieved from https://www.mimit.gov.it/images/stories/documenti-/PNIEC_finale_17012020.pdf#page=99

Malavasi P. (2022). Progettazione pedagogica. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 219-226). Milano: Vita e Pensiero.

Molinari A. (2022). Comunità Energetiche Rinnovabili: emblematiche questioni formative. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (49-66). Lecce: Pensa MultiMedia.

OECD (2019). *Economic Outlook*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/docser-

ver/b2e897b0-en.pdf?expires=1718265265&id=id&accname=ocid56023214&checksum=65363206A23AB704C5071CAF51579323.

OECD (2021). *The inequalities-environment nexus: towards a people-centred green transition.* Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/2021/03/the-inequalities-environment-nexus_858891e9.html.

OECD/Cedefop (2014). *Greener Skills and Jobs.* OECD Green Growth Studies, Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/greener-skills-and-jobs_9789264208704-en.

OIPE (2023). *La Povertà Energetica in Italia nel 2022.* Retrieved from https://oipeosservatorio.it/wp-content/uploads/2024/03/2024_PE_ITA_2022.pdf.

Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Simeone D. (2023). Un patto globale per l'educazione. In D. Simeone (Ed.), *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo* (23-36). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU. Retrieved from https://sdgs.un.org/2030agenda.

Vacchelli O. (2022). Introduzione. In Id. (Ed.), *Verso comunità inclusive*. *Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. XV-XXV). Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2022). *Prefazione*. Impatti generativi, comunità energetiche rinnovabili per uno sviluppo solidale e sostenibile. In O. Vacchelli (Ed.). *Verso comunità inclusive*. *Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. IX-XIV). Lecce: Pensa MultiMedia.

# La qualità dell'assistenza specialistica per l'inclusione scolastica. Esperienze di autovalutazione nella scuola secondaria di secondo grado

Silvia Zanazzi
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Ferrara*
*silvia.zanazzi@unife.it*

## 1. Introduzione

L'obiettivo dell'assistenza specialistica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli alunni con disabilità lavorando sulle autonomie complesse in un'ottica inclusiva (Di Michele, Zagni, 2022; Di Michele, 2023; Regione Lazio, 2022; SIPeS, 2023; Zanazzi, 2021a, 2021b, 2022). Valutare la qualità di questo servizio è importante per comprenderne e valorizzarne l'apporto ai processi di inclusione; è altresì importante per far emergere criticità e problemi da affrontare ai fini del miglioramento (Zanazzi, 2023).

Questo contributo presenta i risultati del progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado* al quale hanno partecipato tre istituti di Roma durante l'anno scolastico 2022-2023 e i cui obiettivi erano: monitorare, argomentare e valutare il contributo degli assistenti specialistici ai processi di inclusione; favorire il confronto tra le figure coinvolte in tali processi; predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare e valutare l'inclusività; creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione condivisa dei dati raccolti.

## 2. Valutare la qualità dell'assistenza specialistica

Il progetto di autovalutazione si è svolto durante l'a.s. 2022-2023 in collaborazione con la cooperativa sociale aggiudicataria del servizio di assistenza specialistica presso i tre istituti partecipanti: un Liceo Artistico, un Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera (IPSEOA) e un Liceo Scientifico di Roma[1].

La proposta progettuale per l'autovalutazione è stata presentata a partire da un piano di lavoro, sintetizzato nella Tabella 1, che ogni istituto ha potuto adattare in funzione delle proprie esigenze.

1 I nomi degli Istituti non vengono pubblicati per tutelare la privacy di studenti, insegnanti e famiglie.

| | |
|---|---|
| Fase 1 | La scuola si avvale della consulenza di un "amico critico" che può essere una figura individuata all'interno dell'organizzazione scolastica oppure un professionista esterno. Questa figura viene denominata *Coordinatore di processo*. |
| Fase 2 | Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo definiscono il mandato e le domande valutative. |
| Fase 3 | Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo concordano le modalità di coinvolgimento dell'ente gestore del servizio (cooperativa). |
| Fase 4 | In ogni classe partecipante al progetto vengono coinvolti i docenti di sostegno, gli assistenti e almeno due docenti curriculari. È opportuno che partecipino anche una o più famiglie. |
| Fase 5 | Settembre/ottobre: incontro condotto e moderato dal Coordinatore di processo durante il quale vengono presentati gli obiettivi generali del progetto e i partecipanti definiscono collegialmente obiettivi specifici e attività. |
| Fase 6 | Ottobre/gennaio: ogni partecipante compila individualmente tre questionari, predisposti dal Coordinatore di processo con la collaborazione del Dirigente Scolastico e del Coordinatore per l'inclusione, finalizzati a monitorare l'andamento dei processi di inclusione e il ruolo dell'assistenza specialistica secondo le diverse prospettive delle persone coinvolte. |
| Fase 7 | A partire da gennaio: ogni partecipante viene contattato per un'intervista condotta dal Coordinatore di processo che ha lo scopo di approfondire le questioni evidenziate nelle risposte ai questionari e di far emergere eventuali altri temi da porre all'attenzione del gruppo. |
| Fase 8 | Febbraio/marzo: il Coordinatore di processo, dopo aver analizzato i dati raccolti attraverso i questionari e le interviste, convoca un incontro per discutere le principali questioni e i differenti punti di vista emersi. |
| Fase 9 | Aprile/maggio: i partecipanti compilano un ultimo questionario riguardante i processi di inclusione e l'apporto degli assistenti educativi durante l'intero anno scolastico. |
| Fase 10 | Maggio/giugno: i partecipanti vengono convocati per un incontro durante il quale si valutano i risultati raggiunti nell'area dell'inclusione e viene stilato il piano di miglioramento da inserire nel progetto di assistenza educativa per l'anno successivo[2]. |

**Tab. 1 - Autovalutazione: piano di lavoro**
**(sintesi e rielaborazione da Zanazzi, 2023, pp.58-59)**

Il liceo Artistico ha deciso di partecipare con una classe seconda; l'IPSEOA con quattro classi: una prima, due seconde e una terza; il Liceo Scientifico con una classe terza. Mentre le prime due scuole ospitavano un numero elevato di stu-

2 In alcuni territori, tra cui il Lazio, le scuole, per ricevere i finanziamenti destinati all'assistenza educativa, devono predisporre un progetto di assistenza da sottoporre all'ente finanziatore prima dell'inizio di ogni anno scolastico.

denti destinatari di assistenza specialistica, la terza aveva un solo assistente incaricato per uno studente.

Nei primi mesi dell'anno scolastico sono stati creati i gruppi di lavoro. Le attività di raccolta dati sono iniziate, in ritardo, tra gennaio e febbraio 2023. Si è deciso, quindi, di inviare solo due questionari anziché quattro (fasi 6 e 9) e di non organizzare l'incontro in itinere (fase 8).

Sono stati predisposti strumenti che consentissero ai partecipanti di esprimersi liberamente, proponendo le loro osservazioni e lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste: due questionari a domande aperte somministrati tramite Google Form e un'intervista semi strutturata.

I questionari, adattati per i diversi destinatari, indagavano i seguenti aspetti: l'apporto degli assistenti specialistici ai processi di inclusione, con particolare riferimento alle relazioni nel gruppo classe; l'organizzazione dell'assistenza educativa all'interno della singola classe e/o dell'istituto; la collaborazione tra gli assistenti e le altre figure; la disponibilità di occasioni di confronto tra assistenti specialistici e altre figure; i progressi e/o le criticità osservate nelle diverse aree di intervento degli assistenti specialistici: autonomie; comunicazione, relazione e socializzazione; apprendimenti.

Le interviste, della durata di 20-40 minuti ciascuna, sono state svolte online su Google Meet. Il colloquio è iniziato con una domanda aperta sull'andamento delle attività in classe, per poi focalizzarsi sul tema dell'inclusione e sull'apporto dell'assistenza specialistica.

## 3. La prospettiva dei partecipanti

La coordinatrice di processo ha analizzato i dati raccolti e prodotto per ogni istituto un report nel quale viene descritto e argomentato l'apporto dell'assistenza specialistica ai processi di inclusione, si evidenziano le eventuali criticità e si suggeriscono interventi migliorativi. Questo paragrafo riassume le valutazioni.

*Liceo Scientifico*

I dati raccolti hanno mostrato che l'assistente specialistica è diventata una figura molto importante. Si è inserita con sensibilità e, allo stesso tempo, assertività. Ha costruito ottime relazioni con i docenti, con gli studenti e con la mamma di Daniele[3], lo studente con disturbo dello spettro autistico per cui è stata incaricata. Occorre, tuttavia, lavorare ancora molto sulla valorizzazione della diversità come risorsa.

L'apporto dell'assistente specialistica è stato argomentato dai partecipanti facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti:

3 Il nome è frutto di fantasia per tutelare la privacy.

– clima di classe positivo. Lavorando in sinergia con il docente di sostegno, l'assistente è riuscita a raggiungere l'obiettivo di costruire un clima di classe sereno e collaborativo in cui la diversità è riconosciuta e accolta. Tuttavia, alcuni docenti rimangono ancorati a un modello integrativo, in cui occorre "ospitare" la diversità, ma la priorità è sempre e comunque la competitività, il risultato scolastico;
– collegialità e condivisione. Assistente e insegnante di sostegno hanno collaborato per favorire il confronto tra i docenti e per rafforzare in loro la consapevolezza di avere una responsabilità pedagogico-educativa. Ciò nonostante, in alcune interviste è emersa la tendenza a pensare che le difficoltà connesse alle disabilità e/o alle fragilità e/o al disagio siano materia riservata a docenti di sostegno e assistenti;
– alleanza scuola-famiglia. La scuola è riuscita a rispondere efficacemente alle aspettative elevate della famiglia di Daniele, anche grazie all'efficace mediazione resa possibile dalla presenza dell'assistente specialistica, qualificata e competente in materia di autismo.

*Liceo Artistico*

Gli assistenti specialistici sono riconosciuti come figure educative e il loro ruolo è ben radicato. Per rafforzarlo ulteriormente sarebbe necessario un ripensamento delle strategie didattiche, dando maggior spazio e un mandato più forte sia ai docenti di sostegno sia agli assistenti stessi per progettare interventi di didattica cooperativa. A questo scopo sarebbe importante anche prevedere più momenti di compresenza tra sostegno e assistenza.

L'apporto dell'assistente specialistica nel contesto della classe seconda che ha partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti:

– continuità educativa e relazionale. L'assistente è risultata essere un riferimento, dal punto di vista sia professionale che personale, per la classe e per la scuola. La lunga esperienza nel ruolo nel medesimo istituto le ha consentito di acquisire profonda conoscenza del contesto e di offrirsi come "punto fermo" in grado di compensare le carenze dovute alla discontinuità di altre funzioni;
– risorsa per l'inclusione. Nelle interviste è emerso che l'assistente riesce a lavorare in classe con gruppi di studenti, dimostrando quindi di essere risorsa per l'inclusione e non meramente assistenziale;
– alleanza scuola-famiglia. Il rapporto instaurato dall'assistente specialistica con la famiglia della studentessa beneficiaria di assistenza è caratterizzato da comunicazione diretta, costante e aperta; la famiglia si sente ascoltata dalle diverse figure presenti a scuola.

*IPSEOA*

Tutti i partecipanti sono apparsi consapevoli dell'importanza della funzione svolta dall'assistenza specialistica. Tuttavia, sono emerse due criticità: la scarsa pro-

gettualità nella definizione e condivisione tra docenti e assistenti di obiettivi educativi e l'utilizzo frammentato, talvolta addirittura "emergenziale", delle ore degli assistenti. Questi ultimi hanno un orario variabile di settimana in settimana: scelta, questa, che risponde bene alle esigenze organizzative, ma può mettere a rischio la qualità educativa e formativa del lavoro dell'assistente.

L'apporto degli assistenti specialistici nei contesti delle classi che hanno partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

– collaborazione e competenza. A scuola si lavora insieme, si condividono successi e criticità; gli assistenti si sono dimostrati motivati e sono stati in grado di descrivere gli interventi svolti nelle aree dell'inclusione, relazioni e socializzazione, autonomie, apprendimenti, con precisione e fornendo esempi pertinenti;
– disponibilità e versatilità. Durante i colloqui è emerso l'impegno degli assistenti nel far fronte alle diverse esigenze derivanti dalla presenza di numerosi studenti con bisogni speciali. La funzione dell'assistenza è stata descritta come un "pilastro portante" della quotidianità nelle classi e nell'istituto;
– alleanza scuola-famiglia. I genitori intervistati sono apparsi convinti di poter accordare la loro fiducia al personale scolastico, consapevoli delle difficoltà dei figli e allo stesso tempo delle possibilità di conseguire, da parte di questi ultimi, importanti apprendimenti e autonomie grazie alla scuola.

## 4. Discussione dei risultati

L'esperienza di autovalutazione dei tre istituti partecipanti al progetto ha fornito spunti di riflessione sul ruolo dell'assistente specialistico e sulle pratiche funzionali alla piena valorizzazione di questa figura nei contesti scolastici.

*Progettazione educativa*

L'assistente ha bisogno di ricevere dall'istituzione un mandato esplicito a svolgere un ruolo educativo e inclusivo. Questo richiede condizioni adeguate, per esempio: momenti periodici di confronto tra docenti e assistenti specialistici nei quali siano condivise le diverse prospettive e valorizzate le rispettive competenze; partecipazione degli assistenti ai consigli di classe, affinché la loro conoscenza delle persone e delle dinamiche di gruppo possa essere pienamente condivisa; ore di compresenza in classe. Soprattutto, essenziale per poter svolgere una funzione educativa è la possibilità di progettare.

*Didattica cooperativa e inclusiva*

L'assistente specialistico può supportare i docenti nell'avvicinare il più possibile le materie ai vissuti e alle motivazioni dei ragazzi, per rendere la didattica più inclusiva, lavorando sulla valorizzazione della diversità come risorsa, mettendo in

rilievo le caratteristiche e i punti di forza di ognuno, cercando di condividerli e renderli più evidenti tra i compagni e i docenti. La collaborazione dell'assistente nell'organizzazione della didattica cooperativa (costituzione gruppi di lavoro, monitoraggio, gestione dinamiche) e/o del peer tutoring può risultare fondamentale.

*Comprensione e valorizzazione delle differenze*

L'assistente, grazie alle sue competenze in ambito psico-pedagogico, può supportare i docenti nella comprensione delle diverse forme di fragilità e disagio che manifestano e nella definizione di adeguate strategie di risposta, rafforzando la corresponsabilità educativa e contribuendo a scardinare i meccanismi di delega talvolta presenti nel corpo docente.

La piena valorizzazione dell'assistenza specialistica in questo ambito richiede un forte mandato top down, ma è altrettanto importante la conoscenza della funzione da parte di tutto il personale scolastico e la costruzione bottom up di una cultura inclusiva e partecipativa che sappia accogliere i contributi dei professionisti esterni e integrarli efficacemente nelle pratiche quotidiane.

*Competenze sociali e emozionali*

L'assistente può essere una figura chiave di supporto a docenti e studenti per lo sviluppo delle abilità comunicative, sociali e socio emozionali, per alimentare sensibilità e competenze di ascolto, empatia, comunicazione, problem solving interpersonale (Ianes, 2023). I dati raccolti durante il percorso autovalutativo hanno mostrato come talvolta questi bisogni passino in secondo piano rispetto alle necessità organizzative.

## 5. Riflessioni conclusive

Il paradigma dell'inclusione, attuale riferimento in ambito nazionale e internazionale, prevede la costruzione di una "ecologia di supporto" (Ianes, 2023; Ianes, Fogarolo, 2021). L'assistente, in questa cornice, non può limitarsi a lavorare solo con l'alunno con disabilità, ma deve intervenire con tutti gli attori del sistema per renderli competenti. Il suo contributo si sostanzia nel fornire "input metodologici", "accompagnamento esperto", "supervisione e aiuto concreto" (ivi) con l'obiettivo di contribuire a creare culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014).

I risultati del progetto *Dare forma all'inclusione* hanno consentito di delineare alcune traiettorie di lavoro funzionali alla valorizzazione dell'assistenza specialistica nel paradigma inclusivo. Nelle tre scuole partecipanti, l'identità professionale degli assistenti, la rappresentazione del loro ruolo, la descrizione e l'argomentazione del loro contributo all'inclusione, così come l'analisi dei punti di forza e delle criticità, sono apparse chiare e ben delineate. L'assistenza specialistica sembra riuscire, seppur con alcune difficoltà e talvolta solo parzialmente, a raggiungere gli obiettivi dell'anno scolastico. Tuttavia, le condizioni in cui si svolge il lavoro degli assistenti,

determinate dalle esigenze organizzative, non consentono di configurarla sempre come una azione educativa sistematica finalizzata a sviluppare le competenze comunicative, relazionali, socio emotive necessarie per l'autodeterminazione. Non si riesce a realizzare pienamente quell'evoluzione da assistenza a sostegno verso l'autodeterminazione, efficacemente rappresentata da Canevaro e Chieregatti (1999) con una metafora: dal prendere in braccio una persona, al camminare al suo fianco, percorrendo insieme a lei un pezzo di strada.

Il percorso autovalutativo descritto in questo contributo ha mostrato la sua utilità nel delineare possibili scenari migliorativi per l'organizzazione di un servizio di assistenza specialistica intesa come funzione educativa rivolta alla costruzione di contesti inclusivi, valorizzando l'interazione e la collaborazione tra le diverse professionalità e prospettive in un'ottica di corresponsabilità.

## Bibliografia


Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo*. Roma: Carocci.

Canevaro A., Chieregatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.

Di Michele P., Zagni B. (2022). Per una nuova ecologia dell'inclusione. Il sistema scuola e gli assistenti specialistici all'autonomia e comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21 (4), 92-123. Retrieved May 21, 2024, from https://rivistedigitali.erickson.it/-integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2481

Di Michele P. (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.

Ianes D., Fogarolo F. (2021). *Oltre la crisi della nostra inclusione scolastica*, *Paper diffuso in occasione della 13ª edizione del convegno Erickson "La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale"*. Retrieved May 21, 2024, from https://issuu.com/edizionierickson/-docs/int_oltre_la_crisi_della_nostra_inclusione

Ianes D. (2023). Introduzione. Evolvere la crisi dell'inclusione scolastica anche con il lavoro dell'assistente educativo per l'autonomia e la comunicazione. In P. Di Michele, *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità* (pp.13-16). Trento: Erickson.

Regione Lazio (2022). *Approvazione dell'Avviso pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – Assistenza Specialistica anno scolastico 2022-23" – II edizione*. Retrieved May 21, 2024, from www.regione.-lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR_DD_G10803_09_08_2022_Avviso.pdf

SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) (2023). *Documento ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica.* Retrieved May 21, 2024, from https://s-sipes.it/leducatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazionedocumento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/

Zanazzi S. (2021a). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zanazzi S. (2021b). Dare forma all'inclusione. Costruzione di un percorso auto valutativo in una scuola secondaria di secondo grado. In S. Zanazzi, C. Ferrantino (Eds.), *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 165-192). Lecce: Pensa Multimedia.

Zanazzi S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *14*(23), 197-215. Retrieved May 21, 2024, from https://annali.unife.it/adfd/article/view/2442

Zanazzi S. (2023). L'assistenza educativa per l'inclusione scolastica: riflessioni per la costruzione di sistemi di valutazione. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, *XV*(3), 50-62. Retrieved May 21, 2024, from https://www.qtimes.it/?p=educational-assistance-for-school-inclusion-reflections-for-the-construction-of-evaluation-systems

# La disabilità visiva e il "dilemma della differenza": il ruolo delle opinioni e degli atteggiamenti dei docenti nei processi di inclusione scolastica

Emanuela Zappalà[1]
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Salerno*
*ezappala@unisa.it*

Diana Carmela Di Gennaro
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Salerno*
*ezappala@unisa.it*

## 1. Introduzione

Come affermato in ambito nazionale e internazionale ormai da diversi anni, l'inclusione scolastica non fa riferimento ad un processo di "standardizzazione" degli apprendimenti nel tentativo di "livellare" e di "uniformare" gli studenti in termini di risultati raggiunti e di competenze maturate; la sfida dell'inclusione in campo didattico-educativo, al contrario, muove proprio dal presupposto che è necessario lavorare nella direzione della valorizzazione delle differenze individuali, creando le condizioni affinché ciascun allievo possa esprimere nel migliore dei modi il proprio potenziale.

Questa prospettiva richiede necessariamente un cambio di paradigma *in primis* di ordine culturale, avvalorando l'idea che anche la disabilità, come tante altre condizioni esistenziali, rappresenta una delle diverse variazioni del funzionamento umano che si originano dall'interazione tra soggetto e ambiente, richiamando la visione promossa dall'ICF e gli attuali orientamenti internazionali sul tema.

Riconoscere e valorizzare le diversità a scuola, però, spesso evidenzia, soprattutto per gli insegnanti, la necessità di misurarsi con il cosiddetto "dilemma della differenza" (Norwich, 2008) che richiede, da un lato, di garantire un'educazione equa e, dunque, pari opportunità di apprendimento a tutti e, dall'altro, di prevedere forme di supporto specifiche per gli studenti che presentano particolari difficoltà.

In questo campo di tensioni, assumono un ruolo fondamentale tutte quelle

1 Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi "2. Metodologia", "3. Risultati e discussione", mentre Diana Carmela Di Gennaro è autrice dei paragrafi "1. Introduzione" e "4. Conclusioni e prospettive future" e ha coordinato la ricerca.

variabili implicite che influenzano l'agire didattico dei docenti promuovendo o ostacolando i processi inclusivi; lo studio che viene presentato in questa sede, infatti, si inserisce nel filone di ricerca che, in ambito internazionale e nazionale, esplora la dimensione implicita dell'insegnamento, quella dimensione che si nutre di atteggiamenti, convinzioni, credenze, pregiudizi, paure che poi di fatto influiscono sull'agire didattico del docente. In particolare, negli ultimi decenni, il focus è stato posto sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità in quanto ritenuti variabili che influiscono sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento e sulle scelte operate dai docenti nel processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1985), condizionando, di conseguenza, i processi inclusivi (Aiello et al., 2016).

In tal senso, la letteratura scientifica di riferimento sembra suggerire la presenza di alcuni fattori predittivi, quali:

– la gravità e la tipologia di disabilità;
– l'esperienza del contatto teorizzata nella celebre *contact hypothesis* di Allport (1954), il quale afferma che l'esposizione frequente e positiva con una differenza contribuisce alla riduzione del pregiudizio;
– un altro aspetto è legato alla percezione dei docenti circa le risorse disponibili in relazione, nello specifico, al supporto di un team di esperti e al sostegno di figure specializzate in classe soprattutto in presenza di studenti con specifiche disabilità come quelle sensoriali o come i disturbi dello spettro autistico;
– la formazione specifica e l'aggiornamento professionale sui temi della disabilità e dei bisogni educativi speciali; alcuni studi rilevano, infatti, che gli insegnanti di sostegno e, più in generale, i docenti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione, mostrano atteggiamenti maggiormente positivi in quanto sviluppano una conoscenza più profonda della disabilità, acquisiscono competenze metodologiche e relazionali specifiche e maturano esperienze professionali che aumentano il loro senso di auto-efficacia (Fiorucci, 2018).

Proprio su quest'ultimo fattore si è soffermata parte della ricerca che viene descritta nel prossimo paragrafo e che è stata condotta presso l'Università degli Studi di Salerno con l'intento di esplorare le percezioni e gli atteggiamenti dei futuri docenti di sostegno nei confronti della disabilità visiva dal momento che quest'ultima si configura come disabilità particolarmente sfidante in quanto, in ragione della propria specificità, richiede molteplici adattamenti sul piano didattico-organizzativo e rispetto all'area comunicativo-relazionale (Miyauchi, 2020; Temesgen, 2018).

## 2. Metodologia

### *2.1 Obiettivo della ricerca*

Il presente studio intende esplorare gli atteggiamenti e le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno nei confronti degli studenti con disabilità visiva evidenziando eventuali differenze soprattutto in riferimento all'eventuale formazione pregressa.

### *2.2 Procedura e partecipanti*

La procedura di raccolta dati è iniziata con la somministrazione di un questionario, durante la prima lezione dell'insegnamento di *Didattica Speciale e Apprendimento per le Disabilità Sensoriali*. Il campione del presente studio è composto dai partecipanti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità (IX ciclo) della scuola secondaria di II grado, iscritti presso l'Università degli Studi di Salerno. In particolare, il campione include 674 corsisti che hanno preso parte al corso e che sono suddivisi in cinque diversi gruppi.

Al momento, il questionario è stato compilato volontariamente e in forma anonima da 431 corsisti, corrispondenti al 64% del campione totale. La raccolta dati è ancora in corso, in quanto l'insegnamento è stato avviato solo con quattro dei cinque gruppi dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado. Di conseguenza, i risultati presentati in questo studio sono preliminari e si basano sui dati raccolti fino al mese di dicembre 2023. I partecipanti hanno completato il questionario in modo volontario, garantendo così la rappresentatività del campione e minimizzando il rischio di bias di risposta. I dati ottenuti saranno ulteriormente analizzati e integrati con quelli del restante gruppo non appena la raccolta sarà completata.

### *2.3 Strumenti*

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario quali-quantitativo suddiviso in tre sezioni: sezione anagrafica e professionale, un'altra sugli atteggiamenti dei docenti e, infine, quella per esplorare le opinioni e le percezioni dei futuri docenti di sostegno.

La prima sezione mira a raccogliere informazioni di tipo anagrafico, sulla formazione accademica e sulle esperienze professionali dei partecipanti. Le variabili considerate includono età, genere, anni di insegnamento, livello di istruzione e precedenti esperienze con studenti con disabilità visiva.

La seconda sezione del questionario è concepita per indagare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disabilità visiva. Tenendo conto del questionario sviluppato da Allevato e Al Marrar (2019), sono state selezionate e tradotte in italiano 20 affermazioni valutate su una scala Likert a 5 punti (1= "For-

temente in disaccordo" e 5 = "Fortemente d'accordo") per esaminare diverse dimensioni degli atteggiamenti degli insegnanti, tra cui:

– le percezioni relative al processo di insegnamento in presenza di studenti con disabilità visiva,
– l'impatto percepito e timori relativi alla presenza degli studenti con disabilità visiva in classe,
– il riconoscimento del contributo degli studenti con disabilità visiva all'esperienza complessiva della classe.

Il questionario ha dimostrato una buona consistenza interna, con un valore dell'alpha di Cronbach di 0.830, indicando che le domande sono ben correlate tra loro e misurano in modo affidabile gli atteggiamenti dei docenti coinvolti (Allevato, Al Marrar, 2019). A questi item

La terza e ultima sezione esplora le opinioni e le percezioni dei docenti relativamente alle barriere e ai facilitatori che possono influire sul processo di insegnamento-apprendimento e sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità visiva. Le domande sono formulate per identificare gli ostacoli percepiti e le strategie ritenute efficaci per migliorare l'inclusione scolastica. In particolare, sono state predisposte cinque domande a risposta aperta:

– Quali sono gli aspetti della disabilità visiva che teme possano influire sul processo di insegnamento-apprendimento?
– Secondo lei, quali potrebbero essere le difficoltà di insegnare in classi dove ci sono studenti con disabilità visiva?
– Di quale disciplina/quali discipline i contenuti potrebbe/potrebbero, a suo parere, essere difficili da apprendere per uno studente con disabilità visiva?
– Quali sono, a suo avviso, i punti di debolezza dello studente con disabilità visiva?
– Quali sono, a suo avviso, i punti di forza dello studente con disabilità visiva?

Nell'ambito di questo studio saranno presentati gli esiti dell'analisi delle prime due sezioni e della domanda numero 2 sopra citata.

Tenendo conto del ricco *corpus testuale* e della funzione di analisi statistica, tutti i dati sono stati analizzati con MAXQDA VERBI© (De Gregorio & Lattanzi, 2012).

## 3. Risultati e discussione

Relativamente alle specificità del campione che ha preso parte alla prima fase di somministrazione, il tasso di risposta è del 98,63% (n= 431). Inoltre, dall'analisi dei dati socio-anagrafici si rileva che l'età media dei partecipanti è di 37 anni, che

82 (19,03%) si identificano nel genere maschile, 348 (80,74%) con quello femminile e 1 (0,23%) con nessuno dei due generi.

Per quanto riguarda l'esperienza professionale e la formazione pregressa (Tab. 1), il 22,04% (n= 95) è docente curricolare, il 7,19% (n= 31) ricopre il ruolo di docente id sostegno; inoltre, il 19,6% (n=83) dei partecipanti ha avuto esperienze dirette con persone disabilità visiva e solo 7,7% (n= 33) ha preso parte a corsi di formazione sul tema delle strategie educativo-didattiche per studenti/studentesse con disabilità visiva (Fig. 1) e il 19,26% (n= 83) ad attività e percorsi di formazione nell'area pedagogico-didattica (Tab. 2).




**Fig. 1: Pregressa partecipazione a percorsi di formazione sulle strategie educativo-didattiche per studenti/studentesse con disabilità visiva**

Relativamente a queste ultime dichiarazioni sulla formazione pregressa, si precisa che il 66,27% (n= 55) ha preso parte a Corsi di Perfezionamento professionale Universitario e Master di I livello sui temi delle strategie educativo didattiche inclusive per alunni con BES, il 18,07% (n= 15) ha frequentato Master Universitari sui DSA, il 4,82% (n=4) ha acquisito un laurea magistrale sulla valutazione motorio-sportiva e tecniche di analisi e progettazione dello sport per allievi con disabilità, il 3,61% (n= 3) ha preso parte a percorsi di formazione sulle tecnologie didattiche inclusive e il 3,6 % (n=3) a percorsi sul bullismo e il cyberbullismo e, infine, a un corso di specializzazione sulla didattica montessoriana.

| Posizione professionale ricoperta | n risposte | % | Tipologia servizio prestato attualmente | n risposte | % |
|---|---|---|---|---|---|
| Docente con contratto a tempo determinato | 120 | 27,84 | Docente curricolare | 95 | 22,04 |
| Docente di ruolo con contratto a tempo indeterminato | 15 | 3,48 | Docente di sostegno | 31 | 7,19 |
| Nessuna | 135 | 31,32 | Nessuna | 126 | 29,23 |
| **TOT** | **270** | **62,64** | **TOT** | **252** | **58,46** |

**Tab. 1: Esperienza professionale**

| Titolo di studio più elevato | n risposte | % | Ulteriori titoli posseduti | n risposte | % | Tematiche di studio ulteriori titoli | n risposte | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diploma | 53 | 12,30 | Corsi di formazione di operatore olistico | 1 | 0,23 | Area sanitaria | 5 | 1,16 |
| Diploma di Laurea (Vecchio Ord) | 64 | 44,00 | Corso di formazione sull'utilizzo del Tablet | 1 | 0,23 | Area psicologica | 19 | 4,41 |
| Dottorato di ricerca | 8 | 1,86 | Corso di formazione sull'utilizzo della Lim | 1 | 0,23 | Area scientifica | 27 | 6,26 |
| Laurea Triennale | 25 | 5,8 | Master non universitario | 1 | 0,23 | Area umanistica | 57 | 13,23 |
| Laurea Magistrale Quinquennale (5 anni) | 103 | 23,9 | Specializzazione in psicoterapia cognitivo-comportamentale | 1 | 0,23 | Area pedagogico-didattica | 83 | 19,26 |
| Laurea Magistrale/ Specialistica (2 anni) | 178 | 41,3 | Scuola di specializzazione | 1 | 0,23 | Area giuridico-economica | 84 | 19,49 |
| **TOT** | **431** | **73,42** | Specializzazione in psicoterapia sistemico -Relazionale | 1 | 0,23 | **TOT** | **275** | **63,81** |

| Ulteriori titoli posseduti | n risposte | % |
|---|---|---|
| Abilitazione esercizio professione - dottore commercialista | 2 | 0,46 |
| Diploma istituto tecnico o professionale | 3 | 0,7 |
| Laurea Magistrale/Specialistica (2 anni) | 3 | 0,7 |
| Abilitazione esercizio professione - forense | 5 | 1,16 |
| Dottorato di ricerca | 7 | 1,62 |
| Corso di formazione su CLIL | 8 | 1,86 |
| Abilitazione all'insegnamento | 9 | 2,09 |
| Master II livello | 32 | 7,42 |
| Formazione in servizio presso l'Istituzione Scolastica | 36 | 8,35 |
| Corso di Perfezionamento ed aggiornamento professionale universitario | 99 | 22,97 |
| Master I livello | 120 | 27,84 |
| **TOT** | **304** | **70,53** |

**Tab. 2: Formazione pregressa**

Per quanto riguarda l'analisi dei dati raccolti attraverso gli item e le domande della seconda e terza sezione del questionario, questi sono stati prima categorizzati per distinguere le risposte di coloro che hanno avuto un'esperienza diretta con persone con disabilità visiva da quelle di chi non ne ha avuta. Successivamente, essi sono stati esaminati con un'analisi di tipo statistica descrittiva, quando di natura quantitativa, e con un approccio tematico riflessivo (Braun & Clarke, 2012) per rilevare concetti chiave dalle dichiarazioni dei partecipanti sulle difficoltà di insegnare in classi dove ci sono studenti con disabilità visiva e di apprendere specifici contenuti disciplinari.

Dall'analisi statistica sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disabilità visiva (Allevato & Al Marrar, 2019), si rileva una differenza significativa fra i due gruppi ($p<0,01$) e si rifiuta l'H0 (ipotesi nulla) nello specifico relativamente a tre item relativi agli atteggiamenti dei futuri docenti riguardo all'impatto della presenza di studenti con disabilità visiva sul successo scolastico della classe (Tab. 3), alla percezione dei futuri docenti sull'influenza negativa della presenza di studenti con disabilità visiva sugli altri studenti (Tab. 4) e, infine, alla percezione dell'impegno necessario per insegnare a studenti con disabilità visiva (Tab. 5).

| | t | Gradi di libertà | p (1 coda) | Differenza fra medie | Errore standard |
|---|---|---|---|---|---|
| **Varianze omogenee** | 1,73 | 426 | 0,04 | 0,18 | 0,11 |
| **Varianze eterogenee** | 2,12 | 169,60 | 0,01 | 0,18 | 0,09 |
| **Variance homogenity** | | | | | |
| **Levene** | 10,85 | | | | |
| | p<0,01* | | | | |
| | **N** | **Media** | **Dev. std. (pop.)** | **Errore standard** | **Shapiro-Wilk** |
| **No** | 345 | 1,43 | 0,922 | 0,05 | 0,527 |
| **Si** | 83 | 1,24 | 0,655 | 0,072 | 0,424 |
| **Totale** | 428 | 1,39 | 0,879 | 0,042 | |

**Tab. 3: Analisi item sugli atteggiamenti dei futuri docenti riguardo all'impatto della presenza di studenti con disabilità visiva sul successo scolastico della classe**

| | t | Gradi di libertà | p (1 coda) | Differenza fra medie | Errore standard |
|---|---|---|---|---|---|
| **Varianze omogenee** | 1,66 | 426 | 0,04 | 0,09 | 0,05 |
| **Varianze eterogenee** | 2,78 | 367,71 | 0,002 | 0,09 | 0,03 |
| **Variance homogenity** | | | | | |
| **Levene** | 11,46 | | | | |
| | p<0,01* | | | | |
| | **N** | **Media** | **Dev. std. (pop.)** | **Errore standard** | **Shapiro-Wilk** |
| **No** | 345 | 1,13 | 0,52 | 0,02 | 0,277 |
| **Si** | 83 | 1,04 | 0,18 | 0,02 | 0,183 |
| **Totale** | 428 | 1,11 | 0,47 | 0,02 | |

**Tab. 4: Analisi item percezione dei futuri docenti sull'influenza negativa della presenza di studenti con disabilità visiva sugli altri studenti**

| | t | Gradi di libertà | p (1 coda) | Differenza fra medie | Errore standard |
|---|---|---|---|---|---|
| **Varianze omogenee** | 1,682 | 426 | 0,0466 | 0,154 | 0,092 |
| **Varianze eterogenee** | 1,975 | 156,512 | 0,025 | 0,154 | 0,078 |
| **Variance homogenity** | | | | | |
| **Levene** | 10,95 | | | | |
| | p<0,01* | | | | |
| | **N** | **Media** | **Dev. std. (pop.)** | **Errore standard** | **Shapiro-Wilk** |
| **No** | 345 | 1,29 | 0,782 | 0,042 | 0,42 |
| **Si** | 83 | 1,13 | 0,6 | 0,066 | 0,235 |
| **Totale** | 428 | 1,26 | 0,752 | 0,036 | |

**Tab. 5: Analisi item sulla percezione dello sforzo necessario per insegnare a studenti con disabilità visiva**

Tali risultati dimostrano che l'esperienza diretta con studenti con disabilità visiva influisce positivamente sugli atteggiamenti dei docenti, riducendo percezioni negative e timori riguardanti l'inclusione scolastica. In particolare, i futuri docenti di sostegno con esperienza diretta appaiono meno preoccupati rispetto agli altri

partecipanti, suggerendo che l'esperienza pratica potrebbe ridurre le percezioni negative e i timori riguardo al successo scolastico di questi studenti (Tab. 3) e che non sia necessario sforzarsi di più per insegnare a studenti con disabilità visiva (Tab. 5). Inoltre, coloro i quali non hanno alcuna esperienza diretta sembra che tendano a credere maggiormente che la presenza di tali studenti possa avere un impatto negativo sugli altri (Tab. 4). Questi risultati suggeriscono la necessità di integrare esperienze pratiche e formazione specifica nei programmi di preparazione dei docenti per promuovere un ambiente educativo inclusivo e di supporto per tutti gli studenti.

Oltre a ciò, considerando la discrepanza numerica tra i due gruppi (con e senza esperienza diretta), si ritiene opportuno completare la raccolta dei dati per ottenere un campione più equilibrato. Replicare la ricerca con un campione più ampio e gruppi di pari numerosità potrebbe essere utile per confermare questi risultati e ottenere una visione più accurata delle percezioni e degli atteggiamenti dei docenti. Questo approccio potrebbe migliorare la robustezza dei dati e la generalizzabilità dei risultati.

Coerentemente con quanto emerso dall'analisi degli item del questionario di Allevato e Al Marrar (2019), anche dall'analisi tematica si desume che l'esperienza diretta con studenti con disabilità visiva influisca positivamente sulla percezione e sulla comprensione delle specifiche necessità educative. Come si osserva nella Tabella 6, i codici principali identificati a partire dalle risposte dei partecipanti senza esperienza includono personalizzazione e individualizzazione (35,7%), adattamento (15,6%) e comunicazione didattica (9,7%); ciò è indicativo del fatto che essi riconoscono l'importanza di adattare l'insegnamento alle esigenze individuali degli studenti, ma potrebbero non avere una comprensione approfondita delle specifiche strategie necessarie.

| Codici | Frequenza codici individuati | % |
|---|---|---|
| Personalizzazione e Individualizzazione | 55 | 35,7 |
| Adattamento | 24 | 15,6 |
| Comunicazione didattica | 15 | 9,7 |
| Inclusione | 11 | 7,1 |
| Clima classe | 8 | 5,2 |
| Insegnamento | 8 | 5,2 |
| Ambiente | 4 | 2,6 |
| Disponibilità ausili | 4 | 2,6 |
| Integrazione | 3 | 1,9 |
| Interazioni sociali | 3 | 1,9 |
| Strategie didattiche | 3 | 1,9 |

| | | |
|---|---|---|
| Clima della classe | 2 | 1,3 |
| Coinvolgimento pari | 2 | 1,3 |
| Comunicazione didattica disciplinare | 2 | 1,3 |
| Metodologie e strategie | 2 | 1,3 |
| Apprendimento | 1 | 0,6 |
| Autonomia | 1 | 0,6 |
| Collaborazione | 1 | 0,6 |
| Comunicazione | 1 | 0,6 |
| Gestione della classe | 1 | 0,6 |
| Sviluppo professionale | 1 | 0,6 |
| Utilizzo strumenti | 1 | 0,6 |
| Utilizzo tecnologie | 1 | 0,6 |
| **TOT.** | **154** | **100,0** |

**Tab. 6: Codici individuati nelle risposte di coloro i quali non hanno esperienza con studenti con disabilità visiva**

Al contrario, nella tabella 7 si rileva che i docenti con esperienza diretta enfatizzano maggiormente il ruolo del clima della classe (10,9%) e la necessità di strumenti e materiali adeguati (10,9%), suggerendo una consapevolezza più pratica delle condizioni necessarie per un'inclusione efficace anche attraverso un'attenzione particolare alla comunicazione didattica (11,5%). Questo dimostra come l'esperienza pratica non solo riduca le percezioni negative, ma aumenti anche la comprensione delle risorse e delle strategie necessarie per supportare gli studenti con disabilità visiva.

| Codici | Frequenza codici individuati | % |
|---|---|---|
| Clima della classe | 8 | 10,9 |
| Comunicazione didattica | 8 | 11,5 |
| Disponibilità strumenti e materiali | 7 | 10,9 |
| Coinvolgimento e interazione pari | 7 | 11,0 |
| Personalizzazione e individualizzazione | 6 | 9,4 |
| Sviluppo professionale | 5 | 7,8 |
| Insegnamento delle discipline | 6 | 9,4 |
| Livelli attentivi e motivazione | 3 | 4,7 |

| | | |
|---|---|---|
| Mancanza materiale adattato | 2 | 3,1 |
| Metodologie e strategie | 2 | 3,1 |
| Valutazione | 2 | 3,1 |
| Adattamento | 2 | 2,1 |
| Collaborazione con i docenti curricolari | 1 | 1,6 |
| Essere in grado di coinvolgere | 1 | 1,6 |
| Favorire il processo di apprendimento di tutti | 1 | 1,6 |
| Inclusione | 1 | 1,6 |
| Insegnamento | 1 | 1,6 |
| Mancanza di supporto | 1 | 1,6 |
| Utilizzo strumenti compensativi | 1 | 1,6 |
| **TOT.** | **64** | **100,0** |

**Tab. 7: Codici individuati nelle risposte di coloro i quali hanno esperienza c on studenti con disabilità visiva**

## 4. Conclusioni e prospettive future

I risultati dello studio hanno confermato quanto già evidenziato nell'ambito della letteratura scientifica di riferimento, ovvero che la formazione pregressa dei docenti influisce sulla loro percezione della disabilità visiva e sugli atteggiamenti nei confronti degli studenti che presentano tale disabilità.

Ciò induce a riflettere sulla necessità di implementare i percorsi di formazione iniziale e continua per promuovere una cultura della disabilità e dell'inclusione che passi attraverso esperienze di contatto dirette e che possa arricchirsi di specifici programmi di mentoring; in questo modo, gli insegnanti potrebbero acquisire maggiore consapevolezza sia delle caratteristiche e delle peculiari modalità di apprendimento e di sviluppo degli allievi con disabilità intellettiva, sia delle strategie utili a favorire la creazione di ambienti di apprendimento realmente accessibili e, dunque, inclusivi.

Le prospettive future dello studio riguardano, infine, il completamento della raccolta e dell'analisi dei dati con l'obiettivo di definire i temi emergenti, revisionarli e produrre un report completo, in linea con il framework di riferimento (Braun, Clarke, 2012).

## Bibliografia

Aiello P., Sharma U., Dimitrov D.M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I., Sibilio M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 1, 64-87.

Allevato E., Al Marrar M. (2019). A project-based approach to examine university teachers attitudes towards visually impaired students. *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(10.32474).

Braun V., Clarke V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

De Gregorio E., Lattanzi P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.

Norwich B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, XXIII, 287-304.

Miyauchi H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education sciences*, 10, 11, 346, https://doi.org/10.3390/educsci101-10346

Sharma U., Aiello P., Pace E.M., Round P., Subban P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education,* August 2017.

Temesgen Z. (2018). School Challenges of Students with Visual Disabilities. *International Journal of special education*, 33, 3, 510-523.

# Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e *gender-oriented*

Francesca Dello Preite
*Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale*
*Università degli Studi di Firenze*
*francesca.dellopreite@unifi.it*

## 1. Patriarcato e violenza di genere: due facce della stessa medaglia

Se fino ad un decennio fa la parola femminicidio poteva risultare un neologismo di dubbia utilità, di cui non si comprendevano pienamente né la ragione della sua nominazione, né il suo specifico significato, oggi sul piano linguistico-comunicativo la situazione si presenta alquanto cambiata così come risulta mutata la percezione sociale rispetto a tale fenomeno e questo, purtroppo, non tanto perché sia avvenuto un cambiamento culturale rispetto ai modi di pensare e di vivere le relazioni tra i generi, ma perché non passa giorno in cui le cronache non portino alla nostra attenzione nuovi casi di maltrattamento, di abuso e di "uccisione di una donna in quanto donna" per mano di un uomo che, nella maggior parte dei casi, conosceva e/o aveva avuto dei legami con la persona offesa. In occasione della Giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne, a pochi giorni dal femminicidio di Giulia Cecchettin, il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, che nel corso dei suoi mandati ha denunciato più volte i "costi umani" della violenza di genere, ha sottolineato che:

> Quando ci troviamo di fronte a una donna uccisa, alla vita spezzata di una giovane, a una persona umiliata verbalmente o nei gesti della vita di ogni giorno, in famiglia, nei luoghi di lavoro, a scuola, avvertiamo che dietro queste violenze c'è il fallimento di una società che non riesce a promuovere reali rapporti paritari tra donne e uomini. […] Non soccorrono improvvisate analisi di psicologia sociale a giustificare la persistenza di una piaga che non si riesce a guarire nonostante gli sforzi. Abbiamo bisogno del lavoro delle Istituzioni, delle associazioni, del mondo produttivo, della scuola, della cultura, del contributo di ciascuno, per sradicare un fenomeno che tradisce il patto su cui si fonda la nostra stessa idea di comunità (Presidenza della Repubblica, 2023).

Le parole del Presidente Mattarella si coniugano pienamente con i più recenti studi di settore, secondo cui la violenza di genere non trae le sue origini da situazioni riconducibili ad uno stato di malattia mentale o di povertà socio-economica – come erroneamente si è sentito (e si sente) spesso dire – ma dal secolare dominio che il sesso maschile ha esercitato su quello femminile arrogandosi, indebitamente,

il privilegio di considerarsi superiore sia sul piano fisico che intellettuale. Questo disequilibrio di potere, manifestato in ogni ambito del vivere sociale, ha relegato le donne ad una condizione di invisibilità e di subalternità, confinandole negli spazi privati della casa e privandole della possibilità di ricoprire ruoli che non fossero strettamente legati alla sfera della maternità e della cura domestica e familiare (Ulivieri, 2014). Il dominio androcentrico – ben codificato fin dall'antichità tanto nelle narrazioni mitologiche quanto nelle rappresentazioni iconografiche – costituisce, di fatto, il cardine su cui nei secoli è stato costruito culturalmente il sistema del patriarcato che, secondo bell hooks (2022):

> plasma i valori della nostra cultura. Maschi e femmine sono educati all'interno di questo sistema. La maggior parte di noi ha imparato gli atteggiamenti patriarcali dalla propria famiglia di origine, e spesso ce li hanno insegnati le nostre madri. Questi atteggiamenti sono poi stati rafforzati dalle scuole e dalle istituzioni religiose. […] chiaramente non possiamo smantellare un sistema finché continuiamo a negare collettivamente il suo impatto sulla nostra vita. Il patriarcato impone il predominio maschile con ogni mezzo necessario, quindi sostiene, promuove e condona la violenza sessista (pp. 41-42).

Il patriarcato, pertanto, con i suoi precetti ben radicati e allo stesso tempo "impercettibili" – in quanto divenuti per consuetudine parte integrante del funzionamento dell'intera società – si proietta all'interno delle relazioni interpersonali condizionando le idee, i comportamenti e la sfera emotivo-affettiva di ciascun soggetto fin dalla prima infanzia, facendo leva su modelli educativi intrisi di stereotipi e pregiudizi sessisti che, come "stampi cognitivi" privi di senso critico (Brown, 1998/2000, p. 279), inverano la realtà secondo quell'ordine dicotomico ed eteronormativo che, da una parte, assegna il primato all'universo maschile e, dall'altra, denigra tutto ciò che si configura come entità femminile (Pinto Minerva, 2013).

La consapevolezza che sta maturando rispetto alle origini e ai meccanismi che alimentano il patriarcato risulta quanto mai essenziale per giungere a definire, in modo intenzionale, un piano strategico e sistemico contro la violenza di genere che comprenda almeno tre livelli di funzionamento: un livello di macro sistema, per sancire politiche volte a contrastare le violenze di genere nelle loro molteplici espressioni (comprese le inedite discriminazioni prodotte attraverso i media e i social-media); un livello di meso sistema, per analizzare i bisogni, reperire le risorse, individuare i contesti e le figure professionali attraverso cui sviluppare azioni di prevenzione e di contrasto del fenomeno; un livello di micro sistema, per progettare e attuare interventi di presa in carico dei soggetti più vulnerabili e azioni educative per tutti, capaci di generare – oggi come in futuro – nuove alleanze intergenere improntate ai principi della parità, del rispetto, della responsabilità e della solidarietà (Loiodice, 2020).

## 2. Scuola, educazione al genere e formazione docenti. A che punto siamo?

La "Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica", emanata dal Consiglio d'Europa nel 2011 e comunemente chiamata "Convenzione di Istanbul", stabilisce che le violenze maschili verso le bambine, le ragazze e le donne costituiscono un fenomeno di "natura strutturale" e rappresentano "uno dei meccanismi sociali cruciali per mezzo dei quali le donne sono costrette in una posizione subordinata rispetto agli uomini" (Consiglio d'Europa, 2011, p. 1). L'aver specificato che le violenze contro il genere femminile sono un fenomeno di tipo "strutturale" significa riconoscerne la matrice persistente, complessa e articolata e, quindi, il bisogno di affrontarle secondo un paradigma interpretativo sistemico capace di connettere i diversi fattori fra loro dando un preciso significato alle relazioni che ne derivano e agendo su quest'ultime attraverso interventi mirati.

Il piano strategico, richiamato precedentemente, va proprio in questa direzione con lo scopo di creare interconnessioni tra i tre livelli (macro, meso e micro) e di superare le logiche della linearità, della settorialità e dell'emergenza a cui finora hanno fatto ricorso le istituzioni e le organizzazioni che lavorano sul campo.

In questo contributo, non riuscendo per ragioni di spazio ad affrontare per intero la tematica, si intende sottolineare il ruolo fondamentale che l'educazione e la scuola ricoprono all'interno del quadro sistemico e, allo stesso tempo, mettere a fuoco la consequenziale necessità di formare il corpo docente affinché possa acquisire i riferimenti teorici e le competenze per progettare attività volte a prevenire la violenza e a promuovere relazioni intergenere paritarie e rispettose delle differenze.

Molti sono i documenti internazionali e nazionali che si soffermano sull'educazione e sull'istruzione riconoscendole come ambiti da prediligere per decostruire in modo critico la cultura sessista e patriarcale. La Dichiarazione di Pechino del 1995 (ONU), nella sezione riservata a "Istruzione e formazione delle donne", indica che:

> La creazione di un ambiente sociale ed educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere appieno il loro potenziale […] e dove gli strumenti educativi promuovano immagini non stereotipate […], sarebbe estremamente efficace nell'eliminazione della discriminazione contro le donne e delle disuguaglianze tra donne e uomini. […] i Governi e le altre parti sociali devono promuovere una politica attiva e visibile per inserire la problematica uomo-donna in tutte le politiche e programmi, così che prima che le decisioni siano prese, una analisi venga condotta sugli effetti previsti sulle donne e sugli uomini rispettivamente (pp. 39-40).

Nella Dichiarazione l'educazione e l'istruzione diventano un nucleo imprescindibile per sviluppare, fin dalla prima infanzia, un pensiero libero da stereotipi,

da false credenze, da comportamenti prevaricatori che creano disequilibri di potere e violenze che vanno contro i diritti umani. I Governi dei Paesi aderenti, a loro volta, hanno il compito di trasferire queste indicazioni nelle politiche locali conferendo alle stesse un carattere attivo e visibile affinché non rimangano intrappolate in quei "coni d'ombra" che, invece di produrre un effettivo cambiamento, alimentano una pervicace stagnazione. Sulla stessa linea, qualche anno dopo, si posiziona la Convenzione di Istanbul (ONU, 2011) che, all'articolo 14 dedicato all'"Educazione", contempla:

> Le Parti intraprendono […] le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi (p. 5).

Appare chiaro che, per creare ambienti d'insegnamento-apprendimento generativi di parità, di rispetto e di non discriminazione, ci sia bisogno di rivedere e di innovare i "programmi scolastici" (nel caso italiano le "Indicazioni nazionali" e le "Linee guida per gli istituti superiori") dove ancora oggi gli obiettivi educativi e didattici, nonché i materiali di studio, restano ancorati alla "trasmissione" di saperi considerati "neutri" ma che, di fatto, riproducono "il modello maschile" come "prototipo universale". Questo è un problema, ahimè, ancora tutto da risolvere, che porta strettamente con sé un'altra necessità, ossia, quella di investire maggiormente sulla formazione di base e continua delle/degli insegnanti in quanto è dimostrato che solo acquisendo competenze specifiche *gender-oriented* queste figure professionali possono farsi promotrici di una scuola democratica e inclusiva, dove si formano "teste ben fatte" (Morin, 2000) capaci di sviluppare un pensiero plurale e antidogmatico e relazioni che sappiano prendersi cura di sé, dell'altro/a da sé e del mondo. Per quanto riguarda l'Italia, uno dei primi riferimenti alla formazione del personale docente in ottica di genere si ritrova all'interno delle "Linee Guida Nazionali – Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione", in cui si afferma che:

> In coerenza con la pianificazione delle attività previste dal PTOF, la formazione e l'aggiornamento sui temi legati all'educazione al rispetto dovranno essere indirizzati a tutto il personale scolastico […], coinvolto a vario titolo nella gestione della scuola. La formazione del personale docente su dette tematiche […] può essere attuata sia nell'ambito della formazione iniziale obbligatoria, che negli spazi previsti per la formazione individuale in servizio (MIUR, 2017, pp. 17-18).

A seguire, un'altra importante sollecitazione è contenuta nella "Strategia nazionale per la parità di genere", elaborata dal Dipartimento per le Pari Opportunità e pubblicata nel 2021, in cui si legge:

> Introduzione di corsi di aggiornamento obbligatori, per tutto il personale docente di scuole di primo e secondo grado, pubbliche o private, per promuovere il riconoscimento e la correzione degli stereotipi di genere nel comportamento degli insegnanti e che diano loro strumenti concreti per promuovere, nell'attività curricolare con gli studenti, la considerazione delle discipline ad alta segregazione di genere da parte delle studentesse […] e degli studenti […] (Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021, p. 26).

Quest'ultimo documento, in modo esplicito, pone l'accento sulla "obbligatorietà" della formazione delle/degli insegnanti sulle tematiche *gender mainstreaming* facendo, quindi, capire che si tratta di una dimensione della professionalità che non può essere lasciata esclusivamente alla libera scelta del singolo docente o alla lungimiranza di qualche Collegio dei Docenti, come è sostanzialmente capitato fino a ora. La recente Direttiva n. 83 del 2023, riguardante i percorsi progettuali per le scuole in tema di "Educazione alle relazioni" (MIM, 2023), affronta l'annosa questione affidando all'INDIRE il compito di erogare "specifici percorsi di formazione a favore dei docenti coinvolti nelle attività di cui alla presente direttiva", il che significa solo a quella stretta cerchia di docenti (in particolare delle scuole secondarie di II grado) che saranno "indicati" come referenti per le attività progettuali volte "a rafforzare l'impegno verso un'azione educativa mirata alla cultura del rispetto, all'educazione alle relazioni e al contrasto della violenza maschile sulle donne" (p. 1). È chiaro che siamo ancora molto lontani dall'obiettivo previsto dall'articolo 1, comma 16 della legge n.107 del 2015 secondo cui ogni scuola, nel rispetto della propria autonomia, è chiamata ad assicurare attraverso il piano triennale dell'offerta formativa "l'attuazione dei princìpi di pari opportunità promuovendo […] l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni" (MIUR, 2015, p. 4). Il percorso per raggiungere tale traguardo si prospetta al momento lungo, ma questo non annulla l'impegno di andare avanti con ricerche e studi volti ad indagare i saperi, le competenze, i metodi, le buone pratiche necessari per preparare le/gli insegnanti, di oggi e di domani, alle sfide educative a cui la violenza di genere, e quella maschile sulle donne in particolare, ci pone davanti.

## 3. Competenze e *life skills* per sradicare il sessismo e educare alla parità

Nell'ambito della Pedagogia generale e sociale italiana, il tema della formazione docente in ottica di genere non è certamente un argomento nuovo e poco praticato, basti pensare, fra i molti, agli studi di Simonetta Ulivieri (1995, 1996), di Anna Grazia Lopez (2015, 2019), di Isabella Loiodice (2020, 2023), di Giuseppe Burgio (2020, 2023). Ma nonostante i significativi contributi scientifici di cui già disponiamo, essi fanno ancora fatica a trovare piena visibilità all'interno della più ampia riflessione che ruota attorno ai saperi, al saper fare e saper essere della professionalità docente che, mentre risulta molto attenta (e giustamente) all'analisi

relativa alle competenze didattiche, disciplinari e tecnologiche, si mostra meno incline a ragionare attorno a conoscenze e abilità "trasversali" come quelle che attengono all'educazione al genere, malgrado lo stretto legame che sussiste tra le prime e le seconde. Preme, quindi, puntualizzare che, quando si parla di capacità necessarie per educare al rispetto, alla valorizzazione delle differenze e alla non violenza stiamo disquisendo, specificatamente, di quelle *life skills* che:

> consentono agli individui di affrontare e di sfruttare le esperienze per crescere, progredire e sentirsi capaci di vivere a scuola, al lavoro e nella società. 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 comunicazione è altrettanto vero che esse sono anche direttamente connesse alla salute, al benessere psico-fisico e culturale e sociale e possono essere apprese durante tutta la vita (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022, p. 2).

Alla luce di quanto affermato, quali *life skills* possono, quindi, contribuire a formare docenti in grado di riconoscere e decostruire le "trappole" del sessismo per educare alla parità? Sinteticamente, si evidenziano le seguenti:

– competenze comunicativo-relazionali: consentono di "interessarsi a", "prendersi cura di", "prestare cura", "ricevere cura", dimensioni che Joan Tronto (2015) individua come fasi indispensabili per costruire un mondo degno di essere vissuto;
– competenze riflessive: sono l'*habitus* attraverso cui rileggere le idee, le convinzioni, le aspettative, le credenze facendo sì che stereotipi e pregiudizi sessisti non restino nell'implicito ma diventino oggetto di un'azione ermeneutica su cui fondare una professionalità in costante *tras*-formazione;
– competenze critiche nei confronti dei saperi disciplinari: aiutano a dare pari visibilità tanto ai saperi maschili che femminili ri-formulandoli mediante la categoria della complessità contravvenendo, come sostiene Morin (2017), alla logica della "iper-semplificazione", che scarta tutto ciò che non rientra nello schema della riduzione, del determinismo, della decontestualizzazione;
– competenze meta-linguistiche: consentono di intercettare le asimmetrie e il sessismo che interessano la lingua e si replicano attraverso il linguaggio e permettono di attivare una comunicazione "ampia" (Gheno, 2024) che dia voce a tutti i generi e a tutte le differenze;
– competenze creative: giocano un ruolo fondamentale nell'organizzazione di ambienti di apprendimento e di socializzazione in cui, come afferma Connell (2011), si possa imparare a "costruire e disfare il genere" e a vivere relazioni intergenere costruite secondo il principio dell'alleanza;
– competenze progettuali: il ricorso alla categoria "genere" in ambito progettuale aiuta a identificare il "curricolo nascosto" riconoscendone la presenza nell'agire educativo-didattico. Le competenze progettuali *gender oriented* consentono,

quindi, di creare connessioni e ibridazioni tra i singoli insegnamenti trasformando le specifiche conoscenze da saperi parcellizzati a potenziali risorse per affrontare i contesti di realtà con uno sguardo complesso.

Per concludere. Se facciamo nostro il presupposto che "l'attuazione di una prospettiva sistematica sulla parità dei sessi […] è fondamentale" per il pieno raggiungimento dello sviluppo umano e sostenibile (ONU, 2015, p. 6), allora non è più procrastinabile formare insegnanti qualificati che possano contribuire a rimuovere le violenze maschili contro le donne, così come ogni forma di violenza di genere che tolga il diritto di esprimere la propria identità oltre gli steccati del patriarcato. Come afferma Morin (2020), quindi, è giunto il momento di cambiare strada per imboccare convintamente la direzione che porta alla "scuola della democrazia" (Baldacci, 2019).

## Bibliografia


Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

bell hooks (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: il Saggiatore.

Boffo V., Iavarone M.L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re*, 3, 1-8. Retrieved June 1, 2024, from https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/14130.

Brown R. (1998/2000). *Psicologia sociale dei gruppi*. Bologna: il Mulino.

Burgio G. (2020). Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 155-168.

Burgio G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile. *Lifelong Lifewide Learnig*, 42, 233-240. Retrieved June 1, 2024, file:///Users/francescadellopreite/Downloads/707-Articolo-2068-1-10-20230606.pdf.

Connell R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.

Consiglio d'Europa 11 maggio 2011 – Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica.

Dipartimento per le pari opportunità Luglio 2021 – Strategia Nazionale per la Parità di Genere. Roma.

Direttiva 24 novembre 2023, n. 83 – Educazione alle relazioni.

Gheno V. (2024). *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*. Torino: Einaudi.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale d'istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Loiodice I. (Ed.). (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.

Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.

Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Lopez A.G. (2019). *Pedagogie delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

MIUR (2017). *Linee Guida Nazionali – Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Retrieved June 1, 2024, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
ONU (1995). *Dichiarazione di Pechino*. Retrieved June 1, 2024, from https://-www.libera.it/documenti/schede/conferenza_di_pechino1995.pdf.
ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York.
Presidenza della Repubblica 25 novembre 2023 – Dichiarazione del Presidente Mattarella in occasione della Giornata internazionale.
Pinto Minerva (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (Eds.), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
Tronto J.C. (2015). *Who cares? How to Reshape a Democratic Politics*. New York: Cornell University Press.
Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
Ulivieri S. (Ed.). (1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Ulivieri S. (Ed.). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

## Panel 2P
## La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione

*Secondo Gruppo*

Fabio Alba
Alessio Annino
Alessandro Barca
Alessia Bartolini
Lavinia Bianchi
Irene Biemmi
Luca Bravi
Rosaria Capobianco
Maria Concetta Carruba
Cristina Gaggioli
Teresa Giovanazzi
Emiliano Macinai

# Adolescenti migranti soli tra disuguaglianze e diritto all'inclusione: scuola e comunità educativa a confronto

Fabio Alba
*Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale*
*Università degli Studi di Palermo*
*fabio.alba@unipa.it*

## 1. Introduzione

Il presente contributo intende offrire una riflessione pedagogica sulle possibili strategie di alleanze educative tra gli insegnanti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e gli educatori e le educatrici delle comunità educative che accolgono i minori migranti soli o non accompagnati.

La migrazione è per molti uomini e donne un'esperienza di vita cruciale che porta con sé sfide, limiti e opportunità nuove. Una categoria di migranti particolarmente soggetta a fatiche, marginalità sociale e blocchi identitari, è quella dei minori soli o non accompagnati (MSNA) (Linton, Kennedy, Shapiro, Griffin, 2018, pp. 122-132). Rispetto alla presente riflessione, verrà presa in considerazione la categoria dei minori migranti soli, di età compresa tra i 15 e i 17 anni, che, sotto il profilo statistico, rappresenta l'84,55% del totale dei minori soli presenti in Italia[1]. Ci riferiamo, in tal senso, agli *adolescenti migranti soli o non accompagnati* che, insieme al restante 15,45 % composto da infanti e preadolescenti, sono quei soggetti di minore età che giungono nel nostro paese privi di figure familiari o adulti legalmente responsabili, come previsto dall'Art. 2 Legge 47 del 2017 - Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati (https://www.gazzettaufficiale.it).

La migrazione, in particolar modo quella degli adolescenti migranti soli, non riguarda solo lo spostamento fisico da un paese a un altro o da un continente a un altro: essa è, per gran parte dei migranti, un'esperienza di separazione, più o meno definitiva, dalla famiglia. Secondo Favaro (2016, p. 44), allontanarsi dal proprio paese in adolescenza «è un'esperienza cruciale, uno snodo biografico che trascina con sé sfide, opportunità e fatiche». Il rischio per l'adolescente solo, una volta arrivato nel paese ospitante, è quello di vedersi ridotto allo stato di *infans*, come colui o colei che ha soltanto da apprendere, al quale non viene riconosciuto, in diversi casi, il patrimonio di conoscenze e abilità acquisite nel paese di origine

1 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Dari mensili sui Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) per genere e fasce di età al 31 luglio 2024. https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/HomePage/HomePage-SIM?%3Aembed=y&%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y

(Agostinetto, 2017a). Allo stesso tempo, la migrazione rappresenta per molti di questi ragazzi e ragazze quella fase della loro vita in cui possono riscrivere una nuova storia segnata da un'appartenenza nel paese ospitante, il quale dovrebbe garantire loro quei diritti in materia di protezione al pari dei minori con cittadinanza italiana o appartenenti ai Paesi membri dell'UE (Pandolfi, 2021; Musi, 2020, pp. 138-143). La ricerca di sé stessi avviene attraverso la rielaborazione del proprio vissuto migratorio (Zannoni, 2020).

## 2. Piano Educativo e Didattico nella presa in carico degli adolescenti soli

La maggior parte di questi adolescenti soli è accolta all'interno del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI)[2]. Obiettivo del Sistema di Accoglienza e Integrazione è primariamente quello di permettere all'adolescente di riacquisire abilità e conoscenze che lo rendano capace di compiere scelte consapevoli rispetto al proprio progetto di vita. A fronte delle molteplici difficoltà burocratiche, legislative e sociali che questi adolescenti soli sperimentano durante il percorso di inserimento nella società ospitante (Rania, Migliorini, Fagnini, 2018, pp. 98-104), il sistema mira a trovare risposte sul piano sociale e educativo che possano tutelare la loro identità culturale e valorizzare i loro legami affettivi, sia presenti che futuri. Nell'ottica dell'accoglienza integrata, il sistema prevede dei servizi che possono essere sintetizzati in diverse tipologie strettamente interconnesse tra di loro. Tali servizi riguardano: l'accoglienza in struttura abitativa; la mediazione linguistica e culturale; l'orientamento sociale e ai servizi del territorio; la formazione professionale; l'affiancamento legale e la tutela psico-sociosanitaria (Alba, 2022, pp. 50-55; Salinaro, 2021, p. 72).

Rispetto ai professionisti del sistema di accoglienza (Giovannetti, Accorinti, 2022, pp. 41-62), un ruolo determinante è svolto dall'educatore, il quale, come e anche più degli altri, rappresenta l'anello di congiunzione tra il migrante e noi cosiddetti autoctoni. Per tal ragione, l'educatore, nelle relazioni interculturali, occupa quello spazio di tensione dove le alterità si incontrano e talvolta si scontrano al fine di trovare spazi di mediazione sui quali generare percorsi di convivenza (cfr. Agostinetto, 2013).

Il lavoro di sintesi dei servizi erogati dal sistema nei confronti dell'adolescente migrante solo è rappresentato dal Piano Educativo Personalizzato (De Marco, 2016), elaborato dall'educatore/trice insieme alle altre figure professionali della comunità. L'obiettivo del Piano Educativo Personalizzato non è soltanto quello di garantire le prestazioni assistenziali per rendere l'adolescente capace di gestirsi in autonomia, ma è soprattutto quello di offrire allo stesso la possibilità di riscrivere

2 Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) è stato istituito con il Decreto-Legge 21 ottobre 2020, n. 130 e convertito in Legge 18 dicembre 2020, n. 173 (https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020-12-18;173)

la propria storia di vita, affinché questo progetto di vita possa essere raccontato e valorizzato fuori dalla comunità di accoglienza. Per tal ragione, è fondamentale che il Piano Educativo Personalizzato venga predisposto in collaborazione con i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. La peculiarità dei CPIA è che, oltre a garantire l'apprendimento della lingua italiana L 2 e delle discipline attraverso Piani Didattici Personalizzati, si compongono di un corpo docente che mira a prestare attenzione alla relazione educativa (Di Rosa, Gucciardo, Argento, Leonforte, 2019, pp. 50-54).

In questo percorso di presa in carico dell'adolescente migrante, le due agenzie educative elaborano un piano educativo o didattico. Troviamo, infatti, le comunità con il Piano Educativo Personalizzato e le scuole con il Piano Didattico Personalizzato (PDP), quest'ultimo ha anche come finalità quella di favorire lo sviluppo di competenze imprenditoriali in uscita. Il Piano Didattico predisposto dalla scuola considera sia la situazione di partenza dello studente e i risultati raggiunti sia le abilità acquisite durante la formazione scolastica (Floreancig, Fusco, Virgilio, Zanon, Zoletto, eds., 2018). Può accadere, però, che nell'elaborazione dei rispettivi piani educativi non ci sia da parte delle agenzie coinvolte la volontà di una coprogettazione condivisa. Il rischio potrebbe essere quello di considerare questi strumenti ad uso esclusivo della singola agenzia educativa e non come strumenti atti a promuovere collaborazione tra le parti coinvolte (Alba, 2021, pp. 108-115). In particolare, nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, le alleanze educative dovranno essere ripensate alla luce di un impegno comunitario e promosse secondo una cultura collaborativa che produca un cambiamento di prospettiva nel modo di pensare e predisporre i contesti educativi (Rossi-Doria, Tabarelli, 2016). È indispensabile che si promuovano Piani Educativi di Comunità fondati sulla collaborazione attiva tra la scuola, la comunità educativa e soprattutto gli Enti del Terzo Settore.

## 3. L'accoglienza diffusa nella creazione di alleanze educative

Considerato che le esperienze di partecipazione attiva tra la scuola multiculturale e la comunità educativa dovrebbero essere espressione di collegialità e collaborazione non solo tra le due realtà in questione, ma anche tra tutti gli attori della "comunità educante", il problema sorge quando questi adolescenti migranti soli devono lasciare il progetto educativo e formativo al raggiungimento della maggiore età. Lavorare all'interno delle classi multiculturali, specie con gli adolescenti migranti soli, non è cosa alquanto semplice. Uno dei fattori di criticità è riconducibile al tempo breve di permanenza degli adolescenti soli nei progetti formativi e di accoglienza, che ha come conseguenza il continuo trasferimento degli stessi in altre strutture, specie quando sono in procinto di raggiungere la maggiore età. Per tal ragione, il sistema avvia sin da subito un processo rapido di adultizzazione e di raggiungimento dell'autonomia, che per questi adolescenti soli si traduce nell'acquisizione dei requisiti necessari per l'ottenimento del permesso di soggiorno, per

trovare un alloggio e soprattutto un lavoro più o meno stabile per vivere in autonomia (Agostinetto, 2017b, p. 447). La volontà della scuola e della comunità educativa è quella di far sì che questi adolescenti, vicini alla maggiore età, possano raggiungere quel grado di autonomia che li renda capaci principalmente di saper gestire la complessità del mondo fuori dal progetto di accoglienza, cioè quando dovranno progettare la vita in totale autonomia. Succede frequentemente che al raggiungimento della maggiore età questi adolescenti abbandonino il progetto, o perché trasferiti in una struttura per adulti, se sono in possesso dei requisiti previsti dalle leggi, o perché, in mancanza di requisiti, non possono accedere ai successivi servizi di accoglienza. In seguito all'uscita dal progetto, molte di queste esistenze diventano esistenze precarie e doppiamente invisibili (Butler, 2013).

Ritornando alle forme di alleanze educative tra la scuola e la comunità educativa, a fronte di questa criticità di riuscire a garantire un reale inserimento nella società ospitante al termine del progetto, negli ultimi anni hanno preso forma diverse forme di collaborazione tra le due realtà. Queste forme di collaborazione tra le agenzie educative si fondano su un'idea di società civile mirata a coltivare la cittadinanza e la responsabilità degli individui verso la comunità tutta (Kahne, Rogers, Kwako, 2021). Rispetto alla scuola multiculturale, un'attività da proporre in classe potrebbe essere quella di far rivivere ai ragazzi alcune esperienze che riguardano il momento in cui dovranno recarsi nei servizi del territorio, ad esempio presso le imprese per un colloquio di lavoro o presso la Questura di competenza per la conversione o l'ottenimento del permesso di soggiorno. L'obiettivo di queste attività è quello di introdurre gli studenti alle questioni riguardanti i loro diritti nel paese ospitante. Si tratta di attività che possono prevedere anche il coinvolgimento di esperti esterni alla scuola, come ad esempio gli educatori, i consulenti legali e i Tutori legali volontari (Costella, 2018, p. 90).

Se da una parte la scuola e la comunità educativa hanno a disposizione spazi di apprendimento in cui è possibile per questi adolescenti migranti soli *esprimersi* e far valere la loro voce, sotto il profilo pedagogico la questione che pare imporsi riguarda l'assenza di spazi in cui poter apparire ed esprimersi fuori dalla scuola (Butler, 2017, pp. 109-157). Considerato che le collaborazioni educative sono sintesi di un impegno comunitario, in particolar modo con il Terzo settore, è necessario investire maggiormente sull'accoglienza diffusa, o cosiddetta di terzo livello, al fine di trovare soluzione per ridurre le situazioni di invisibilità che vivono molti di questi ragazzi al termine del progetto formativo e di inclusione. Per accoglienza diffusa si intende tutte quelle azioni politiche, sociali e educative, che prevedono il coinvolgimento dei migranti, degli insegnanti, degli educatori e/o dei Tutori legali, ma soprattutto di tutti quei soggetti esterni all'accoglienza, sia del Terzo settore che non, come ad esempio possono essere le famiglie affiancanti[3].

3 Ad oggi, nel panorama del nostro paese, troviamo molteplici esperienze di accoglienza diffusa rivolti in particolar modo ai neomaggiorenni migranti. Si riportano, di seguito, alcuni servizi di accoglienza diffusa: l'esperienza dell'affiancamento a Tutori legali volontari (Alba, 2019, pp. 84-91) e/o a famiglie affiancanti, come ad esempio il progetto Vesta promosso in Emilia-Romagna

Diversi progetti di accoglienza diffusa afferiscono al Sistema di Accoglienza e Integrazione, come ad esempio il Progetto Vesta; altri progetti, come ad esempio i Corridoi Umanitari, sono gestiti dalla Caritas italiana, da Sant'Egidio o dalla Federazione delle Chiese Evangeliche e Tavola Valdese. Un progetto di accoglienza diffusa riguarda l'affido omoculturale a famiglie con esperienze migratorie. L'affido familiare può realizzarsi come alternativa all'accoglienza in comunità educativa. Di certo, l'esperienza dell'affido familiare può rappresentare per l'adolescente solo un'opportunità per costruire legami affettivi che possono perdurare anche dopo la sua uscita dai canali del sistema di accoglienza (Granata, 2018, p. 143).

Ciò nonostante, in questi ultimi anni l'accoglienza diffusa sta attraversando un periodo di crisi. Le cause di tale crisi vanno ricercate nei continui cambiamenti legislativi e nella riduzione delle risorse economiche. Questo fa sì che alcuni di questi progetti sembrano fungere più da ammortizzatori che da percorsi mirati a favorire forme di partecipazione attiva e comunitaria, specie durante il periodo di inserimento del migrante nella società ospitante. Ad oggi, l'accoglienza diffusa rappresenta il principale canale su cui è necessario investire politicamente ed educativamente per garantire che questi ragazzi possano trovare una nuovo punto di riferimento fuori dalle comunità educative. Per gli educatori e gli insegnanti, valorizzare l'accoglienza diffusa vuol dire avere la possibilità di confrontarsi con la realtà esterna sia alla scuola che alla comunità educativa (Vinciguerra, Alba, 2021, pp. 84-91). Pertanto, è indispensabile promuovere politiche sociali in grado di riconoscere il valore della solidarietà, che si esprime nelle reti formali e informali, e realizzare interventi che mirano a mettere in pratica i concetti di inclusione e partecipazione; diversamente, l'accoglienza rischia ancora di ridursi a slogan, a forme di delega che escludono la responsabilità istituzionale, o a nuove forme di oppressione.

## Bibliografia

Agostinetto L. (2013). Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia, E. Madriz (eds.), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Agostinetto L. (2017a). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium Educationis*, XVIII, 3, 61-72.

Agostinetto L. (2017b). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 439-454). Pisa: ETS.

(https://www.progettovesta.com/) o il progetto Welcome. Working for Refugee Integration promosso dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite (UNHCR) (https://www.unhcr.it/progetto-welcome); l'iniziativa di Community sponsorship attraverso la rete dei Corridoi Umanitari (AV. VV, ed. 2019); i progetti di reinserimento per neomaggiorenni in uscita dall'accoglienza (Bastianoni, Zullo, 2012).

Alba F. (2021). Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 19 (2), 108-115.

Alba F. (2022). *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei migranti*. Brescia: Scholé.

Alba F. (2022). Dalla scuola educante alla comunità accogliente: percorsi di alleanza educativa per i minori migranti soli. In G. Elia, A. Rubini (Eds.), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche* (pp. 133-143). Lecce: Pensa MultiMedia.

Butler J. (2013). *Vite precarie: I poteri del lutto e della violenza*. Milano: Postmedia books.

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Milano: Nottetempo.

Cambi F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, 241-242.

De Marco M. (2016). (eds.). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*. Roma: Digitalia Lab.

Di Rosa R. T. Gucciardo G. Argento G. Leonforte G. (2019). *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati.* Milano: FrancoAngeli.

Favaro G. (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: FrancoAngeli.

Kahne J., Rogers J. S., Kwako A. (2021). Do politics in our democracy prevent schooling for our democracy? Civic education in highly partisan times. *Democracy & Education*, 29(2), 1–18.

Linton M. Kennedy E., Shapiro A. Griffin A. (2018). Unaccompanied children seeking safe haven: Providing care and supporting well-being of a vulnerable population. *Children and Youth Services Review,* (90), 122-132.

Milani L. (2015). Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione. In M. Tomarchio M., S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 314-322). Pisa: ETS.

Musi E. (2020). La coscienza dei diritti: indice di maturità sociale. In M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici* (pp. 138-143). Brescia: La Scuola.

Pandolfi L. (2021). Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche. Milano: Mondadori.

Rania N., Migliorini L., Fagnini L. (2018). Unaccompanied migrant minors: A comparison of new Italian interventions models, *Children and Youth Services Review*, (92), 98-104

Salinaro M. (2021). *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: para-dossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.

Vinciguerra M. Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cedere, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 84-91). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zannoni F. (2020). Adolescenti immigrati e vulnerabilità: fragilità, patologie e comportamenti a rischio prima, durante e dopo la migrazione. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2, I, 24-34.

Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Zoletto D. (2022) (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa.* Roma: Carocci.

Giovannetti M., Accorinti M. (2022). Le professionalità sociali coinvolte nel sistema di accoglienza per minori stranieri non accompagnati: un terreno da esplorare e coltivare. *Studi Emigrazione*, LIX, (225), 41-62.

Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F., Zoletto D. (2018). (eds.). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.

Rossi-Doria M., Tabarelli S. (Eds.). (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile.* Trento: Erickson.

Granata A. (2018). Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. In A. Traverso (eds.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 128-143). Milano: FrancoAngeli.

# Le connessioni educative e culturali sul territorio per contrastare stereotipi e pregiudizi: la cittadinanza interculturale e la partecipazione attiva

Alessio Annino
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Catania*
*alessio.annino@unict.it*

## 1. Il contesto contemporaneo tra rischi ed educazione

In un percorso di integrazione piena, tutte le agenzie intenzionalmente formative hanno il preciso dovere di contribuire attraverso il costante impegno pubblico di riconoscimento e di valorizzazione delle differenze, per educare all'approfondimento tra le culture, alla conoscenza e alla condivisione, in ottica di piena sinergia (Bolognesi, Lorenzini 2017). Pertanto, la scuola e le università da una parte, e il complesso mondo dell'extrascuola dall'altra, sono assolutamente complementari nella loro azione in ottica di responsabilizzazione e di *indirizzo* per la coscientizzazione del futuro cittadino planetario. L'educazione ai *media* e ai *social* rappresenta una componente essenziale dell'alfabetizzazione moderna, indispensabile per preparare i giovani a navigare in un mondo sempre più digitalizzato, proprio nell'ottica di prevenire rischi e pericoli che si concretizzano all'orizzonte quotidiano. In un'epoca in cui l'accesso alle informazioni e la comunicazione attraverso piattaforme digitali sono onnipresenti, diventa cruciale fornire ai giovani gli strumenti necessari per comprendere, analizzare e utilizzare in modo critico questi mezzi, dal momento che "la tecnologia funziona come catalizzatore sociale e risponde a un paradigma relazionale. I media, creati dall'uomo per favorire la comunicazione, influiscono sempre sul suo modo di entrare in relazione" (Rivoltella, 2021, p. 15). Dal punto di vista pedagogico, l'educazione ai *media* mira a sviluppare competenze che vanno oltre la semplice alfabetizzazione digitale. Essa coinvolge la capacità di valutare l'affidabilità delle fonti, di riconoscere e contrastare la disinformazione, e di comprendere le dinamiche di potere e di influenza che pervadono i *media* moderni. Inoltre, l'educazione ai *social network* si concentra su aspetti come la costruzione dell'identità online, la gestione della privacy e la consapevolezza delle implicazioni sociali e psicologiche derivanti dall'uso dei *social* stessi e delle piattaforme. Tuttavia, l'esposizione ai *media* digitali comporta anche una serie di rischi significativi per i giovani. L'influenza negativa di contenuti inappropriati o di modelli di comportamento per nulla etici può avere ripercussioni sul benessere emotivo e psicologico delle ultime generazioni, incidendo sulla loro autostima e sul loro sviluppo sociale, in quanto "il digitale rende trasparente la complessità del reale, lo sottrae ad ogni sorta di semplificazione. Il tanto discutere che si fa attorno

alle *fake news* sta lì a dimostrarlo: l'intreccio tra vero e falso è lì, inestricabile o, meglio, lo si deve sciogliere solo dentro una prospettiva provvisoria, contestuale" (Maragliano, 2019, p. 39). Per affrontare efficacemente questi rischi, è fondamentale che l'educazione ai *media* sia integrata nei curricoli scolastici con un approccio multidisciplinare e interattivo, per cui gli educatori devono essere formati per guidare gli studenti nell'uso responsabile e consapevole delle tecnologie contemporanee, promuovendo un ambiente di apprendimento che favorisca il pensiero critico, la creatività e la cittadinanza digitale consapevole. In questo contesto, la collaborazione tra scuola, famiglia e comunità diventa essenziale per creare un ecosistema educativo in grado di sostenere i giovani nella loro crescita come cittadini digitali responsabili e informati (Brandt, 2022; Tager, 2022; Portera, 2020).

## 2. La presenza di stereotipi e pregiudizi nella società

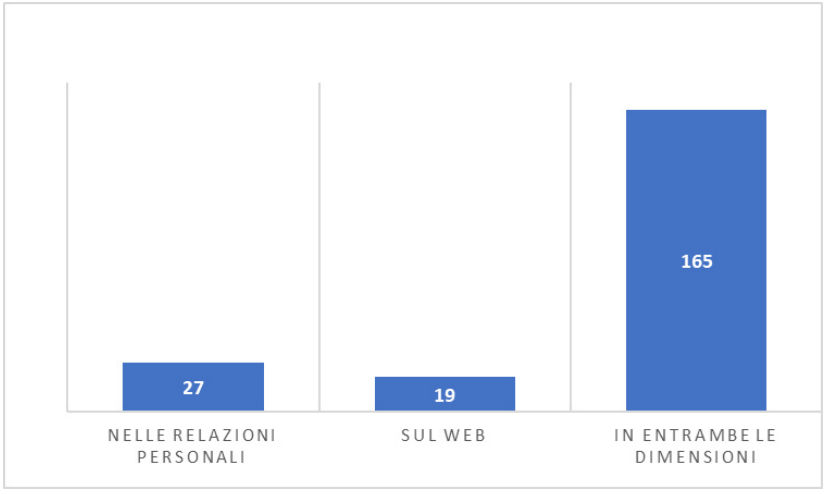
In epoca globale è purtroppo conseguenza inevitabile che con le grandi possibilità di diffusione in tempo reale di notizie, informazioni, opinioni e modelli di comportamento, anche gli stereotipi e i pregiudizi trovino terreno fertile. La loro forza persuasiva è direttamente proporzionale alle possibilità di raggiungere più individui, più gruppi, più ambiti culturali possibili ma, nello stesso tempo, è inversamente proporzionale alla capacità critica dei destinatari del loro messaggio. L'intreccio tra reale e virtuale nella diffusione di pratiche e atteggiamenti razzisti e discriminatori si fa sempre più stretto, e lo testimoniano i dati diffusi recentemente dalla European Union Agency for Fundamental Rights, che nella loro crudezza mostrano una decisa recrudescenza dell'intolleranza. Infatti, all'interno della EU, gli stranieri di origine africana intervistati per l'indagine FRA, *Being Black in the EU – Experiences of people of African descent*, per il 45% dichiarano di essere stati discriminati sulla base della razza nei cinque anni precedenti, tanto per la ricerca di un lavoro quanto per un alloggio, con un incremento di 6 punti rispetto all'indagine del 2016. Inoltre, il 30% degli intervistati dichiara di aver subito molestie a sfondo razziale, ma di non avere quasi mai denunciato, mentre le giovani donne, le persone con un'istruzione superiore e quelle che indossano abiti civili o religiosi tipici di culture *altre* incontrano ancora più possibilità di essere vittime di molestie a sfondo razziale. Anche in termini di stipendi interviene il fattore discriminatorio, in quanto il 34% del campione ammette di aver difficoltà economiche già alla terza settimana del mese. Il mondo della scuola all'interno dell'Unione Europea non resta purtroppo immune dalle discriminazioni, ed emerge che gli alunni stranieri sono più frequentemente oggetto di condotte razziste, e presentano una propensione all'abbandono precoce tre volte più accentuata (FRA, *Being Black in the EU – Experiences of people of African descent,* 2023, pp. 14-16*).* I dati appena considerati assumono maggiore importanza se confrontati con quelli relativi al nostro Paese, nel quale si assiste ad un trend decisamente crescente negli ultimi anni, specie per le discriminazioni a sfondo sessuale. Le cifre che emergono da un'indagine conoscitiva pubblicata nel 2023 da Istat e UNAR

indicano infatti, pur in un campione definito *di convenienza*, come per il 34,1 % dei soggetti omosessuali o bisessuali intervistati il proprio orientamento sessuale abbia comportato svantaggi nel corso della vita lavorativa e per il 30,8% abbia pregiudicato avanzamenti di carriera e crescita professionale, mentre il 41,4% delle persone intervistate ammette che essere omosessuale o bisessuale ha rappresentato uno svantaggio nel corso della propria vita professionale (ISTAT-UNAR 2023, pp. 5-7). Ancor più preoccupanti sono i dati che emergono in relazione alle micro-aggressioni, intese come "brevi interscambi quotidiani che inviano messaggi denigratori ad alcuni individui in quanto facenti parte di un gruppo, insulti sottili (verbali, non verbali, e/o visivi) diretti alle persone spesso in modo automatico o inconscio" (Sue, 2010). A riguardo, infatti, risalta in maniera abbastanza cruda che le micro-aggressioni vengono subite con maggiore cadenza dalle persone omosessuali rispetto a quelle bisessuali, 81,7% contro 78,8%, e che «circa nove persone su dieci hanno sperimentato più di un tipo di micro-aggressione (il 65,2% ne segnala due o tre); nell'85,3% dei casi l'ultima esperienza è avvenuta negli ultimi tre anni» (ISTAT-UNAR 2023, pp. 6).

## 3. I dati derivati da un'indagine esplorativa

Si ritiene opportuno, a supporto delle riflessioni che si cerca di condurre nel presente saggio, riportare alcuni dati di parte dell'indagine esplorativa *P.L.A.T.O.N.E. Progetto Piaceri 20-22,* che rientra nelle attività *Linea 3 Starting Grant* dell'Ateneo di Catania, basata su un campione a *scelta ragionata* di studenti del primo anno dei Cds triennali *Scienze e tecniche psicologiche* del Dipartimento di Scienze della Formazione e *Sociologia e Servizio Sociale* del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania. Uno degli obiettivi era indagare senza pretesa di esaustività alcune problematiche relative a discriminazioni etniche, di genere e culturali nell'universo giovanile sia nel *web* sia a livello di interazione personale diretta, cercando di comprenderne le ragioni, i modi di diffusione e le reazioni dei ragazzi per contrastarne gli effetti e salvaguardare *l'umano,* verificando la consapevolezza e la responsabilizzazione nelle scelte quotidiane in ottica di partecipazione, interesse e coinvolgimento diretto anche delle famiglie nelle tematiche relative alla cittadinanza contemporanea. Lo strumento utilizzato è stato un questionario *semistrutturato*, composto complessivamente da 28 *items* a prevalenza "chiusa" su *scala di Likert,* affiancati da alcuni quesiti *aperti*, ed è stato somministrato direttamente in aula tramite la piattaforma *MSForms*. In totale sono stati compilati n. 211 questionari, con netta prevalenza della componente femminile, 167, a fronte di 39 maschi e 5 persone che non si identificano nel genere binario. In sintesi, considerando gli *item* più vicini per argomento alla presente trattazione, i dati che raccolgono le risposte fornite al quesito n. 6, volto a comprendere la percezione della presenza del razzismo in più dimensioni nella società contemporanea da parte degli studenti *a campione*, mostrano come la quasi totalità di essi, 205, ne ammetta non solo l'esistenza, ma, come si vedrà in seguito, la pervasività

di contenuti e modelli. Il grafico n.1 evidenzia le impressioni dei ragazzi circa la dimensione in cui prevalgano maggiormente le ideologie razziste e gli atteggiamenti discriminatori tra quella reale e quella virtuale: a maggioranza, 165 su 211 intervistati, essi indicano come si sia ormai definito uno spazio trasversale tra reale e virtuale in cui l'*altro* è oggetto di ogni sorta di negazione della dignità e dei più elementari diritti.



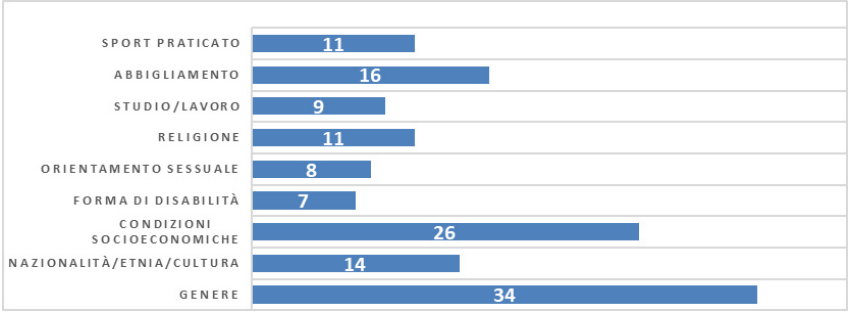

**Graf. n.1: Secondo te oggi i rischi del razzismo e dell'intolleranza in generale maggiormente sono presenti**

Le conferme circa la diffusione di culture e modelli orientati all'intolleranza si ritrova nelle risposte fornite dai ragazzi al quesito n. 14, "*Ti è mai capitato di assistere a condotte discriminatorie e/o segnalare qualcuno per il suo comportamento?",* al quale a maggioranza i ragazzi (167) ammettono di avere assistito a varie forme di discriminazione, divisi tra chi ha confessato di avervi assistito nella vita reale (47 ragazzi), sul *web* (39) e in entrambe le dimensioni (101) a conferma della trasversalità di diffusione e consolidamento di pratiche basate sui pregiudizi.

| |
|---|
| *Violenza fisica e verbale* |
| *Insulti gravi e discriminatori nei confronti della persona* |
| *Razzismo-discriminazione verso categorie deboli* |
| *Condotte profondamente sessiste* |
| *Condotte omofobe* |
| *Bullismo* |

**Tab. n.1: A quali condotte hai assistito?**

Il successivo quesito n. 15 *aperto*, di approfondimento, col quale si chiedeva "*A quali comportamenti hai assistito*?" ha visto fornire le risposte riprodotte nella tabella n.1, dopo avere aggregato quanto espresso liberamente dai ragazzi nelle *label* maggiormente rappresentative, e che mostrano uno scenario composto da ogni forma di violenza e sopruso, con gravi atteggiamenti di intolleranza che richiedono necessariamente un impegno incessante. La domanda n.21 del questionario, se possibile, ha rappresentato per i ragazzi quella maggiormente coinvolgente sul piano personale, in quanto in essa, in maniera diretta, è stato chiesto se avessero mai subito condotte discriminatorie o razziste; se 130 di loro hanno risposto NO, dall'altra parte 71 di loro hanno ammesso di essere stati oggetto di varie forme di condotte lesive della dignità personale, ed in entrambe le dimensioni, tanto nella vita reale quanto nel *web*. Il grafico n.2 illustra le motivazioni addotte dalle stesse studentesse e dagli studenti *a campione* al quesito n.22 di approfondimento, che prevedeva più opzioni di risposta; come si può notare, i fattori di discriminazione sono trasversali e rivestono tutti gli aspetti della vita e dell'esperienza umana, dal genere (la maggioranza), alle condizioni socioeconomiche, all'etnia o alla religione fino all'abbigliamento e allo sport praticato. Una considerazione particolare è doveroso farla per l'aspetto relativo alle discriminazioni basate sulla disabilità, in quanto senza dubbio ulteriore termometro di un clima di imbarbarimento generale e diffuso, di fronte al quale le responsabilità delle famiglie e dei gruppi dei pari *in primis* sono abbastanza evidenti. Tuttavia, i ragazzi, al quesito n.23, *aperto*, che mirava a conoscere le loro reazioni di fronte alle condotte esecrabili, hanno fatto emergere in maniera compatta un atteggiamento di partecipazione e di cittadinanza attiva oltre il legittimo sdegno, denunciando e chiamando alla responsabilità istituzioni e mondo degli adulti. In estrema sintesi, tra le risposte fornite, in questa sede si riportano quelle maggiormente esemplificative in cui i ragazzi mostrano il loro impegno diretto: «*Ho notato comportamenti discriminatori in particolare sulle piattaforme digitali e ho segnalato ai gestori*"; "*Ho denunciato alle FF.OO. forme di violenza fisica e verbale*»; "*A scuola è stato discriminato un ragazzo affetto dalla sindrome di down e ho segnalato la condotta comunicandolo al docente e poi noi al DS*"; "*Un bambino più grande infastidiva un bambino cinese per i suoi tratti somatici, sono intervenuta informando gli insegnanti e i genitori del bambino*".




**Graf. n.2: Se personalmente hai subito episodi di discriminazione, ciò è avvenuto a causa del/della tuo/tua**

## 4. Conclusioni

L'indagine esplorativa condotta sul campione *ragionato* di studenti di primo anno mostra come si consolidino a livello di stereotipi e pregiudizi le condotte che già possono essere presenti in età adolescenziale, o addirittura preadolescenziale, come evidenziato dal recente rapporto *Atlante Dell'infanzia (A Rischio) In Italia 2023. Tempi Digitali di Save the Children*. Per queste ragioni, scuole e università, indicate dai ragazzi tra le principali agenzie formative su cui essi ripongono grandi aspettative, devono perseguire un obiettivo condiviso di implementazione dell'educazione all'alterità e di decostruzione dei pregiudizi, fissando obiettivi primari assieme alle famiglie e alle altre agenzie del territorio, in relazione anche alla *Strategia nazionale per la lotta contro l'antisemitismo* del 2022 e agli *Orientamenti Interculturali*, sempre del 2022. In un processo di educazione al civismo e al riconoscimento delle differenze, la l.92/2019 riveste una parte fondamentale, a complemento di quanto previsto dalla *Raccomandazione UE del 2018 per l'apprendimento permanente* in tutti gli ambiti di vita, e uno degli *step* più importanti è rappresentato senza dubbio dalla continua professionalizzazione dei docenti, che devono essere sempre più pronti a recepire i cambiamenti culturali e a confrontarvisi a viso aperto, problematizzando e tematizzando per modificare le pratiche didattiche (Mariani 2021). In quest'ottica è significativo richiamare anche quanto indicato nel *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* a cura della Commissione Europea, al punto in cui viene disposto che "Il presente piano d'azione terrà conto della combinazione di caratteristiche personali, come il genere, l'origine razziale o etnica, la religione o le convinzioni personali, l'orientamento sessuale e le disabilità, che possono rappresentare sfide specifiche per i migranti" (p.8). In virtù di ciò, è ancora lo stesso *Piano* che con molta chiarezza stabilisce che "Dall'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) all'istruzione terziaria e per adulti e all'istruzione non formale, l'istruzione e la formazione costituiscono la base per una partecipazione riuscita alla società e sono tra gli strumenti più potenti per costruire società più inclusive" (p.10). Perseguire un *tèlos* di responsabilizzazione delle giovani generazioni richiede un rafforzamento della collaborazione fattiva tra università, scuole, famiglie e altre agenzie del territorio, per delineare in uno spazio di possibilità più azioni sinergiche, quali ad esempio:

- Promuovere il valore del rispetto delle differenze e del loro riconoscimento;
- Attenzione ai curricoli orientati anche al «fuori scuola»;
- Seminari incentrati sul razzismo, sul multiculturalismo e sul dialogo interreligioso;
- Sostenere attività finalizzate alla crescita personale e comunitaria che faccia risaltare il ruolo dei giovani e il ruolo dell'impegno sociale;
- Promozione delle attività di volontariato e di solidarietà per superare problematiche socioculturali che non consentono l'effettivo rispetto della dignità.

In conclusione, scuole, università e famiglie hanno un ruolo cruciale nel combattere stereotipi e pregiudizi di ogni genere, perché ormai è indifferibile il tema dell'educazione delle nuove generazioni alle differenze e all'inclusione, per costruire una società più equa e in armonia. Attraverso un impegno congiunto, queste istituzioni possono promuovere una cultura del rispetto e della comprensione reciproca, abbattendo le barriere che limitano il potenziale umano. Solo con un'educazione consapevole e un ambiente familiare supportivo, si possono superare le divisioni che ancora affliggono il nostro mondo e favorire la crescita di individui aperti, tolleranti e pronti a contribuire costruttivamente alla società. Uno degli scopi principali per l'educazione e la formazione contemporanee è permettere che il singolo individuo acquisisca la consapevolezza di essere *identità multipla*, sfaccettata, e al medesimo tempo, reciprocamente riconosca tale caratteristica negli altri soggetti con cui si relaziona.

## Bibliografia


Allemann-Ghionda C. (2015). *Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes*. London: Palgrave Macmillan.

Annino A. (2022). *L'educazione al civismo nella società contemporanea. Prospettive partecipazione intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Brandt G. (2022). *The Realization of Anti-Racist Teaching*. London: Taylor & Francis.

De Bartolomeis F. (1983). *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.

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

FRA (2023). *Being Black in the EU – Experiences of people of African descent.*

ISTAT (2023). *Indagine conoscitiva sulla natura, cause e sviluppi recenti del fenomeno dei discorsi d'odio, con particolare attenzione alla evoluzione della normativa europea in materia.*

ISTAT. (2022). http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1 11/-2022.

ISTAT-UNAR. (2022). L'indagine ISTAT-UNAR sulle discriminazioni lavorative nei confronti delle persone LGBT+ (non in unione civile o già in unione).

Jacobsson A., Layne H., Dervin F. (2023). *Children and Interculturality in Education*. London: Taylor & Francis.

Maragliano R. (2019). *Zona Franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando.

Mariani A. (2021). *La comunità professionale. Motore per il cambiamento della scuola*. Roma: Anicia.

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali. idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 – COMMISSIONE EUROPEA Bruxelles, 24.11.2020 – COM (2020) 758 final

Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*. Roma: Laterza.
Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale. Varcare steccati nel tempo del pluralismo*. Bologna: il Mulino.
Rivoltella P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
Save the children. (2023). *Atlante dell'infanzia (a rischio) In Italia 2023. Tempi Digitali di Save the Children*.
Tager M. (2022). *Anti-racist Pedagogy in the Early Childhood Classroom*. Lanham: Lexington Books.

# Accogliere per integrare.
# La sfida dell'intercultura nei servizi 0-6

Alessia Bartolini
*Ricercatore Universitario*
*Università degli Studi di Perugia*
*alessia.bartolini@unipg.it*

## 1. L'educazione: un passaporto per la vita

Educare i bambini e le bambine nella prima infanzia significa immaginare il futuro che desideriamo. Come affermato dall'OMS e dall'UNICEF, *«se cambiamo l'inizio della storia, cambiamo tutta la storia»* (2018). I primi sei anni di vita rappresentano una fase cruciale per gettare le basi della salute, del benessere, dell'apprendimento e dello sviluppo di una persona, con effetti che si estendono non solo all'intera esistenza della persona, ma anche al benessere delle generazioni future e della società nel suo complesso (Ibidem).

Lo sviluppo umano segue un processo graduale, e nei primi anni di vita i bambini acquisiscono competenze e abilità fondamentali che li accompagneranno per tutta l'esistenza. È in questa fase che si pongono le fondamenta per lo sviluppo di competenze avanzate, per il successo educativo e per una crescita armoniosa dal punto di vista fisico, emotivo e cognitivo. Il benessere, elemento chiave dello sviluppo umano, si articola in molteplici dimensioni – personale, economica, sociale e ambientale – e vede nell'educazione un fattore determinante (*Ibidem*).

Come sottolinea l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015, Goal 4), l'educazione deve essere equa, inclusiva e di qualità, rappresentando opportunità di crescita per tutti. Non si tratta solo di un mezzo per raggiungere lo sviluppo, ma *«uno dei suoi elementi costitutivi ed uno dei suoi obiettivi essenziali»* (Delors 1997, p. 71), poiché consente agli uomini di diventare protagonisti della propria vita e di contribuire attivamente al progresso della comunità in cui vivono.

Tuonano ancora forte le parole di Delors quando afferma che "l'educazione si colloca [..] al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali" (2017, p.15). È necessario, pertanto, superare un approccio egocentrico che limita il concetto di educazione al singolo individuo, in favore di una visione olistica e integrale dell'educazione. Questa visione deve considerare tutti gli esseri umani e ciascuno di essi, così come le relazioni tra le persone e l'ambiente, come fondamenta per costruire una società più equa e migliore in cui vivere.

La riflessione pedagogica odierna intreccia il tema dei diritti dei bambini e

delle bambine con il riconoscimento delle diversità personali e culturali come risorsa preziosa, avendo cura di promuovere lo sviluppo di tutti affinché ciascuno possa dare il proprio contributo al progresso della società, e allo stesso tempo incentivare la creazione di contesti socio-educativi maggiormente inclusivi (Pescarmona, 2021).

Le raccomandazioni del Consiglio d'Europa relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia (2019) evidenziano che la partecipazione precoce ai sistemi di educazione contribuisce a prevenire carenze di competenze, contrastando disuguaglianze e povertà educativa. Gli studi PIRLS e PISA dimostrano che i bambini che hanno ricevuto un'educazione nella prima infanzia ottengono punteggi superiori in lingua e matematica, e che la partecipazione a programmi di qualità è cruciale per prevenire l'abbandono scolastico (Eurydice, 2015). L'educazione e la cura fin dalle prime fasi di vita, inoltre, rafforzano la coesione e l'inclusione sociale (Consiglio d'Europa, 2019), risultando fondamentali per imparare a convivere in società eterogenee. I servizi educativi per l'infanzia, infatti, possono fungere da punti di incontro per le famiglie, contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini, sia nella lingua del servizio sia nella lingua madre, e favorire l'apprendimento socio-emotivo, permettendo ai bambini di imparare ad essere empatici, di riconoscere i propri diritti e di comprendere i concetti di uguaglianza e diversità.

Nell'esercizio della propria funzione educativa, la scuola e i servizi educativi per la prima infanzia (0-6 anni) devono impegnarsi a offrire ai bambini opportunità per sviluppare la propria identità in relazione con gli altri e con l'ambiente circostante. La costruzione dell'opera educativa interculturale della scuola e dei servizi educativi 0-6 deve ruotare attorno ai quattro verbi proposti da Papa Francesco durante il forum internazionale "Migrazioni e Pace" (2017): accogliere, proteggere, promuovere e integrare (Bartolini, 2022).

La scuola è storicamente un luogo di pluralità, dove coesistono persone con diverse origini, esperienze e storie di vita. Oggi questa dimensione si manifesta con ancora maggiore intensità grazie alla crescente diversità delle provenienze degli studenti e delle studentesse, e sollecita la scuola non solo a riconoscere la pluralità come dato di fatto, ma come valore fondante della propria identità, da assumere come categoria antropologica ed educativa. In questa prospettiva la scuola deve configurarsi come una comunità inclusiva, caratterizzata da legami e relazioni che promuovono un'etica dello sguardo e una responsabilità dell'accoglienza (Ivi).

La scuola e i servizi educativi 0-6, in quanto comunità di persone, riconoscono e valorizzano l'unicità di ciascun bambino e di ciascuna bambina, prestando particolare attenzione alle loro peculiarità, esperienze e vissuti. Questi contesti educativi promuovono un approccio educativo che va oltre la mera tolleranza, abbracciando una cultura dell'accoglienza basata sull'apertura autentica e sul rispetto reciproco. In questo modo, essi si configurano come spazi di incontro e dialogo interculturale, dove le differenze vengono riconosciute e valorizzate come opportunità di crescita e arricchimento condiviso. Attraverso la valorizzazione delle diversità personali e culturali, contribuiscono a formare cittadini consapevoli,

aperti al confronto e competenti sul piano interculturale, preparati ad affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso e globalizzato (Ivi).

La responsabilità dell'accoglienza implica la creazione di un ambiente educativo in cui tutti, indipendentemente dalle provenienze, culture, abilità o caratteristiche personali, possano sentirsi sostenuti e protetti. Questo significa non solo garantire l'accesso all'educazione, ma anche promuovere un'azione educativa rispettosa delle diversità e flessibile, capace di rispondere alle molteplici esigenze di sviluppo e di costruire un ambiente educativo autenticamente inclusivo e interculturale.

## 2. La via interculturale dell'accoglienza

Una delle rappresentazioni tossiche che la scuola e la società devono affrontare in relazione all'immigrazione è l'approccio emergenziale con cui viene trattata l'esperienza migratoria (Fiorucci, 2019). La multiculturalità è ormai una dimensione strutturale della nostra società, con caratteristiche stabili e consolidate, che richiede un ripensamento profondo del concetto di accoglienza, che non può essere ridotta a un mero atto di ospitalità o all'attuazione di protocolli formali, ma deve evolvere in un processo dinamico di interazione e reciproco arricchimento.

L'accoglienza, intesa come atto di apertura verso l'altro, rappresenta una pratica interculturale complessa che va oltre il semplice atto di ospitalità. Si configura piuttosto come una modalità di essere in relazione con l'altro che richiede un insieme articolato di azioni e atteggiamenti volti a creare un contesto di incontro autentico e reciprocamente arricchente.

Innanzitutto, l'accoglienza richiede una disponibilità alla conoscenza dell'altro, unita a curiosità e apertura mentale. Ciò implica la volontà di comprendere culture, esperienze e punti di vista divergenti. È un processo che si nutre di ascolto empatico, che permette di accogliere le parole e le emozioni dell'altro senza giudizio, creando un clima di fiducia e di reciproco rispetto, essenziali per favorire l'incontro, il dialogo, lo scambio eial confronto.

Accogliere l'altro, inoltre, significa aprirsi alla trasformazione, mettendo in discussione le proprie certezze e accogliendo nuove idee e prospettive. Questo processo di cambiamento è reciproco e coinvolge sia chi accoglie sia chi è accolto, favorendo la crescita personale e collettiva (Bartolini, 2022).

Come scrive Demetrio (1992), «il problema educativo dell'accoglienza in chiave pedagogica è, quindi, innanzitutto, un problema che possiamo chiamare 'autoreferenziale'. Prima ancora di chiederci cosa fare sul piano didattico, occorre domandarsi 'chi siamo noi educatori, portatori di una data cultura di fronte alle altre?'» (p. 8). L'accoglienza, infatti, è un processo che inizia con un viaggio interiore basato sulla conoscenza di se stessi, sulla riflessione e sulla pratica dell'autocritica (Delors, 1997, p. 16), per rivedere le proprie posizioni cognitive, emotive e culturali e aprirsi alle diversità per costruire ponti di dialogo.

Accogliere l'altro significa anche lasciarsi contaminare e trasformare dall'in-

contro, mescolarsi con lui e favorire la nascita di nuove configurazioni e modelli di interazione.

Come sottolinea Panikkar (2002), l'intercultura rappresenta un processo «sovversivo» che «ci destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate che diamo per scontate, perché mai messe in discussione» (p. 90). Ci costringe a riconsiderare la nostra visione del mondo e ad aprirci a nuove prospettive, riconoscendo la molteplicità delle culture che lo abitano.

In questo scenario, il ruolo del professionista dell'educazione assume un'importanza cruciale. Gli educatori devono adottare una postura consapevole delle diversità, rifiutando le semplificazioni omologative e abbracciando la complessità di un "mondo di mondi» che ogni bambino rappresenta. Promuovere una cultura dell'accoglienza a scuola e nei servizi educativi per la prima infanzia significa educare la mente dei bambini a sperimentare, a superare il confine dell'ovvio e del conosciuto, attivando un pensiero dinamico, benevolo e rispettoso di chi è accanto, oltre a sviluppare la capacità di ascolto ed empatia (Bartolini, 2022).

L'educazione nei servizi per la prima infanzia si realizza attraverso i gesti, e il gesto educativo è un gesto di cura, fatto di sguardi, sorrisi, parole, tonalità della voce, ascolto e carezze (MI, 2021). La capacità di ascolto e di relazione sensibile dell'educatore, rispettosa della diversità e attenta ai bisogni del bambino, si traduce, pertanto, in gesti che accolgono ed educano.

Anche l'ambiente ricopre un ruolo primario e attivo nel processo educativo. Secondo quanto affermato da Dewey, esso rappresenta la variabile oggettiva dell'educazione (Dewey, 1949) e può fornire una vasta gamma di stimoli e opportunità per facilitare i processi di crescita.

L'ambiente è costituito da una pluralità di variabili, comprendenti aspetti sia oggettivi che soggettivi: persone, relazioni, spazi, tempi, arredi e materiali formano la struttura portante di un'organizzazione in grado di accogliere variabilità, imprevisti, scoperte, possibilità e cambiamenti quotidiani (MI, 2021). Particolare attenzione dovrà essere riservata alla progettazione dello spazio in una prospettiva inclusiva ed interculturale perchè lo spazio rappresenta il "terzo educatore" (MI 2021). "Lo spazio parla: la disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari, l'accessibilità di oggetti e materiali" (Ivi, p.24), la pluralità degli stessi, riflettono l'identità e la cultura di un servizio educativo e parlano della visione educativa di insegnanti ed educatori. Il ruolo dell'educatore diventa quindi centrale nel predisporre ambienti educativi inclusivi, ricchi e stimolanti, capaci di favorire l'esplorazione, la scoperta e la collaborazione. Uno spazio attentamente progettato risponde alla naturale curiosità dei bambini, offrendo loro opportunità di crescita, interazione e apprendimento.

Particolare cura deve essere data, inoltre, alla costruzione del clima sociale, che fa da sfondo ai diversi contesti esperienziali, e all'attivazione di dinamiche collaborative, di comunicazione e di ascolto che favoriscano il benessere in un clima di distensione e serenità (*Ibidem*).

## 3. Diritti, educazione e accessibilità nei servizi educativi 0-6

I servizi 0-6 sono luoghi di protezione dell'infanzia dove proteggere significa difendere i diritti inalienabili di ogni persona, garantire le libertà fondamentali e rispettare la dignità di tutti. Tutti i bambini sono titolari dei diritti proclamati dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1948 e dalla Dichiarazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, ratificata in Italia con la legge 176 del 1991 (Bartolini, 2022). Tutti i bambini, a prescindere dalla propria origine, hanno diritto al rispetto, ad essere riconosciuti nelle loro diversità personali e culturali, ad esprimersi, ad essere ascoltati e ad essere protagonisti del proprio percorso di crescita. Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi dell'infanzia (2021) precisano che tutti i bambini hanno diritto alle medesime condizioni di partenza, in termini di eque opportunità di accesso e di piena fruizione dei servizi educativi per l'infanzia. Tutti i bambini hanno il diritto di essere accompagnati nel loro percorso di crescita da professionisti qualificati, che offrano cure attente e sensibili per favorire il senso di fiducia verso se stessi e verso il mondo, all'interno di ambienti educativi idonei (ibidem). L'educazione rappresenta un'opportunità fondamentale che deve essere garantita a tutti, in quanto costituisce una solida base per lo sviluppo personale, prepara alla vita e fornisce gli strumenti essenziali per imparare a essere. Attraverso l'educazione si promuove lo sviluppo della personalità e delle capacità di ogni bambino, contribuendo a stabilire le fondamenta per una partecipazione sociale consapevole e responsabile. I servizi educativi per la prima infanzia soddisfano il diritto fondamentale all'educazione e alla cura dei minori, e proprio per tale ragione devono essere accessibili a tutti. La qualità di tali servizi, infatti, è strettamente legata alla loro accessibilità universale, soprattutto per le categorie più vulnerabili (Commissione Europea, 2013 e 2016; Lazzari, 2016).

L'articolo 34 della Costituzione italiana sottolinea che la scuola è un ambiente aperto a tutti, dove le capacità e le competenze di ogni bambino devono essere riconosciute e valorizzate. La limitata partecipazione dei bambini provenienti da contesti migratori ai servizi educativi per l'infanzia, insieme alla disomogenea distribuzione geografica di tali servizi nel Paese, costituisce un ostacolo significativo nel processo di integrazione, determinando disparità nelle opportunità di accesso. Nonostante l'aumento dell'offerta dei servizi educativi per la prima infanzia negli ultimi decenni e l'obiettivo del Consiglio d'Europa di elevare al 45% la partecipazione nei servizi 0-3 anni e al 96% in quelli 3-6 anni (Consiglio d'Europa, 2022), persistono fratture significative in Italia riguardo all'accessibilità dei servizi, con disparità tra nord e sud e tra città e aree rurali (Osservatorio Con i Bambini, 2023). Con riferimento alla presenza di bambini di origine migratoria nei servizi educativi per l'infanzia, i dati dell'Istat evidenziano una bassa incidenza (Istat, 2022). Nel 2021/2022, la percentuale di bambini di età 0-3 anni di origine migrante frequentanti tali servizi si attesta intorno al 6,7%, con una maggiore frequenza nelle strutture pubbliche e nel nord Italia. Nelle scuole dell'infanzia, la percentuale è leggermente più alta, raggiungendo circa l'11,5%, con evidenti disparità tra nord e sud del Paese (ibidem).

La scuola e i servizi educativi 0-6 svolgono un ruolo fondamentale nella promozione della persona umana, attraverso la trasmissione di conoscenze e la promozione di esperienze che favoriscono il rispetto, l'apertura e la valorizzazione delle diversità umane, superando stereotipi culturali,per accogliere ogni bambino nella sua unicità. Tuttavia, permane la presenza di rischi significativi ai quali i servizi 0-6 possono essere esposti. Persiste, infatti, una tendenza a enfatizzare la dimensione culturale nelle interazioni con i bambini di background migratorio, adottando visioni stereotipate delle loro culture d'origine, nonostante la maggior parte di loro siano nati e cresciuti in Italia (Santerini, 2017). Di contro, il pericolo dell'approccio «far finta di non vedere» o dell'illusione che «siamo tutti uguali» (Demetrio, Favaro, 1992) può portare a uno sguardo miope e allo sviluppo di un atteggiamento provinciale.

L'approccio interculturale sollecita i servizi educativi 0-6 a specializzarci nella gestione delle differenze e delle esigenze non omologabili, poiché la diversità culturale è solo una delle molteplici diversità presenti tra i bambini, che differiscono anche per origine, età, sesso, esperienze di vita, sensibilità e intelligenze. Tutti i professionisti sono chiamati a riconoscere e valorizzare queste diversità sin dalla primissima infanzia, poiché i bambini, compresi quelli piccoli che frequentano il nido, sono in grado di percepire le diversità senza però associarle a valutazioni di prossimità o lontananza da chi è percepito diverso, poiché il pregiudizio non è innato maè frutto di un processo di apprendimento (Silva, 2011).

## 4. La sfida dell'educazione interculturale

La scelta interculturale della scuola italiana, espressa in molteplici documenti dal 1990 (CM.205) ad oggi, invita i servizi educativi 0-6 ad assumere la diversità come paradigma educativo (MPI, 2007). "Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola, in maniera vicendevole, la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri" (MIUR, 2012, p. 6). La sfida dell'educazione interculturale consiste nel favorire la costruzione di relazioni significative tra persone appartenenti a diverse culture, promuovendo il passaggio da una condizione di mera coesistenza multiculturale a un'intenzionale progettualità interculturale. Vivere insieme non è sufficiente per promuovere l'intercultura; la relazione interculturale è piuttosto un progetto politico, etico e culturale che deve essere principalmente condotto dalla scuola (Rompianesi, 2021). L'intercultura, così, chiama in causa l'educazione affinché promuova percorsi che permettano agli uomini di riconoscere le diversità che abitano in ciascuna persona e il pluralismo nel quale siamo immersi. Attraverso la trasformazione del dato multiculturale in valore interculturale, l'approccio in-

terculturale si prefigge di educare al confronto, al dialogo e all'incontro della diversità, perché la scuola e i servizi 0-6 possano diventare autentico luogo di inclusione e di integrazione. È fondamentale, pertanto, promuovere attività educative che stimolino l'autonomia, la costruzione di un'identità plurale e la partecipazione attiva alla cittadinanza, attraverso la scoperta dell'altro come soggetto diverso da sé. Già dai primi anni di vita, infatti, i bambini pongono le loro prime domande sul significato della vita in comunità, sull'importanza delle loro azioni e sulle conseguenze di esse; apprendono l'importanza del dialogo e assimilano le prime regole della convivenza sociale. Proprio per questo, nel contesto delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia (MIUR, 2012), il campo del Sé e dell'altro è identificato come un ambito educativo cruciale, in cui i temi dei diritti e dei doveri, il funzionamento della vita sociale, la cittadinanza e le istituzioni trovano "una prima palestra" per essere esplorati e affrontati.

Perché i servizi 0-6 riescano a permeare la cultura con quei valori di solidarietà, reciprocità e rispetto delle diversità umane che sono fondamentali per affrontare la sfida interculturale, è cruciale che insegnanti ed educatori abbiano un'adeguata preparazione professionale. "La complessità culturale e il plurilinguismo sono una ricchezza difficile che richiede una formazione specifica, nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori e tra bambini, che hanno origini in altri Paesi e si aspettano accoglienza, ascolto, un'idea non stereotipata di appartenenza culturale, la libertà di scegliere radici, sradicamenti, nuovi radicamenti" (MI, 2021). L'immigrazione ha radicalmente trasformato il panorama della scuola italiana, rendendo la multicultura una sua dimensione strutturale. Questo richiede docenti ed educatori consapevoli, motivati e adeguatamente formati, capaci di promuovere un cambiamento interculturale significativo. Pertanto, assume rilevanza cruciale la formazione iniziale e continua degli insegnanti (Bartolini, Falcinelli, 2020). La presenza di persone provenienti da diverse nazioni può rappresentare una risorsa importante, ma è essenziale prepararsi ad una convivenza positiva, acquisendo quelle competenze interculturali che, come sottolineato dal Consiglio d'Europa (2008), non sono innate ma devono essere acquisite, praticate e coltivate lungo tutto l'arco della vita.

## Bibliografia

Bartolini A. (2020). L'approccio all'educazione sostenibile. In A. Morganti (ed.), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Napoli: ESI.

Bartolini A. (ed.). (2022). *A scuola di accoglienza*. Riflessioni teoriche e pratiche educative sull'intercultura a scuola. Milano: Franco Angeli.

Bartolini A., Falcinelli F. (2021). La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici. L'esperienza dell'Università degli studi di Perugia. In M. Fiorucci, M. Tomarchio, C.G. Pillera, L. Stillo (Eds.), *La Scuola è aperta a tutti* (pp. 227-243). Roma: Roma Tre Press.

CM 205/1990. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. From https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html

Commissione Europea. (2013). *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013 dal titolo "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*", 2013/112/IE. Bruxelles. From eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=-CELEX:32013H0112&from=EN

Commissione Europea. (2016). *Comunicazione del 7 giugno 2016 dal titolo "Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*". COM (2016)377. Strasburgo from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC037-7&rid=1

Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. from https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

Consiglio dell'Unione Europea. (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. From https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H060-5(01)&from=GA

Consiglio d'Europa. (2022). *Strategia del Consiglio d'Europa per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2022-2027)*. From https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27

Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro.* Roma: Armando.

Demetrio D., Favaro G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1949). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia (trad. it).

Eurydice (2015). *Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa*. From https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/educazione-e-cura-della-prima-infanzia-una-sintesi-delle-politiche-e-delle-pratiche-in-europa-2015/

Fiorucci M. (2019), Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. Metis 9(2), 15-34.

Istat. (2022). Report educativo I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti. A.S..2021/2022. From https://www.istat.it/it/files//2023/09/I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-unepoca-di-profondi-cambiamenti-21-22.pdf

Ministero dell'istruzione (MI) (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0/6*. From https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=-1.0&t=1640603375461

Ministero della pubblica istruzione (MPI). (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.* From https://archivio.pubblica.-istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

Ministero dell'Istruzione (MI). (2021). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. from https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html

MIUR. (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. From https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+25-4_2012.pdf

OMS, Unicef. (2018). *Nurturing care per lo sviluppo infantile precoce*. From https://-www.conibambini.org/wp-content/uploads/2018/10/Nurturing-care-ita-x-sito.pdf

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. from https://unric.org/it/agenda-2030/

Osservatorio Con i bambini, *Asili nido: ancora troppi divari nell'offerta sul territorio.* from https://www.conibambini.org/osservatorio/asili-nido-ancora-troppi-divari-nell-offerta-sul-territorio/

Panikkar R. (2002). *Pace e Interculturalità*. Milano: Jaca Book.

Papa Francesco. (2017). *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale "Migrazioni E Pace*". from www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/-2017/february/documents/papa-francesco_20170221_forum-migrazioni-pace.html

Pescarmona I. (ed.). (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.

Rompianesi T. (2021). Dal puerocentrismo al diritto di cittadinanza: nidi, territorio e cultura dell'infanzia. in Pescarmona I. (ed). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 39-50). Roma: Aracne.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale.* Milano: Mondadori.

Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'Infanzia*. Parma: Junior.

# La pedagogia implicita di Alex Langer

Lavinia Bianchi
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Roma Tre*
*Lavinia.bianchi@uniroma3.it*

## 1. Introduzione

Il contributo dà conto di un lavoro di ricerca che tenta di ricostruire, in prospettiva pedagogica impegnata e critica, la riflessione e la produzione politico-pedagogiche di Alexander Langer, documentandone la traiettoria teorica attraverso una metodologia militante e auto-etnografica che, insieme all'analisi di brani antologici, ne ricostruisce tanto una lettura teoretica quanto una possibile traduzione procedurale nei contesti educativi.

L'opera di Langer è concepita come riferimento utile per la pratica educativa interculturale, intersezionale, inclusiva e decoloniale (hooks, 2022; Borghi, 2020), oltre che come esempio per tutti coloro che abbiano responsabilità nei percorsi formativi contemporanei, marcatamente segnati dal bisogno di un pensiero ecologico.

La ricerca (2021-2023) ha preso avvio grazie al FAR dipartimentale promosso dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Grazie alla generosa collaborazione di Fondazione Langer, sono stati consultati materiali di archivio, anche inediti, e ricostruite traiettorie archeologiche propedeutiche all'emersione dello specifico pedagogico.

Il lavoro si è poi sviluppato e arricchito con esperienze sul campo; negli A.A. 21/22-22/23 nell'insegnamento di Pedagogia interculturale nel Corso di Laurea in Formazione Primaria, sono stati progettati e realizzati incontri laboratoriali dedicati ad Alexander Langer, con particolare riguardo alle tematiche della convivenza interetnica, dell'ecopacifismo e della mediazione interculturale.

Nonostante nei suoi scritti egli non abbia mai trattato esplicitamente di pedagogia, viene qui perseguito il tentativo di portarne alla luce la matrice pedagogica, sia pure implicita, agente sulle esperienze dei soggetti; a valle di questo percorso, infatti, si è delineato un *progetto-modello Langer* che aspira a supportare la formazione iniziale e in servizio di insegnanti ed educatrici/tori.

## 2. Alex Langer: perché oggi?

L'opinione pubblica e la comunicazione mainstream prediligono una narrazione semplificante e particolarmente incentrata sui conflitti in Ucraina e in Palestina; tuttavia, se si considerano anche atti di violenza unilaterale, la conta dei conflitti nel mondo sale a 187[1]. Non da ultimo, respingimenti in mare e ai confini, incrementano il numero e l'entità delle zone "calde": una situazione di necropolitica e violenza dilagante, difficilmente sintetizzabile. In tale condizione, appare l'urgenza di riflettere circa l'impegno che le scienze sociali, in particolare la pedagogia, devono agire.

In un contesto come quello odierno nel quale si impongono problemi di straordinaria urgenza – la necessità di definire forme efficaci di convivenza interculturale, di individuare strategie idonee per tutelare la pace, di correggere le distorsioni nel rapporto Nord-Sud del mondo, di trovare modalità di sviluppo sostenibile e di custodire l'ecosistema a beneficio delle future generazioni – le intuizioni di Alexander Langer si mostrano al lettore per la loro sorprendente attualità.

Il suo punto di vista è caratterizzato da raffinata lucidità, sensibilità educativa, capacità di mettere in gioco anche la propria esistenza in una prospettiva di autentica testimonianza: si pensi al noto rifiuto di specificare l'appartenenza a uno dei tre gruppi linguistici: italiano, tedesco o ladino e quindi di identificarsi con un'etnia in occasione della richiesta del censimento del 1981 in Sudtirolo, ma anche alla sofferenza intimamente vissuta per i crimini e gli atti indicibili perpetrati nella ex-Jugoslavia.

Il motto "*I care*" che Langer conobbe, durante gli anni dell'Università a Firenze, in occasione delle sue visite alla scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, caratterizzò senza dubbio tutta la sua esistenza. Fu proprio Langer, tra l'altro, a tradurre in lingua tedesca la "Lettera a una professoressa", impegnandosi così per l'ulteriore diffusione di quel potente testo di denuncia di una istituzione scolastica che finiva per riprodurre e, addirittura, potenziare un dispositivo escludente e classista.

Langer fu senza dubbio un uomo di confine. E l'esperienza del confine determinò un punto di vista peculiare, che si tradusse in una forte etica del "qui e ora" e in una intelligenza a servizio del bene comune impiegata nell'analisi dei problemi del mondo. Uno sguardo prezioso che caratterizzò, tra l'altro, tutte le molteplici attività condotte nella sua esistenza: dall'attivismo all'insegnamento, dal giornalismo all'impegno politico presso il Parlamento europeo.

Quello di Langer non è certamente un pensiero al quale è facile approcciarsi, si tratta piuttosto di una vertigine spaesante, sfidante, compromettente; si tratta di una pedagogia "impegnata". La sua eredità esorta, per dirla con le parole del noto *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica* (1994), a recuperare "l'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera". Una prospettiva che conduce a riscoprire l'importanza di "persone, gruppi,

1 Fonte: Uppsala Data Conflict Program. *https://ucdp.uu.se/*. Ultima consultazione: 17/05/2024.

istituzioni che si collochino consapevolmente ai confini tra le comunità conviventi e coltivino in tutti i modi la conoscenza, il dialogo, la cooperazione", nonché la necessità di una "tenace e delicata opera di sensibilizzazione, di mediazione e di familiarizzazione, che va sviluppata con cura e credibilità", perché "è di fondamentale rilevanza che qualcuno […] si dedichi all'esplorazione ed al superamento dei confini".

Partendo dalle aule universitarie, diventa pensabile e praticabile questo superamento che, come per hooks, dovrebbe insegnare a trasgredire. Sempre, da adesso.

## 3. Nota metodologica: autoetnografia, complessità, pedagogia impegnata e intersezionalità

La complessità assunta in questo lavoro di ricostruzione della pedagogia implicita di Alexander Langer suggerisce, come azione preliminare, di rendere esplicita la propria posizione in relazione alla ricerca e di fornire informazioni sulle proprie esperienze e sull'interesse nel campo, «mettendoli sul tavolo».

Specificatamente, il ricorso all' «autobiografia della domanda» permette di dar conto in maniera sistematica della relazione tra il ricercatore e l'oggetto di studio, tenendo in considerazione i vissuti, le identità e le appartenenze, le prospettive e i posizionamenti, rendendo percorribili pratiche di riflessività che sostengano l'attitudine a collocarsi in più ampi rapporti sociali di potere e, ancora, a impegnarsi in processi critici metariflessivi propri dell'impegno pedagogico.

Il ricercatore tenta progressivamente di considerarsi come un sé-relazionale nel punto di convergenza tra ricerca e momento autoetnografico, valorizzando processo e prodotto, avendo cura della coesistenza di introspezione, riflessione intersoggettiva, critica sociale e decostruzione degli impliciti culturali. Queste componenti offrono la possibilità di costruire la propria pratica riflessiva come "deriva strutturale", ossia un posizionamento conoscitivo, metodologico ed etico che implica la competenza del ricercatore nel far risuonare dentro di sé le storie di altri senza dimenticare la propria, e cercando altresì di comprendere quanto queste storie siano state rilevanti per la propria formazione. Questo ha a che fare con il posizionamento politico e con esercizi di spaesamento e di decostruzione di impliciti etnocentrici; scrive in proposito Borghi: «Il potere può anche servire per rovesciare il potere. Per me questi sono esercizi di decolonialità del privilegio. Quando il privilegio ce lo hai, allora puoi utilizzarlo ribaltato: mobilitarlo come strumento di resistenza e sovversione all'interno del sistema dominante».

L'opera di Alexander Langer ci insegna che i grandi temi-problemi politici – che sono sempre anche pedagogici – non possono che essere trattati insieme, in una cornice interpretativa sistemica e complessa.

Alexander cercava le relazioni, le implicazioni ricorsive che determinano le condizioni materiali di subalternità nel mondo; la sua opera consente di comprendere che non si può considerare separatamente la questione della tutela ambientale, senza considerare il neoliberismo e il riverbero del passato coloniale, senza consi-

derare la necessità del disarmo come unica risposta possibile da agire nei movimenti per la pace.

La vera pace è pace attiva; come per Capitini la pace «non si costruisce solo attraverso il rifiuto di cooperare alla preparazione e all'esecuzione della guerra, propugnando il disarmo e la resistenza nonviolenta, ma anche mediante azioni educative» (Catarci, 2007, p.127).

La vera tutela ambientale è scelta di convivenza armonica con il pianeta e con gli esseri viventi; scelta che però presuppone la possibilità di vivere e agire consapevolmente una tutela equa ed equamente distribuita.

Ecopacifismo e convivenza interetnica comprendono la presa in carico delle emergenze legate alla razzializzazione e all'«esclusione democratica» : come trattare, dunque, le questioni della cittadinanza eludendo il tema delle migrazioni forzate, dei respingimenti e del mancato riconoscimento del diritto ad avere diritti?

Non basta essere non-violenti, non basta essere non-razzisti, è necessario agire nel qui e ora, agire l'etica del cambiamento, attraverso la scelta. La scelta, come categoria pedagogica densa, risuona in quella "pedagogia impegnata" in cui le teorie vengono attualizzate e rese pratiche. Essa presuppone che si agisca nel quotidiano e nella cura educativa consapevole e costante: le scelte che si compiono su questioni indecidibili e la ricorsività che si mette in campo permettono di incarnare l'etica e di mantenerla come cornice agente. L'etica diventa quell'ambito in cui siamo noi ad assumerci la responsabilità delle nostre decisioni; in effetti, ogni volta che si agisce nel 'qui e ora' non solo cambiamo noi, ma cambia anche il sistema (tutto il sistema, inteso in senso ecologico). Questa scelta, che diventa posizionamento, connette inscindibilmente il soggetto con le sue azioni a tutti gli altri soggetti e stabilisce, quindi, un prerequisito per fondare un'etica dell'azione.

La pedagogia impegnata si caratterizza in senso critico e interpretativo, nella consapevolezza della cifra politica di qualsiasi azione pedagogica e nella scelta di una pratica di libertà; questo discorso richiama un ripensamento pedagogicamente coerente (dunque democraticamente partecipato) delle consolidate impostazioni socioculturali dei tradizionali modelli educativi.

È opportuno specificare che l'epistemologia di riferimento di questo lavoro non assume totalmente il contenuto originario della prospettiva intersezionale ma ne intercetta istanze e possibili sviluppi; questa, infatti, si rifà all'opera di hooks (2022), dando conto di come le dinamiche inestricabili di "razza", genere e classe interagiscono tra loro nel dare forma, "tutte insieme", alle esperienze di vita delle donne nere, riconoscendo l'impossibilità, di fatto, di considerare la supremazia di una oppressione rispetto alle altre.

Il legame tra i processi di razzializzazione, subordinazione, ghettizzazione e le condizioni materiali di esistenza che caratterizzano la prospettiva intersezionale di hooks, diventano lente interpretativa per esplorare la pedagogia implicita di Alexander Langer: per entrambe le posizioni la rimozione di uno o più temi di giustizia sociale è, di fatto, un occultamento della visione sistemica del potere agente e della sua funzione strutturale e strutturante dell'ordine sociale.

È inoltre opportuno specificare che la prospettiva di genere non emerge nei la-

vori di Langer[2]: se per Freire la critica di hooks ha avuto esiti trasformativi e sorprendenti[3], immaginare un dialogo tra prospettiva di genere e opera di Langer richiederebbe un accurato lavoro di ricerca che, presumibilmente, approderebbe agli stessi esiti.

## 4. Decostruire, disobbedire, decolonializzare pratiche educative e didattiche

Nel corso di Pedagogia interculturale, lo studio e l'approfondimento delle tematiche care a Langer hanno avuto esiti molto positivi: molte studentesse hanno scelto di dedicare l'elaborato di tesi (Laurea magistrale a ciclo unico) a questo autore.

Anche gli elaborati a valle dei laboratori hanno dimostrato una marcata attenzione a contenuti e stili connessi alle proposte langeriane; l'esplorazione di una didattica coerentemente "impegnata" viene interpretata dalle future insegnanti come aspirazione e progetto da perseguire, partendo dalla scelta dei materiali e dalla consapevole attenzione al curriculum implicito.

Dunque, se qualsiasi progetto politico non può fare a meno di un progetto formativo, per riparare il mondo ed evitare che il lascito di Langer resti una somma di intuizioni luminose "utopiche", solo l'impegno della pedagogia con il suo portato di possibilità analitiche e progettuali può aspirare alla realizzazione di una credibile teoria dell'azione, in cui le utopie diventino concrete.

La proposta della pedagogia impegnata langeriana prevede la valorizzazione di una meta riflessione continua e di una didattica per il decentramento dei punti vista che sappia affrontare i temi relativi al modello di conoscenza occidentale; alla prospettiva decoloniale; al potere; all'Identità; all'intersezionalità; ai temi di razza ed etnicità; all'Antropocene e al suo superamento; alle sensibilità culturali, alla giustizia sociale; all'equità. Soprattutto, si tratta di un patrimonio prezioso per fornire una cornice per la pratica e un piano d'azione. Considerando un tale tentativo di traduzione, educatrici e educatori, insegnanti, pedagogiste e pedagogisti, potrebbero riconoscere che qualsiasi sforzo per trasformare le istituzioni (tale

2 Per questa importante suggestione si ringrazia Sabina Langer - 21.04.2023.

3 La pedagogia degli oppressi viene declinata al maschile neutro; nell'intenso lavoro di ricostruzione di hooks emerge un dialogo ininterrotto (spesse volte immaginario) con il suo "maestro", Paulo Freire; scrive in *Insegnare a trasgredire*, 2020, p. 37: «In campo accademico, i saggi di pedagogia critica e/o pedagogia femminista continuano a essere principalmente appannaggio di donne e uomini bianchi. Anche Freire, durante una conversazione con me, così come in gran parte delle sue opere, ha riconosciuto costantemente il proprio posizionamento radicato nella maschilità bianca, in particolare in questo paese. Ma negli ultimi anni, il lavoro di pensatrici e pensatori che si occupano di pedagogia radicale (uso questo termine per includere prospettive critiche e/o femministe) ha realmente incluso il riconoscimento delle differenze: quelle determinate da classe, razza, orientamento sessuale, nazionalità e così via. Tuttavia, questo progresso in positivo non ha coinciso con un aumento significativo delle voci nere – o di altre voci non bianche – capaci di unirsi a tali discussioni sulle pratiche pedagogiche radicali».

da riflettere un punto di vista inclusivo) debba tenere in considerazione anche le proprie paure e i propri desideri, che si manifestano in particolare quando si richiede di cambiare i propri paradigmi (hooks, 2022).

## Bibliografia

Bettin G. (2022). *Speranza e progetto in Alexander Langer. La scelta della convi*venza. Nuova edizione. Roma: Edizioni e/o.

Bianchi L. (2023). *Alexander Langer. La pedagogia implicita*. Brescia: Morcelliana.

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

Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una Pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

Langer A. (2022). *Alexander Langer. La scelta della convivenza. Nuova edizione, "Minima personalia"*. Roma: Edizioni e/o.

Langer S., Zambaldi N. (2022). Inter-Azioni: conversione ecologica, convivenza e convivialità. In E. Ladogana, M. Parricchi (eds.), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana.* Bergamo: Zeroseiup.

# Percorsi di coprogettazione per includere. Formare tra scuola, università e territorio

Luca Bravi
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Firenze*
*luc.bravi@unifi.it*

## 1. L'educazione civica a scuola come occasione di formazione

La formazione degli insegnanti rappresenta uno degli strumenti decisivi per poter costruire una scuola che risponda in maniera adeguata ai dettami della Costituzione. Si tratta di tornare a sottolineare il ruolo dell'istruzione nel sostenere, difendere e costruire esperienze di democrazia, secondo un processo che non si limiti ad affermazioni generiche, ma che individui concrete possibilità d'attivazione nella didattica all'interno di scuole sempre più caratterizzate dalla multiculturalità. Il presente contributo intende descrivere il processo, tuttora in corso, che è stato iniziato dal gruppo di lavoro incardinato nelle discipline storico-pedagogiche e storico-educative del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi) dell'Università di Firenze, in relazione con scuole ed enti territoriali della Toscana. La legge n. 92 del 20 agosto 2019, dedicata alla "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", ha rappresentato l'occasione per una riflessione che potesse riconnettere i temi della "formazione del cittadino", tornata nelle aule scolastiche italiane attraverso la norma appena citata, con la necessità di costruire una comunità educante che non fosse basata sullo stringente riferimento ai soli ruoli d'appartenenza (il docente, gli studenti, le famiglie, gli enti e le associazioni del territorio ecc.), ma all'idea di coprogettazione partecipata e collaborativa. Da questo punto di vista, la formazione degli insegnanti, cui si farà riferimento nella successiva descrizione di alcune esperienze concrete, non intende inserirsi nell'alveo della formazione iniziale dei docenti, ma vuole fare riferimento alla coprogettazione come ambiente comune di costruzione e condivisione di esperienze e competenze. La metodologia d'intervento è quella della *Public History of Education*:

> La storia dell'educazione è un campo di studi che si è consolidato nel tempo, allontanandosi dalle iniziali impostazioni di filosofia e teoria della pedagogia, lette in chiave storica, e avvicinandosi sempre di più alla storia sociale e culturale di cui oggi fa parte a pieno titolo. Negli ultimi anni tutte le discipline storiche, con sempre maggiore urgenza, sono state coinvolte in un processo di ripensamento della propria presenza sociale, delle modalità attraverso le quali i saperi storici vengono – o non vengono – riconosciuti come saperi utili e importanti. […] [Si può avviare] un percorso di

> rinnovamento della disciplina utilizzando un approccio indicato nelle sue linee fondamentali, già molti anni fa, dalla *Public History* e solo di recente posto all'attenzione del contesto educativo. In questo modo i saperi accademici possono essere effettivamente messi in contatto con i contesti educativi, molto più di quanto non sia stato fatto finora, in modo da rispondere, insieme ad altre discipline, ai bisogni sociali emergenti. La *Public History of Education*, così intesa, proprio perché si prende cura dei bisogni sociali, può creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente di educatori e insegnanti, tra il mondo della ricerca, gli istituti culturali – primo tra tutti il museo – e la società (Bandini, Oliviero, 2019, p. IX).

La reintroduzione dell'educazione civica a scuola ha rappresentato un'opportunità d'attivazione teorica e metodologica per il contesto della *Public History of Education*, poiché tale materia è stata reintrodotta come elemento trasversale a tutte le discipline e non più legata soltanto alla storia. È comunque necessario rilevare anche la problematicità di questo inserimento, a fronte della mancanza immediata di direttive nazionali che potessero chiarire l'applicazione della disciplina. La legge 92/2019 è stata poi seguita dall'emanazione di "linee guida" (diffuse nel 2020) che hanno individuato tre assi di riferimento: lo studio della Costituzione italiana, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale. Il primo asse appare quello più tradizionale con un'indicazione diretta alla Carta Costituzionale, gli altri due assi si segnalano come spunti legati alle sollecitazioni del presente. Per l'ambito specifico della *Public History of Education* (PHE), l'educazione civica è stata anche una sfida per ripensare il modo in cui i docenti avrebbero potuto interpretare questa rinnovata occasione di formazione alla cittadinanza complessa. Le esperienze di PHE che sono state progettate non intendono però trascurare o ridimensionare le criticità che il corpo docente ha segnalato nell'applicazione concreta del nuovo testo legislativo: l'obiettivo è stato semmai quello d'individuare una strada percorribile nel contesto scolastico che potesse nascere proprio a partire dal protagonismo di tutte le professionalità coinvolte. In questo specifico contesto di riferimento, la formazione degli insegnanti si configura come un aspetto centrale delle attività messe in atto, perché è tramite l'attiva partecipazione e progettazione attuate dal corpo docente che è stata strutturata la relazione tra scuola, università e territorio. Per rintracciare le radici storiche di quest'approccio è possibile riferirsi all'intenso dibattito che si sviluppò all'interno dell'Assemblea costituente e, tra gli altri, all'ordine del giorno, proposto da Aldo Moro e votato all'unanimità, l'11 dicembre 1947:

> […] che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano.

Le parole espresse da Piero Calamandrei nel suo discorso al terzo Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (11 febbraio 1950) sottolineavano il ruolo della scuola come organo costituzionale:

> La scuola, come la vedo io, è un organo "costituzionale". Ha la sua posizione, la sua importanza al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione. Come voi sapete (tutti voi avrete letto la nostra Costituzione), nella seconda parte della Costituzione, quella che si intitola "l'ordinamento dello Stato", sono descritti quegli organi attraverso i quali si esprime la volontà del popolo. Quegli organi attraverso i quali la politica si trasforma in diritto, le vitali e sane lotte della politica si trasformano in leggi. Ora, quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il presidente della Repubblica, la Magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo. Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue (Calamandrei, 1950).

I Decreti delegati sulla scuola, approvati fra il 1973 e il 1974, hanno rappresentato una pietra miliare del percorso tratteggiato da questi riferimenti al senso più alto e profondo del processo democratico di cui la scuola deve essere parte attiva. È a partire dai punti di riferimento teorici, legislativi e pratici appena presentati che si è scelto di collocare la formazione degli insegnanti all'interno di una relazione continua tra differenti attori educativi, come docenti universitari, cittadine e cittadini, studentesse e studenti, associazioni, enti e istituzioni, famiglie; si tratta, in definitiva, delle relazioni tra scuola e territorio. Non si è pensato quindi ad un corso specifico rivolto ai soli docenti, ma a una progettazione costante che possa svilupparsi ogni anno scolastico e che abbia al centro l'obiettivo di sperimentare attivamente la democrazia. L'introduzione dell'educazione civica a scuola ha perciò permesso di riempire di significato e di direzionare quelle attività che erano genericamente rivolte alla "formazione del cittadino".

## 2. Narrare per costruire memoria e comunità educante

Dagli anni Novanta del Novecento, gli studi pedagogici hanno cominciato a riflettere sul tema della memoria a partire dai contesti di pedagogia della cura connessi all'autobiografia e alla narrazione (Demetrio, 2012; Demetrio, 1998). Il dibattito ha infine interessato anche l'ambito specifico della storia dell'educazione (la Public History of Education è nata proprio da queste sollecitazioni), anche se il tema della memoria ha dovuto superare un approccio dubbioso proprio in ambito storiografico in merito ai fondamenti scientifici della memoria rispetto alla

storia (Bravi, Oliviero, 2024). Negli anni Duemila, si è progressivamente strutturato un approccio prudente degli storici rispetto alla memoria, per il rischio che questa potesse erodere spazio alla storia, fino a sostituirla promuovendo una lettura del passato emotiva e strumentalizzata o legata al solo ambito delle emozioni (De Luna, 2011; Flores, 2021). È questo il motivo per il quale la memoria è diventata solo di recente oggetto di studio nel contesto storico-educativo, dopo la necessità di un confronto a livello metodologico e contenutistico che si è poggiato su ricerche promosse all'inizio degli anni Duemila in Spagna e in America latina, fino ad un fondamentale convegno svoltosi a Siviglia nel 2015 (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017) che ha fornito basi solide su cui è stato elaborato anche l'approccio italiano a questo tema. Un passaggio fondamentale si è sviluppato nel contesto storico-educativo italiano tramite alcuni lavori, tra i quali «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» (Sani, Meda, 2022) che ha prodotto pubblicazioni come *The School and Its Many Pasts*, curata da Roberto Sani, Juri Meda e Lucia Paciaroni (2024). Le basi teoriche, che sono ormai solidamente strutturate anche in Italia, aprono questo campo alla possibilità di nuove ricerche, ma soprattutto alla pratica della ricerca-azione. Ragionare intorno alla memoria è un'attività preziosa per mettere in relazione la scuola con il territorio e con le comunità che lo abitano. I luoghi, infatti, parlano sempre del nostro passato e viceversa la memoria senza la relazione con uno spazio perde la sua capacità narrativa (Violi, 2014).

Da questo punto di vista, l'elemento del racconto collettivo e comunitario è uno dei fattori fondamentali di coesione sociale e valoriale. Lo storico Yuval Noah Harari (2017) ha individuato nella capacità di narrazione uno degli elementi fondamentali che caratterizza l'*Homo Sapiens* e che lo rende capace di relazionarsi sul terreno del pensiero astratto. Le società, i gruppi, le minoranze tessono contatti attraverso valori, ideali, idee che si consolidano tramite il racconto comunitario ed è effettivamente quest'aspetto che ci rende esseri umani differenti dagli altri animali; in particolare ci rende capaci di formare gruppi sociali coesi intorno alle proprie memorie. Si può quindi sottolineare l'importanza dello spazio comunitario di narrazione come elemento di rappresentazione e riproduzione di legami e valori. I popoli condividono racconti collettivi (oppure selezionano storie da dimenticare) ed è nell'azione del narrare che i valori, le regole, i diritti, i doveri diventano riferimenti collettivi capaci di mettere radici sociali nella memoria di una comunità. In questo processo, il racconto che entra nel contesto della formazione dei docenti diventa strumento di connessione tra scuola, comunità e territorio.

Secondo la metodologia che si sta sperimentando nel gruppo di lavoro del dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze, la formazione degli insegnanti prende il via dalla costruzione di un luogo comunitario d'incontro che vede al centro il corpo docente in relazione con gli/le storici/che dell'educazione dell'università, ma che immediatamente diventa spazio da condividere con gli altri soggetti della scuola e del territorio: non si procede alla trasmissione di sapere specialistico tramite una lezione frontale curata dai docenti universitari, ma si agisce su un terreno di confronto orizzontale con gli insegnanti individuando insieme quale possa

essere l'oggetto di narrazione collettiva su cui allargare la partecipazione e permettere il contributo di studenti, associazioni, enti, singoli cittadini/e. È nella condivisione dello spazio pubblico scolastico che prende corpo il primo processo di costituzione di una comunità educante che inizia il proprio lavoro di coprogettazione. In questo contesto, i docenti restano uno degli elementi centrali e di guida, ma sono inseriti anche in un'esperienza di formazione che procede attraverso il *learning by doing* e il saper elaborare, insieme agli altri attori coinvolti, un percorso che ancora una volta non sia caratterizzato da verticalità, ma da orizzontalità, cioè da un processo di democrazia vissuta e partecipata a partire dalla scuola. Tale metodologia recupera un ruolo attivo anche per studentesse e studenti, personale ausiliario della scuola, famiglie e altri stakeholder. L'oggetto che è posto al centro dell'azione da parte della comunità educante è la narrazione: un racconto da elaborare che possa tessere i fili delle relazioni di comunità tra passato e presente, tra generazioni anziane e giovani, tra soggetti diversi del corpo docente (interdisciplinarità), tra studentesse e studenti; più in generale tra scuola, università e territorio.

## 3. Narrare è formare e formarsi

L'impianto teorico e metodologico precedentemente descritto ha permesso d'impostare molteplici progetti volti alla formazione insegnanti in seno alla co-progettazione territoriale, a partire da risorse e possibilità individuate dal corpo docente. Sarà qui descritta un'esperienza messa in atto nella comunità di Signa, nell'anno scolastico 2022-23.

I docenti dell'istituto comprensivo di Signa (in provincia di Firenze) hanno elaborato le azioni che sono di seguito descritte in un contesto di collaborazione con il gruppo di lavoro dell'Università di Firenze e in riferimento alle attività di educazione civica. Il progetto ha coinvolto tutti gli ordini di scuola presenti nell'istituto, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria inferiore e ha utilizzato la metodologia della Public History of Education, attraverso il racconto nel presente di elementi rintracciati e recuperati in relazione con il proprio territorio locale. Il caso descritto rappresenta un possibile esempio di attività, ma ha anche la capacità di rendere evidenti le potenzialità di un approccio al tema dell'educazione civica per i docenti che non sia nozionistico, ma che produca formazione ed autoformazione in ottica globale. In questo caso, le docenti hanno scelto di lavorare sulla conoscenza della produzione dei cappelli di paglia, un elemento tipico della trascorsa produzione artigianale di Lastra a Signa. Sul territorio è inoltre presente un museo cittadino del cappello di paglia che ne racconta i legami con la comunità locale e con la storia territoriale. I docenti hanno quindi scelto d'iniziare il percorso attraverso il racconto/incontro con una «trecciarola» della propria zona, cioè con una delle poche persone ancora in grado d'intrecciare la paglia per farne cappelli, perché potesse raccontare del proprio mestiere e far provare l'esperienza dell'intrecciare paglia anche ai giovani studenti. L'elemento del racconto collettivo che

entra in classe (forza di coesione sociale e valoriale) è uno di quei fattori fondamentali che abbiamo già richiamato attraverso le riflessioni dello storico Yuval Noah Harari: le comunità condividono racconti sui valori e non semplicemente valori astratti; è nell'azione del narrare che i valori, le regole, i diritti, i doveri diventano riferimenti collettivi e mettono radici sociali nella memoria di un gruppo connettendosi alla vita, quella passata e quella presente. È da questo principio di riferimento che l'attività sul cappello, fatta nella zona della sua tradizionale produzione, non solo ha riconnesso gli alunni ad un mestiere, ma anche al racconto collettivo tuttora attivo nella società cui appartengono. È stato quindi da questo punto di partenza che le classi della scuola primaria hanno iniziato a costruire i percorsi laboratoriali per bambine e bambini che saranno proposti nel museo del cappello presente sul proprio territorio: non si tratta più di partecipazione a processi di formazione strutturati da altri, ma di reale presenza e partecipazione alla formazione che prende forma attraverso l'attività di progettazione condivisa nei presidi culturali presenti. Le classi della secondaria inferiore hanno riallacciato gli stessi temi approfonditi dalla narrazione di storia locale, con la conoscenza della Costituzione repubblicana, perché furono numerosi gli artigiani del loro territorio che presero parte alla Resistenza contro il nazifascismo durante gli anni Quaranta del Novecento e perché in tanti furono attivi, nel periodo della costruzione della democrazia, per definire e difendere i diritti dei lavoratori della zona. Un gruppo di studenti e studentesse ha infine avuto il compito di raccontare l'esperienza fatta, attraverso un giornalino locale edito dalla scuola, per diffondere sul territorio la conoscenza di quanto messo in atto. Il progetto è stato inoltre costruito attraverso i racconti familiari delle generazioni più anziane che sono tornati a legare il proprio vissuto con la scuola di figli o nipoti. L'attività ha infine previsto una restituzione pubblica che ha coinvolto l'intero contesto cittadino. È quest'esempio, messo in atto attraverso l'opportunità dell'educazione civica e costruito con la metodologia della Public History of Education, a dimostrare come la sfida per i docenti non sia più quella d'individuare una volta per tutte la strada per costruire la buona formazione, ma la scelta di dare seguito a quanto la Costituzione afferma da sempre: l'educazione del cittadino è nella costante connessione con la sua comunità e la scuola ne è uno degli organo costituenti; legare la formazione docenti a questi riferimenti significa porre i docenti al centro della costruzione di democrazia nella scuola pubblica.

## Bibliografia

Bandini G., Bianchini P., Borruso F. et al. (2021). *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. Firenze: FUP.

Bandini G., Oliviero S. (Eds.) (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.

Bonomo B. (2013). *Voci della memoria*. Roma: Carocci.

Bravi L., Oliviero S. (2024). Memorie familiari e memorie pubbliche. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1-11.
Bravi L. (2014). *Percorsi storico-educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
De Bartolomeis F. (1983). *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
De Luna G. (2011). *La Repubblica del dolore*. Milano: Feltrinelli.
Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola*. Bari: Laterza.
Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
Di Pasquale C. (2019). *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
Flores M. (2021). *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: il Mulino.
Halbwachs M. (1997). *I quadri sociali della memoria*. Santa Maria C.V: Ipermedium.
Harari N.Y. (2017). *Sapiens. Da animali a dei*. Milano: Bompiani.
Meda J., Paciaroni L., Sani R. (Eds) (2024). *The School and Its Many Pasts*, Voll. 4. Macerata: Eum.
Nora P. (1984-1986). *Les lieux de la mémoire*, 5 voll. Paris: Gallimard.
Sani R., Meda J. (2022). «School Memories between Social Perception and Collective Representation»: un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale. *History of Education and Children's Literature*, 17 (1), 9-26.
Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.
Violi P. (2014). *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*. Milano: Bompiani.

# Educare alla responsabilità interculturale a partire dalla Scuola dell'Infanzia: la formazione dei docenti

Rosaria Capobianco
*Assegnista di ricerca*
*Università degli Studi di Napoli Federico II*
*rosaria.capobianco@unina.it*

## 1. La fascia di età 0-6 anni: il tempo favorevole e ideale per l'educazione interculturale

L'*educazione all'intercultura* permette di promuovere un vero e autentico dialogo inclusivo e accogliente, capace di demolire le strutture di dominio e tutte le forme di oppressione e di discriminazione (Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019). Un *dialogo* per rimuovere le cause strutturali che potrebbero impedire l'affermarsi di una società inclusiva; un *dialogo* concepito come un processo in grado di avvicinare e di far interagire; un *dialogo* considerato come "uno scambio di opinioni aperto e rispettoso tra individui e gruppi con origini e patrimoni etnici, culturali, religiosi e linguistici diversi" (Consiglio d'Europa, 2008, p. 17).

Educare all'intercultura significa anche riflettere criticamente sui possibili modelli d'intervento, al fine di decolonizzare il diffuso immaginario, per costruire una vera *responsabilità interculturale*, quella che Manuela Guilherme definisce come la volontà di impegnarsi seriamente e responsabilmente nelle relazioni interculturali per aspirare alla trasformazione positiva della società (Guilherme, 2020).

Oggi nella multietnica società europea stanno aumentando in modo esponenziale i discorsi anti-immigrazione, gli atteggiamenti razzisti, le manifestazioni xenofobe, ma soprattutto si stanno attuando delle decisioni politiche che consolidano tutte quelle disuguaglianze strutturali e quei sistemi istituzionali in grado di fomentare l'oppressione e di alimentare le disuguaglianze educative (Vaccarelli, 2018, pp. 167-168).

Il dibattito sull'intercultura, in questi anni dopo la pandemia da Covid19, è ritornato al centro dell'attenzione, non solo per l'intenso processo migratorio che ha investito la nostra penisola, ma soprattutto per il complesso di problematiche che questo fenomeno ha determinato. Il rischio che si potrebbe correre è quello di ridurre l'intercultura ad una *moda culturale*; pertanto, è necessario sottrarsi ad utopismi irrealistici e a meccanicismi sociologici, superando l'enfasi del multiculturalismo, per affermare l'interculturalità vista come l'orizzonte, come l'ideale regolativo, come la meta a cui proiettarsi nella teoresi pedagogica e all'interno dell'azione educativa al fine di far emergere tutte le positive potenzialità del nostro presente.

Oggi, dopo decenni di studi e di ricerche relative alla *pedagogia interculturale* (Catarci, Fiorucci, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Portera, 2013; Portera, 2022), si è compreso che risulta abbastanza limitativo concepire l'educazione interculturale, all'interno del sistema scolastico, solo realizzando ottime e doverose attività: come ad esempio l'attivazione di protocolli di accoglienza per il neo-arrivato o la neo-arrivata e la sua famiglia; la programmazione di corsi di recupero linguistico o di sostegno allo studio; l'organizzazione di feste multi e interetniche per socializzare; di "cerchi narrativi" per dare ampio spazio al racconto di qualche fiaba del paese d'origine; di eventi gastronomici per sperimentare qualche ricetta esotica; di laboratori artistici e culturali per conoscere e apprezzare l'arte dei paesi di origine dei bambini stranieri presenti a scuola. Sono tutte eccellenti e valide attività inclusive, ma che di certo, da sole, non sono sufficienti a valorizzare quel suffisso *inter* del vocabolo intercultura che ipotizza un processo di reciproco avvicinamento, di scambio conviviale, di proficuo incontro e non semplicemente un processo di accoglienza e di tolleranza.

Ma soprattutto è chiaro quanto il dialogo interculturale debba partire dalla primissima infanzia: oggi si registra un aumento del numero di bambini di cittadinanza non italiana frequentanti la scuola dell'Infanzia, una presenza che attiva con maggiore vigore e responsabilità il dialogo interculturale.

Dal Rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2021/2022*, pubblicato nell'agosto del 2023, dall'Ufficio di statistica della Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica del Ministero dell'Istruzione del Merito, si registra un aumento del numero totale di studenti e di bambini con cittadinanza non italiana presenti nelle nostre scuole, il numero ammonta a 872.360 alunni con un incremento di quasi 7 mila unità (+0,8%) rispetto all'anno precedente (MIM, 2023, p. 9). In merito alla fascia di età 0-6 anni, i bambini con cittadinanza non italiana tra i 3 e i 5 anni che sono presenti nelle scuole sono il 77,9% di tutti i bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia, questo testimonia che circa il 22% dei piccoli stranieri residenti in Italia non frequenta la Scuola dell'Infanzia, mentre per i bambini italiani il dato raggiunge il 95,1%, vale a dire solo un piccolissimo 5% ancora non frequenta la Scuola dell'Infanzia (MIM, 2023, p. 12). Nell'anno scolastico 2021/2022, l'aumento dei bambini di origine migratoria, nella scuola dell'Infanzia, è stato di circa 800 unità, "una crescita della loro incidenza sul totale [passato] da 11,5% a 11,7% per effetto di un più consistente calo dei bambini italiani (meno 19.428 unità)" (MIM, 2023, p. 13).

L'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, un organismo del Ministero dell'istruzione che ha compiti propositivi e di consultazione, ha pubblicato, nel 2022, il documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* che illustra non solo le possibili modalità organizzative che le scuole potrebbero attuare, ma fornisce, anche, delle utili indicazioni operative "in considerazione dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni" (MI, 2022, p. 2). È un interessante documento con molti aspetti e tematiche in comune con la Legge 92/2019 (*Introduzione dell'insegna-*

*mento scolastico dell'educazione civica*) e le successive *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MI, 2020), anche se in questi due ultimi documenti, sia nel testo della Legge 92/2019, che nelle *Linee Guida*, la parola "intercultura" e derivati, non vengono mai citati.

Gli stessi *Orientamenti interculturali* (MI, 2022) sono in continuità con i precedenti documenti ministeriali e con la *vision* di una scuola *interculturalmente* inclusiva, a cominciare da *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007) alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), fino a *Diversi da chi?* (MIUR, 2015), a cura dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* del MIUR.

È chiaro che la presenza "sempre crescente di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole pone l'insegnante di fronte a nuovi problemi e in una nuova condizione" (Fiorucci, 2020b, p. 69), bisogna intervenire proprio a partire dai più piccoli, dalla fascia di età da 0 a 6 anni, un "intervenire" che non deve essere "facciamo il progetto intercultura", ma è un intervenire che significa "quotidianità", una quotidiana comunicazione interculturale deve essere parte integrante e incarnata di qualsiasi attività educativa.

La fascia di età 0-6 anni rappresenta il tempo favorevole, benigno e ideale per sviluppare la vera interculturalità, ma è anche il luogo dove i piccoli vengono valorizzati e considerati i veri e unici protagonisti del loro sviluppo (Pescarmona, 2020; 2021; Poletti, 2022; MI, 2021). È importante che vi siano dei Nidi, delle Sezioni Primavera e delle Scuole dell'Infanzia dove si percepiscano le varie differenze socioculturali, ma senza valutazioni denigratorie; dove sia possibile costruire un senso di vera cittadinanza globale che parte da un'appartenenza plurale; dove si riesca a far vivere pienamente il pluralismo come una dimensione culturale stabile e non transitoria. Tutto ciò è importante perché significa che si sta educando *all'*intercultura e *per* l'intercultura attraverso un modello relazionale con l'alterità che riesce a valorizzare la necessità dell'incontro, la positività del dialogo e il valore del reciproco scambio.

## 2. Le competenze interculturali per una cultura della democrazia

Bisogna partire dalla formazione di tutti coloro che, a vario titolo, svolgono un compito educativo, ossia è necessario formare all'intercultura gli educatori, gli operatori e i docenti (Consiglio d'Europa, 2008; 2014; 2016; Cushner, Mahon, 2009). È necessario che i professionisti dell'educazione dimostrino non solo di avere una buona volontà e di saper attivare comportamenti positivi verso la diversità, ma anche che abbiano sviluppato e acquisito tutta una serie di competenze per includere le tante diversità (Deardorff, 2020), per riuscire a gestire i conflitti (Portera, Grant, 2017) e per promuovere la giustizia sociale (Reggio, Santerini, 2014).

È fondamentale e quanto mai urgente, anche alla luce dei tristi scenari di guerra in Ucraina e del conflitto israeliano-palestinese, riuscire ad accrescere, per lo sviluppo di buone pratiche professionali, le giuste competenze interculturali necessarie, anche perché

> i nostri valori e le nostre convinzioni potrebbero non essere sufficienti quando ci troviamo in situazioni complesse e ambigue, devono essere accompagnati da conoscenze, abilità, attitudini e capacità che ci consentano di gestire efficacemente situazioni conflittuali (Buraschi, Idáñez, 2023, p. 2).

La letteratura scientifica di riferimento, nell'arco temporale di un quarantennio, ha delineato un ventaglio di dimensioni interconnesse che avanzano un quadro atto a delineare le competenze interculturali (Fowler, Mumford, 1995; Cushner, Brislin, 1996; Kim, 2001; Landis, Bennett, Bennett, 2004; Colussi, 2021). Oggi si è d'accordo nel ritenere che le competenze interculturali permettono al soggetto di "interagire efficacemente e in maniera appropriata in situazioni di pluralismo culturale, sulla base di conoscenze, abilità e attitudini interculturali" (Bertozzi, 2021, p. 74), in contesti diversi, sia all'interno del proprio paese, che "across borders" (Deardorff, 2020, p. 20). Chiara ed efficace, nella sua pregnanza, è anche la definizione del Consiglio d'Europa che vede nelle competenze interculturali "la capacità di mobilitare e mettere in pratica risorse psicologiche rilevanti per dare una risposta adeguata ed efficace alle domande, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali" (Council of Europe, 2018a, p. 32).

Tale definizione riprende e sintetizza quanto espresso, nel 2013, nel documento dell'UNESCO *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework, che* considera le Intercultural competences, "abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity of peoples, cultures and lifestyles" (UNESCO, 2013, p. 5).

Nel 2018, il Consiglio d'Europa ha proposto il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia comprendente l'educazione alla cittadinanza democratica (Education for Democratic Citizenship, EDC), l'educazione ai diritti umani (Human Rights Education, HRE) e l'educazione interculturale (Intercultural Education, IE), in riferimento al sistema educativo formale, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino all'università (Council of Europe, 2018a; 2018b; 2018c). Si comprende bene come il termine "competenza", non venga utilizzato in questo *framework* come sinonimo di *skill,* ma bensì si arricchisca di dimensioni diverse, andando in tal modo a delineare un profilo dinamico e multifattoriale, onnicomprensivo di valori, di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti, a testimonianza della consapevolezza che è necessario che una lunga serie di competenze vengano sviluppate, mobilitate e impiegate per essere in grado di rispondere ai tanti bisogni e alle innumerevoli sfide, sia semplici che complesse, che si "presentano in situazioni democratiche e interculturali" (Council of Europe, 2018a, p. 38).

Pertanto, possedere le giuste competenze interculturali significa:

- conoscere gli ambienti culturali con cui si entra in contatto;
- avere delle versatili qualità personali (tolleranza, apertura mentale, flessibilità);
- saper ben gestire le abilità comportamentali, *in primis* la competenza comunicativa, ma anche riuscire ad adottare degli atteggiamenti appropriati da un punto di vista culturale;
- essere empatici;
- avere una piena consapevolezza di sé, dei propri valori e delle proprie credenze per potersi aprire alla comprensione dell'altro, dei suoi valori e delle sue credenze (Barrett, 2018; 2020; Barrett et alii, 2014).

In breve, coloro che possiedono le competenze interculturali non solo sanno comportarsi in modo equo e adeguato in uno specifico contesto culturale, in quanto conoscono e ri-conoscono le regole implicite di una determinata cultura, ma, al tempo stesso, riescono ad essere efficaci, ben focalizzati e in grado di raggiungere i loro obiettivi in svariati contesti culturali; hanno un'ottima capacità di adattamento, di resilienza e di tenacia, e sanno essere flessibili per poter affrontare in una maniera creativa le tante differenti situazioni conflittuali che incontreranno (Ting-Toomey, 2007).

## 3. Educare all'interculturalità: un'esperienza educativo-didattica

È chiaro a tutti come l'educazione interculturale non sia un peculiare tipo di educazione rivolta esclusivamente agli stranieri, né semplicemente dei percorsi educativi da realizzare solo in presenza di stranieri, ma è rivolta a tutti indistintamente, affinché nessuno o nessuna si senta escluso/a (Fiorucci, 2020a). È un valido approccio atto ad accogliere tutte le differenze, quelle di genere, quelle di classe sociale, quelle di origine, quelle legate all'orientamento sessuale, quelle inerenti agli aspetti politici, linguistici, culturali e religiosi, secondo quanto sancito dai principi della nostra Costituzione, al fine di valorizzare le diversità, in quanto ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, rappresenta un patrimonio unico e irripetibile per l'intera umanità.

L'educazione interculturale è un "incontro" (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p. 618), un confronto, un dialogo, una reciproca trasformazione, una convivenza democratica (Milani, 2019), resa possibile da tutte quelle strategie interculturali che non permettono la separazione dei singoli soggetti racchiusi in mondi culturali autonomi e impermeabili, ma che anzi promuovono la comunicazione efficace e gestiscono i conflitti che sicuramente si origineranno (Grant, Portera, 2011). Se però questo "incontro" comincia fin dalla prima infanzia, nella fascia 0-6 anni, la possibilità di creare una società democratica diventa realtà. Diverse ricerche hanno dimostrato che i pregiudizi, gli atteggiamenti e i giudizi razziali negativi possono iniziare durante l'infanzia, nella fascia di età tra i 3 e i 6 anni

(Aboud, Amato, 2001; Raabe, Beelmann, 2011), per questo gli interventi efficaci devono iniziare nella prima infanzia, prima dei pregiudizi (Dau, 2001; Levy, Killen, 2008; Quintana, McKown, 2008). Gli educatori e i docenti interculturalmente competenti possono avere un impatto positivo sulla frequenza, sull'apprendimento e sullo sviluppo dei bambini culturalmente diversi, svolgendo un ruolo importante nel promuovere il rispetto per la diversità e la giustizia sociale (Beelmann, Heinemann, 2014; Portera, 2014; Ulger, Dette-Hagenmeyera, Reichle, Gaertner, 2018).

La formazione interculturale dei docenti e degli educatori, iniziata nei percorsi universitari, deve essere continuamente sollecitata, incentivata, aggiornata, ecco perché è necessaria l'attivazione di percorsi di formazione che educhino alla *responsabilità interculturale*.

Pertanto, docenti e educatori, superando la neutralità culturale, devono creare forme di innovazioni educative e strategie di insegnamento/apprendimento per sviluppare il dialogo e promuovere un'effettiva inclusione (Deluigi, 2021).

Questo è stato sperimentato dalle docenti della Sezione Primavera e della Scuola dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo "Goffredo Mameli" di Curti, in provincia di Caserta, durante il corso di formazione *Dalla valutazione dell'apprendimento (Assessment of Learning) alla valutazione per l'apprendimento (Assessment for Learning) alla valutazione come apprendimento (Assessment as Learning)* della durata di 32 ore, svoltosi nell'anno scolastico 2022/2023. Durante le ore di laboratorio del corso di formazione, le docenti della Sezione Primavera e della Scuola dell'Infanzia hanno progettato delle Unità di Apprendimento (UdA) di Educazione Civica per i piccoli finalizzate a promuovere le competenze interculturali. Durante il corso, finalizzato alla valutazione delle competenze, le docenti hanno strutturato dei compiti autentici con la relativa rubrica valutativa e con le griglie per l'osservazione sistematica dei comportamenti, proprio per valutare, al termine delle UdA, le competenze interculturali attivate.

Tutte le UdA strutturate dalle docenti, conservate nell'archivio digitale dell'I.C., sono state progettate proprio per sviluppare nei più piccoli le competenze interculturali a partire dalla capacità di vivere *in situazione* occasioni di confronto con la diversità. Anche i piccoli di 2 anni della Sezione Primavera hanno sperimentato attraverso il gioco, le fiabe, i cartoni animati ed altre attività ludico-formative la diversità etno-culturale intorno a loro, al fine di "smontare" qualsiasi forma di pregiudizio per aprirsi alla differenza. Il corso ha presentato alle quindici docenti della Sezione Primavera e della Scuola dell'Infanzia nuove prospettive su come introdurre l'interculturalità ai bambini: argomenti delicati come il culturalismo, la discriminazione, la disuguaglianza e il razzismo in relazione alla diversità nei diversi contesti sono stati affrontati attraverso varie tecniche e differenti linguaggi (dal video al fumetto, dalla drammatizzazione al canto). Il corso ha attivato la criticità e la riflessività delle docenti, fornendo loro degli strumenti originali e concreti per introdurre l'interculturalità ai bambini e per renderli consapevoli di quanto le questioni interculturali contino nella loro vita e nel mondo in generale (Jacobsson, Layne, Dervin, 2023).

Grazie all'educazione interculturale ciascuno deve sentirsi accolto e non "ingabbiato" dalla propria etnia o cultura di appartenenza. È necessario liberare tutte e tutti dalle soffocanti prigioni culturali, dagli stereotipi e dalla folclorizzazione, per promuovere una concezione dinamica dell'identità e della cultura (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

La stessa scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, in *The danger of a sinlge story* (2009), tradotto in italiano con il titolo *Il pericolo di un'unica storia*, invita il lettore a saper riconoscere il rischio di letture omologanti e tendenti a svilire l'età dell'infanzia, cercando invece di attivare, nelle istituzioni educative, dei processi di lettura de-coloniale della pluralità. Per Adichie bisogna superare gli stereotipi creati nel momento in cui si racconta "un'unica storia" oppure si considera l'alterità solo attraverso la comparazione di dati statistici, "il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia" (Adichie, 2020, p. 4).

Aprirsi a "più storie" vuole dire garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi in piena libertà riuscendo ad esercitare i propri diritti di cittadinanza, pertanto l'educazione interculturale richiede alla società, in particolare alla scuola, un impegno costante, intenzionale e consapevole.

## Bibliografia


Aboud F. E., Amato M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown, S. Gaertner (Eds.), *Blackwell's handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 65-85). Malden, MA: Blackwell.

Adichie C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Milano: Einaudi.

Barrett M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist, 23*(1), 93-104.

Barrett M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education, 18*(1), 1-17.

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoint Gaillard P., Philippou S. (2014). *Developing intercultural competence through education.* Strasbourg: Council of Europe.

Beelmann A., Heinemann K.S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 10-24.

Bertozzi R. (2021). La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni. In Colussi E. (Ed.). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali* (pp. 73-85). Milano: Fondazione ISMU.

Buraschi D., Idáñez M.J.A. (2023) (Eds.). *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo.* Milano: Fondazione ISMU.

Catarci M., Fiorucci M. (Eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges.* Farnham: Ashgate Publishing.

Catarci M., Fiorucci M., M.C. Giorda, G. Gervasio, M. Merluzzi, P. Perucchini (2021). "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, 21-39.

Colussi E. (2021) (Ed.). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali.* Milano: Fondazione ISMU.

Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme eguali in dignità*. Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa (2014). *Sviluppare la competenza interculturale attraverso l'educazione.* Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi.* Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa.

Council of Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1: Context, concepts and model.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cushner K., Brislin R.W. (1996). *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. USA: SAGE.

Cushner K., Mahon J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304-320), USA: Sage publications.

Dau E. (2001). *The anti-bias approach in early childhood.* Frenchs Forest, NSW: Pearson.

Deardorff D.K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles.* UNESCO Publishing.

Deluigi R. (2021). Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 117-125). Roma: Aracne.

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

Fiorucci M. (2020b). La formazione interculturale degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 68-84). Milano: FrancoAngeli.

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

Grant C.A., Portera A. (2011) (Eds.). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.

Guilherme M. (2020). Intercultural responsibility. Transnational research and glocal critical citizenship. In *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication.* (pp. 343-360). 2nd Edition. London: Routledge.

Jacobsson A., Layne H., Dervin F. (2023). *Children and Interculturality in Education.* London, UK: Routledge Press.

Kim J.J. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Landis D., Bennett J.M., Bennett M.J. (2004). *Handbook of Intercultural Training.* Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019.

Levy S.R., Killen M. (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood.* Oxford, England: Oxford University Press.

MI. Ministero dell'Istruzione (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.*

MI. Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".*

MI. Ministero dell'Istruzione (2022a). *Alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021.*

MI. Ministero dell'Istruzione (2022b). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.*

Milani M. (2019). Pedagogy and Intercultural Competence: Implications for Education. *Encyclopaideia, 23*(54), 93-108.

MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2021/2022*. Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica. Ufficio di statistica.

MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

MIUR (2015). *Diversi da chi*? *A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur.*

MPL. Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.

Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.

Pescarmona I. (2021) (Ed.). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.

PicaSmith C., Contini R.M., Veloria C. (2019). *Social Justice Education in European Multiethnic Schools. Addressing the Goals of Intercultural Education.* London, UK: Routledge Press.

Poletti G. (2022) (Ed.). *Un mondo di ninne-nanne. Intercultura e prima infanzia.* Ferrara: Volta la Carta.

Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.

Portera A. (2014). Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education, 25*(2), 157-174.

Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale.* Bologna: il Mulino.

Portera A., Grant C.A. (Eds.). (2017). In*tercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Quintana S.M., McKown C. (2008). *Race, racism, and the developing child.* Hoboken, N.J.: John Wiley.

Raabe T., Beelmann A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development,* 82(6), 1715-1737.

Reggio P., Santerini M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Ting-Toomey S. (2007). Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*. *36*(3), 255-271.

Ulger Z., Dette-Hagenmeyera D.E., Reichle B., Gaertner S.L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology.* 67, pp. 88-103.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. *In-*

*tersectoral Platform for a Culture of Peace and NonViolence.* Paris: Bureau for Strategic Planning.

Vaccarelli A. (2018). Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità. In L. Agostinetto, M. Fiorucci, S. Polenghi. *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 167-177). Lecce: Pensa MultiMedia.

# Dalla teoria alla pratica. Costruire best practice inclusive attraverso l'innovazione digitale[1]

Maria Concetta Carruba
*Professoressa Associata, Settore Concorsuale 11/D2, PAED-02*
*Università Telematica Pegaso*
*mariaconcetta.carruba@unipegaso.it*

Alessandro Barca
*Ricercatore. Settore concorsuale 11/D2. S.S.D. M-PED/03*
*Università Telematica Pegaso*
*alessandro.barca@unipegaso.it*

## 1. Introduzione

Il digitale ha ormai permeato completamente gli ambienti scolastici di ogni ordine e grado, sebbene con variazioni significative nelle modalità, nei tempi e negli approcci adottati (Carruba, 2020). Ad oggi, infatti, la scuola ha avviato pienamente l'esplorazione digitale, sfruttandone i numerosi vantaggi offerti (Timotheou, Miliou, Dimitriadis, et al., 2023). Ciò ha comportato una serie di trasformazioni di natura metodologica e didattica che hanno coinvolto e coinvolgono ancora oggi processi e strumenti innovativi.

Che si tratti di fornire uno strumento digitale per ogni alunno/studente o di consentire l'uso di dispositivi personali (BYOD), sempre più spesso i discenti interagiscono con diverse App, alcune trasversali (come quelle per l'editing, l'archiviazione o la condivisione), altre specifiche per discipline o per le STEAM (Maurizio, 2022).

In passato, le App sono state spesso utilizzate solo come una sorta di evoluzione protesica (Calvani, 2007), un'appendice marginale nella progettazione didattica. Questo contributo propone, invece, una nuova *vision* in cui le App diventano veri e propri «ambienti di apprendimento» atte a favorire forme più personalizzate e attive di apprendimento, in particolare attraverso la generazione e la verifica di ipotesi con attività di problem solving mediate dalla tecnologia; allo stesso tempo esse possono essere impiegate in modo inclusivo, a condizione che le attività siano progettate con un approccio pedagogico adeguato.

L'ambiente di apprendimento è il luogo in cui condividere le proprie pratiche, co-costruire conoscenze e sviluppare abilità cognitive e sociali; esso pone gli studenti al centro dell'attività didattica, promuovendo la partecipazione attiva in un

1 Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto dei due autori cui sono da attribuire equamente distribuiti: Introduzione e Conclusione. Si attribuisca a Maria Concetta Carruba il paragrafo: 3 ; Si attribuisca a Alessandro Barca il paragrafo: 2.

contesto di apprendimento cooperativo situato (Ferrari, Rivoltella, 2021). Questo approccio si basa sul principio epistemologico secondo cui l'apprendimento non è un processo trasmissivo, ma una pratica attiva, consapevole e costruttiva (Jonassen e Land, 2012). Nell'attuale contesto storico, l'ambiente di apprendimento può essere ora luogo fisico, ora luogo virtuale o ancora misto prevedendo la presenza del contesto di apprendimento "del non luogo" (Carruba, 2021) all'interno dello stesso contesto classe. Appare, dunque, sempre più necessario ed urgente riflettere sui processi pedagogici che accompagnano gli sviluppi che sono alla base della convergenza digitale e culturale (Barca, 2023), sulle competenze dell'insegnante e sul riconoscimento delle competenze digitali crossmediali (Cortoni, 2016). Indispensabile, pertanto, è interrogarsi sui rapporti che intercorrono tra ambiente e conoscenza (Perla, 2010) e oggi, tra ambienti (fisico e digitale) e conoscenza. Studi specifici sull'impatto del digitale a scuola sono stati condotti in diverse aree del mondo, a riprova delle proporzioni globali della transizione digitale nel campo della didattica.

Contestualmente all'evoluzione delle tecnologie didattiche, vi è stato anche un ripensamento circa le competenze degli insegnanti in ottica digitale: i docenti sentono, infatti, la necessità di essere competenti digitalmente, sia per essere al passo con i nativi digitali che per poter predisporre una selezione accurata e mirata dei tools da utilizzare riconoscendone il loro potenziale educativo ed inclusivo. La competenza digitale, infatti, deve andare oltre la mera capacità di utilizzare dispositivi tecnologici e oltre l'alfabetizzazione informatica (Barca, 2023) e deve basarsi su una competenza funzionale (Filograsso, 2013).

Questo studio si propone di presentare alcune caratteristiche essenziali affinché i tools digitali entrino di diritto a far parte della progettazione curricolare di ogni classe; in particolare si vuole dimostrare come una App possa essere considerata a tutti gli effetti uno strumento didattico valido e, successivamente, uno strumento didattico inclusivo. Il framework teorico si basa sull'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (Carruba, Covarrubias, Aruanno, 2023) per identificare le barriere e i facilitatori nell'attività digitale, integrando l'UDL come modello di progettazione accessibile. Una progettazione didattica che preveda l'uso di un ambiente di apprendimento fortemente strutturato e permeato dalla presenza del digitale, inteso non solo come strumento ma come un vero e proprio *modus operandi* utile a valorizzare l'apprendimento per scoperta e favorire un apprendimento significativo (Ausbel, 1987) di tutti e ciascuno, promuove non solo l'equità sociale, ma anche il Ben-Essere in classe (Carruba, 2023).

## 2. Innovazione digitale a scuola

Il report ISTAT sulle competenze digitali del 2023 evidenzia un incremento del 2% nell'accesso a Internet rispetto alla precedente indagine, registrato in tutte le fasce d'età. Tuttavia, persistono difficoltà economiche legate ai costi dei servizi e degli strumenti digitali, correlate al livello di istruzione. Dal 2021, il livello di competenza digitale viene misurato in base ai cinque domini del Digital Competence

Framework 2.0: alfabetizzazione all'informazione e ai dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza, e risoluzione dei problemi.

L'Agenda 2030 prevede che l'80% della popolazione possieda competenze di base in ciascuno di questi domini, ma in Italia questa percentuale è solo del 45,7%, con disparità significative in base a fattori socioculturali ed economici. Il report sottolinea l'impatto significativo del contesto scolastico e della formazione digitale ricevuta a scuola sulle competenze future dei cittadini. La scuola emerge, quindi, come una «palestra» e una «bussola digitale» essenziale. L'approfondimento dei cinque domini mostra che il 79,8% delle persone ha competenze avanzate in «comunicazione e collaborazione», il 60,6% in «alfabetizzazione su informazioni e dati», e il 49,9% in «risoluzione di problemi». Tuttavia, nei domini «creazione di contenuti digitali» e «sicurezza», una percentuale significativa della popolazione non possiede competenze digitali: rispettivamente il 27,9% e il 26,8%. Nonostante i progressi nella dotazione di strumenti digitali a scuola, l'innovazione richiede un vero e proprio cambiamento di natura metodologica e didattica. Gli strumenti digitali devono essere usati come mezzi per raggiungere obiettivi educativi di tutti gli studenti e, pertanto, devono essere inseriti sul piano della progettazione. La vera innovazione, infatti, passa dall'approccio pedagogico con cui la risorsa viene usata in classe: il passaggio dal «cosa può fare lo strumento per me» al «cosa posso fare con questo strumento» è cruciale. La scuola dovrebbe essere il luogo dove gli studenti imparano a padroneggiare questi strumenti, guidati da insegnanti competenti e opportunamente formati.

Una scuola digitale innovativa deve essere laboratoriale e inclusiva, prevedendo la co-costruzione del sapere e coinvolgendo lo studente, che diviene attore protagonista anche rispetto alla scelta e all'uso delle risorse digitali a sua disposizione. La scelta delle risorse digitali da inserire all'interno dei contesti classe dovrebbe essere gestita con particolare attenzione alla sezione accessibilità per consentire a tutti gli studenti di accedere ai contenuti e guidare il proprio apprendimento. La tecnologia in classe deve creare occasioni di incontro, scambio e confronto attivo, promuovendo una didattica inclusiva e a misura di ciascuno.

Questi principi pedagogici, se implementati correttamente, possono trasformare la scuola in un ambiente dove tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni socioeconomiche, possono sviluppare le competenze digitali necessarie per il futuro.

## 3. Ambienti di apprendimento tradizionali e digitali

Le recenti ricerche sul tema dell'apprendimento digitale evidenziano come i media influenzino l'apprendimento degli studenti delle generazioni Z e Alpha, i quali si confrontano con tempi cognitivi brevi e frequenti cambiamenti di attenzione. Sebbene non ci siano prove definitive che colleghino direttamente queste tendenze ai media digitali, è cruciale riflettere sui processi di apprendimento e insegnamento e su come essi cambiano con l'introduzione di innovazioni digitali e metodologiche. La scuola, definita da Prensky come «immigrata digitale», deve aggiornarsi

rapidamente per rispondere alle esigenze degli studenti multitasking e abituati ad avere qualsiasi tipi di informazione a portata di "click", integrando nuove competenze e lavorando sul pensiero critico, il lavoro di squadra e adoperandosi per promuovere la motivazione e il piacere di apprendere (Ardizzone, Rivoltella, 2008).

Studi recenti sottolineano l'importanza che gli ambienti di apprendimento siano ben strutturati per facilitare gli studenti non solo relativamente all'accesso ai contenuti ma, soprattutto sul piano della partecipazione attiva e dell'apprendimento significativo. Questi ambienti di apprendimento, siano essi fisici o virtuali, devono essere progettati per promuovere interazione, collaborazione e inclusione (Galliani, 2012). Un ambiente di apprendimento efficace sposta l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, focalizzandosi sul soggetto che apprende e sul contesto di supporto (Meccariello, Mentasti, 2022). I nuovi ambienti di apprendimento, spesso ibridi o digitali, richiedono una progettazione intenzionale che integri tecnologie e approcci didattici innovativi per creare esperienze coinvolgenti e significative (Cope, Kalantzis, 2007).

L'uso di App per l'insegnamento sta diventando sempre più comune, ma la loro efficacia dipende dall'approccio pedagogico con cui vengono integrate all'interno della progettazione didattica del docente. Le App devono essere viste come veri e propri ambienti di apprendimento in grado di promuovere innovazione e inclusione al contempo. Tra le caratteristiche essenziali per una buona App educativa si citano: un'interfaccia intuitiva, contenuti adeguati, progressioni di livello e funzionalità di accessibilità (Chiong, Shuler, 2010). Le tecnologie devono essere utilizzate per creare ambienti di apprendimento flessibili e accessibili, capaci di rispondere alle esigenze specifiche degli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali.

Per adeguarsi alle nuove modalità di apprendimento delle generazioni attuali, la scuola deve evolvere e adottare approcci didattici che sfruttino le tecnologie digitali. Gli insegnanti devono essere formati non solo nelle competenze tecniche, ma anche nelle strategie pedagogiche che favoriscono un apprendimento inclusivo e significativo. Solo così si potrà garantire il successo formativo degli studenti e la loro motivazione a imparare.

Per tale ragione la formazione dei docenti andrà adeguata tenendo conto della necessaria sinergia tra didattica attiva e didattica digitale.

Per usare giochi, video-giochi e altri ambienti di apprendimento digitali in classe sarà importante progettare le attività in modo attivo e garantire una corretta impostazione del "setting digitale" così che sappia ospitare il processo di insegnamento-apprendimento e accompagnare lo studente nel percorso di crescita.

## Conclusioni

Possiamo in conclusione affermare che i giochi, i videogiochi, le applicazioni e gli ambienti di apprendimento digitali fungono da veri e propri laboratori di pensiero computazionale (Triberti, Carruba, 2022). Queste «spazi digitali di apprendimento» insegnano processi mentali elevati come il ragionamento, l'immagina-

zione, le ingerenze e le rappresentazioni. Inoltre, consentono di suddividere i compiti in più compiti più facili da raggiungere (Girotto, Legrenzi, 1999; Ferranti, Agoto, 2016). Per procedere in questa direzione, come progettista dell'esperienza educativa, l'insegnante deve accettare le sfide e proporre attività didattiche e di apprendimento che rendano le esperienze di apprendimento piacevoli, immersive e impegnative al tempo stesso, indispensabili per padroneggiare «situazioni complesse» (Papert, 1988). Anche in campo psicologico troviamo conferma alle presenti affermazioni negli studi di Scholten e collaboratori (2016) in merito alla regolazione emotiva, in quelli sulla motivazione di Irons, Remington e Mc Lean (2011) e in quelli di Triberti, Villani e Riva (2015, 2018) che definiscono gli spazi digitali funzionali per l'esercizio delle abilità sociali.

L'ambiente di apprendimento, inteso come spazio ove avviene l'esperienza didattica, richiama all'importanza del setting di apprendimento significativo. Questa attenzione al contesto è ancora più marcata nella misura in cui l'ambiente di apprendimento risulti essere digitale. Le Applicazioni, usate con intenti didattici e con un approccio pedagogico adeguato, sono, infatti, veri e propri contesti di apprendimento e pertanto lo studente deve poter trovare risposte ai suoi bisogni durante la fruizione di questi spazi tanto quanto in quelli tradizionali promuovendo inclusione e benessere.

## Bibliografia


Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Aruanno B., Mondellini M., Paz J., Carruba M., Ferrise F., Covarrubias-Rodriguez, M. (2023). Augmented and Virtual Reality in Education for Young Students with Special Needs: A CNC Milling Machine Application. In *Proceedings of the Annual Cad Conference* (pp. 36-40). CAD Solutions LLC.

Ausbel D.P. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Barca A. (2023). Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? Crossmedia narratives and the effects on child literacy. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 97-103.

Calvani A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.

Carruba M.C. (2020). Back to school e tecnologie: per una "domotica educativa" inclusiva. In *Back To school.# Iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere* (Vol. 2020, pp. 1-296). Milano-Torino: Pearson Italia.

Carruba M.C. (2021). Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi "non uno di meno". In *Non uni di meno: Didattica e inclusione scolastica* (Vol. 2021, pp. 85-101). Milano: FrancoAngeli.

Carruba M.C. (2023). Technology for inclusion: a pedagogical approach to promote wellbeing. In P. Escudeiro, N. Escudeiro, O. Bernanrdes, *Handbook of Research on Advancing Equity and Inclusion Through Educational Technology*, IGI global, DOI: 10.4018/978-1-6684-6868-5.

Carruba M.C., Calcagno A., Covarrubias M. (2023). Google Earth in VR, for Students with Special Needs. In L.T. De Paolis, P. Arpaia, M. Sacco (eds.), *Extended Reality. XR Salento 2023. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 14219. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43404-4_1

Chiong C., Shuler C. (2010, October). *Learning: Is there an app for that. In Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop (pp. 13-20).

Cortoni I. (2016). La prospettiva transmediale della digital education. In S. Nirchi, S. Capogna (Eds.), *Tra educazione e società nell'era delle ICT: Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.

Ferranti C., Agoto V. (2016). Tecnologie e pensiero computazionale: proposte per il curricolo di tecnologia nella scuola primaria. In S. Ferrari, P.C. Rivoltella (2021), *La didattica EAS e la formazione dei tutor. In A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 180-194). Brescia: Morcelliana Scholè.

Ferrari S., Rivoltella P. C. (2021). La didattica EAS e la formazione dei tutor. In *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 180-194), Brescia: Morcelliana Scholè.

Filograsso I. (2013). La Letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale tra opportunità e criticità. In F. Bacchetti (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.

Hwang G., Chu H.C., Yin C., Ogata H. (2015). Trasforming the educational settings: innovative designs and applications of learning technologies and learning environments. *Interactive Learning Environments*, 23 (2), 127-129.

Land S., Jonassen D. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. London: Routledge.

Maurizio C. (2022). *APP per le STEM in ambito didattico: le più note e usate. Agenda Digitale.*

Mueller D., Strohmeier S. (2011). Design characteristics of virtual learning environments: state of research. *Computers & Education*, *57*(4), 2505-2516.

Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. et al. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Educ Inf Technol*, 28, 6695-6726.

# L'autobiografia scolastica come pratica inclusiva per imparare ad insegnare

Cristina Gaggioli
*Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale*
*Università per Stranieri di Perugia*
*cristina.gaggioli@unistrapg.it*

## 1. La scrittura autobiografica come framework di riferimento

La scrittura autobiografica rappresenta, per gli insegnanti in formazione, un'opportunità significativa non solo per approfondire la consapevolezza personale e professionale legate al mestiere di insegnare (Uitto et al., 2018; Demetrio, 2000), ma anche per favorire l'acquisizione di conoscenze in ambito didattico come approccio innovativo per la formazione inclusiva (Giaconi et al., 2021; Bocci et al., 2023). In questa prospettiva, l'uso delle narrazioni personali dei docenti in formazione appare uno strumento valido tanto per l'apprendimento (Travaglini, 2016) quanto per la ricerca (Batini et al., 2022), contribuendo a stimolare una riflessione sulla complessità del processo di insegnamento e apprendimento.

Attraverso un approccio che pone al centro l'esperienza di vita e professionale degli insegnanti, l'autobiografia scolastica è stata proposta ai futuri docenti di italiano L2 che frequentano il corso di laurea magistrale (LM-14) presso l'Università per Stranieri di Perugia, nell'ambito dell'insegnamento di Didattica e Pedagogia Speciale per esplorare criticamente le pratiche didattiche già sperimentate come studenti (Crawford et al., 2002), comprenderle (Pulvermacher, Lefstein, 2016), significandole (Freese, 2006) e imparando da esse (Doecke et al., 2000).

Da un lato, emerge come la narrazione autobiografica possa essere una pratica importantissima per lo sviluppo della visione professionale degli insegnanti, che grazie a questo dispositivo riflettono sulle principali dimensioni della didattica generale (Castoldi, 2010) e inclusiva (Canevaro, Ianes, 2023). Dal punto di vista didattico, l'impiego dell'autobiografia, è risultato essere una pratica efficace per favorire l'attivazione delle preconoscenze, l'apprendimento significativo e il *learning by doing*. Inoltre, le storie di vita scritte, ascoltate e lette ad altri, rappresentano una straordinaria opportunità interculturale (Demetrio, 2002).

Dall'altro lato, l'esplorazione dei ricordi degli insegnanti in formazione diviene un metodo di ricerca per costruire connessioni riflessive tra azioni passate, presenti e future. Dal punto di vista della ricerca l'analisi delle pratiche didattiche più apprezzate dagli studenti, condotta attraverso un'analisi qualitativa, indaga in che modo queste possano influire *sull'habitus mentis* del futuro insegnante (Gaggioli, Ranieri, 2020) e come cambiano in contesti culturali differenti (Szpunar, 2023).

## 2. L'autobiografia scolastica. Uno strumento per la didattica

Nella ricerca contemporanea (Castiglioni, 2002) l'autobiografia sta divenendo un processo di formazione, legato all'uso educativo (e soprattutto autoeducativo), che sempre più spesso si prospetta sia in relazione alla formazione del soggetto (Demetrio, 1995), sia in merito all'uso professionale della formazione autobiografica (Knowles, 1996). Sta di fatto che oggi ci sia un accordo sulla valenza formativa della narrazione di sé, anche se con differenti modelli di interpretazione; riconoscendone e apprezzandone soprattutto la *paradigmaticità* e la *formatività* (Cambi, 2002). In letteratura si evidenzia che nel contesto delle metodologie didattiche sono coinvolte una pluralità di conoscenze remote, acquisite nel corso del processo di socializzazione antecedente l'ingresso dei soggetti nell'ambito dell'istruzione universitaria (Damiano, 2007). La formazione universitaria degli insegnanti deve, pertanto, considerare la sua integrazione all'interno di un panorama di conoscenze pedagogiche già consolidate, promuovendo un riconoscimento delle medesime. L'esplorazione dei ricordi degli insegnanti in formazione, mediante la riflessione sulle pratiche messe in atto in classe, svela cosa e in che modo abbiano imparato inconsapevolmente dai loro insegnanti. Esplorare le narrazioni personali degli studenti diviene così un metodo di ricerca per costruire connessioni riflessive (Mortari 2003) tra esperienze passate e prospettive future.

L'autobiografia diviene "scolastica" nel momento in cui i ricordi evocati sono circoscritti al percorso formativo e si utilizzano modelli interpretativi volti ad analizzare, in modo, allo stesso tempo, pragmatico e formativo, le dimensioni metodologica, relazionale, organizzativa e inclusiva della didattica generale e speciale.

L'obiettivo di questo processo guidato, che ciascuno studente sviluppa in autonomia, è dar voce alla soggettività dei singoli, favorendone lo sviluppo personale e professionale in un'ottica di *lifelong learning*. La guida fornita dal docente consiste nella condivisione di un *format* da esplorare e completare in varie fasi di lavoro.

In un primo momento viene chiesto agli studenti di descrivere in modo dettagliato un'attività didattica svolta nel proprio percorso di studi scolastico che, a suo avviso, possa essere definita efficace e coinvolgente. In particolare, viene richiesto di dettagliare la descrizione del comportamento del proprio insegnante spiegando in che modo ai suoi occhi appariva capace di gestire in modo efficace tempi, spazi e comportamenti.

I momenti successivi sono scanditi dalla presentazione dei costrutti teorici a cui ancorare l'analisi delle proprie narrazioni, al fine di poter individuare al loro interno elementi degni di nota e di riflessione pedagogica da condividere, poi, verbalmente con l'intero gruppo classe.

Questa pratica didattica non solo ha permesso di esplorare i concetti, ma ha anche consentito agli studenti di avere il tempo necessario per assimilarli e significarli, ancorandoli a significati che già erano presenti nelle loro conoscenze e che hanno saputo recuperare attraverso il ricordo.

Inoltre, data la forte componente multiculturale e multilinguistica del gruppo, questo lavoro è risultato particolarmente utile anche per facilitare la comprensione

linguistica di un sapere, come quello pedagogico, caratterizzato da una terminologia tecnica e specialistica.

## 3. L'autobiografia scolastica. Uno strumento per la ricerca

Partendo dalle narrazioni che i futuri insegnanti ricordano come significative, l'obiettivo è quello di far emergere le caratteristiche degli insegnanti efficaci e coinvolgenti, e risignificare le pratiche didattiche vissute come studenti.

Per l'elaborazione dei dati è stata utilizzata una procedura di sintesi dell'analisi del contenuto, al fine di generare una rete più piccola di unità di significato (nodi tematici) volti a mantenere i contenuti essenziali e creare, attraverso l'astrazione, una panoramica completa del materiale di base (Mayring, 2004), secondo un approccio *qualitative content analysis* (Schreier et al., 2019). A tal fine, durante la codifica e l'organizzazione dell'analisi sintetica del contenuto è stato utilizzato il software per l'analisi qualitativa dei dati N-Vivo.

L'elaborazione tematica delle ricorrenze dei temi e sottotemi, oggetto dell'indagine esplorativa, è stata condotta attraverso l'analisi del corpus dei dati effettuata tramite la creazione di «nodi tematici» a cui sono state aggregate le etichette testuali estrapolate dalle narrazioni, sulla base di tre *input*.

INPUT1: *Tipologia di docente*. Descrivere un docente a loro avviso efficace e coinvolgente.

INPUT2: *Dimensioni della Didattica*. Individuare le dimensioni metodologica, relazionale e organizzativa nelle pratiche didattiche descritte.

INPUT3: *Pratiche inclusive*. Descrivere le azioni di sostegno e supporto nonché le conseguenze positive di tali azioni sulla sua biografia.

L'analisi è stata condotta su 35 elaborati redatti da studenti con differenti provenienze geografiche (fig.1) a partire dalle seguenti domande di ricerca (DR).

DR1: Che tipologia di docente, incontrato nel proprio percorso formativo, e quali elementi della sua didattica vengono ricordati positivamente a distanza di tempo?

DR2: Quale dimensione didattica viene ricordata e descritta in maniera maggiormente ricorrente?

DR3: Quali pratiche inclusive emergono con più frequenza, nelle narrazioni degli insegnanti?

| PAESE | N. |
|---|---|
| ALGERIA | 1 |
| ARGENTINA | 2 |
| CINA | 4 |
| CROAZIA | 1 |
| EGITTO | 6 |
| FRANCIA | 1 |
| IRAQ | 1 |
| ISRAELE | 1 |
| ITALIA | 12 |
| LIBANO | 1 |
| MAROCCO | 2 |
| NIGERIA | 1 |
| SENEGAL | 1 |
| UNGHERIA | 1 |
| Totale | 35 |

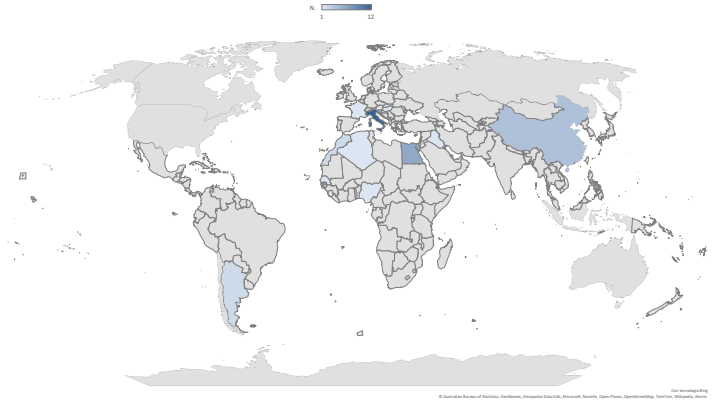



**Figura 1. Aree geografiche di provenienza degli studenti che hanno redatto l'autobiografia scolastica**

I dati sono stati elaborati attraverso l'analisi lessicometrica dei termini utilizzati, classificati in categorie secondo i riferimenti della letteratura sul tema. Si riportano di seguito le tendenze emerse dall'analisi dei dati e alcuni estratti delle narrazioni degli studenti a supporto dei dati numerici. Per ciascun input sono indicate le percentuali degli aspetti maggiormente riscontrati nelle narrazioni e alcuni esempi estratti dalle autobiografie scolastiche.

DR1: La tipologia di docente, incontrato nel proprio percorso formativo, ricordata positivamente in termini di efficacia e coinvolgimento a distanza di tempo, risulta essere nella maggior parte dei casi, il docente di Lingua, intesa sia come lingua materna che come L2 ossia seconda lingua comunitaria. Come mostrato nel grafico (Fig. 2) nella maggior parte dei casi sono stati descritti insegnanti di spagnolo, italiano, grammatica italiana e inglese. Trattandosi di studenti che frequentano un corso per l'insegnamento di una seconda lingua, ci si interroga sull'influenza che alcuni incontri possano effettivamente aver avuto nelle scelte di vita future, quasi a voler confermare che il "bravo insegnante" è colui che sa fare del sapere un oggetto del desiderio in grado di mettere in moto la vita e di allargarne l'orizzonte (Recalcati, 2014).

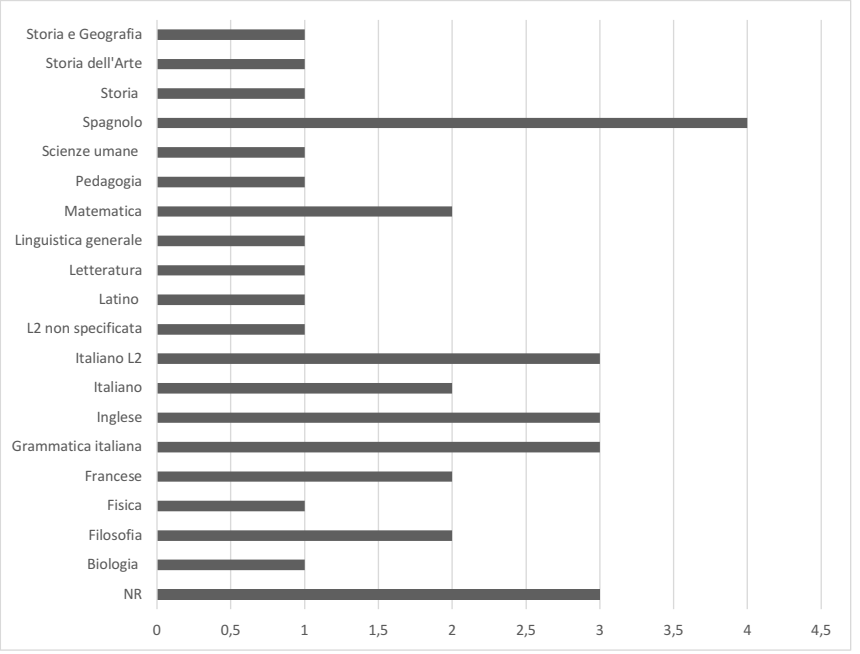



**Figura 2. Disciplina insegnata dagli insegnanti raccontati nelle autobiografie**

Di fatto l'incontro con questi docenti è avvenuto prevalentemente negli anni della scuola secondaria di secondo grado (46%) e dell'università (26%), seguiti da scuola secondaria di primo grado (14%) e primaria (6%).

DR2: La dimensione didattica che viene ricordata e descritta con maggior dettaglio è la dimensione metodologica con 19 codici, a cui sono state assegnate 50 referenze. Segue la dimensione relazionale con 17 codici e 42 referenze ed, infine, da quella organizzativa con 13 codici individuati e 25 referenze assegnate (Fig.3).

In merito alla dimensione metodologica vengono soprattutto evidenziati gli aspetti legati alla capacità di facilitare l'acquisizione dei contenuti attraverso metodologie attive e coinvolgenti. "Era un genio nel trasformare concetti astratti in storie coinvolgenti, rendendo ogni lezione un'avventura appassionante. A volte creava un'atmosfera come se fossimo in un'arena antica, partecipando a discorsi complicati o assemblee importanti" (S/18, Reference 1 - 2.93% Coverage).

| Codice | N. referenze per codice | N. items per codice |
|---|---|---|
| Codes\\DIM_METODOLOGICA | 50 | 19 |
| Codes\\DIM_ORGANIZZATIVA | 25 | 13 |
| Codes\\DIM_RELAZIONALE | 42 | 17 |

**Fig. 3. Dati relativi alle dimensioni metodologica, organizzativa e relazionale estrapolati dalle autobiografie scolastiche**

Anche la dimensione organizzativa risponde infatti a logiche meno trasmissive, descrivendo setting di classe flessibili con banchi dislocati ad isole e il docente che funge da facilitatore girando fra gli studenti, senza assumere una posizione centrale, cattedratica, di fronte a una classe statica.

"Organizzava la classe in modo molto intelligente, i banchi erano messi in gruppi quadrati o rettangolari così gli alunni potevano sedersi in gruppi, lavorare, giocare e parlare insieme. La sua cattedra era al centro della classe, difronte alla parete in posizione da cui lei può osservare tutta la classe. C'era anche un angolo dell'astronomia con modelli di carta dei pianeti del sistema solare e giocatoli che riguardano questo tema" (S/15, Reference 1 - 4.12% Coverage). "Per migliorare la nostra lettura prendeva il libro e iniziava a leggere il testo ad alta voce girando tutta la classe con la sua bellissima voce e buonissima pronuncia e io la ascoltavo con grande attenzione. Questo metodo ha migliorato la mia lettura e non facevo più errori" (S/19, Reference 2 - 4.13% Coverage).

In ambienti di apprendimento così anche la dimensione relazionale assume un'importanza rilevante perché, producendo maggiore ingaggio da parte degli studenti, essi si sentono non solo più attivi, ma anche incoraggiati a prendere parte alle attività didattiche. "Ci rendeva partecipi e tutti eravamo entusiasti di rispondere" (S/14, Reference 3 - 0.77% Coverage). "Con il suo modo di insegnare e di relazionarsi con gli studenti, il docente mi ha innanzitutto dato fiducia, stima e considerazione: il suo era un approccio affabile, amichevole e spontaneo che colpiva tutti e che, in un certo qual modo, ha rappresentato un punto di svolta nella mia carriera scolastica" (S/18, Reference 1 - 3.45% Coverage).

DR3: Per analizzare le pratiche ritenute maggiormente inclusive che emergono con più frequenza nelle narrazioni degli insegnanti, si sono presi a riferimento i principi e le linee guida dell'*Universal Design for Learning*.

Ne emerge che le pratiche più diffuse, riferibili alle forme di rappresentazione dei contenuti, sono legate alla capacità del docente di rendere accessibili le informazioni attraverso l'uso di differenti linguaggi. "Il mio insegnante di inglese della scuola media ci insegnava una nuova canzone inglese ogni mese. Cantando e imparando i testi di queste canzoni, il nostro vocabolario è notevolmente migliorato

e la comprensione della grammatica è diventata più facile. In questo modo molto utile, impariamo l'inglese velocemente" (S/4, Reference 1 - 5.29% Coverage; Punto di verifica 2.1 – Chiarire il lessico e i simboli). "A volte ci insegnava come costruire delle mappe concettuali per facilitare l'apprendimento" (S/26, Reference 1 - 1.49% Coverage; Punto di verifica 3.2 – Evidenziare schemi, caratteristiche essenziali, idee principali e relazioni). "Se c'era un'altra regola precedente collegata a quella nuova, faceva fare un breve ripasso su quella precedente per collegare le due regole" (S/15, Reference 1 - 0.78% Coverage; Punto di verifica 3.1 – Attivare o fornire la conoscenza di base).

Altre pratiche, più legate alle forme di azione e di espressione garantite ai discenti, sono legate alla capacità di pianificazione degli interventi, graduandoli, dimostrando ottime competenze di controllo per la gestione dei processi di apprendimento dei suoi studenti. "Si rendeva conto dei bisogni specifici di ognuno e ci consigliava spesso il modo per lui più consono per migliorare e aggiornarci" (S/1, Reference 1 - 1.93% Coverage; Punto di verifica 6.2 – Aiutare la pianificazione e la scelta delle strategie). "Ci dava il feedback, ci motivava a migliorarsi" (S/34, Reference 1 - 0.74% Coverage; Punto di verifica 5.3 – Costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e l'esecuzione). "Eravamo responsabili dell'organizzazione del calendario didattico e dei turni delle interrogazioni" (S/1, Reference 1 - 1.49% Coverage; Punto di verifica 6.4 – Aumentare la capacità di controllo dei progressi).

In merito alle forme di coinvolgimento, fortemente collegate alle dimensioni metodologica, organizzativa e relazionale sopra riportate, viene confermato che una didattica attiva sa produrre non solo forme di collaborazione, ma anche un maggiore coinvolgimento.

"Spesso formava gruppi in base ai risultati raggiunti da ognuno e chiedeva a chi avesse svolto bene il compito di rifare i passaggi insieme ai compagni che avevano avuto difficoltà" (S/7, Reference 3 - 1.39% Coverage; Punto di verifica 8.3 – Promuovere la collaborazione e la comunità). "Questa cosa ha diminuito anche le barriere tra i compagni perché nessuno aveva paura che quello che stava per dire fosse sbagliato o che gli altri lo avrebbero deriso. Praticamente ha reso il venerdì un giorno molto sereno, un momento di sfogo in cui ognuno potesse imparare ai propri ritmi e si sentisse libero di dire quello che voleva" (S/20, Reference 1 - 2.13% Coverage; Punto di verifica 7.3 – Minimizzare le minacce e le distrazioni). "La sua fiducia in me, le parole di sostegno come "ti meriti di più" mi hanno aiutato veramente a realizzare il mio sogno è quello di venire in Italia. Lui è sempre a disposizione per tutti, ascolta, consiglia e supporta" (S/2, Reference 2 - 1.84% Coverage; Punto di verifica 8.4 – Aumentare il feedback orientato alla padronanza).

## 4. Conclusioni

La scrittura di autobiografie scolastiche e la conseguente analisi delle pratiche può costituire, in sintesi, un momento importante nell'ambito dei percorsi formativi, apportando un impatto significativo sulla formazione degli insegnanti. La letteratura evidenzia infatti che quando si parla di metodologie didattiche sono coinvolte una pluralità di conoscenze remote, acquisite nel corso del processo di socializzazione antecedente l'ingresso dei soggetti nell'ambito dell'istruzione universitaria.

Dal punto di vista didattico questo strumento fornisce senz'altro un supporto impostante non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche di competenze specifiche come la scrittura e l'esposizione orale, soprattutto in presenza di studenti che frequentano corsi in una lingua diversa da quella madre.

Dal punto di vista della ricerca i dati raccolti mostrano un profilo di insegnante capace di proporre attività didattiche motivanti e collaborative, con una predisposizione all'ascolto e al supporto sia dal punto di vista didattico che emotivo, fortemente in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning*, con una forte attenzione orientata al *feedback*.

## Bibliografia


Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R. (2022). *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. In La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Book of abstract (pp. 7-7). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.

Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Canevaro A., Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield-MA: CAST publishing. http://udlgui-delines.cast.org/binaries/content/assets/udlgui-delines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2- 0-italian.doc

Castiglioni M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Unicopli.

Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università.

Crawford F., Dickinson J., Leitmann S. (2002). Mirroring meaning making: Narrative ways of reflecting on practice for action. *Qualitative Social Work*, 1, 2, 170-190.

Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla Didattica per Concetti con Esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D. (2000). *L'educatore auto(bio)grafico*. Milano: Unicopli.

Demetrio D. (2002). Le nostre storie, le vostre parole. Il racconto di sé degli adulti e dei bambini che vengono da lontano. *V Incontro Nazionale dei Centri Interculturali*. Atti del Convegno. https://www.cremi.it/pdf/03.pdf

Doecke B., Brown J., Loughran J. (2000). Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 16 (3), 335-348.

Freese A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and teacher education*, 22 (1), 100-119.

Gaggioli C., Ranieri M. (2020). Teachers telling teachers: exploring students'memories for teacher education. *13th International Conference of Education, Research and Innovation*, November 9th-10th, 2020, IATED Academy, 5989-5995

Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A., Capellini S.A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.

Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.

Mayring P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.

Pulvermacher Y., Lefstein A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, (55), 255-266.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Schreier M., Stamann C., Janssen M., Dahl T., Whittal A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3393

Szpunar G. (2023). La lettura ad alta voce condivisa per la democrazia: educare all'intercultura e al rispetto delle differenze. Shared reading aloud for democracy: educating for interculturalism and respecting diversity. *Università & Ricerca*, 87-98.

Travaglini R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi. *Metis*, 1, 185-191

Uitto M., Lutovac S., Jokikokko K., Kaasila R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.

# Educazione economica a scuola. Tra inclusione sociale e sostenibilità

Teresa Giovanazzi
*Assegnista di ricerca*
*Libera Università di Bolzano*
*teresa.giovanazzi@unibz.it*

## 1. Scuola, contesto di rigenerazione sociale

In un mondo contrassegnato da un persistente e rapido cambiamento, imparare a rispettare e a promuovere i diritti e i doveri di ciascuno costituisce un tema decisivo e imprescindibile per garantire la prosperità prossima del mondo e delineare nuovi orizzonti di pensiero e azione in riferimento all'umano e al suo divenire individuale e sociale. La ricerca pedagogica è sollecitata a riflettere sulle "risorse dell'umano, su dinamiche formative e contesti professionali, e a porre in risalto la dignità della persona e il valore della vita" (Malavasi, 2020, p. XI), accogliendo la sfida di progettare percorsi interpretativi capaci di risignificare e costruire nuove chiavi di accesso alla realtà contemporanea.

La crescente complessità che caratterizza il tessuto socio-culturale, economico e politico odierno (Morin, 2021) richiede un ripensamento dell'istituzione scolastica, in grado di corrispondere ai nascenti bisogni e ad accogliere le nuove necessità dei soggetti in formazione. La scuola assume, pertanto, il ruolo di protagonista, a partire dall'orientamento valoriale "fondamentale a determinare quale educazione per quale idea di persona e per quale società" (Loiodice, 2019, p. 14), di rigenerazione sociale e di rinnovamento etico-morale. Essa è chiamata ad orientare e dotare le nuove generazioni degli strumenti educativi e culturali necessari per formare cittadini responsabili, capaci di leggere e partecipare attivamente alla vita civica, culturale e sociale della comunità di appartenenza, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'esperienza sociale della partecipazione come coinvolgimento attivo, in ordine all'edificazione delle società nella prospettiva del bene comune, consente al soggetto di contribuire con le proprie conoscenze e capacità alla crescita della comunità. Si tratta di evolvere da una scuola delle conoscenze, slegata dai contesti, a una scuola "delle competenze e degli abiti mentali" (Baldacci, 2014, p. 113), di progettare e definire proposte formative adeguate volte allo sviluppo di competenze trasversali ed, in modo peculiare, imprenditoriali e civiche, considerate fondamentali per assicurare resilienza e capacità di adattamento ai mutamenti in atto, al fine di rispondere alle sfide poste dalla società in costante divenire, nel segno della coesione e dell'inclusione sociale.

La diffusione di una nuova cultura formativa della scuola costituisce la base per costruire una *scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (Fiorucci, Zizioli, 2022)

in grado di leggere i differenti bisogni individuali e sociali e di ampliare il ventaglio delle risposte possibili, promuovendo concretamente l'inclusione sociale. Lo sviluppo di una scuola inclusiva richiede l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione e di responsabilità, ponendosi in linea con un'offerta formativa di qualità in termini di apprendimento, di conoscenza e di istruzione, nonché con la promozione di competenze, di pensiero critico e di riflessione. L'inclusione, quale processo che si costruire quotidianamente, risulta strettamente connesso con il *lifelong learning*, dove si identifica l'educazione permanente come un'opportunità e una risorsa che deve essere rivolta a tutti e tutte per sostenere lo sviluppo sociale: ciò è auspicabile nella misura in cui essa consenta una più ampia e diffusa distribuzione di risorse culturali. Un'educazione che "si costruisce nei differenti ambienti di formazione e di esperienza (*lifewide learning*) e, soprattutto, dovrebbe essere un processo capace di assicurare ancoraggi cognitivo-emotivi su cui innescare percorsi di narrazione, riflessione, valorizzazione di storie e identità che acquistino il valore di un apprendimento profondo (*lifedeep learning*) e siano una base sicura su cui costruire nel corso della vita" (Dozza, 2016, p. 60).

L'inclusione sociale "rappresenta non solo un problema pedagogico, ma anche un'emergenza educativa, se intendiamo per educazione un processo di crescita e di cambiamento intenzionalmente orientato, che consenta di realizzare una piena umanità per tutti gli individui all'interno dei contesti sociali" (Striano, 2010, p. 7). È possibile creando le condizioni, mediante processi democratici, affinché il potenziale di ciascuno possa esprimersi al meglio dal punto di vista dell'apprendimento e della partecipazione sociale nella comunità. L'inclusione si dovrebbe configurare come una tensione che dischiude ad una dimensione nella quale ciascuno possa partecipare con dignità, riconosciuto e coinvolto, nel proprio contesto di vita, nel rispetto dei propri diritti e nell'esercizio di una cittadinanza integrale che comprenda le diverse dimensioni dell'esistenza umana per far fronte ai cambiamenti sociali, economici e culturali.

## 2. Educazione economica per una cittadinanza attiva e sostenibile

È compito prioritario della scuola, come luogo di vita dove si costruiscono rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità, sostenere la crescita e il processo di apprendimento di ciascuno, attraverso lo sviluppo di alcune competenze chiave per la realizzazione a livello personale e per incentivare la promozione della coesione sociale e della cittadinanza attiva relativa alla 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" (Consiglio Unione Europea, 2018, p. 10). In tale prospettiva, una scuola inclusiva di tutti e di tutte è chiamata a riconoscere l'importanza dell'*educazione economica* "come processo intenzionalmente finalizzato a fornire conoscenze e competenze relative alla gestione del denaro" (Parricchi, 2019, p. 178), considerando gli aspetti razionali,

emotivi e psicologici che influenzano le scelte individuali, per consentire a ciascuno di comprendere il mondo dal punto di vista economico e finanziario e diventare agente responsabile e consapevole durante la propria esistenza individuale e sociale. Un'educazione intesa come il nuovo "far di conto" per la conduzione della vita economica (Refrigeri, 2020), come disciplina di insegnamento in ogni ordine e grado del nostro sistema scolastico per recuperare la condizione di arretratezza del nostro Paese rispetto ad altri, come emerge dall'indagine PISA dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che lo colloca al 63° posto in tema di competenze finanziarie di base.

L'educazione economica richiede un'alfabetizzazione finanziaria, definita dalla Raccomandazione del Consiglio OECD sull'alfabetizzazione finanziaria, promossa dal Comitato per l'educazione finanziaria e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze, come "l'insieme di consapevolezza, conoscenze, competenze, atteggiamenti e comportamenti in materia finanziaria, necessari alla realizzazione di decisioni finanziarie valide e in definitiva al raggiungimento del benessere finanziario individuale" (OECD, 2020, p. 4). Un'alfabetizzazione relativa al grado di conoscenza dei concetti finanziari di base da parte del soggetto, le sue capacità e la sua fiducia nel gestire le finanze personali attraverso decisioni appropriate nel breve termine e una ragionevole pianificazione finanziaria nel lungo periodo. Essa è indispensabile per leggere e gestire la propria condizione economica: è finalizzata a migliorare le conoscenze del soggetto e renderlo decisore competente, sviluppando l'abilità di applicare la conoscenza e la comprensione in situazioni di vita reale. Lo sviluppo di tale competenza, in costante perfezionamento, ha da essere intesa come un'abilità essenziale per la vita quotidiana volta a promuovere la formazione di cittadini attivi nel saper pianificare e gestire le proprie risorse personali nel tempo. Secondo una visione dinamica di cittadino, in possesso non solo di uno *status*, inteso come attribuzione di diritti e di doveri, ma anche di un ruolo, quale partecipazione alla vita pubblica, assunzione di responsabilità, l'educazione economica promuove una cultura della *cittadinanza attiva e sostenibile* come forma di capitale sociale orientata a creare impegno civico e legami di solidarietà nelle comunità, in una società complessa nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile dell'umanità in sinergia con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015). Una cittadinanza promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente secondo forme di cooperazione, rendendo il soggetto consapevole del ruolo che ricopre nell'ambito dell'unica comunità terrestre, capace di comprendere le dinamiche che si verificano nella realtà, gli scenari e i cambiamenti del tempo esistenti sia a livello micro che macro.

Nel contesto nazionale, la Legge 92/2019, in ottica interdisciplinare e trasversale, considerava le numerose iniziative per promuovere l'educazione economica a scuola come parte integrante nell'insegnamento dell'Educazione civica, con l'obiettivo di rendere i giovani cittadini consapevoli, capaci di essere protagonisti della vita economica del Paese. Di recente, l'articolo 25 della Legge 21/2024 del 5 marzo, che converte in legge il Ddl Capitali dell'aprile 2023, dal titolo "Misure

in materia di educazione finanziaria" ha modificato la norma del 2019 che aveva riconosciuto all'educazione civica il contributo nella formazione di "cittadini responsabili e attivi". Le modifiche apportate alla Legge 92/2019 sull'educazione civica introducono tra gli obiettivi anche la partecipazione piena e consapevole alla vita economica (oltre che civica, culturale e sociale delle comunità). Tra le tematiche si evidenzia il diritto al risparmio, all'investimento, all'educazione finanziaria, assicurativa e alla pianificazione previdenziale, anche con riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali di gestione del denaro e alle nuove forme di economia e finanza sostenibile, e alla cultura d'impresa.

## 3. Cultura economica per una società inclusiva e sostenibile

Fondamentale è investire sulla formazione in servizio degli insegnanti e anche per quelli futuri per coniugare l'esigenza del sistema scolastico "di una formazione generale (culturale e disinteressata) e quella di una formazione orientata in senso professionale" (Baldacci, 2018, p. 8), affinché promuovano nelle nuove generazioni lo sviluppo di una cultura economica fornendo a loro gli strumenti necessari ad interpretare il mondo. Una cultura economica per attenzionare ciascuno su temi di natura economica ed essere in grado, da adulti, di prendere decisioni più consapevoli in materia di consumi, risparmio, gestione del credito e investimento. L'importanza di formare ad una cultura economica si rintraccia nel considerare la scuola come il luogo più adatto e integrato all'interno del quale alimentare informazioni, nozioni e competenze di finanza ed economia, favorendo l'inclusione sociale nel permettere a tutti e a tutte le stesse opportunità di emancipazione economica, nell'orizzonte della dignità umana. Nell'ambito di diverse iniziative sulla tematica, segnalo, in modo emblematico, il progetto interfacoltà "*You Count: Education for Economic Citizenship according to the 2030 Agenda*", attualmente in corso che ha preso avvio nel 2022, promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione – avviato in collaborazione con la Facoltà di Economia – della Libera Università di Bolzano, con lo scopo di promuovere la formazione della cultura economica e finanziaria degli studenti e studentesse e contribuire nella ricerca scientifica degli ambiti dell'educazione economica. Il progetto si propone di investigare lo stato dell'alfabetizzazione finanziaria dei giovani cittadini e cittadine della Provincia di Bolzano e il ruolo delle scuole altoatesine. A questo scopo, saranno utilizzati tre strumenti principali: uno studio quantitativo per analizzare le conoscenze e gli atteggiamenti dei giovani nei confronti del denaro, uno studio qualitativo per esaminare la consapevolezza economica dei giovani e uno studio pilota per valutare l'efficacia dei corsi di educazione finanziaria nelle scuole. "You Count" sarà realizzato in collaborazione con le scuole primarie e secondarie della Provincia di Bolzano e le istituzioni locali e nazionali che si occupano di educazione finanziaria, come la Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (FEDUF), le Casse Raiffeisen e la Banca d'Italia.

Conoscere e comprendere le dinamiche economiche che caratterizzano la so-

cietà moderna deve diventare parte dell'educazione dell'essere umano per poter affrontare le diverse situazioni dell'esistenza che si creano anche in relazione ad aspetti economici (Abraham, 1967). Emerge l'esigenza di un'educazione integrale della persona, che rispetti tutte le dimensioni del suo essere, con determinate finalità da perseguire quali la libertà nel potere di scelta e una formazione al senso di responsabilità nel prendere le decisioni. Ciò comporta agire in modo creativo e flessibile di fronte alle questioni quotidiane, "riconoscendo la natura del denaro come mezzo e non come fine" (Parricchi, 2019, p. 178), per contribuire non solo al benessere economico individuale, ma anche a quello collettivo della società nel suo complesso. Un benessere inteso come la possibilità di poter realizzare i propri progetti attraverso le proprie possibilità esistenziali, nel segno di una migliore qualità di vita. Si tratta di "una continua tensione al riequilibrio e alla riarmonizzazione delle diverse capacità dell'individuo e solo attraverso il costante ripristino di tale equilibrio è possibile perseguire un progetto di autentico benessere individuale e sociale" (Iavarone, 2008, p. 7).

Tale prospettiva invita ad un radicale cambiamento di paradigma per pensare al futuro, abbandonando il modello della semplificazione per orientarsi verso un pensiero delle connessioni e delle relazioni con l'altro in grado di *umanizzare la modernità* per abitare in un mondo interdipendente (Ceruti, Bellusci, 2023). Un approccio positivo che si manifesta in un atteggiamento di rispetto e consapevolezza verso l'ambiente socio-culturale per la promozione di un *modus operandi* sostenibile, contribuendo attraverso politiche mirate di inclusione sociale e di educazione economica alla crescita di società più sostenibili. Essere in grado di fare scelte economiche consapevoli implica oggi recuperare modelli antichi di relazione, pratiche di stili di vita che hanno un impatto positivo sulla comunità, quella condivisione che arricchisce attraverso l'accoglienza, la comprensione e la collaborazione. A tal proposito, è indispensabile individuare risorse economiche che non abbiano conseguenze di impatto negativo in alcune zone del mondo, ma che si fondino sulla generosità, sulla condivisione, sulla fiducia e sulle dinamiche relazionali come fondamento dello sviluppo (Bustreo, 2018).

Un pensiero aperto alla pluralità, al dialogo e al confronto dei modi di vivere, "capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi" (Morin, 2000, p. 101) per perseguire l'obiettivo di una società inclusiva e sostenibile in grado di affrontare, attraverso un approccio integrale, il tema della cittadinanza e dei diritti umani, del rispetto dell'ambiente e delle diverse culture della Terra. Lo sviluppo di una società inclusiva e sostenibile invita ad un cammino educativo per imparare a vivere in modo fraterno, quale impegno comune per un futuro di prosperità per le comunità della Terra, in un orizzonte di senso costituito dalla partecipazione, dalla responsabilità e dal rispetto. L'agire pedagogico per la sostenibilità invita ad un orientamento etico per contribuire alla realizzazione di una vita comunitaria ispirata dall'ideale della solidarietà verso il prossimo, un impegno che ha da essere accompagnato da percorsi educativi per sviluppare coscienze sensibili individuali e una cultura condivisa per un senso di

responsabilità globale, in un nuovo tessuto di relazioni. Secondo una visione olistica del mondo assiologicamente orientata, in dialogo sui valori comuni che ispirano una convivenza rispettosa ed arricchente, l'educazione economica rappresenta un passaggio ineludibile della civiltà umana nell'esplorare nuove vie e percorsi di ricerca che possano generare inedite realizzazioni e promuovere autentiche relazioni umane, tra inclusione sociale e sostenibilità.

## Bibliografia


Abraham K. (1967). *Educazione economica. Fondamenti pedagogici*. Roma: Armando.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 7-16). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bustreo M. (2018). *La terza faccia della moneta. Le dinamiche che guidano la nostra relazione con il denaro*. Milano: FrancoAngeli.

Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare al futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Consiglio Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/

Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M., Zizioli E. (Eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Mondadori.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.* Milano: FrancoAngeli.

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

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Cortina.

Morin E. (2021). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

OECD (2020). *Raccomandazione del Consiglio sull'alfabetizzazione finanziaria*. Retrieved from https://legalinstruments.oecd.org.

Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.

Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Striano M. (2010). Introduzione. L'inclusione sociale come problema pedagogico e come emergenza educativa. In Id. (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 7-8). Milano: FrancoAngeli.

United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.

# Per una scuola dalla parte dei bambini e delle bambine: cultura dei diritti e cultura di genere nella formazione professionale di educatori, educatrici e insegnanti[1]

Emiliano Macinai
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi di Firenze*
*emiliano.macinai@unifi.it*

Irene Biemmi
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Firenze*
*irene.biemmi@unifi.it*

## Premessa

Sullo sfondo di questo contributo si situa una lettura in chiave intersezionale dei pregiudizi riguardanti bambini e bambine, condotta nel corso degli ultimi anni con l'obiettivo di dare un apporto al chiarimento concettuale delle categorie analitiche utili per promuovere una comprensione profonda e dinamica dei processi di discriminazione associati alla differenza di età nelle società complesse, adottando un'ottica di genere. Riteniamo che saper riconoscere e disattivare i pregiudizi, saper contrastare i processi di discriminazione e promuovere una progettualità educativa e formativa capace di emancipare i soggetti più esposti ai condizionamenti sociali rientri tra le sfide più urgenti per la formazione iniziale e in itinere di educatori, educatrici e insegnanti.

## 1. Human Rights Education, la differenza di età e i diritti dell'infanzia a scuola

In questo breve intervento condividiamo alcune considerazioni sulla necessità di formare insegnanti, capaci di riconoscere e contrastare pregiudizi e stereotipi legati a letture penalizzanti della differenza di età e della differenza di genere. Lo facciamo sinteticamente presentando l'esperienza del CUMED, *Corso Universitario Multidisciplinare di Educazione ai Diritti* che abbiamo attivato presso l'Università di Fi-

1 Il contributo è nel suo insieme frutto di una progettazione condivisa, il lavoro di scrittura è stato organizzato come segue: la breve premessa è stata scritta a quattro mani; il paragrafo 1 è stato scritto da Emiliano Macinai; il paragrafo 2 è stato scritto da Irene Biemmi.

renze nel 2019 in collaborazione con Unicef Italia e del quale siamo responsabili scientifici[2].

Il CUMED fiorentino ha preso forma nell'ambito di un protocollo *ad hoc* per il riconoscimento del corso nel piano di studi curricolare dei/delle partecipanti ritenendo che possa arricchire e almeno in parte integrare il percorso universitario di formazione di studenti e studentesse di scienze dell'educazione e della formazione e di scienze della formazione primaria, soprattutto in riferimento alla costruzione di strumenti culturali e metodologici utili a valorizzare in positivo le differenze di età e di genere non in astratto, ma in diretto rapporto con i vissuti e col mondo d'esperienza dei bambini e delle bambine, una dimensione, questa, che al momento ci pare non essere colta e valorizzata appieno nei curricula che formano alla professionalità educativa e docente, mentre invece, siamo convinti che debba essere approfondita sul piano pedagogico e didattico, sul piano relazionale e comunicativo, sul piano affettivo ed esperienziale.

Sullo sfondo di questa proposta vi è il *framework* europeo della *Global education*, ossia di quell'impegno pedagogico volto a promuovere la prospettiva della complessità e della decostruzione degli stereotipi in educazione, valorizzando positivamente un approccio centrato sul discente, con l'obiettivo di rinforzare consapevolezza critica rispetto alle sfide poste dalla realtà globale e dall'impegno in direzione di stili di vita equi e sostenibili (COE, 2002). Tra le competenze promosse dalla *Global Education* in vista di tali orizzonti educativi vi è, appunto, l'educazione ai diritti umani, intesa come uno dei pilastri su cui costruire una dimensione globale di cittadinanza, di identità e di appartenenza.

In coerenza con l'obiettivo appena richiamato, pensiamo che per non fermarsi in superficie occorra lavorare per popolare le scuole di insegnanti forniti di strumenti utili a promuovere consapevolmente educazione ai diritti e nei diritti, educazione alle differenze e nelle differenze con i bambini e le bambine, a cominciare da quella che quest'ultimi incarnano e che meno frequentemente viene percepita e tematizzata: la differenza di essere un bambino o una bambina in un mondo di adulti, appunto. Differenza di età e differenza di genere come prospettive concrete dalle quali accedere alla dimensione dei diritti che solitamente gli adulti ritengono così astratta da non coinvolgere direttamente soggetti ritenuti "troppo piccoli".

Ciò che rende difficile assumere questa prospettiva anche nei contesti educativi e formativi è quel pregiudizio che Elizabeth Young-Bruehl ha definito usando il termine "childism", pregiudizio che colpisce ogni bambina e bambino in quanto tali, indipendentemente dal contesto, dalle relazioni e dalle situazioni, dalle sue caratteristiche soggettive, dall'ambiente sociale, politico e culturale che ha intorno (2012, pp. 8-9). Un pregiudizio che non *dipende* da tutto ciò perché tutto ciò il "childism" *interseca* ed attraversa, diventando esso stesso la lente attraverso la quale

2 Dalla prima esperienza del CUMED ha preso forma Biemmi I., Macinai E. (Ed.) (2020), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli.

contesti, relazioni e situazioni sono, sempre e in ogni caso, colti e pensati dagli adulti. Riconoscere la pervasività di questo pregiudizio e prenderne consapevolezza può permettere di leggere i processi di colonizzazione che bambini e bambine subiscono costantemente da parte degli adulti, processi che emergono dall'ombra che generalmente li oscura solo quando acquistano la caratteristica di una qualche forma di violenza che li renda visibili (Biffi, Macinai, 2019). Ma appunto servono strumenti per farlo.

Nell'autunno 2023 si è aperto finalmente, sebbene nelle circostanze dolorose di un ennesimo femminicidio, un dibattito sulla promozione nelle scuole di quella che alcuni chiamano "educazione affettiva", altri "educazione alle relazioni", altri ancora "educazione sentimentale". Non abbiamo il tempo per esprimere qui una presa di posizione in merito a queste diverse declinazioni che ovviamente non sono soltanto terminologiche. Guardando piuttosto all'urgenza che abbiamo di fronte, possiamo affermare che "educare ai diritti attraverso i diritti" permette di agire in modo concreto su ciascuno di quei piani, quello dei sentimenti, quello delle relazioni, quello degli affetti, che a loro volta si intersecano e si richiamano, intensificandosi, a vicenda. Lo diciamo in questa sede nell'unico modo possibile, cioè indicando sinteticamente le vie di accesso che l'*educazione ai diritti attraverso i diritti* apre ai sentimenti, alle relazioni, agli affetti.

Alla dimensione dei diritti si accede attraverso il sentimento, come è stato autorevolmente sostenuto[3]: i diritti esistono perché li possiamo sentire, non perché li sappiamo pensare. La possibilità di sentire i miei diritti passa dalle situazioni che mi permettono l'incontro con un altro a me prossimo: i diritti emergono nella compresenza, nelle relazioni intersoggettive, com'è stato altrettanto autorevolmente sostenuto[4]. E questo è vero al punto che, come è stato scritto in modo molto convincente, la radice profonda dei diritti stessi è calata in quella sorta di interiorità condivisa, in quella sintonizzazione degli affetti che intendiamo con il termine "empatia"[5]. Sentire; stare in relazione di prossimità; provare empatia: questo è ciò

3 Scrive a questo proposito il giurista Edmond Cahn (1949): «Se la giustizia continuerà ad essere immaginata in termini ideali, la reazione degli uomini sarà meramente contemplativa, ma la contemplazione non produce alcun risultato concreto. Invece la reazione a un vero o immaginato caso specifico d'ingiustizia è qualcosa di diverso; è qualcosa di vivo che si muove e ribolle all'interno dell'organismo umano […]. Senza la ragione, il senso di ingiustizia non potrebbe servire gli scopi di utilità sociale, i quali sono individuabili soltanto attraverso l'osservazione e l'analisi scientifica. Senza il sentimento, però, esso perderebbe la sua spinta vitale e la sua forza» (*The sense of injustice*. New York: New York University Press, pp. 13-14). La traduzione in italiano di questo brano si trova in Nader L. (2008). Giustizia, diritti umani e sentimento di ingiustizia. *Antropologia*, 11/2008, p. 114.

4 Scrive a questo proposito l'antropologo Gualtiero Harrison (2001): «Il minore che emerge dalla Convenzione è quindi un essere sociale del tutto nuovo. Emerge infatti come "soggetto diverso" dagli adulti; ma emerge anche come "soggetto paritario" nel suo rapporto con l'adulto: il bambino, cioè, deve essere presunto capace di interagire in tale rapporto, in nome del "paradigma relazionale"» (*I fondamenti antropologici dei diritti umani*. Roma: Meltemi, p. 153).

5 Scrive a questo proposito la storica Lynn Hunt (2010): «I diritti non si possono definire una volta per tutte, perché il loro fondamento emotivo è in continua evoluzione […]. L'empatia si

che serve per trasformare un costrutto astratto (l'idea di "diritti umani") in un contenuto d'esperienza (la "scoperta" dei miei e dei nostri diritti) concretamente attingibile per gli adulti, per i bambini e per le bambine, per gli esseri umani.

## 2. Le politiche nazionali per la promozione della parità di genere in ambito educativo: il ruolo centrale della formazione del corpo docente

Per lungo tempo in Italia il tema della formazione iniziale e in servizio del corpo docente in relazione alla cultura di genere e delle pari opportunità è rimasto inevaso. Lo aveva già denunciato a chiare lettere il rapporto della Commissione europea del 2010 *Gender Differences in Educational Outcomes*. Il Rapporto, basato su una ricerca promossa dalla rete Eurydice, mirava ad esaminare in che modo veniva affrontato nei paesi europei il problema della diseguaglianza tra i sessi nell'ambito dell'istruzione. Dallo studio comparato emergeva che tutti i paesi europei, tranne poche eccezioni, si stavano mobilitando per mettere in atto politiche in materia di parità: tra le eccezioni rientrava proprio l'Italia, annoverata all'interno di quei Paesi «sprovvisti di politiche sostanziali in materia di parità tra i sessi nel campo dell'istruzione» (al pari di Portogallo, Grecia, Romania, Estonia, Slovacchia e Repubblica Ceca).

Il rapporto sull'Italia esordiva così: «In Italy gender inequality in education is not a question of concern». È un'affermazione che centra il cuore del problema ed è ancora attualissima: in Italia la questione della diseguaglianza di genere in ambito educativo non è percepita (ancora oggi) come una questione problematica. Ne deriva che non sono previste azioni specifiche per promuovere la parità di genere in ambito educativo, ivi incluse le azioni di formazione del corpo docente. Nel rapporto leggiamo questa constatazione perentoria: «Gender is non included as a topic in guideline or curricola for teacher initial education and there are not specific gender guidelines relating to teachers' day-to-day practice in schools»[6].

Rispetto a questo scenario dobbiamo constatare che dal 2010 ad oggi sono stati fatti alcuni passi avanti e possiamo rintracciare diversi tentativi di inserire la questione della formazione di genere nell'agenda politica della scuola italiana.

Nel decreto legge n. 104 del 12 settembre 2013 recante «Misure urgenti in

basa sul riconoscimento che gli altri sentono e pensano come noi, che la nostra sensibilità interiore è fondamentalmente simile. Per essere autonoma, una persona deve essere legittimamente separata e protetta nella sua separazione, ma perché i diritti accompagnino tale separazione fisica l'individualità di una persona deve essere compresa a un livello più emotivo. I diritti umani dipendono sia dal possesso di sé e del proprio corpo, sia dal riconoscimento che tutte le altre persone sono altrettanto padrone di sé stesse. È lo sviluppo incompleto di quest'ultimo concetto a provocare tutte le disparità di diritti sulle quali riflettiamo sin dall'inizio della storia» (*La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza, pp. 14-15).

6 Il genere non è incluso come argomento nelle linee guida o nei curricoli per la formazione iniziale degli/delle insegnanti e non ci sono linee guida di genere specifiche relative alla pratica quotidiana degli/delle insegnanti nelle scuole.

materia di istruzione» in riferimento alla Formazione del personale scolastico (art. 16), si legge che «al fine di migliorare il rendimento della didattica» sono previste «attività di formazione e aggiornamento obbligatori del personale scolastico» con particolare riguardo «all'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere».

Analoghe indicazioni si trovano nel Decreto-legge n. 93 del 14 agosto 2013 finalizzato al contrasto della violenza di genere dove all'articolo 5 si prevede un «Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere», all'interno del quale si propone di «promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extracurricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo».

Approdiamo quindi alla legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – cosiddetta "riforma della buona scuola" – che al comma 16 riporta testualmente: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei princìpi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori» anche con riferimento alla legge n. 119 del 14 agosto 2013 sul contrasto alla violenza di genere, cosiddetta legge sul femminicidio.

Un'attenzione inedita alle questioni di genere emerge anche nel decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, recante "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni". Tale decreto, anche tenendo conto dell'orientamento europeo, elimina la cesura tra i due periodi dell'infanzia – 0-3 anni (nidi) e 3-6 anni (scuola d'infanzia) – fornendo indicazioni e linee guida per servizi educativi e di istruzione di qualità per l'intera fascia 0-6 anni. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, allegate al decreto, pongono "l'elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi" tra le principali finalità dell'educazione nel sistema integrato *zerosei*.

Nel documento del Miur del 2018 titolato *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, che va ad aggiornare le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, oltre a richiamare l'obiettivo 5 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze", si fa un riferimento puntuale al genere in rapporto al tema della cittadinanza: «Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica

il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura».

Infine, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (adottati con decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022)[7] al punto 4 dedicato a "Il significato dei servizi educativi per l'infanzia per i bambini e per le famiglie" mettono in relazione l'efficienza e la qualità dei servizi educativi *zerosei* con l'obiettivo di raggiugere la parità di genere in ambito lavorativo: «L'impegno prioritario dei servizi educativi è nei confronti dei bambini ma deve essere declinato considerando anche il significato che essi rivestono per le loro famiglie. La disponibilità di un servizio di buona qualità, cui affidare con fiducia il proprio bambino, è, oggi come ieri, un elemento fondamentale per garantire alle donne la possibilità di riprendere o intraprendere un'attività lavorativa dopo essere diventate madri. È, quindi, un importante strumento per raggiungere la parità di genere ed elevare le condizioni economiche delle famiglie».

Da questa carrellata sul fronte legislativo pare dunque che il tema dell'educazione di genere, collegato ad un progetto di formazione delle future leve di insegnanti, sia finalmente posto all'attenzione dell'agenda politica. Il problema è che ancora oggi, nel 2024, questi orientamenti normativi non hanno prodotto cambiamenti reali. Pare dunque auspicabile, e urgente, sostenere la realizzazione di corsi obbligatori di formazione alla cultura di genere sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio dell'intera classe docente, dai nidi d'infanzia alla scuola secondaria (Biemmi, Mapelli, 2023). Se anche ciò avvenisse da domani, i frutti di un simile processo nella vita e nelle effettive "pari opportunità formative" delle nuove generazioni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, potrebbero essere raccolti a distanza di un lungo periodo. Proprio per questo vale la pena iniziare il prima possibile.

## Bibliografia

Biemmi I., Macinai E. (Eds.) (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli.

Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.

7 Gli *Orientamenti* completano il quadro dei documenti del sistema integrato *zerosei*: le *Linee pedagogiche* costituiscono la cornice comune ai segmenti 0-3 e 3-6, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 aggiornate con i *Nuovi scenari del 2018* sono il riferimento per le scuole dell'infanzia statali e paritarie, gli *Orientamenti* delineano una prospettiva nazionale per i servizi educativi per l'infanzia, che sono normati a livello regionale.

Biffi E., Macinai E. (Ed.) (2019). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*. Milano: FrancoAngeli.

Cahan E. (1949). *The sense of injustice*. New York: New York University Press.

COE (2002). *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. Maastricht, November 15th-17th 2002. Retrieved May 17, 2024, from https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168070e540

Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes. Study on the Measures Taken and the Current. Situation in Europe*. Brussels: Eurydice.

Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.

Harrison G. (2001). *I fondamenti antropologici dei diritti umani*. Roma: Meltemi.

Hunt L. (2010). *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.

Nader L. (2008). Giustizia, diritti umani e sentimento di ingiustizia. *Antropologia*, 11, 106-124.

Young-Bruehl E. (2012). *Childism. Confronting prejudice against children*. New Haven and London: Yale University Press.

## Panel 3
## L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione

*Primo Gruppo*

Michele Aglieri
Valeria Agosti
Francesca Anello
Angelo Gaudio
Barbara Balconi
Barbara Bocchi
Antonio Borgogni
Carlo Cappa
Davide Capperucci
Ferdinando Cereda
Valentina D'Ascanio
Alessandro Di Vita
Elisabetta Nigris
Evelina Scaglia

# Quale efficacia possibile degli insegnamenti storico-educativi comparativi nei 60 cfu

Angelo Gaudio
*Professore ordinario*
*Università degli Studi di Udine*
*angelo.gaudio@uniud.it*

L'oggetto di questo contributo è già stato affrontato dall'autore sulle colonne di "Nuova Secondaria" (Gaudio, 2022) ed è stato trattato anche altri studiosi (Pruneri, 2019, 2021)). Obiettivo metacognitivo di tali insegnamenti è la consapevolezza dei corsisti dei 60cfu, speriamo non 60cfuisti, della contingenza del reale scolastico "qui ed ora" che può essere raggiunto sia attraverso la storia sia attraverso la dimensione comparativa.

Nell'attuale contesto mediatico la logica del clickbait porta a far passare come novità sconvolgente e risolutiva anche solo qualsiasi proposta di minima innovazione che non di rado riprende esperienze talora risalenti a secoli fa, si pensi ad esempio al metodo DADA e al debate. Queste riflessioni vengono desunte dall'esperienza di insegnamento dell'autore, che ha erogato 3 cfu di storia della scuola nel pf24 (che facevano esame integrato con i 3 cfu di pedagogia generale) a partire da alcuni studi (Gaudio, 2006, 2016), che vengono ulteriormente approfonditi in relazione agli articoli 3, 30, 33, 34 e 117 della Costituzione[1].

La storia della scuola è certamente parte di una vicenda che nelle sue intenzioni e almeno in parte il riflesso di un processo di un *nation building*; si deve peraltro tenere ben presente e renderne consapevoli i corsisti che la stessa identità italiana è una "identità relazionale" (Bossaert, Durand, 2018). Le stesse condizioni di possibilità della nazione italiana fattasi stato sono legate all'intervento militare francese diretto e a quello indiretto inglese (Di Nolfo, 2011). Non meno rilevanti i condizionamenti economici; il debito pubblico del nuovo stato aveva la sua principale piazza di collocamento e scambio a Parigi (Teodoli Volpi, 2021, p. 27). Nel secondo dopoguerra la rinascita dell'Italia nel quadro europeo e lo stesso avvio del processo di integrazione dell'Europa occidentale dopo la Seconda guerra mondiale sono parte degli sviluppi del piano Marshall (Ventresca, 2017). Anche dal punto di vista della storia costituzionale si è autorevolmente parlato di una democrazia importata (Romanelli, 2009).

Nell'ambito specifico storico-educativo alcuni aspetti della identità relazionale sono già stati precedentemente sviluppati in articolo pubblicato ne "Gli argonauti"

1 https://www.uniud.it/it/didattica/formazione-post-laurea/formazione-abilitazione-insegnanti-/24-cfu/copy_of_PedagogiageneraleestoriadellascuolaZolettoGaudio.pdf/download (ultima consultazione: 22.05.2024)

(Gaudio, 2022) e nei contributi sulla figura di Giovanni Gozzer (Gaudio, 2018, 2021, 2023, 2024), ma occorre volgere uno sguardo alla saggistica pedagogica. Disponiamo di alcuni studi sull'editore Armando (Zizioli, 2011) ma rimangano, ad esempio, da approfondire figure come quelle di Laeng (Laeng, 2001, 2001b; Corradini, 2016) e collane di altri editori come, ad esempio, i Meridiani dell'educazione dall'editrice La Scuola (Pazzaglia, 2004, p. 911).

La trattazione della storia della scuola italiana può essere declinata in modo simpatetico verso i docenti in formazione utilizzando come sfondo integratore la storia del precario sfortunato. Si pensi ad esempio alla prosa giovanile di Carducci *Le risorse di San Miniato e la prima edizione delle mie rime* (Carducci, 2010; Cantatore, 2006) oppure al noto Placido Cerri, *Tribolazioni di un insegnante di ginnasio* (Cerri, 2004) o alla lettera di Gentile a Jaia da Campobasso del 1° novembre 1898 (Gentile Jaia). Lunghissima è la tradizione di storie, più o meno romanzata, di maestre e maestri poveri e sfortunati, da Italia Donati (Martinelli, 2018) ai personaggi di De Amicis e di Matilde Serao (Ascenzi, 2019; Ghizzoni, Polenghi, 2008; Bertilotti, 2001, 2007; Covato, 1996; Genovesi, Russo, 1996; Wilking, 1996), fino Albino Bernardini, Leonardo Sciascia (Sciascia, Distefano, 2020), Maria Giacobbe, ma non mancano analoghe storie di professori. In giorni a noi più vicini vengono in mente gli esempi tratti dall'attualità, come i personaggi di Domenico Starnone (Starnone, 1995, 2006) così come le loro trasposizioni cinematografiche e Televisive; casi ormai classici come *Il maestro di Vigevano*, da cui è stato tratto un film con Alberto Sordi, fino a serie televisive di vario taglio (*I ragazzi della terza C*, Mediaset 1987-89; *I ragazzi del muretto*, Rai 1991-96; Fuoriclasse, RAI 2011-2015; *Un professore*, RAI 2021), talora poco verosimili ma comunque, con ampio riscontro di pubblico.

Un utile punto di contatto tra storia della scuola e pedagogia speciale può essere offerto da un testo come quello di Marchetta (Marchetta 2011) che descrive la vicenda di una giovane precaria che si ritrova a fare l'insegnante di sostegno per necessità ma, cosa non scontata, scopre una vera vocazione fino a inquadrare la sua vicenda personale nella stagione politica del ministero Gelmini (Gaudio, Mariuzzo, 2023).

Per la parte comparativa oltre al rimando alle basi dati OCSE[2] e di Euridyce, sarà utile far riferimento alle ricerche di due sociologi Gasperoni (2021) e a Argentin (2021). Molto di recente anche altri studiosi hanno offerto una sintesi e una lettura dei dati (Viganò, 2023). A tal proposito sarà utile richiamare il concetto di globalizzazione (Zolo, 2006; Steger, 2023) non dimenticando di far presente come l'odierna globalizzazione neoliberale sia solo l'ultima di una lunga serie (Osterhammel, Petersson, 2005).

I nuovi corsi si presentano come una possibile occasione per uno sviluppo di pedagogie in dialogo con le didattiche disciplinari (Cappa, 2023), in particolare in relazione all'obbligo di differenziazione per macroaree degli insegnamenti del-

2 http://gpseducation.oecd.org (ultima consultazione: 22.05.2024).

l'area trasversale. La nostra attuale didattica ma in parte anche la nostra prassi scientifica è sbilanciata sull'educazione scolastica di infanzia e primaria; questo è in parte vero anche per alcune didattiche disciplinari laddove una non casuale attribuzione delle docenze nei corsi di scienze della formazione primaria ha permesso una qualche formazione di tradizioni di studio e di didattica mirata. Appare necessario e urgente che la SIPED avvii un monitoraggio della didattica nei 60cfu e che tutti i docenti tanto singolarmente quanto in forma associata si impegnino in un dialogo con i colleghi delle didattiche disciplinari nella consapevolezza che quelli oggi impegnati nei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria solo in alcuni casi sono anche cultori di tali didattiche anche in senso riflessivo.

Nei programmi di didattica della storia, ad esempio, è frequente constatare la presenza di grandi classici della riflessione metodologica quali ad esempio Bloch, Carr e Marrou, mentre la vera e propria didattica della storia è mediata da alcuni manuali che quasi sempre risalgono alla stagione delle SISS (Panciera, Zannini, 2013; Panciera, Savio, 2022). Nel caso della didattica della storia è da registrare con interesse la nascita di una specifica rivista[3], la "Rivista di didattica della storia", così come anche quella di una specifica Società italiana di "Didattica della Storia" (SiDidaSt)[4]. Dovranno essere ulteriormente indagati le vicende degli studi italiani di didattica della storia così come una adeguata dimensione comparativa di questa didattica a livello internazionale (Caiani, 2019; Della Gala, 2024).

La realtà italiana appare oscillante tra una concezione della storia come disciplina scolastica intesa come una divulgazione (della storia come disciplina accademica) (Caiani, 2019) e una sua finalizzazione in chiave di educazione civica[5]. Nessuna di queste due concezioni è risultata prevalente nella consapevolezza e nella prassi dei docenti secondari e universitari, anche in relazione alle vicende politiche editoriali della manualistica che potrebbero essere proficuamente indagate per avere un nuovo sguardo sulla questione. Nel più recente dibattito culturale e politico sono anche presenti posizioni che sembrano propendere per una storia con funzione di consolidamento dell'identità nazionale (Galli Della Loggia, Perla 2023).

3 https://dsrivista.unibo.it/ (ultima consultazione: 22.05.2024).

4 https:www.sididast.it (ultima consultazione: 22.05.2024).

5 Si vedano i numeri monografici: *Educazione civica, cittadinanza democrazia. Una agenda per la* scuola (2021). In Scholè. *Rivista di educazione e studi culturali* 1; *L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali* 820219. In *Pedagogia oggi. Rivista semestrale SIPED, 19* (2), https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/271/150.

## Bibliografia


Argentin G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario.* Bologna: Il Mulino.

Ascenzi A. (2019). *Drammi privati e pubbliche* virtù. Pisa: ETS.

Bertilotti T. (2001). Le 'sdegnosette che masticano Dante'. *Parolechiave*, *26*, 281-296.

Bertilotti T. (2007). Lo Stato e le «maestre dei tempi nuovi». In S. Bartoloni (ed.), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento* (pp. 129-151). Bologna: il Mulino.

Bossaert M., Durand A. (eds.) (2018). La fabrique transnationale de la « science nationale » en Italie (1839 – fin des années 1920). In *Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines (MEFRIM)*, vol. 130, n° 2.

Cajani L. (2019). Le vicende della Didattica della Storia in Italia. In E. Valseriati (ed.), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa* (pp. 121-130). Palermo: New Digital Frontiers.

Cappa C. (2023). Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti. *I problemi della pedagogia*, *69* (1), *21-31.*

Carducci G. (1999). Le risorse di San Miniato e la prima edizione delle mie rime. In Id., *Prose* (pp. 475-492). Milano: Garzanti.

Cantatore L. (2006). C'era una volta il Carducci professorino di provincia. *DA. Pagine della Dante*, *79* (4), 20-26.

Corradini L. (2016). *Sentieri rivisitati. Ricordando discepoli e maestri*. Roma: Armando. 140-152.

Covato C. (1996). *Un' identità divisa: diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.

Dai Prà S. (2011). *Quelli che però è lo stesso.* Roma Bari: Laterza.

Di Nolfo E. (2011). Il Piemonte nel gioco delle potenze europee. In Levra U. (ed.), *Cavour, l'Italia e l'Europa* (179-197). Bologna: Il Mulino.

Della Gala V. (2024). Historical Consciousness and History Didactics in Jörn Rüsen's theory of history. *Paideutika*, 40, 183-200. https://doi.org/10.57609/paideutika.vi-40.7783

Distefano B. (2020). *Sciascia maestro di scuola.* Roma: Carocci.

Galli Della Loggia, E. Perla L. (2023). *Insegnare L'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo* Brescia: Scholè.

Gasperoni G. (2021). A Social Profile of the Contemporary Italian Education System. In D. Caroli, S. Ivanova (eds.), *Russia-Italy: Collaboration in the Field of Humanities and Education in the 21st Century* (pp. 584-617). Mosca, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.

Gaudio A. (2006). *Legislazione e organizzazione della scuola, lotta contro l'analfabetismo*, in Pavone C. (ed.) *Storia d'Italia nel secolo ventesimo: strumenti e fonti,* Roma: Ministero per i beni e le attività culturali. Dipartimento per i beni archivistici e librari. Direzione generale per gli archivi, Vol. I, Elementi strutturali, 355-373 http://151.12.58.123/-dgagaeta/pdf.php?file=Saggi/Saggi_86.pdf

Gaudio A. (2016). Sistemi educativi 2. Democratizzazioni. In N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di Educazione comparata.* Brescia: La Scuola.

Gaudio A. (2018). Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5(2), 17-28.

Gaudio A. (2021). Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di Storia dell'Educazione*, *8* (1), 61-69. https://doi.org/10.36253-/rse-10362.

Gaudio A. (2022). Le discipline storico educative nella formazione degli insegnanti secondari. *Nuova Secondaria*, 6, XXXIX 285-291.

Gaudio A. (2022). Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879). *Gli Argonauti*, *1*, 37-48. https://dx.doi.org/10.13129/2785-0919/2022.1.37-48.

Gaudio A. (2023). Gozzer, il CLN e la sperimentazione del decentramento scolastico. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, *30, 53-60.*

Gaudio A. (2024). Giovanni Gozzer e la scuola cattolica. In A. Sanzo L. Silvestri (eds.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana nel dopoguerra* (pp. 79-94). Roma: Roma Tre-Press.

Gaudio A. Mariuzzo A. (2023). L'Italia nel mondo. 1994-2022. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Storia della scuola italianaœ.* Brescia: Scholè.

Genovesi P., Russo P. (eds.). *La formazione del maestro in Italia.* Ferrara: Corso.

Gentile G. Jaia S. (1969). *Carteggio.* M. Sandirocco ed. Firenze: Le Lettere 219-222.

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

Laeng M. (2001). La formazione del mio pensiero pedagogico. In M. Borrelli (ed.), *La Pedagogia Italiana contemporane* (pp. 229-242). Pellegrini: Cosenza.

Laeng M. (2001b). Il mio itinerario alla pedagogia. *Pedagogia e Vita*, *3*, 48-56.

Lazzarin S. A. Morini A. (eds.) (2016). *Maîtres, Précepteurs et Pédagogues: Figures de L'enseignant Dans La Littérature Italienne.* Bern: Peter Lang.

Marchetta G. (2011). *L'iguana non vuole.* Rizzoli: Milano.

Pruneri F. (2019). Gli insegnamenti M-Ped 02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa. *Rivista di Storia dell'Educazione, 1,* 30-39.

Martinelli C. (2018). «Quanti la lessero, ne piansero». Stampa, opinione pubblica e inchiesta Donati. *Diacronie Studi di storia contemporanea*, *34*(2) https://doi.org/-10.4000/diacronie.8162.

Osterhammel J., Petersson N. P. (2005). *Storia della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.

Panciera W. Zannini A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori Education.

Panciera W. Savio A. (2022). *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti della scuola secondaria*. Milano: Mondadori Education.

Pazzaglia L. (ed.). *Editrice La Scuola 1904-2004 Catalogo storico*. Brescia: La Scuola.

Cavallera H. Corradini L. Pellerey M. (2006). Profilo della vita e dell'opera di Mauro Laeng. *Pedagogia e Vita*, *3-4*, 179-210.

Pruneri F. (2021) *The Teaching of the History of Education in the Italian universities: Quantitative and Qualitative Aspects*, in Caroli D., Kornetov (eds.) *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea Materiali della XVIIa conferenza scientifica internazionale Mosca, 11 novembre 2021*. Vol. 2 Ricerche di storia dell'educazione di autori europei // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogiheskaja retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovanija. Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 11 nojabrja 2021 g. v dvuch chastjach. Chast' 2. Issledovanie pedagogicheskoe proshlogo zapadnoevropejskimi avtorami (pp. 186-197). Moskva: ACOY.

Romanelli R. (2009). *Importare la democrazia. Sulla costituzione liberale italiana.* Soveria Mannelli: Rubbettino.
Sciascia L. (1975). *Cronache scolastiche*, in Id., *Le parrocchie di Regalpetra*. Bari: Laterza.
Starnone D. (1995). *Solo se interrogato.* Milano: Feltrinelli.
Starnone D. (2006). *Ex cattedra e altre storie di scuola.* Milano: Feltrinelli.
Steger M. B. (2023). *Globalization. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
Tedoldi L., Volpi A. (2021). *Storia del debito pubblico in Italia. Dall'Unità a oggi*. Roma Bari: Laterza.
Ventresca R. (2017). *Prove tecniche d'integrazione. L'Italia, l'Oece e la ricostruzione economica internazionale (1947-1953).* Prefazione di A. Varsori. Milano: Franco Angeli.
Viganò R. (2023). Conoscenza e visione per una scuola come salvaguardia della democrazia *Education Sciences & Society*, 2/2023 10.3280/ess2-2023oa16022
Wilking S. (1996). *Mutter, Missionarin, Meisterin: der Beruf der Lehrerin in Italien von 1860 bis* 1914. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Zizioli E. (2021). *Armando Armando. Un pedagogista editore.* Roma: Anicia.
Zolo D. (2006). *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*. Roma-Bari: Laterza.

# Dalla memoria al dialogo: percorsi di ricerca e formazione nell'associazionismo professionale[1]

Michele Aglieri
*Ricercatore*
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
*michele.aglieri@unicatt.it*

Evelina Scaglia
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Bergamo*
*evelina.scaglia@unibg.it*

Il racconto della propria professione è di per sé un luogo formativo, grazie alla possibilità di far emergere saperi impliciti, valori e occasioni di bilancio, riflessione sul proprio sé professionale (Cadei, 2017). Nell'ambito di un impegno di riscoperta e di incentivazione del ruolo delle associazioni professionali di insegnanti quale occasione fondamentale per lo sviluppo professionale, proprio la narrazione è al centro, in questo periodo, di due iniziative di ricerca e formazione convergenti nella possibilità di far transitare i processi di professionalizzazione attraverso le storie di "didattica vissuta" e il racconto di maestri capaci di rappresentare ed esemplificare la coltivazione di profili professionali e vocazionali. I due progetti qui brevemente presentati rimandano, tra le altre cose, alla necessità di rilanciare zone di collaborazione fra università e associazioni professionali, quali possibili contesti di innovazione e di laboratorio formativo.

## 1. I dialoghi pedagogici

La prima iniziativa di ricerca ha come contesto le attività celebrative organizzate dalle sezioni dell'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) di Milano-Monza e Brianza nel Centenario della nascita di don Lorenzo Milani. Dal mese di aprile 2023 al mese di giugno 2024 questa comunità di insegnanti ha organizzato una serie di eventi culturali che culminerà, alla fine del mese di giugno, in una visita a Barbiana. Il primo di questi appuntamenti ha visto, il giorno 28 aprile 2023, a Milano, l'apertura del percorso con una relazione di Domenico Simeone dal titolo *Don Lorenzo Milani: insegnante e educatore della parola*. L'incontro ha avuto anche

1 Il testo e la ricerca sono stati elaborati e condotti in modo congiunto dagli autori; nella stesura il par. 1 è da attribuirsi a Michele Aglieri e il par. 2 a Evelina Scaglia; il par. Introduttivo è frutto di scrittura comune.

lo scopo di un rilancio dell'attività associativa sul territorio e di presentazione della possibilità di un ulteriore percorso, oggetto di questo contributo, a cui si sono dimostrate inizialmente interessate 33 persone e a cui hanno effettivamente partecipato 23 fra insegnanti di ogni ordine e grado e coordinatrici di scuola dell'infanzia.

L'idea del dialogo pedagogico quale orizzonte metodologico ha preso esempio e ispirazione da una serie di esperienze condotte dal 2014 al 2018 nell'ambito dell'AIMC Lombardia nelle sezioni di Bergamo, Brescia, Cremona e Monza Brianza finalizzate a portare gruppi di insegnanti in servizio a riflettere attorno alla professionalità dei docenti. Nell'ambito del progetto che stiamo illustrando, la sezione AIMC di Milano e Monza-Brianza è ripartita da quell'esperienza, giustificata e argomentata in un testo pubblicato nel 2017 (AIMC Lombardia, 2017), in cui il dialogo, luogo di processi maieutici favoriti dalla figura di un facilitatore (già, in questo, una provocazione didattica per molti degli insegnanti presenti), permetteva la co-costruzione di un'idea di professionalità magistrale a partire da un "pre-testo", uno stimolo iniziale capace di orientare le prime domande. L'impostazione originaria dei dialoghi è stata reinterpretata – attraverso un lavoro di preparazione da parte dei conduttori – secondo la prospettiva di un lavoro di problematizzazione guidato dalla codificazione, attraverso lo stimolo della lettura milaniana (sono state utilizzate tre letture di don Milani e della Scuola di Barbiana, due tratte da *Lettera a una professoressa*, la terza dalla *Lettera ai giudici*), di condizioni critiche e situazioni-problema (Reggio, 2017) tipiche nelle scuole.

A partire allora da alcuni testi, la presenza di facilitatori (gli incontri sono stati condotti da Michele Aglieri, Anna Maria Celso – Presidente della sezione di Milano – e da Graziano Biraghi dell'AIMC Milano) ha consentito un processo di co-costruzione, presa di coscienza e racconto di sé da parte del gruppo. I testi scritti prodotti dalla sbobinatura delle registrazioni degli incontri e gli schemi costruiti in aula (i conduttori tenevano traccia, su lavagne a fogli mobili, dei concetti emergenti e ne sottolineavano possibili collegamenti) costituiscono nel momento presente preziosi dati di ricerca narrativa oltreché di riflessione sulla professione docente. Gli stessi testi sono stati rielaborati nella forma di mappe concettuali, categorie di analisi, ipotesi di nuove domande di indagine e prime sintetiche risposte. In seguito si è proceduto a ipotizzare piani di futura discussione. In un momento successivo ai dialoghi, ai partecipanti è stato infine richiesta la produzione di un elaborato narrativo a partire dall'esperienza vissuta.

Gli incontri – a partire da tre temi generatori: la scuola democratica, il tempo della scuola, la cura della persona e della parola – hanno quindi permesso di rivelare gli impliciti professionali, le difficoltà e le resistenze, ma anche di individuare punti di avvio di percorsi migliorativi, valorizzando il dato comunitario e della collaborazione come luogo di potenziale crescita. Allo stesso tempo, il lavoro maieutico in cui i conduttori dei dialoghi si sono adoperati ha permesso di dare valore a questa modalità relazionale nella formazione degli insegnanti sia per la sua efficacia formativa sia per la sua capacità esemplificativa nella direzione di favorire stili di insegnamento democratici e basati sulla relazione di aiuto (Aglieri, 2020).

Gli esiti di questi dialoghi costituiscono il frutto di un lavoro di coscientizzazione rispetto a un ruolo educativo da parte di gruppi di insegnanti interessati al miglioramento della propria identità professionale nel segno di una ricerca condivisa e del rilancio di future iniziative. L'elaborazione dei materiali, tutt'ora in corso, ha dato luogo, per il momento, ad alcuni spunti sul Notiziario dell'Associazione; nel prossimo futuro è prevista la pubblicazione degli esiti attraverso un testo in volume.

Sullo sfondo di questa iniziativa si staglia la necessità di sperimentare ambienti formativi innovativi che accompagnino gli insegnanti in processi di scambio di narrazioni, incontro di competenze, valorizzazione di atteggiamenti collaborativi ed esperienze di presa di parola. Non è indifferente il fatto che questi dialoghi abbiano coinvolto efficacemente, insieme, insegnanti che lavorano a tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado: i temi trattati, che rimandano, al fondo, al senso dell'educare nella scuola, costituiscono un interesse trasversale, un compito comune, le fondamenta di un processo di professionalizzazione educativa che va – anche se faticosamente – perseguito. Si tratta allora di un compito assegnato a tutti: insegnanti, formatori e ricercatori, per il bene del futuro della scuola.

## 2. Lo studio delle biografie magistrali fra *Public History of Education* e fonti orali

Il secondo ambito di ricerca, perseguito all'interno di questo percorso di sviluppo professionale, si è avvalso dei quadri concettuali interdisciplinari della *Public History of Education* (Bandini, Oliviero, 2019) e della metodologia della storia orale (Barausse, 2013; Paciaroni, 2020), per riscoprire e "dar voce" ad alcune esperienze di maestri e maestre iscritti all'AIMC, protagonisti durante gli anni Settanta di forme di sperimentazione pedagogico-didattica lungo la direzione tracciata da Alfredo Giunti nelle pagine della rivista *Scuola Italiana Moderna*, con la proposta di una *Scuola come Centro di Ricerca* (Giunti, 1973).

Lo svolgimento di video-interviste a nove di questi ex insegnanti (7 uomini e 2 donne, nati fra il 1940 e il 1954) ha consentito di raccogliere testimonianze di "professionalità vissuta", in grado di sollecitare i docenti di oggi ad intraprendere processi riflessivi attorno alla propria identità professionale, grazie alla possibilità di confrontarsi con originali "culture scolastiche" maturate nel passato all'interno dei *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* sorti in diverse zone del nostro Paese. Essi si collocarono lungo la scia dell'opera intrapresa dai cosiddetti "lombardiani cattolici", fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta, all'interno del *Gruppo pedagogico di Scuola Italiana Moderna* animato da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, che contribuì ad un processo di ri-assunzione dell'opera e del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, alla luce di una teleologia e di un'antropologia pedagogica compiutamente cristiane (Chiosso, 2023, pp. 135-163). Alle sue spalle vi era un modello formativo consolidato, presente nella storia dell'istruzione scolastica e magistrale italiana fin dai *Gruppi d'azione per le scuole del popolo* sorti nel

primo dopoguerra, e caratterizzato da una formula particolarmente efficace nel riconoscere legittimazione pedagogica ai maestri e alle maestre, perché in grado di coniugare animazione magistrale, autoformazione, sperimentazione didattica ed approfondimento culturale (Chiosso, 1983, pp. 148-199).

Fra i temi trattati nell'intervista biografica semi-strutturata, composta da 16 quesiti co-costruiti con i partecipanti, figurano il processo di formazione personale, la pratica didattica sperimentale, l'utilizzo del libro di testo, la valutazione, l'impegno nella crescita professionale delle nuove generazioni di insegnanti, la concezione della relazione educativa e il profilo professionale ideale. La formulazione delle domande ha prestato attenzione a quanto affermato dal manifesto della *Public History of Education* per costruire un percorso formativo condiviso, nell'ambito del quadro della *Partecipatory Action Research* (Bandini, 2019, pp. 46-49). Il termine "professionalizzazione" è stato inteso nel significato promosso da Egle Becchi e Monica Ferrari come "itinerario che consente di costruire un determinato professionista", studiato nelle sue molteplici dimensioni teoriche, epistemologiche e pratico-poietiche (Becchi, Ferrari, 2009, p. 12). Si è, così, proceduto ad analizzarlo nella sua triplice dimensione pedagogica, simbolica e relazionale, affiancando sguardi teorici, esperienziali e storici dominati da una tensione meta-riflessiva, frutto dello sforzo etico di "ascoltare" voci del passato per promuovere la loro sussunzione in un più ampio scenario pedagogico e culturale di attenzione collettiva nei confronti dei valori professionali che le hanno animate (Bandini, Oliviero, 2019).

Il ricorso all'uso pubblico della storia ha offerto il vantaggio di poter aprire uno spazio di attenzione collettiva attorno alla figura del maestro e della maestra quale veicolo di innovazione pedagogico-didattica, in una stagione di forte fermento della scuola elementare italiana come quella vissuta in Italia negli anni Settanta, quando a fronte della persistenza di un centralismo verticistico ancorato al passato, seppur attenuato da interventi volti ad una maggiore partecipazione sociale alla scuola con l'istituzione e il riordinamento degli organi collegiali (DPR 416/74), furono avviate esperienze di riforma "dall'interno", per confrontarsi e rispondere ai bisogni educativi e formativi di una società in repentino cambiamento (Ghizzoni, 2023, pp. 287-295). L'impiego della metodologia della storia orale è risultato, pertanto, come il più pertinente per la sua peculiare attenzione allo studio delle dimensioni organizzativo-istituzionali e al recupero delle memorie personali da indagare in merito a diversi ambiti, come quelli della "materialità educativa" e della "cultura scolastica", con un forte livello di contestualizzazione storica (Barausse, 2013, p. 550). Del resto, le fonti orali rappresentano una delle sfide più attuali ed euristiche della storiografia educativa e scolastica, poiché consentono di far luce su quanto è accaduto realmente all'interno dell'aula scolastica, mettendo a tema la complessità dello studio della "scuola reale" in quanto "scuola vissuta", attraverso la ricostruzione delle pratiche didattiche e disciplinari, dei costumi educativi e della cultura scolastica nelle sue componenti cognitive, comportamentali e materiali (Paciaroni, 2020, pp. 9-10). Da ultimo, va sottolineato che lo studio delle biografie consente, sul piano storiografico, di confrontarsi con la categoria

della "relazionalità" e le reti di interlocuzioni costruite dai protagonisti, mentre sul piano pedagogico con il riconoscimento della singolarità di ciascuno come fulcro della promozione di processi educativi e formativi.

Passando ad una prima analisi storico-educativa degli aspetti di comunanza rilevati nelle interviste raccolte, emerge il fatto che la "vocazione magistrale" non è stata per gli ex insegnanti interpellati qualcosa di innato, bensì l'esito di un progressivo processo di presa di consapevolezza e costruzione di una propria identità professionale, su cui hanno influito gli incontri e le relazioni intessute con persone significative. Ha contribuito, in maniera decisiva, all'emancipazione da un contesto familiare e sociale di appartenenza popolare o, tutt'al più, piccolo-borghese, se non addirittura in un caso alla fuoriuscita da una condizione sociale e materiale di miseria.

L'anello di congiunzione fra il proprio percorso personale e "la discesa in campo" nella realizzazione di esperienze di sperimentazione didattica nella scuola elementare va identificato nell'avvio, fin dai primi anni di insegnamento come "maestri unici", della pratica della ricerca come "attività di base", in grado di congiungere esperienza e scienza, reale e ideale, grazie alla guida di un maestro carismatico e dal solido profilo culturale come fu Alfredo Giunti (Scaglia, 2024).

Significativa anche la scelta condivisa, da parte di tutti gli ex maestri coinvolti nella ricerca, di non abolire il libro di testo né di ricorrere all'adozione alternativa, preferendo continuare ad avvalersi dei libri di lettura e dei sussidiari per l'"integrazione culturale" dei risultati raggiunti attraverso le ricerche (Giunti, 1973), al fine di garantire un "minimo comune denominatore di obiettivi e contenuti della formazione di base". Lo stesso atteggiamento è stato mantenuto anche rispetto alle pratiche valutative: consapevoli dei limiti del voto numerico e della pagella, si è deciso di affiancarli a valutazioni di tipo qualitativo e discorsivo, da condividere con i genitori durante i colloqui periodici, per spiegare l'evoluzione dei processi di apprendimento del loro figlio/figlia nel corso del tempo.

Infine, come "lascito pedagogico" ai futuri insegnanti, è emersa la raccomandazione di affrontare la sfida culturale dell'innovazione pedagogico-didattica nella scuola non in maniera solitaria, ma attraverso un lavoro di squadra, grazie all'adesione ad associazioni professionali, o alla partecipazione a gruppi di ricerca, per farsi promotori di novità, anziché limitarsi a rincorrerle.

A partire da queste prime considerazioni, è possibile affermare che una successiva ripresa dello studio di queste fonti e un ampliamento della ricerca stessa dovranno porsi il problema di indagare le dimensioni "latenti" del processo di professionalizzazione, ovvero quelle dimensioni "non dette" e "invisibili" costituite, per esempio, dal *modus* educativo adottato, dal ruolo assegnato all'ambiente, dal rapporto fra autorità dell'insegnante e libertà degli allievi, ecc. (Becchi, 2005), anche in un'ottica di *Public History* (Bandini, 2019, p. 45). Inoltre, dovranno anche confrontarsi, in una prospettiva critico-riflessiva, con i tre principali obiettivi pedagogici di una buona formazione degli insegnanti fin dagli esordi, come l'orientamento precoce per identificare e autenticare il prima possibile la presenza di una "vocazione magistrale", lo svolgimento di esperienze di "apprendistato formativo"

sui problemi dell'insegnamento in diversi contesti educativi (formali, non formali, informali) e l'avvio di un percorso di sviluppo professionale, volto a raggiungere livelli sempre più elevati di "magisterialità" (Bertagna, 2019, pp. 25-27).

## Bibliografia


Aglieri M. (2020). *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bandini G. (2019). Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 41-53). Firenze: Firenze University Press.

Barausse A. (2013). «E non c'era mica la bic!». Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica. In H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (vol. II, pp. 539-560). Lecce: Pensa MultiMedia.

Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura, 3,* 105-113.

Becchi E., Ferrari M. (2009). Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione. In E. Becchi, M. Ferrari (Eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 7-27). Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (2019). La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi. *Nuova secondaria ricerca, 10*, 16-33.

Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: ELS La Scuola.

Chiosso G. (1983). *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. Brescia: La Scuola.

Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.

Chiosso G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Bologna: Il Mulino.

Ghizzoni C. (2023). La conquista dell'istruzione e la scuola di massa. In C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento* (pp. 163-300). Bologna: Il Mulino.

Giunti A. (1973). *La scuola come centro di ricerca. Un'ipotesi didattica.* Brescia: La Scuola.

Paciaroni L. (2020). *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. Macerata: EUM.

Reggio P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori.* Milano: Franco Angeli.

Scaglia E. (2024). Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca. In S. Di Biasio, L. Silvestri (Eds.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico* (pp. 115-137). Milano: Mondadori.

# L'efficacia educativa della formazione nelle scienze motorie e sportive

Valeria Agosti
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Salerno*
*vaagosti@unisa.it*

Antonio Borgogni
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi di Bergamo*
*antonio.borgogni@unibg.it*

## 1. La relazione e i contesti

Il presente contributo intende porre l'attenzione sulla necessità di una profonda riflessione nel campo della formazione dei futuri professionisti delle attività motorie e sportive. I recenti, ancora incompleti, cambiamenti legislativi che stanno "mobilitando" il settore stanno muovendosi di pari passo con le proposte di riforma dei settori scientifico disciplinari per l'inquadramento della ricerca e della docenza universitaria. I due mondi, all'apparenza distanti, sono in realtà molto vicini se li intendiamo in una prospettiva culturale, dove l'impatto politico ed organizzativo ricadrà inevitabilmente sul livello di formazione professionale, universitaria e post-universitaria.

I recenti cambiamenti legislativi possono essere individuati nella Legge 08 agosto 2019, n. 86 – la c.d. Riforma dello Sport – poi perfezionata dal successivo D.Leg del 28 febbraio 2021, n. 36, che caratterizza e definisce la *nuova* figura professionale del *chinesiologo* declinandola, con specificità, in riferimento ai vari curricula formativi delle Lauree e Lauree Magistrali delle Scienze motorie e sportiva; nella Legge 30 dicembre 2021, n° 234 che introduce l'insegnamento dell'*Educazione motoria* nella scuola primaria, individuando nel laureato magistrale in Scienze Motorie, riferito a tutte e tre le classi di laurea magistrale, il docente che affianca e coopera con il maestro generalista, per potenziare quantitativamente e qualitativamente l'offerta formativa dell'educazione motorio-sportiva; nella legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1 che introduce *l'attività sportiva* all'art. 33 della Carta Costituzionale, richiamandone il *valore* educativo, sociale e di promozione del benessere. Il fatto che l'attività sportiva sia stata inserita proprio all'art. 33 merita una riflessione: è l'articolo della Carta Costituzionale che richiama al libero insegnamento dell'arte e della scienza, all'istituzione del sistema scolastico statale, all'autonomia dell'Università, è l'articolo che mette in relazione alcuni tra i valori fondanti della nostra democrazia, e l'attività sportiva è lì, con il merito (valore) di indicarne le possibilità di connessione: il valore educativo, nel senso di condurre

la persona al suo progredire; il valore sociale, nel senso di condurre la società verso scelte civili, anche di aggregazione e di inclusione; il valore di promozione del benessere, nel senso di possibilità di salute.

Un percorso legislativo, quello innanzi descritto, che sembra tracciare il perimetro di un nuovo *contesto* delle Scienze motorie e sportive, un contesto che già solo per pura derivazione etimologica, indica un naturale stato di connessione, di relazione, di comunicazione, e che non può che essere letto connettendolo al contesto del percorso formativo dei futuri professionisti delle attività motorie e sportive, e non solo di chi sceglierà la carriera da insegnante scolastico (Agosti, Borgogni, 2021).

Una connessione che dovrà fortemente richiamare le due anime delle Scienze motorie e sportive, quella pedagogico/educativa e quella biomedica, che dovranno farsi carico anche – e a nostro avviso in una prospettiva comune – del contesto motorio o sportivo per evitare che la dimensione professionale, ma anche la ricerca accademica, sposino ipotesi che guardino al mero tecnicismo (asservendolo talvolta anche alle pratiche cliniche) allontanandosi dalla riflessione educativa e pedagogica; frammentando e dissolvendo un patrimonio ed un'identità culturale che riguarda i temi del corpo e del movimento nella ricerca didattica: una struttura di per sé biologica, il corpo, che si connette al mondo (l'ambiente) sottendendo a dei processi di apprendimento che sono – per forza di cose – facilitati da buone pratiche educative, pedagogiche e didattiche (Sibilio, 2020; Borgogni, Agosti, 2022).

## 2. I contesti delle Scienze motorie e sportive

I contesti e le relazioni tra essi sembrano quindi essere fortemente indirizzati e collocati in una dimensione bio-psico-sociale. Questa apre l'opportunità di riempire lo spazio disegnato dal perimetro legislativo, uno spazio ibrido, ponendoci nella prospettiva di una ibridazione epistemologica che, tra efficienza ed efficacia educativa, possa offrire ed offrirsi al *cambiamento* anche nella formazione professionale e accademica delle Scienze motorie e sportive.

Infatti, i concetti di efficienza ed efficacia educativa riconducono proprio alle prospettive di cambiamento dove la prima, l'efficienza riconduce al significato di operare nella direzione di assicurare, a tutti i soggetti in formazione, eque opportunità di emancipazione sociale, in cui nessuna risorsa viene sprecata, ragionando su come queste sono impiegate, evidenziando anche se i processi sono o meno ottimizzati e capaci di generare un cambiamento; la seconda, l'efficacia riconduce al significato di quanto una comunità educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza, di incidere sul cambiamento.

La Formazione degli e per gli adulti, tema ampiamente dibattuto ed oggetto di profonde riflessioni in ambito pedagogico (Boffo, Del Gobbo, Torlone, 2022) dovrà farsi carico anche del contesto motorio o sportivo. La formazione nelle SMS

dovrà ri-costituirsi, a partire dai percorsi di formazione universitaria, in un dialogo utile ad offrire opportunità di costruzione di una professionalità fluida, capace di intrecciare le competenze tecniche a quelle pedagogiche e ancora a quelle biomediche. Non si tratta di inventare nuovi modelli educativi, anzi, si tratta di concentrarsi sulla comprensione delle pratiche esistenti, di valorizzarle e di portarle a compimento; è qui che risiede il cambiamento. Si tratta di agire come comunità educante all'interno del citato perimetro legislativo e dare il giusto valore ai temi della attività motorie e sportive, si tratta di offrire un modello formativo solido e variegato, capace di sollecitare competenze utili allo studente, all'insegnante, al ricercatore, all'allenatore, per orientarsi al cambiamento, offrendo quindi alla persona l'opportunità della corporeità.

Un esempio in questo senso emerge dall'offerta formativa dei percorsi di studio di Laurea (L-22) e Laurea Magistrale (LM-68) in Scienze motorie e sportive dell'Università di Bergamo. In questa sede, è da tre anni che stiamo conducendo uno studio sulla popolazione studentesca del Corso di laurea triennale in Scienze motorie e sportive, dati che indirizzano ad una riflessione rispetto all'efficacia educativa, ad osservare non il prodotto, bensì il processo, per raccogliere indicazione utili sulla strada da percorrere per rendere efficace la formazione nelle scienze motorie e sportive. In tal senso, senza avere ad oggi nessuna velleità di analisi statistica, dai dati provenienti dai 200 rispondenti emerge un dato significativo: il 66,5% crede che le conoscenze riguardanti le attività motorie e sportive sono prevalentemente riconducibili alle Scienze dell'educazione, psicologiche e sociali, il 28,5% alle Scienze biomediche.

La chiara declinazione socioeducativa del Corso di studio, da cui deriva un piano di studi coerente con l'impostazione epistemologica del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, sembra pertanto, premiare le scelte compiute dopo il riuscito esperimento di un Curriculum motorio-sportivo, attivato per due anni, nell'ambito del Corso di studio in Scienze dell'Educazione. Il progetto educativo, infatti, riporta in modo esplicito l'intenzione di contribuire alla formazione di figure professionali che, pur conoscendo i metodi e le tecniche connesse con la didattica del movimento, si inquadrino in un ambito squisitamente umanistico.

## 3. Conclusioni

Questo momento storico potrebbe costituire anche un'occasione per proporre un rinnovamento culturale che parta proprio dalla radice pedagogica ed educativa e che punti ad aggiornare e rinnovare le didattiche e la formazione per costruire contesti coerenti e connessi con le attività motorie e sportive (Casolo, Borgogni, Colella, 2022); offrendo opportunità di costruzione di una professionalità capace di intrecciare le competenze tecniche a quelle pedagogiche, offrendo allo studente, all'insegnante, al ricercatore, quella solidità culturale utile a orientarsi nei continui (ancora incompleti) cambiamenti legislativi.

Non si tratta solo di sviluppare didattiche innovative e progettualità in una

prospettiva educativa e formativa. Si tratta, crediamo fermamente, di far dialogare epistemologie con visioni e prospettive non sempre convergenti, in quella necessità di ibridazione epistemologica innanzi descritta che può trovare equilibri se, solo se, si tengono in vista al contempo l'orizzonte e il sentiero da percorrere, tesi con fermezza verso l'attenzione ai diritti e alla corporeità, al dialogo e al lavoro congiunto tra studenti, insegnanti e studiosi. Si tratta di passare attraverso processi riflessivi (efficaci) dei significati delle scienze motorie e sportive.

## Bibliografia

Agosti V., Borgogni A. (2021). Ripensare le scienze motorie e sportive tra didattica e normative: l'esperienza dell'Università di Bergamo. *CQIA RIVISTA*, 11, 249-261.

Agosti V., Borgogni A. (2022). Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. *Pedagogia Oggi*, 20, 1,126-133.

Boffo V., Del Gobbo G., Torlone F. (2022) Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione, in Boffo V., Del Gobbo G., Torlone F., *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 7-28). Firenze University Press, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 389-397.

Decreto Legislativo 28 febbraio 2021, n. 36. Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo. (GU Serie Generale n. 67 del 18-03-2021).

Legge Costituzionale 26 settembre 2023, n. 1. Modifica all'articolo 33 della Costituzione, in materia di attività sportiva. (GU n. 235 del 7-10-2023)

Legge 30 dicembre 2021, n. 234 Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024. (GU Serie Generale n.310 del 31-12-2021 - Suppl. Ordinario n. 49).

Legge 8 agosto 2019, n. 86. Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento sportivo, di professioni sportive nonché' di semplificazione. (GU Serie Generale n.191 del 16-08-2019).

Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholé.

# Funzioni e funzionamento nel lavoro con il PEI nella formazione dell'insegnante di sostegno

Francesca Anello
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Palermo*
*francesca.anello@unipa.it*

## 1. Introduzione

L'impegno educativo, etico e deontologico, di guardare alla diversità di bambini e ragazzi come precipue risorse fonda il senso di piani, azioni e valutazioni a scuola; è necessario che gli insegnanti siano concretamente capaci di trasformare le sfide che provengono da situazioni difficoltà e/o di disabilità in condizioni di sviluppo, in occasioni di realizzazione di un progetto di vita per ciascuno/a alunno/a.

Deficit, menomazioni, perdite di capacità, rivolgono alla scuola una domanda speciale di aiuto esperto e di supporto innovativo e creativo. È determinante che gli insegnanti siano preparati a rispettare le differenze, integrandole in una volontà formativa che pone al centro la valorizzazione della persona-alunno nel tempo e nello spazio.

Il principio educativo della differenziazione si attualizza nella competenza dell'insegnante di allestire situazioni didattiche ottimali e stimolanti, coerenti e differenziate, considerando interattivamente sia il funzionamento degli alunni nei diversi contesti sia l'organizzazione del sistema nelle sue componenti (scuola, famiglia, assistenza, territorio).

Per preparare un Piano Educativo Individualizzato (PEI) valido e significativo, gli insegnanti raccolgono e integrano informazioni essenziali sull'alunno, per pianificare la conseguente azione didattica. Orientarsi all'osservazione, all'analisi accurata e alla valutazione, del funzionamento dell'alunno con disabilità più che all'uso di etichette e classificazioni, richiede una diversa *forma mentis* degli insegnanti ma anche una considerazione approfondita del ruolo e delle funzioni professionali.

Nella ricchezza spesso caotica di elementi informativi, la ricerca di un equilibrio conduce gli insegnanti ad essere mediatori disposti a lavorare in rete con tutte quelle professionalità che contribuiscono all'autorealizzazione di ogni alunno. Infatti, per organizzare interventi individualizzati e/o personalizzati occorre definire obiettivi calibrati su potenzialità e punti di forza, piuttosto che su fragilità.

Gli insegnanti armonizzano dati oggettivi e potenzialità degli alunni in situazione di disabilità, sono consapevoli delle scelte metodologiche ma anche di necessari aggiustamenti e rimodulazioni, sostengono il peso ma anche la forza costruttiva di esiti imprevisti e/o di errori; l'ICF (*International Classification of Functioning*, *Disability and Health*, 2001, 2007) è strumento per osservare e prevedere, costruire e verificare, autentici percorsi differenziati.

Nelle ultime tre edizioni del corso di specializzazione al sostegno didattico degli insegnanti di scuola primaria dell'Università di Palermo (cicli V, VI, VII), insegnamento 8 "Progettazione del PDF e del PEI - Progetto di Vita e Modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione" (30 ore, 4 CFU), è stata realizzata un'esperienza formativa centrata sulla relazione olistica tra analisi e diagnosi, osservazione ed obiettivi, intervento e valutazione.

Per migliorare la consapevolezza critico-riflessiva sul paradigma del funzionamento del soggetto nella realtà di vita, l'assetto frontale espositivo dell'insegnamento è stato modificato in una modalità "ibrida" tra lezione e laboratorio (teoria-prassi-pensiero), con l'intento di superare la *tentazione* di una sterile "farcitura contenutistica" in direzione dell'ottimazione della capacità dei futuri insegnanti di elaborare il PEI per un alunno con disabilità certificata.

Lo scopo del presente contributo è presentare la struttura e la procedura del lavoro fatto con gli insegnanti specializzandi, per discutere la realizzabilità della proposta formativa riguardo a potenzialità, limiti e prospettive, e ricavarne elementi di efficacia ed impatto.

## 2. Progettare il PEI tra sostegno ed inclusione

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) riconfigura la professionalità di tutti i docenti della scuola italiana, specifica funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno didattico (alla classe) in quanto professionista esperto che si occupa di pianificare e realizzare interventi educativi per l'inclusione di ogni bambino/a, alunno/a, studente/essa.

Il documento PEI, introdotto dalla Legge quadro 104/1992, ha subito modifiche negli anni per un miglioramento costante. I riferimenti normativi recenti del processo di rinnovamento sono: D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66; D.Lgs. 7 agosto 2019, n. 96; Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 con relativi Modelli e Linee Guida; Linee Guida del Ministero della Salute del 2022; Decreto Ministeriale n. 153 dell'01 agosto 2023. L'introduzione a livello nazionale di un modello di PEI su base ICF ha segnato un momento di svolta rispetto alla predisposizione di interventi capaci di promuovere processi di apprendimento inclusivi[1].

Se per funzione si intende un compito specifico, assegnato o riconosciuto nell'ambito di un'attività organizzata o di una struttura, il funzionamento è lo svolgimento di un lavoro, l'esecuzione di un compito o di un'attività in una organizzazione, in una struttura, in un organismo, in un contesto, in un sistema. Ciò è interessante per comprendere l'applicabilità del paradigma bio-psico-sociale

1 Il quadro di valutazione dell'ICF ha avuto un'applicazione limitata nella scuola italiana perché le Unità di Valutazione Multidisciplinari raramente trasmettono alle scuole i Profili di Funzionamento redatti seguendo la classificazione bio-psico-sociale, quindi risulta difficile agli insegnanti redigere i PEI in base ICF.

dell'ICF nella stesura del PEI nazionale, con la distinzione essenziale e costitutiva tra capacità e performance, tra difficoltà e punti di forza, tra barriere e facilitatori (Aljunied, Frederickson, 2014; Castro, Palikara, 2018).

Un PEI origina da dati informativi accurati e da analisi condivise (insegnanti, genitori, figure specialistiche, etc.) riguardo a potenzialità educative; infatti, esso promuove il raccordo dell'operato di diverse figure professionali in costante dialogo tra loro e riunite in un gruppo di lavoro, perché la sua redazione realizzi un'istruzione di qualità inclusiva ed equa[2].

Il Piano contiene strumenti e strategie per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, dell'interazione e della socializzazione, della comunicazione e del linguaggio, delle autonomie e dell'orientamento, considerando le componenti cognitiva e neuropsicologica. Esso esplicita modalità didattiche, strategie e strumenti di verifica in relazione alla progettazione personalizzata, portando a criteri di valutazione differenziati.

Inoltre, il PEI definisce mezzi e risorse professionali per l'effettivo svolgimento delle attività previste quali uscite didattiche, visite guidate, viaggi di istruzione (nella scuola secondaria PCTO o percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) e per la partecipazione di ogni al in condizione di disabilità al progetto di inclusione. Infine, esso indica le modalità di coordinamento degli interventi previsti e la loro interazione con il Progetto Individuale.

Tra le condizioni di realizzabilità del PEI, fondanti il cambio di paradigma nel lavoro e nella formazione docente, si annoverano: valorizzazione, trasformabilità, consapevolezza critica, triangolazione, valutazione sistemica. Sul piano metodologico-didattico, l'azione in classe dell'insegnante di sostegno si regola intorno al concetto di progettualità creativa; organizzare l'azione di insegnamento significa prevedere la disponibilità di risorse e strumenti, di metodi e strategie, considerando i risultati degli alunni e gli approcci-requisiti dell'apprendere in modo alternativo, divergente e multimodale.

Gli insegnanti/progettisti analizzano il contesto e prendono decisioni in modo sistematico ma flessibile su come pianificare attività e attuare interventi, sulla base di adeguate concezioni educative e facendo un uso efficace di tecnologie appropriate anche per l'affrontamento delle fragilità (Cottini, 2012; Cottini, Munaro, Costa, 2024).

La progettazione didattica, studiata all'interno della prospettiva scientifica dell'*Instructional Design* (ID), è una pratica-processo finalizzata-o alla creazione di un percorso educativo per migliorare aspetti come l'efficienza e l'*appeal*. Si può definire l'ID come una pianificazione strutturata che include lo sviluppo, la valutazione e il monitoraggio di materiali e programmi, affinché le esperienze di formazione si realizzino in modo ottimale e con successo.

Rothwell (2016) precisa che ci sono molte interpretazioni riguardo all'ID e ai

2 L'adozione del nuovo PEI è in accordo con il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

suoi modelli. Brown e Green (2019) affermano che l'ID implica la definizione di obiettivi e di ciò che lo studente necessita (*learner analysis, task analysis, needs analysis*), insieme allo sviluppo di una struttura adeguata che colleghi gli obiettivi con le necessità e verifichi i risultati di apprendimento (*assessing learner achievement*). Per alcuni, l'ID serve a pianificare e preparare lo spazio e le risorse attraverso cui si svolgerà l'esperienza di apprendimento. Altri definiscono l'ID come la disciplina che si occupa di ottimizzare i metodi didattici, anche una tecnica per stabilire nei dettagli la valutazione, il mantenimento e la facilitazione di unità di contenuti a diversi livelli di complessità. Infine, l'ID è concepito arte e scienza applicata per creare un ambiente di apprendimento e i suoi materiali. A tal proposito Conole (2014) afferma che il *learning design* è un processo di alto livello, che specifica in unità l'apprendimento da svolgere all'interno di un programma di studio.

Recentemente, i modelli di ID sono basati su teorie dell'apprendimento costruttiviste e dei sistemi. Il modello ADDIE è un modello base di ID che conta cinque fasi, da cui l'acronimo*: Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* (Calvani, Menichetti, 2015). La preparazione e la stesura del PEI può seguire la struttura di progettazione ADDIE che, valorizzando la sequenza prima evidenziata, distingue l'area previsionale o della procedura "Come individuare e pianificare un percorso educativo didattico" dall'area realizzativa o della mediazione didattica "Come si svolge e si verifica un intervento didattico".

## 3. Esperienza di preparazione del PEI: esiti e criticità

La redazione del PEI è stata realizzata da 309 insegnanti specializzandi per il sostegno didattico nella scuola primaria (VII ciclo, Palermo) in continuità con il tirocinio effettuato a scuola, secondo un itinerario articolato in lezioni, esercitazioni e scrittura riflessiva.

Per facilitare e accompagnare la stesura del PEI stata utilizzata una struttura validata in una precedente ricerca (Anello, 2021). Il lavoro di pianificazione è stato guidato da domande-stimolo per dare qualità al format, rispetto alla necessità di organizzare bene il lavoro educativo se si vuole attuare la differenziazione didattica su cui insiste Perrenoud (2012).

Gli obiettivi formativi dell'esperienza di preparazione del documento PEI sono stati:

– elaborare una progettazione educativo-didattica sulla base di un'analisi del contesto e l'identificazione di bisogni formativi;
– interpretare correttamente il profilo di funzionamento[3] di un alunno in condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica;
– formulare, revisionare e aggiornare il piano educativo individualizzato dell'alunno;

3 Sul Profilo di Funzionamento cfr. Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019.

– praticare la valutazione criteriale ed esprimerne gli esiti con giudizi anche descrittivi.

Le competenze da promuovere sono state scelte tra quelle delineate nel DM 30 Settembre 2011: competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi; competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il progetto di vita; competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS; competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi.

I risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*) negli insegnanti specializzandi sono stati declinati secondo i descrittori di Dublino, come di seguito presentati.

Riguardo a *conoscenza e comprensione* l'attenzione si è rivolta su: principali strumenti della didattica inclusiva (Profilo di Funzionamento, Piano Educativo Individualizzato, Piano Didattico Personalizzato); metodologie della differenziazione didattica, di personalizzazione e di individualizzazione; principi della valutazione personalizzata.

Per la *capacità di applicare conoscenza e comprensione* sono stati selezionati i descrittori*:* interpretare il profilo dell'alunno in condizione di disabilità al fine dell'inclusione scolastica; esaminare la coerenza pedagogica di un piano educativo individualizzato in base al profilo di funzionamento; analizzare metodi, tecniche e strumenti didattici rispetto ad esigenze educative specifiche; applicare i principi della personalizzazione educativa nel contesto della classe; costruire prove di valutazione individualizzata e personalizzata.

Per quanto riguarda l'*autonomia di giudizio* ci si è focalizzati su: raccogliere dati necessari per la definizione di mirati interventi educativi ed azioni didattiche; valutare le conoscenze di base per pervenire a nuovi risultati; vagliare il valore delle fonti di informazione per la stesura del PEI; scegliere strumenti di osservazione e prove di valutazione validi e affidabili.

Tra gli indicatori di *abilità comunicative* sono stati scelti: argomentare i motivi delle scelte metodologiche e delle strategie educative; comunicare in modo chiaro ed efficace il proprio punto di vista per la definizione di strumenti progettuali e valutativi; descrivere fedelmente i fattori personali e ambientali dell'alunno.

Riguardo alla *capacità di apprendere* sono stati selezionati i seguenti descrittori: esplicitare le modalità usate per la conoscenza dell'alunno, per la progettazione e la valutazione dei risultati; orientare le competenze verso ulteriori e autonomi percorsi di formazione; riflettere su trasferibilità e generalizzazione dei modelli di intervento.

La procedura ha previsto cinque esercitazioni in aula più tre compiti di lavoro assegnati a conclusione della giornata di formazione, secondo modalità di organizzazione individuale, in coppia, in gruppo da 6-8 componenti. Le esercitazioni hanno inteso favorire l'apprendimento per situazioni-problema, secondo strategie cooperative e di *reciprocal teaching*; sono state intervallate da prove trasversali con-

sistenti nel formulare e rispondere a domande in un testo di sintesi (*questioning*, *summarizing*) sui contenuti presentati nella lezione (di durata pari a 90 minuti).

L'azione formativa si è svolta da gennaio a maggio 2023 (30 ore). Il planning di lavoro, con le modalità di organizzazione e di attribuzione del punteggio (pt.), è presentato in Fig. 1. Si precisa che il punteggio 1 si distribuisce come segue: 0=per niente; 0,3= solo in parte; 0,6=abbastanza; 1=del tutto. Il punteggio 2 si distribuisce in: 0=per niente; 0,6=solo in parte; 1,2=abbastanza; 2=del tutto.

Gli esiti di apprendimento dei 309 insegnanti specializzandi (di cui 9 maschi) di età compresa tra 25-60 anni del Corso per le Attività di Sostegno, Insegnamento 8, sono stati valutati con una prova pratica complessa (stesura del PEI), a completamento delle cinque esercitazioni e dei tre compiti di lavoro.

Si accennano alcuni risultati dell'esperienza tentando di guardare alla verifica dell'efficacia della proposta formativa. Il punteggio teorico massimo pari a 10 è stato suddiviso in una scala di intensità di raggiungimento degli obiettivi: del tutto=pt. 8-10; abbastanza=pt. 5-7; solo in parte=pt. 2-4; per niente=0-1.

Molti insegnanti specializzandi per le attività di sostegno nella scuola primaria (135 pari al 43,70%) hanno raggiunto del tutto gli obiettivi; 159 insegnanti (51,44) hanno raggiunto abbastanza gli obiettivi; 14 insegnanti (4,53%) hanno raggiunto solo in parte gli obiettivi previsti; 1 insegnante (0,33%) non ha raggiunto gli obiettivi.

Gli esiti mostrano una rilevanza dell'approfondimento teorico volto a contestualizzare nella pratica i riferimenti e i contenuti, secondo una circolarità di processo-prodotto-processo.

Gli insegnanti specializzandi hanno incontrato problemi riguardo alla definizione e alla formulazione di obiettivi educativi e didattici. Discontinuità e/o incoerenza tra obiettivi, criteri ed esiti di valutazione è un'altra criticità evidenziata dal gruppo.

Quando ci si occupa formazione docente, è determinante approntare celermente rimedi e soluzioni efficaci per problemi emergenti. Il numero elevato di partecipanti pari a 100 per corso non ha consentito di regolare lo sviluppo delle azioni e dei momenti difficili di lavoro.

| Procedura secondo modello ADDIE | modalità di lavoro | pt. |
|---|---|---|
| ***Analysis*** | | |
| *ESERCITAZIONE* 1<br>familiarizzare con il testo dell'ICF versione ridotta, ipotizzare e proporre un'attività per bambini dai 7 ai 9 anni di età | gruppo 5-7 componenti | 1 |
| *ESERCITAZIONE 2*<br>confrontare le quattro Dimensioni del PEI con gli indici/item e gli indicatori/domini di abilità dello strumento per l'osservazione sistematica GOFAP/SP (Anello, 2023) | gruppo 5-7 componenti | 1 |
| *Compito di lavoro A)*<br>- richiedere agli insegnanti di classe informazioni e dati conoscitivi sull'alunno/a che si segue nel tirocinio diretto a scuola, confrontarsi con genitori, operatori, compilare la Sezione 1 del PEI (Quadro informativo)<br>- procedere con l'osservazione usando la guida GOFAP/SP per 25-30 giorni, condividere e confrontare i dati con gli insegnanti di classe, sintetizzare gli esiti di quanto osservato in un quadro riepilogativo<br>- redigere la Sezione 2 | individuale | 1 |
| ***Design*** | | |
| *ESERCITAZIONE 3*<br>elaborare e redigere Sezioni 4 e 5, utilizzando i dati dell'osservazione per progettare interventi educativi e didattici per le quattro Dimensioni del PEI (a, b, c, d), considerando difficoltà ma soprattutto punti di forza dell'alunno/a che si segue nel tirocinio a scuola. Prestare attenzione alla formulazione di obiettivi validi, alla coerenza degli obiettivi con strategie ed esiti attesi | individuale/in coppia | 1 |
| ***Development*** | | |
| *Compito di lavoro B)*<br>- condividere con gli insegnanti di classe la Sezione 5, riguardo a obiettivi, attività, strumenti di lavoro, confrontare le modalità di azione e verifica<br>- compilare la Sezione 8 del PEI<br>- iniziare le osservazioni sul contesto fisico, organizzativo, didattico e relazionale, riguardo alla scuola dove si svolge il tirocinio, usando lo strumento di Cottini, Munaro e Costa (2021, pp. 36-38) | individuale | 1 |
| ***Implementation*** | | |
| *ESERCITAZIONE 4*<br>- identificare le barriere e i facilitatori nel contesto fisico, organizzativo, didattico e relazionale ai livelli macro-meso-micro (sistema)<br>- compilare le Sezioni 6 e 7 del PEI<br>- prevedere interventi mirati sul contesto ai livelli macro-meso-micro (sistema) | individuale/in coppia | 1 |
| ***Evaluation*** | | |
| *ESERCITAZIONE 5*<br>compilare i riquadri di Verifica intermedia e di Verifica conclusiva degli esiti, contenuti nelle diverse Sezioni del PEI | individuale | 1 |
| *Compito di lavoro C)*<br>compilare le restanti Sezioni del PEI riguardo all'alunno/a che si segue nel tirocinio diretto a scuola, prestando attenzione alla Sezione 11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari | individuale | 1 |
| *Compito di stesura complessiva del PEI e del provvisorio* | individuale | 2 |

**Fig. 1 - Planning di lavoro**

Nell'applicazione della procedura, è stato efficace per gli insegnanti specializzandi redigere il PEI e, contemporaneamente, condividere azioni sperimentate, difficoltà, riflessioni con gli insegnanti curriculari e di sostegno a scuola, per l'arricchimento comune e la trasferibilità.

Gli insegnanti in formazione hanno assunto il ruolo di testimoni per la disseminazione di *buone prassi* e il compito di trasposizione a scuola. Così, nel corrente anno accademico (ciclo VIII corso di specializzazione per il sostegno didattico alla classe) il planning di lavoro dell'Ins. 8 è stato applicato nell'ordine di scuola secondaria, con gli opportuni adattamenti.

Nella breve valutazione di impatto attraverso gli esiti è possibile identificare molti limiti, che impongono sia la ricerca di modelli valutativi articolati e multidimensionali per evidenze più solide sia analisi longitudinali delle ricadute formative e trasformative. La costituzione di un gruppo stabile di confronto di docenti specializzati neo immessi in ruolo e docenti del corso di specializzazione può essere un antidoto ad alcuni limiti.

## Bibliografia


Aljunied M., Frederickson N. (2014). Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) for educational psychologists' work. *Educational Psychology in Practice,* 30(4), 380-392.

Anello F. (2021). Proposta di un framework per la progettazione didattica a scuola. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 17(38), 116-135.

Anello F. (2023). Funzionalità di uno strumento di osservazione per progettare interventi educativi. In F. Anello, *Funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno* (pp. 61-78). Napoli: TECNODID.

Brown A.H., Green T.D. (2019). *The Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice* (4th Ed.). New York, NY: Routledge.

Calvani A., Menichetti L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare.* Roma: Carocci Faber.

Castro S., Palikara O. (Eds.) (2018). *An Emerging Approach for Education and Care. Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability*. New York, NY: Routledge.

Conole G. (2014). *Designing for Learning in an Open World.* London: Springer.

Cottini L. (Ed.) (2012). *Progettare la didattica: modelli a confronto.* Roma: Carocci (2a ed.).

Cottini L., Munaro C., Costa F. (2021, 2024). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione. I Modelli e Le Linee Guida del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 interpretati in prospettiva bio-psico-sociale e pedagogica, completati con esempi e strumenti*. Firenze: GiuntiEdu.

Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.

Perrenoud Ph. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée.* Paris: ÉSF - Édition Social Française.

Rothwell W.J. (2016). *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*. Hoboken, NJ: Wiley.

# La *Community* dei laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Milano Bicocca: un accompagnamento professionale per diverse generazioni di insegnanti

Barbara Balconi
*Ricercatore*
*Università degli studi di Milano-Bicocca*
*barbara.balconi@unimib.it*

Elisabetta Nigris
*Professore Ordinario*
*Università degli studi di Milano-Bicocca*
*elisabetta.nigris@unimib.it*

## 1. Introduzione

L'esigenza di progettare forme di supporto per i docenti laureati nell'inserimento nella scuola si è gradualmente affermata negli ultimi decenni, in stretta connessione con la diffusione di ricerche sulla fase di *induction*, oggi ampiamente riconosciuta, in ambito europeo e internazionale, pur nella varietà delle pratiche e degli approcci proposti (Wong, 2004; Howe, 2006; Ingersoll, Strong, 2011; Gujarati, 2012), come fase di l'importanza cruciale nella costruzione dell'identità professionale del docente (Veenman, 1984; Howe, 2006).

Alla loro prima esperienza lavorativa i neo-docenti laureati vivono quello che viene definito *shock da realtà* (Veenman, 1984): una volta inseriti nel contesto di lavoro, se non accompagnati nel contrastare le tendenze conservative, molto presenti nella scuola attuale, dimenticano quanto appreso nel percorso universitario.

L'ansia da prestazione, la pressione di politiche scolastiche concentrate sui risultati dell'apprendimento e la grave burocratizzazione del mestiere inibiscono – specialmente in un docente novizio – l'esercizio e lo sviluppo di un pensiero riflessivo su quanto accade in classe.

Il corso di laurea per far fronte alle difficoltà didattiche dei laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Milano Bicocca – spesso tradotte in richieste di supporto professionale rivolte a docenti o a tutor di tirocinio – ha predisposto spazi di confronto fra docenti neo-laureati, funzionali sia alla raccolta dei bisogni formativi emergenti, ma anche allo scambio di pratiche didattiche fra diverse generazioni di docenti, dando forma ad una vera e propria *Community* di laureati.

Obiettivo fondante della *Community* è stato quello di sostenere i docenti nel superamento del cosiddetto *transfer problem* (Korthagen, Kessels, 1999): la difficoltà del mettere in pratica quanto appreso durante la formazione accademica nella scuola.

Il progetto della *Community* dei laureati si è sviluppato attraverso quattro fasi (2015-2023), dando forma a una collaborazione stabile tra i docenti del corso di laurea e insegnanti laureati. In tal senso il corso di laurea ha agito il ruolo di "*engaged university*" (Watson et al., 2011): ha contribuito alla progettazione di dispositivi formativi, non in qualità di agente principale di cambiamento, ma come agente facilitatore della costruzione di reti formative e di comunità di apprendimento, valorizzando e responsabilizzando l'azione dei docenti all'interno del sistema scolastico.

## 2. Induction: un momento cruciale per lo sviluppo professionale del docente

Numerosi studi hanno evidenziato che la fase iniziale di inserimento nel mondo lavorativo è cruciale (Veenman, 1984; Howe, 2006).

Soprattutto i primi cinque anni di lavoro sono gli anni in cui un docente sembra avere due professioni: quella di insegnare e quella dell'imparare a farlo (Ingersoll, Smith, 2004; Feiman Nemster, 2001). In questi 5 anni il docente "novizio" impara a *"to think like a teacher, to know like a teacher, to feel like a teacher, and to act like a teacher"* (Feiman Nemser, 2008, p. 214).

Anche a livello internazionale, gli insegnanti novizi riferiscono continuamente di sentirsi inizialmente impreparati al loro compito (Carmel, Badash, 2018).

Entrati nel contesto scolastico, i nuovi insegnanti affrontano lo *shock* da realtà: rischiano di dimenticare quanto appreso durante il percorso universitario anche perché, spesso, i nuovi insegnanti tendono ad essere inseriti nelle classi e nelle scuole più impegnative (Richards, Farrell, 2016).

Quello che si registra, da parte dei novizi, è, quindi, un graduale adattamento alle pratiche più tradizionali ritrovate nella scuola, anche al fine di far fronte alle situazioni più complesse, piuttosto che metter in circolo conoscenze più aggiornate sui processi di apprendimento e insegnamento e pensiero riflessivo sulla pratica agita (Korthagen, Wubbles, 1995).

Questi rischi sono tanto più elevati, se i docenti novizi non sono accompagnati. Gli studi di Ingersoll e Smith (2004) mostrano che i docenti, in particolar modo i novizi, se accompagnanti nella fase di avvio professionale, riescono a mettere in atto competenze professionali più adeguate quali:

– usare strumenti diversificati nella pratica didattica;
– usare consapevolmente molteplici strategie, rispondendo in modo; efficace ai differenti bisogni di apprendimento degli alunni;
– gestire i momenti di difficoltà e gli "incidenti critici" che incontrano nella loro pratica didattica quotidiana (Fantilli, Mc Dougall, 2009);
– far acquisire buoni livelli di prestazione e rendimento ai loro allievi (Ingersoll, Strong, 2011).

Essere sostenuti nelle prime esperienze di progettazione didattica, valutazione, gestione della classe, permetterebbe ai novizi di sviluppare quegli atteggiamenti metacognitivi quali: imparare ad auto-percepirsi, auto-interrogarsi, auto-valutarsi e di attivare quel circolo virtuoso didattica-ricerca-didattica, che sono alla base della costruzione di un habitus alla formazione continua.

Tuttavia, nonostante la pratica di sostegno per l'insegnante all'inizio della sua carriera sia diffusa in Europa, in Italia fatica a strutturarsi se non con la sola assimilazione all'anno di prova.

Di fatto non esistono programmi per accompagnare il passaggio da *"student of teaching to teacher of students*" (Ingersoll, Smith, 2004, p. 29).

Negli anni di precariato, in Italia, in media dieci (OCSE), nonostante l'immissione in ruolo tramite concorso pubblico abbia, in parte, contribuito ad abbassare questo dato, mancano programmi di supporto all'inserimento nel contesto lavorativo in cui far dialogare universitari, personale qualificato della scuola, ma anche referenti delle associazioni professionali, che rappresentano una risorsa per potenziare la formazione in servizio.

La creazione di comunità di pratiche miste (docenti esperti, neo-docenti, ricercatori), ipotizzando quindi un partenariato stabile tra Scuola e Università (Nigris, 2004; Damiano, 2006) come condizione fondamentale di supporto e sostegno dei novizi (Magnoler, Sorzio, 2012) potrebbe, in parte, contrastare la tendenza del "adeguamento" al contesto, facilmente sperimentata dal novizio.

## 3. L'esperienza della *Community* dei laureati dell'Università degli studi di Milano-Bicocca

L'esperienza della *Community* dei laureati si presenta in continuità con la tradizione di ascolto e di valorizzazione della *Student Voice* praticata all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Nigris, Balconi, Zuccoli, 2015). La raccolta e la valorizzazione della voce e delle riflessioni collettive degli studenti (futuri insegnanti) produce un beneficio nell'implementazione dello stesso processo d'insegnamento-apprendimento permettendo ai futuri docenti di conseguire una maggior consapevolezza e rispetto a quanto e a come imparano (Grion, Cook-Sather, 2013).

Inoltre, il progetto *Community* dei laureati, si inserisce, a pieno titolo, tra le iniziative di supporto e confronto professionale con la Scuola che hanno caratterizzato la qualità del rapporto di collaborazione tra l'Ateneo milanese e il sistema scolastico territoriale.

Il progetto si è sviluppato in quattro fasi (2015-2023), assumendo, nel tempo, forme differenti a seconda delle esigenze contestualmente riportate dai docenti laureati.

I FASE – In questa fase è ravvisabile l'avvio del progetto *Community*, nato a partire da alcuni studi diretti ad indagare il rapporto tra formazione iniziale, for-

mazione in servizio e sviluppo professionale, condotti presso il corso di laurea con i neo-docenti in servizio (Petti 2011; Zecca 2015).

Nonostante i neo-docenti laureati abbiano dichiarato il valore esperienziale positivo e professionalizzante dei laboratori (Zecca, 2015) e del tirocinio, hanno evidenziato anche la criticità nel mettere in circolo, nella scuola reale, i repertori di pratiche didattiche e le metodologie, proposti in formazione inziale (Nigris, Zecca, 2015).

Da una successiva ricerca condotta con dirigenti scolastici, tutor di tirocinio e neo-docenti laureati è stato possibile analizzare più approfonditamente le maggiori fragilità dei laureati e i bisogni formativi emergenti (Balconi, 2017). Specialmente durante il primo anno di servizio la criticità maggiore viene identificata nell'integrare le dimensioni di teoria e pratica, fenomeno definito "*transfer problem*" da Korthagen e Kessels (1999). Queste difficoltà hanno portato diversi docenti neolaureati a ricercare supporto e sostegno nell'Università, attraverso l'interlocuzione con i tutor di tirocinio o il relatore di tesi. I neo-laureati hanno riportato preoccupazioni riferite alla gestione della classe, successivamente, quando il docente vanta un'esperienza variabile tra i 2 e i 3 anni di servizio, le difficoltà si concentrano su altre due macro-aree: la progettazione e la valutazione didattica (Balconi, 2017).

Le richieste, nel tempo, si sono intensificate e i docenti hanno iniziato a costituire un gruppo: la *Community* dei laureati.

Il gruppo è divenuto funzionale per sostenere

– lo scambio di pratiche didattiche innovative; il confronto inter-generazionale tra docenti, accomunati da un lessico comune, acquisito durante la formazione iniziale;
– la richiesta di approfondimenti rivolti a docenti del corso di laurea su tematiche specifiche.

L'interlocuzione costante con i neo-docenti ha rappresentato, inoltre, per il corso di laurea la possibilità di elaborare alcune considerazioni rispetto alla formazione iniziale dei docenti, considerato il breve arco temporale trascorso dal termine del percorso universitario.

II FASE – Tenendo conto delle ricerche condotte nella prima fase, sono state sviluppate diverse iniziative volte a sostenere e valorizzare esperienze e competenze dei *beginner teachers* attraverso dispositivi di scambio e confronto fra studenti, novizi e insegnanti esperti.

I dispositivi ipotizzati sono stati:

– il coinvolgimento di laureati come conduttori di laboratori, cultori della materia, tutor didattici degli insegnamenti e di tirocinio nel corso di laurea.
– scambi e confronti costanti con le associazioni professionali e, in particolare, con il gruppo territoriale di Milano del Movimento di Cooperazione Educativa, funzionale, anche a livello territoriale, sia per individuare tutor accoglienti capaci di fornire esperienze di tirocinio significative agli studenti del corso di

studi, ma anche per dare la possibilità ai neo-laureati di trovare terreni fertili per introdurre pratiche innovative nelle scuole dove sono presenti docenti appartenenti alle associazioni professionali e all'MCE.

III FASE – Durante la pandemia da Covid-19 i laureati di Milano-Bicocca, inseriti nelle scuole, hanno richiesto il supporto all'Università nel fronteggiare le prime battute di didattica a distanza.

A questo proposito è stata progettata e realizzata una piattaforma – che ha preso il nome di Bicoccaconlescuole – configurata come uno spazio virtuale di dialogo, scambio e riflessione professionale, offerto ai docenti della Scuola del Primo Ciclo (con particolare riferimento ai docenti della Scuola dell'infanzia e Primaria). La piattaforma ha raccolto nel primo anno di attività più di 200 contributi di insegnanti e superato i 50.000 visitatori unici (Nigris, Passalacqua, 2021).

La piattaforma è stata vista ed è stata utilizzata sia da docenti laureati sia docenti in servizio; quindi, lo scopo principale è stato quello di fornire delle proposte didattiche accessibili e trasferibili in contesti professionali diversificati. Al suo interno compaiono due forme di documentazione didattica:

– il resoconto ragionato di percorsi didattici o attività svolte a distanza;
– le riflessioni condotte dagli insegnanti intorno a questioni didattiche e temi professionali ritenuti di particolare rilevanza (Bassotto, 2001; Balconi, 2020).

Attualmente gli iscritti alla newsletter sono circa 8500: si tratta di studenti di Scienze della Formazione Primaria, docenti in servizio, docenti-laureati in formazione Primaria, docenti precari.

La diversificazione del pubblico e dei profili di docenti che hanno cominciato a interagire con la piattaforma ha portato ad un progressivo ampliamento delle esigenze formative.

Sono stati progettati e realizzati diversi *webinar* e percorsi laboratoriali su tematiche segnalate come rilevanti dai docenti, fruitori della piattaforma:

– la didattica inclusiva;
– la valutazione formativa.

L'approccio formativo che ha caratterizzato queste iniziative è stato quello di valorizzare il confronto collegiale come condizione che facilita il riconoscimento e l'analisi di problematiche professionali comuni, in coerenza con la tradizione delle comunità di pratiche (Wenger, 1998) e in continuità con i principi della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Centrale è stato il ruolo da facilitatore/formatore del ricercatore universitario nel promuovere il riconoscimento dei saperi pratici dei docenti e nell'orientare il ragionamento collettivo rispetto delle scelte progettuali maggiormente consapevoli (Laurillard, 2013).

IV FASE - Dopo il concorso ordinario per il reclutamento di docenti del 2023 si è costituito un gruppo stabile di docenti neo-immessi al fine di: condividere le difficoltà didattiche incontrate quotidianamente, discutere e socializzare pratiche e strategie innovative sperimentate, partecipare a sessioni di riflessione sulle pratiche, condotte da docenti del corso di laurea. Tale gruppo ha costituito per il corso di laurea un contesto privilegiato di raccolta dei bisogni formativi dei docenti laureati, neo-immessi in ruolo, consentendo di ridefinire le proposte formative, offerte tramite "Bicoccaconlescuole".

Su proposta del gruppo sono stati progettati e realizzati momenti di approfondimento sulle didattiche disciplinari: didattica della letto-scrittura; didattica della matematica. Questi approfondimenti formativi si sono configurati con un primo incontro, in forma di webinar e un successivi momenti laboratoriali (2o 3 incontri), rivolti a gruppi di docenti (massimo 25 partecipanti per turno).

I *webinar* hanno avuto come relatori docenti universitari, i laboratori sono stati condotti da coppie di docenti laureati (un docente esperto e un novizio) al fine di valorizzare e sostenere lo scambio e il riconoscimento professionale tra generazioni diverse di docenti.

## 4. Quale rapporto tra scuola e università?

Il progetto *Community* dei laureati e i dispositivi formativi che lo caratterizzo consentono di tracciare alcune riflessioni relativamente alla domanda sulle caratteristiche dei dispositivi formativi per l'accompagnamento dell'insegnante neo-immesso. Tale valorizzazione non può che passare da dispositivi formativi progettati secondo principi di tipo consulenziale (Rezzara, 2014) che possono trovare traduzione in interventi formativi progettati e realizzati in maniera strettamente condivisa tra scuola e università.

Accanto alla considerazione che vede la scuola come soggetto capace di riconoscere, al proprio interno, competenze professionali finalizzate a sostenere processi trasformativi e l'università come soggetto in grado di rileggere le proprie finalità, alla luce della rilevazione di bisogni emergenti provenienti dai contesti scolastici, è opportuno fare riferimento ad un ulteriore ambito di cambiamento relativo ai dispositivi formativi pensati per supportare l'accompagnamento dei giovani laureati nel loro inserimento a scuola e l'innovazione educativa e didattica della scuola: i '*learning networks'* come strumento di formazione professionale, di tipo informale, accanto all'adozione di metodologie formative basate sul *tutoring* tra pari (Rhodes et al., 2002) e su forme di riflessione collaborativa (Clarà et al., 2017).

## Bibliografia


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

Balconi B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. La professionalità degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa MultiMedia.

Balconi B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.

Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.

Bassotto I. (2001). Generi di documentazione nella letteratura pedagogica. In Benzoni, *Documentare? Si, grazie* (pp. 18-21). Bergamo: Junior.

Carmel R., Badash M. (2018). Views on attrition and retention among beginning English as a foreign language (EFL) teachers in Israel and implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 70, 142-152.

Clarà M., Kelly N., Mauri T., Danaher P.A. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86-98.

Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza*. Brescia: La Scuola.

Fantilli R.D., McDougall D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.

Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser S. (2012). *Teachers as Learners.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Grion V., Cook-Sather A. (Eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.

Gujarati J. (2012). A comprehensive induction system: a key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223.

Howe E.R. (2006). Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Ingersoll R.M. (2012). Beginning teacher induction: what the data tell us. *Kappan*, 93(8), 47-51.

Ingersoll R., Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

Ingersoll R.M., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.

Korthagen, F. A., Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, *1*(1), 51-72.

Laurillard D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.

Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze: pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.

Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

Nigris E., Balconi B., Zuccoli F. (2015). Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria. In C. Gemma, G. Grion (Eds.), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 187-207). Barletta: Cafagna.

Nigris E., Zecca L. (2015). Student Teachers's Voices: Valutazione della formazione iniziale degli insegnnati e sviluppo della professionalità. In C. Gemma, G. Grion (Eds.), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 145-161). Barletta: Cafagna.

Nigris E., Passalacqua F. (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di "Bicocca con le Scuole". *Pedagogia oggi*, *19*(1), 28-34.

Rezzara A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani, S. Tramma (eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.

Rhodes C., Beneicke S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.

Richards J., Farrell T. (2016). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research,* 54(2), 143-178.

Watson D., Hollister R. M., Stroud S. E., Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement.* London: Routledge.

Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Wong H.K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.

Zecca L. (2015). Between Theories and Practices: study case about on-campus laboratories (LPD pedagogical-didactical laboratories) in Primary Teacher Education program at Milano-Bicocca University. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 215-230.

# L'esperienza del tutor accogliente nel tirocinio in Scienze della Formazione: risorsa per la formazione iniziale degli studenti e occasione di innovazione didattica

Barbara Bocchi
*RTDa - Università di Trieste*
*barbara.bocchi@units.it*

## 1. Il ruolo del tirocinio come ponte tra teoria e pratica

Il tirocinio rappresenta una componente fondamentale nella formazione dei futuri docenti, in quanto collega teoria e pratica in un contesto reale (Bolognesi, D'Ascenzio, 2018). In questa prospettiva, la formazione accademica iniziale degli studenti viene messa alla prova in contesti di apprendimento situazionali, grazie alla mediazione non solo dei tutor universitari, ma anche dei docenti tutor accoglienti nelle scuole. In particolare, il tirocinio in Scienze della Formazione Primaria mira a creare un collegamento continuo tra scuola e università, promuovendo una relazione virtuosa e ininterrotta tra le varie componenti coinvolte.

Questo contributo intende riflettere sulla possibilità di un progetto di ricerca all'interno del tirocinio del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, volto a indagare il ruolo del docente accogliente come figura di supporto competente per la formazione degli studenti. Si desidera sottolineare la ricorsività di questa relazione studente/tutor, nella quale il tutor accogliente non solo perfeziona le competenze degli studenti, ma implementa anche le proprie competenze professionali, favorendo un apprendimento permanente e l'innovazione didattica all'interno del contesto scolastico.

Il tirocinio cerca di intervenire, come riportato da Perla, Elia e Massaro (2018), attraverso un lavoro di ricucitura formativa che consente a ciascun studente di elaborare in modo coordinato elementi di oggettività istituzionale scolastica ed elementi di soggettività riflessiva e progettuale. Il paradigma di riferimento è quello della relazione ricorsiva tra conoscenza e realtà, dove il tirocinio si configura come uno spazio di riflessione continua tra contesto situato e apprendimenti formali accademici, favorendo la costruzione del sé professionale.

La formazione professionale viene intesa come:

– Una prospettiva dialettica tra formazione culturale e professionale, che si alimenta non solo attraverso il discorso interno alle scuole, ma anche tramite le risorse e le prospettive extrascolastiche, in un'ottica di ambiente educativo diffuso;

– La formazione di un professionista riflessivo (Schön, 1983);
– Il superamento della dualità teoria/pratica, accogliendo una prospettiva ricorsiva di teoria/pratica/riflessività senza soluzione di continuità.

La tendenza a delineare il profilo professionale degli insegnanti attraverso una serie di competenze è ormai radicata in Europa. La Commissione Europea ha identificato le nuove competenze degli insegnanti come un tema cruciale nelle politiche educative degli Stati membri dell'Unione Europea. Questa enfasi risponde alla necessità di una scuola capace di gestire i profondi mutamenti socio-culturali, il rapido avanzamento scientifico e tecnologico e le complesse interazioni interculturali. Il panorama che ne risulta è quello di una società complessa (Morin, 1993) caratterizzata da una molteplicità di prospettive, rapidi cambiamenti e una varietà di punti di vista.

Le attuali tendenze sociali, culturali, economiche e politiche rendono evidente che le scuole non possono rimanere statiche o limitarsi a semplici modifiche superficiali. È necessario un cambiamento radicale di mentalità e di cultura educativa, orientato verso una partecipazione ampia e condivisa. Pertanto, è essenziale una formazione degli insegnanti che, seguendo il principio del lifelong learning, crei una forte connessione tra formazione e inserimento lavorativo, tra formazione iniziale e continua. Questa formazione deve essere integrata nel sistema universitario, con una particolare attenzione a stabilire una stretta collaborazione con le scuole, valorizzando efficacemente le diverse competenze (Batini, Agrusti, Vannini, Falcinelli, 2022).

A distanza di molti anni dall'attuazione di questi percorsi formativi, si può affermare che, nonostante alcune inevitabili carenze, l'impostazione e la realizzazione di tali percorsi hanno mostrato alcuni aspetti positivi significativi. Innanzitutto, è stato uno dei primi modelli formativi orientati non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche alla promozione di competenze professionali complesse e articolate, individuate in relazione alle esigenze di specifici contesti lavorativi.

Questo modello integrato sottolinea l'importanza di un circolo virtuoso tra conoscenze teoriche, laboratori e tirocini, tra le diverse facoltà disciplinari e i vari indirizzi delle classi di concorso, tra la formazione di base e una professionalità docente caratterizzata dalla costante ricerca sull'esperienza didattica. Inoltre, pone l'accento sulla connessione tra la ricerca teorica, che trova il suo contesto naturale nell'Università, e la ricerca sull'azione didattica, che si realizza nella scuola, con i supervisori che ne garantiscono la qualità.

## 2. Le scuole come organizzazioni di apprendimento: una proposta di ricerca

Grazie alla guida del tutor, il tirocinante può comprendere gli aspetti impliciti d'aula che arricchiscono la sua formazione, permettendogli di accedere concretamente ai saperi pratici dell'insegnamento. Un'analisi approfondita della letteratura rivela che, tra le figure di accompagnamento del tirocinio in Scienze della Forma-

zione Primaria, il ruolo del tutor universitario è spesso enfatizzato, mentre quello del tutor accogliente rimane in secondo piano (Biagioli, 2014). La riflessione nasce perché l'Università di Trieste ha riaperto il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nel precedente anno accademico, e quest'anno avrà il primo ciclo di tirocini. La commissione tirocinio, in collaborazione con i tutor universitari, vuole costruire un percorso che supporti adeguatamente gli studenti. Questo processo ha richiesto una riflessione mirata alla creazione di una rete con il territorio, al fine di integrare i vari contesti di apprendimento del tirocinante e superare la discontinuità tra teoria e pratica. Il confronto con i tutor universitari e i futuri tutor accoglienti si è concentrata sulla necessità di sviluppare una comprensione condivisa dell'innovazione didattica, stimolata dai cambiamenti introdotti dai progetti PNRR e PON nelle scuole che hanno intrapreso questo percorso. Stiamo avanzando proposte che vadano oltre la semplice richiesta di accogliere gli studenti come tirocinanti nelle scuole. Attraverso Focus Group iniziali con i tutor accoglienti, intendiamo identificare punti di contatto che possano innescare una riflessione circolare. Questa iniziativa è fondamentale per gestire efficacemente il crescente numero di richieste di tirocinio, provenienti ad esempio dai TFA e, prossimamente, dai 60 CFU, e per evitare una gestione disorganica e non strutturata della capacità di accoglienza. Il tirocinio rappresenta un'esperienza formativa cruciale per i futuri insegnanti, fornendo un'opportunità di apprendimento pratico e di orientamento professionale. Durante il tirocinio, gli studenti possono testare la propria motivazione e attitudine verso l'insegnamento, verificando la coerenza della professione con le proprie aspettative. Il ruolo del tutor è fondamentale, accompagnando gli studenti e aiutandoli a comprendere gli aspetti impliciti dell'insegnamento attiva un processo formativo-relazionale (Perla, Vinci, 2021). La presenza di un insegnante esperto e la costruzione della soggettività professionale avvengono in un circolo virtuoso di formazione ed educazione. La letteratura recente inquadra il tutor nella funzione di coaching (Perla, 2015), evidenziando l'importanza del suo ruolo all'interno dei modelli formativi delle ex facoltà di Scienze della Formazione. Le proposte didattiche recenti mettono in risalto l'accompagnamento didattico e la crescita personale sia degli studenti che dei professionisti coinvolti, secondo le competenze definite dal D.M. 249/2010, che distingue tra tutor coordinatore, tutor organizzatore e tutor accogliente.

La metodologia della Ricerca-formazione risponde a queste esigenze, permettendo di esplorare e comprendere profondamente le dinamiche educative attraverso la formazione di un gruppo di riflessione che coinvolga tutti gli attori interessati. Il processo di trasformazione di un gruppo in una comunità di ricerca si fonda sul dialogo, che permette di costruire percorsi di indagine sulle varie dimensioni dell'esperienza (Cosentino, Oliverio, 2011). Il ruolo del facilitatore/ricercatore è cruciale in questo contesto, in quanto stimola la discussione senza essere direttivo, aiutando la comunità a raggiungere livelli più elevati di astrazione partendo dalle esperienze dei membri. Seguendo l'approccio di Vygotskij, il facilitatore offre supporto cognitivo e metacognitivo (scaffolding) e progressivamente riduce il proprio intervento (fading) per promuovere l'autonomia della comunità

(Calliero, Galvagno, 2019). Il facilitatore/ricercatore inoltre sostiene il dialogo, garantendo l'autonomia e la validità del processo di ricerca. In una prospettiva costruttivista, il pensiero emerge dalla partecipazione sociale del soggetto al contesto, il quale non è semplicemente una variabile situazionale, ma un elemento costitutivo che determina significati e strategie di indagine (Cosentino, 2008). Attraverso questo approccio, si intende promuovere un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo, in cui tutti i partecipanti contribuiscono attivamente alla costruzione del sapere, sviluppando competenze critiche e riflessive che sono fondamentali per affrontare le sfide educative contemporanee.

Le scuole dovrebbero essere considerate non solo come luoghi di apprendimento per gli studenti, ma anche come comunità di apprendimento per gli insegnanti. La formazione degli insegnanti e il supporto reciproco per la crescita professionale devono avvenire all'interno di una struttura organizzata come la scuola (Harris, Muijs, 2005). Diventare insegnante implica un processo di socializzazione, attraverso il quale il nuovo docente diventa parte della comunità scolastica, acquisendo conoscenze, abilità, norme e comportamenti accettati. Questo processo sociale è influenzato dalle opinioni e dagli atteggiamenti dei docenti più esperti, configurandosi come un duplice processo di socializzazione: all'interno dell'organizzazione e a livello professionale. Quest'ultima avviene più rapidamente se la persona si adatta facilmente alla struttura organizzativa, e durante i tirocini si pone particolare enfasi su questo aspetto, sui modi di conoscere la cultura e gli obiettivi della scuola e dei colleghi (Eisenschmidt, 2006). Un requisito essenziale per lo sviluppo continuo di un insegnante è la sua disponibilità a mettere in discussione il proprio operato attraverso l'auto-riflessione. Per garantire continuità nello sviluppo professionale degli insegnanti è necessario collegare formazione iniziale e apprendimento permanente (Imants, 2003). La capacità di riflettere sul proprio operato è una delle competenze più importanti per la crescita (Schön, 1983). Il modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb nel 1984 rimane la base per il processo riflessivo di un docente all'inizio della carriera, con il tutor che accompagna il giovane insegnante nel processo di riflessione e pianificazione del suo sviluppo. Il modello di implementazione pone al centro lo sviluppo professionale dei giovani insegnanti, sostenuto sia dall'ambiente scolastico sia dal programma di supporto organizzato dai centri di orientamento universitari. In questo contesto, il tutor accogliente ha tre compiti principali: sostenere lo sviluppo dell'insegnante attraverso il tirocinio, aiutarlo a familiarizzare con la scuola come organizzazione e contribuire alla crescita complessiva della scuola. Considerando il modello delle Comunità di pratica (Wenger, 2000; Trentin, 2014), anche il tutor è parte di questo ciclo riflessivo. Nel riflettere e invitare alla riflessione, il tutor rivede le proprie pratiche alla luce degli stimoli ricevuti dagli studenti che segue. Pertanto, nel tirocinio di Scienze della Formazione Primaria, è importante esplorare lo sviluppo professionale di tutti gli attori coinvolti, basandosi su esperienze di collegialità e co-costruzione di progetti sempre più condivisi e interdisciplinari. Il tirocinio dovrebbe essere visto non come un'esperienza individuale, ma come un'opportunità per esperienze condivise di progettazione e riflessione. Un'ipotesi

di ricerca per sviluppare questa prospettiva potrebbe consistere nella riorganizzazione del tirocinio indiretto e diretto nell'ottica dello sviluppo dell'inter-riflessività. In particolare, negli ultimi anni di tirocinio, come il terzo e il quarto, potrebbe essere utile un tirocinio non individuale, che vada oltre il semplice approccio conoscitivo agli strumenti professionali dell'insegnante, come la competenza nella progettazione, per includere la capacità di monitorare questi strumenti in ottica collegiale. Questo approccio richiederebbe non solo la progettazione (come ad esempio una Unità di apprendimento) da parte di una studentessa o di uno studente, ma trasformerebbe questa progettazione in pretesto di riflessione condivisa tra un piccolo gruppo di studenti, permettendo loro di riflettere e progettare insieme, anticipando le esperienze di comunità di pratiche che vivranno nel futuro lavorativo. Il tutor accogliente potrebbe così diventare parte attiva di questo piccolo gruppo, portando la sua esperienza e competenza nel monitorare e riflettere insieme al gruppo in una logica di apprendistato cognitivo condiviso. Questo approccio potrebbe portare vantaggi non solo agli studenti in formazione, ma potrebbe anche essere un modo per riflettere sull'efficacia delle proprie pratiche, acquisendo o implementando pratiche riflessive in una prospettiva innovativa.

## 3. Conclusioni

Nel contesto del tirocinio in Scienze della Formazione Primaria, è cruciale promuovere esperienze condivise di progettazione e riflessione, trasformando il tirocinio da esperienza individuale a opportunità di apprendimento collettivo. La riorganizzazione del tirocinio verso l'inter-riflessività, specialmente negli ultimi anni, potrebbe facilitare la creazione di piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme, supportati dai tutor accoglienti, per riflettere e progettare collettivamente.

Questo approccio non solo migliora la formazione degli studenti, ma offre anche ai tutor accoglienti l'opportunità di riflettere sull'efficacia delle loro pratiche didattiche, promuovendo l'adozione di pratiche riflessive e innovative. In definitiva, la riflessione condivisa e la collegialità sono essenziali per uno sviluppo professionale sostenibile degli insegnanti e per l'innovazione nelle pratiche educative, creando una solida base per una crescita professionale continua e integrata.

## Bibliografia

Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F. (2022). *Educational research for teacher training.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Biagioli R. (2014). Reti di scuole per un tirocinio di qualità. *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro,* 123, 195-207.

Biagioli R. (2022). Dall'idea al progetto. In R. Biagioli, S. Oliviero (eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 13-26). Firenze: FUP.

Bolognesi I., D'Ascenzio M. (eds.) (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria*. Milano: Franco-Angeli.

Calliero C., Galvagno A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base.* Torino: Loescher.

Corbi E., Perillo P. (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.

Cosentino A., Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.

Eisenschmidt E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Tallinn: Tallinn University Press.

Elia G., Perla L., Massaro S. (2018). Il modello di Tirocinio SFPCU in Uniba: il Tutor "agente innovatore" e figura di mediazione. *La Scuola Se*, 175-181.

Imants J. (2003). Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 293-311.

Kolb D.A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. NY: Prentice Hal, Enlewood Cliffs.

Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso.* Milano: Sperling & Kupfer.

Perla L. (2015). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *CQIA RIVISTA*, 15, 33-44.

Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *13*(21), 38-67.

Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books (Trad. it. A. Barbanente, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).

Trentin G. (2014). Formazione degli insegnanti: tra formale, informale e digitale. In M.E. Cadeddu (ed.), *Il CNR e la Scuola* (pp. 155-173). Roma: CNR.

Wang J., Odell S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standard-Based Reform: A Critical Review, *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.

Wenger E. (2000). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

# I dettagli e l'insieme: la miopia come scorciatoia per pensare la professionalità dell'insegnante

Carlo Cappa
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*
*carlo.cappa@uniroma2.it*

## 1. Riforme, trasformazioni, permanenze

Confermando la sua attenzione verso la formazione iniziale e continua degli insegnanti, la Siped ha scelto di dedicare l'appuntamento perugino di quest'anno, tenutosi il 18 e il 19 gennaio, proprio a tale fondamentale snodo del nostro sistema d'istruzione. Ritengo importante rivolgere un ringraziamento al Presidente e al Direttivo, nonché, naturalmente, a Colleghe e Colleghi che hanno cortesemente garantito l'ospitalità presso la loro sede: mantenere un'alta vigilanza critica riguardo alla formazione insegnanti è un dovere da cui non possiamo sottrarci, sia come studiose e studiosi sia come *civil servants* delle nostre istituzioni. Se ciò è una considerazione sempre valida, essa diviene un imperativo in quei frangenti, come l'attuale, nei quali si affronta una profonda trasformazione normativa che, negli anni, inciderà molto sull'istruzione, in generale, e sulle scuole secondarie, in particolare. Quanto tali temi siano oggetto di dibattito e, a volte, di tensione tra posizioni differenti, si è potuto facilmente constatare nella prima giornata del convegno, considerando le prospettive emerse dalle relazioni che hanno animato le sessioni plenarie. Ciò è un positivo segno di vitalità e di coinvolgimento della nostra comunità pedagogica e, inoltre, sono convinto che denota una pluralità da preservare.

In qualità di storico e di comparatista, con l'onore e l'onere di coordinare, assieme a Carla Callegari, il gruppo di lavoro SIPED *Studi comparativi in educazione* ed essere il Presidente della SICESE – la *Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe*, i miei principali interessi si sono rivolti all'istruzione superiore e alla formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie (Cappa, 2023a, 2023b). Per tale ragione, il mio contributo verterà sulle travagliate vicende istituzionali che, in questi ultimi due anni, hanno scandito la definizione della riforma a cui è stato dato il via dalla legge n. 79 del 29 giugno 2022. Desidero precisare che, rispetto alla relazione da me tenuta a Perugia, queste pagine registrano anche le novità legislative e le questioni applicative emerse nei mesi successivi, poiché mi sarebbe sembrato artificioso fornire un'istantanea di un momento che, specie per il carattere strutturalmente *in fieri* delle tematiche, è già stato superato. Naturalmente, data l'ampiezza e la numerosità dei mutamenti occorsi, non intendo fornirne una visione esaustiva, bensì ho ritenuto più efficace, anche con

l'intento di sollecitare un dibattito a riguardo, collocare il tornante legislativo in una cornice più ampia, ponendo in luce alcune criticità che sia il mondo delle scienze dell'educazione sia i decisori politici dovrebbero prendere in considerazione. In alcuni tratti delle attuali riforme – nelle maniere e nelle materie – si possono udire gli echi di tensioni che attraversano le nostre democrazie avanzate. Una critica puntuale di questioni, importanti ma spesso minute, corre quindi il rischio di impuntarsi su dettagli che fanno perdere il quadro d'insieme, se non si mantiene in equilibrio il locale e il globale, la lettera della norma e le ideologie che la sorreggono (Galli, 2022).

## 2. Lo scontento di molti e l'interesse di pochi

Le alte aspettative nate, dal 2021, dopo l'inserimento della nuova formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie nelle linee del PNRR, sono ben testimoniate dal convegno nazionale Siped del 2022, tenutosi Roma, dal 27 al 29 gennaio, con il titolo *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Questo incontro, inoltre, era stato preceduto dalla diffusione di un documento programmatico della Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica che, il 21 gennaio dello stesso anno, interpellate dal Ministro Bianchi e dalla Ministra Messa, avevano fissato alcune coordinate minime per pensare le future riforme, così da delimitare un terreno comune ove dialogare con interlocutori istituzionali, rappresentanze sindacali e i tanti attori impegnati nei diversi contesti dell'istruzione. Come detto, tali iniziative si ponevano in continuità con le indicazioni del PNRR: fin dal 30 aprile 2021, infatti, con le modifiche e gli approfondimenti di giugno e novembre dello stesso anno, la Presidenza del Consiglio dei Ministri aveva delineato l'articolazione della Missione 4 – *Istruzione* nelle Componenti 1 e 2, rispettivamente dedicate a *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido alle Università* (con un finanziamento di 20,89 miliardi di euro) e *Dalla ricerca all'impresa* (con un finanziamento di 12,92 miliardi di euro). In particolare, all'interno della Componente 1, tra le riforme che avrebbero dovuto essere realizzate, aveva preso corpo la 2.1, *Reclutamento del personale docente*.

Una delle principali chiavi di tale trasformazione era rappresentata dalla creazione nelle istituzioni di istruzione superiore, anche consorziate tra loro, di realtà dedicate alla formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie e alla didattica universitaria. Tale novità, denominata spesso Teaching and Learning Center, rispondeva ad almeno due esigenze di grande rilevanza: a) riportare in seno alle università la formazione dei futuri insegnanti, attribuendole un luogo riconoscibile e interdisciplinare, nel quale intessere un fitto dialogo con le scuole per la definizione di parte delle attività; b) incentivare una riflessione strutturata sulla didattica universitaria. Ciò riscattava la sfera dell'insegnamento da una visione del tutto superata, centrata unicamente sulle conoscenze, nelle scuole superiori come nelle università, facendo sì che vi fossero le condizioni per una stagione diversa.

Contribuiva a tale prospettiva anche il progetto di creare almeno tre reti nazionali di TLC, favorendo lo scambio di buone pratiche e un respiro arioso, non confinato nelle singole sedi.

Eppure, occorre riconoscerlo, fin dalla L. 92/2022, vi erano alcune criticità che incrinavano questo progetto, in parte derivanti dagli accordi presi con la Commissione europea, in parte frutto di una pessima scelta riguardo i finanziamenti. Come risultato richiesto per rispettare i vincoli del PNRR, infatti, il Governo italiano si era impegnato a immettere in servizio ben 70.000 nuovi insegnanti che avessero acquisito l'abilitazione attraverso i nuovi percorsi. Che si potesse incappare in lungaggini burocratiche, sia per l'avvio dei centri sia per lo svolgimento dei concorsi, e che per raggiungere tali numeri si puntasse sulla rapidità delle attività formative a discapito della loro qualità, pur senza voler essere pessimisti, erano eventualità che si sarebbero dovute tenere in considerazione. Eventualità puntualmente verificatesi. Riguardo ai finanziamenti, invece, essi erano assenti per l'avvio dei nuovi percorsi ed erano riservati al supportare, tramite bando, le tre reti nazionali che si sarebbero dovute creare subito dopo. Ancora una volta, quindi, ci si trovava di fronte a una riforma a costo zero, la quale si sarebbe potuta sostenere solo attraverso le tasse pagate dei corsisti. Inoltre, che l'attenzione del Governo e dei sindacati prediligesse la formazione insegnanti intesa come servizio di distribuzione di abilitazioni, piuttosto che una strutturata attività di ricerca scientifica su didattica e insegnamento, non solo era prevedibile, ma era addirittura scontato. E, anche in questo caso, dopo un anno dalla creazione dei TLC, essi non possono contare su alcun finanziamento statale, poiché del bando per le reti nazionali si è persa traccia nelle nebbie dei continui rimaneggiamenti del PNRR. Infine, occorre menzionare altri due elementi di debolezza: il primo di carattere puramente formale, poiché si è scelto di ricorrere a minute modifiche della precedente legislazione, invece che redigere un testo coeso, riducendo così la leggibilità e, di conseguenza, rendendo più difficile penetrare in tutti i dettagli della norma; il secondo, più sostanziale, è consistito nella propensione a scegliere di non scegliere, demandando a un futuro DPCM attuativo la definizione di numerosi aspetti che la L. 79/2022 non dettagliava.

Proprio tale DPCM, previsto dal Governo Draghi per luglio 2022, ha subito gravi ritardi a causa di un percorso particolarmente accidentato. Non possiamo sapere come sarebbe stata la sua realizzazione, se non vi fosse stato il cambio di Governo, ma, oggi, possiamo dire che il DPCM del 4 agosto 2023, pubblicato solo a fine settembre, ha svuotato in maniera certosina i presupposti della L. 79/2022. Non potendo entrare nel merito, menzionerò solo tre questioni macroscopiche: 1) dal percorso riservato a chi ha già un'abilitazione o la specializzazione per il sostegno è stato eliminato il tirocinio ed è stata inserita la possibilità di svolgere tutti i 30 CFU online – creando anche controsensi rispetto alla lettera e allo spirito del DPCM e riguardo alla programmazione complessiva, poiché tale percorso è stato sganciato dal fabbisogno, rendendolo così del tutto aleatorio anche per gli altri percorsi. Per di più, questo percorso – ex art. 13 del DPCM – è stato fatto partire con circa cinque mesi d'anticipo, periodo durante il quale le università

telematiche private, nel silenzio dei sindacati e della CRUI, hanno conferito decine di migliaia di abilitazioni, senza nessun controllo sull'offerta formativa e sui risultati di apprendimento. 2) Eliminando ogni tipo di verifica degli insegnamenti, sia al loro termine sia nella prova finale, inserendo la possibilità di ampi riconoscimenti e alzando la percentuale dell'online e delle assenze, nei fatti, si è smantellata l'idea stessa di abilitazione nazionale, rendendo pressoché impossibile asseverare le competenze che, al temine dei percorsi, saranno state acquisite. 3) La decisione di distinguere percorsi differenti a seconda delle tipologie di corsisti, ma di utilizzare i medesimi insegnamenti che concorrono ai 60 CFU, diversamente assemblati, sta creando classi del tutto disomogenee, rendendo arduo, se non velleitario, calibrare un'offerta formativa efficace.

Tutto ciò costituisce davvero un unicum nel panorama internazionale, una bizzarra mescidanza tra modello sequenziale e sincronico che non trova riscontri in altri paesi e di cui, sinceramente, consiglierei di non essere fieri. Anche perché, non solo il DPCM e la successiva normativa presentano tutte queste debolezze, ma soprattutto poiché la loro implementazione non è stata da meno: a fronte dei ritardi accumulati, il percorso da 60 CFU è stato concentrato in meno di sei mesi, mentre quelli da 30 CFU durano dai due ai tre mesi: come ciò possa essere foriero di una novella qualità degli insegnanti e, quindi, delle future scuole secondarie è sinceramente un mistero, a meno di non dar per assodato che la formazione iniziale degli insegnanti non sia nulla di tanto serio da richiedere addirittura qualche mese di studio e una verifica di ciò che si è appreso.

## 3. La palude del dibattito

A fronte di questa disastrosa situazione, giudico ingenuo o interessato volerla descrivere facendo ricorso a espressioni come "il riconoscimento del ruolo della formazione degli insegnanti", "una sfida con la quale misurarsi" o interrogarsi su quali competenze inserire o espungere dallo sterminato elenco propostoci nell'allegato A. Mi rendo conto che, oggi, sia improbabile un cambio di rotta: in fondo, il DPCM ribadisce la mera formalità dei percorsi, così come nelle intenzioni della compagine di Governo, rappresentando un'*ope legis* solo distrattamente imbellettata, coccolando i desiderata dei sindacati, e costituirà un discreto introito per gli atenei – e, ancor di più, forse, per i fantasiosi consorzi creati alla bisogna. Cosa fare, quindi? In quanto accademici, ciascuna e ciascuno di noi è anche *civil servant* che risponde alle esigenze della sua istituzione e dello Stato – e lo dico in qualità di coordinatore del Teaching and Learning Center del mio Ateneo. Sono certo che la ricchezza di conoscenze e competenze della nostra comunità scientifica, sarà messa a frutto tanto nello spazio applicativo quanto in quello critico (Badacci, 2020). Al contempo, però, noi condividiamo la responsabilità di pronunciare giudizi franchi, sottraendoci, per quanto possibile, alle pastoie d'interessi personali o corporativi, poiché è fin troppo facile perdere lo statuto di consiglieri del principe, per diventarne paggetti o, peggio, giullari, a seconda dell'estro individuale.

Ciò significa promuovere, per quanto possibile, un confronto democratico e scientifico, cercando di *vedere* ciò che si *guarda*, restituendo pieno dinamismo alle istituzioni, in generale, e a quelle dell'istruzione, in particolare (Esposito, 2021), privilegiando che i discorsi siano guidati duna robusta speranza piuttosto che da un malcelato rancore. Eppure, è sufficiente una rapida scorsa ai due anni appena trascorsi per notare uno scadimento del dibattito in fazioni contrapposte (Riemen, 2018; Taussig, 2021): da un lato, nel delineare la riforma, il Governo non ha svolto consultazioni pubbliche, confermando come una ventata populista marginalizzi il ruolo degli esperti (Nichols, 2017) e iscrivendosi perfettamente nella più ampia crisi degli intellettuali (Carnevale, 2023; Cassese, 2021). Ciò non significa che i decisori politici non cerchino *anche* una legittimazione scientifica, ma essa, invece di essere il risultato di un confronto e di una mediazione tra posizioni diverse e fondate, è radicata in scelte identitarie e deboli, affidandosi a portavoce i cui convincimenti sono già in linea con l'ideologia del potere (Galli della Loggia, 2019; Ricolfi, Mastrocola, 2021; Galli della Loggia, Perla, 2023).

La marginalizzazione di voci che, con rigore, hanno posto in luce le possibilità che la formazione inziale degli insegnanti ha per la nostra scuola (Domenici, 2017; Baldacci, Nigris, Riva, 2020), nonché l'indifferenza verso analisi dell'istruzione italiana e delle sue criticità (Benadusi, Giancola, 2020; Gavosto, 2022; Salmieri, Giancola, 2023) sono indici di una questione più ampia, nella quale sembra che la dimensione di *common good* dell'educazione (Säfstrom, Biesta, 2023) sfumi verso orizzonti più foschi, volti a consolidare consenso in un regime vuotamente comunicativo e del tutto sterile per la crescita culturale e civile del paese. Mi sembra doveroso, oggi più che mai, che le scienze dell'educazione, tanto nella dimensione individuale di studiosi e studiose quanto nello spazio collettivo delle società scientifiche di riferimento, possano riscoprire la responsabilità di dar seguito alla loro assiologia così ben confezionata nelle nostre pubblicazioni ma, purtroppo, a volte assai lontana dall'apatica quotidianità attuale. Non mancano certo le competenze e i momenti per far sentire la propria voce, non mancano le forme di resistenza a un andazzo immiserente per la nostra istruzione: facciamo sì che a mancare non sia il coraggio, possibilmente prima che i danni da riparare non siano eccessivi e che il nostro statuto non sia ridicolizzato dalle discrepanze tra ciò che si professa e ciò che si fa.

## Bibliografia

Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M., E. Nigris E., Riva M. G. (Eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano, FrancoAngeli.

Benadusi L., Giancola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.

Cappa C. (2023a). Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti. *I Problemi della Pedagogia*, *69* (1), 21-31.
Cappa C. (2023b). Affresco senza punto di fuga: la vertigine dell'enumerazione e il profilo dell'insegnante. *I problemi della pedagogia*, *69* (2), 227-247.
Caravale G. (2023). *Senza intellettuali. Politica e cultura in Italia negli ultimi trent'anni*. Bari-Roma: Laterza.
Cassese S. (2021). *Intellettuali*. Bologna: il Mulino.
Domenici G. (Ed.) (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
Esposito R. (2021). *Istituzione*. Bologna: il Mulino.
Galli C. (2022). *Ideologia*. Bologna: il Mulino.
Galli della Loggia E. (2019). *L'aula vuota*. Milano: Feltrinelli.
Galli della Loggia E., Perla L. (2023). *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*. Brescia: Morcelliana Scholé.
Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari-Roma: Laterza.
Nichols T. (2017). *The Death of Expertise. The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*. New York: Oxford University Press.
Perniola M. (2004). *Contro la comunicazione*. Torino: Einaudi.
Ricolfi L., Mastrocola P. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo
Riemen R. (2018). *To fight against this age. On Fascism and Humanism*. New York – London: W. W. Norton & Company.
Säfström C. A., Biesta G. (Eds.). (2023). *The new publicness of education. Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism*. Oxon-New York: Routledge.
Salmieri L., Giancola O. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
Taussig S. (2021). *Le système du complotisme*. Paris: Éditions Bouquins.

# Promuovere lo sviluppo delle competenze globali degli insegnanti a partire dalla formazione iniziale

Davide Capperucci
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Firenze*
*davide.capperucci@unifi.it*

## 1. Introduzione

Il presente contributo riporta i primi risultati di un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) condotto, nel triennio 2000-2023, dall'Università di Firenze e dall'Università statunitense Providence College (RI), finalizzato allo sviluppo delle competenze globali a partire dalla formazione iniziale degli insegnanti.

## 2. Il quadro teorico di riferimento sulle competenze globali

La dimensione globale della conoscenza, della comunicazione, dell'economia, della salute degli esseri umani e del pianeta rappresenta una caratteristica peculiare dei sistemi socio-economici e culturali contemporanei. Questi aspetti della società attuale non riguardano solo il mondo della produzione, dei mercati e degli equilibri geopolitici, ma influenzano in maniera sempre più forte anche il mondo della formazione e della scuola, nella misura in cui richiedono lo sviluppo di nuove competenze nelle giovani generazioni e nei professionisti dell'educazione (Crouch, 2018).

Studi recenti (Boix Mansilla, Suárez-Orozco, 2020; OECD, 2019) dimostrano come oggi, accanto alla promozione delle competenze di base, di cittadinanza e tecnico-professionali, sia necessario porre attenzione anche alle cosiddette *global competence*, utili a promuovere la comunicazione interculturale e la costruzione di relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo. Coloro che sono competenti a livello globale sono in grado di favorire interazioni multi e interculturali, comunicare in maniera efficace, pensare in modo critico e agire nella prospettiva dell'equità sociale, del rispetto dei diritti, della valorizzazione delle diversità e dell'incluisone (Byker, 2016; Dervin, 2017).

Il bisogno di formare *global competence* pone nuove sfide per le agenzie culturali impegnate nella formazione e nell'istruzione, per cui disporre di insegnanti competenti a livello globale rappresenta un'esigenza condivisa da molti paesi e organizzazioni internazionali (Council of Europe, 2019; OECD/Asia Society, 2018; OECD, 2019; UNESCO, 2018; US DOE, 2018). In molti casi questo si sta traducendo nella riorganizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione, nella promozione di nuove politiche educative incentrate su valori e competenze globali,

nella riscrittura dei *curricula* scolastici e nella ridefinizione delle componenti essenziali della professionalità docente a partire dalla formazione iniziale (Caena, 2014). Il progetto di revisione delle *Indicazioni Nazionali*, in corso nel nostro paese, a nostro avviso dovrebbe considerare anche queste nuove frontiere di ricerca e riflessione sul tema delle competenze, che riguardano sia la formazione dei giovani che quella degli insegnanti. Per preparare i giovani a diventare cittadini di un mondo in rapida e costante evoluzione, occorre che le *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché essi siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento equi, autentici e inclusivi per tutti gli alunni (Goren, Yemini, 2017).

L'insegnamento per *global competence* rappresenta una sfida per la ricerca didattica che merita di essere approfondito sia a livello epistemologico che metodologico. Esso ancora troppo spesso è ridotto ad un insieme di argomenti che coinvolgono solo alcune discipline, mentre è compito di ogni insegnante integrare le prospettive globali nel *curriculum* di scuola, individuando atteggiamenti, comportamenti, saperi e temi trasversali da leggere e approfondire in chiave interdisciplinare nella più ampia prospettiva dello sviluppo delle competenze di cittadinanza (Capperucci, 2017; Schulz et al., 2018).

Progettare e realizzare interventi didattici finalizzati allo sviluppo di competenze globali presuppone un'attenta definizione del costrutto ad esse riferito, che ad oggi sembra essere ancora in corso. Secondo gli studi condotti dal Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018) le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni globali* e *situazioni interculturali*. Per questioni globali si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future. Per situazioni interculturali invece si intendono tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socioculturali (Engel, Rutkowski, Thompson, 2019). Una definizione ancora più articolata di che cosa rappresentino le competenze globali per i giovani è stata fornita dall'OCSE (sempre assieme all'Asia Society), nell'edizione 2018 dell'indagine internazionale PISA (OECD, 2019). In questo frangente esse sono ricondotte a quattro dimensioni (Fig. 1), tali da prmettere agli alunni di interagire con successo sia all'interno della comunità di appartenenza che in quelle presenti in altri contesti e che prevedono la capacità di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri; 3) instaurare interazioni propositive, appropriate ed efficaci tra culture; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.




**Fig. I: Quadro di riferimento delle competenze globali all'interno dell'Indagine OCSE-Pisa, 2018 (OCSE, 2019)**

## 3. Aspetti metodologici del percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*

Il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* ha previsto tre edizioni, dal 2020-21 al 2022-23, con la partecipazione di 65 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (41 italiani/24 americani), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense)[1] con funzioni di coordinamento. Per facilitare l'interazione e lo scambio interculturale fra gli studenti sono stati formati 4 o 5 gruppi di lavoro per edizione, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi – da settembre a dicembre di ogni annualità – sono state svolte per le prime due edizioni online (sia in modalità sincrona, mediante software per videoconferenze, che asincrona, attraverso lo scambio di materiali, documenti, risorse bibliografiche e sitografiche), per la terza in presenza.

L'approccio metodologico adottato nel percorso di ricerca-formazione ha previsto il ricorso a strategie basate sullo scambio collaborativo (*collaborative virtual*

1 Il coordinamento scientifico del percorso è stato svolto dal Prof. Davide Capperucci, dalla Dott.ssa Ilaria Salvadori dell'Università di Firenze e dalla Prof.ssa Laura Boynton Hauerwas di Providence College (USA).

*exchange*) e pratiche autentiche (*modeling of authentic practice*) realizzate in contesti virtuali e reali (Hauerwas, Kerkhoff, Schneider, 2021). Detti approcci sono risultati funzionali al raggiungimento degli obiettivi previsti dai corsi di laurea dei rispettivi paesi e coerenti con i valori e le competenze che contraddistinguono l'insegnamento-apprendimento per competenze globali (Yemini et al., 2019).

Come sostengono O'Dowd e Ware (2009) l'uso del *virtual exchange* si articola in tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Questo modello è stato ripreso anche nel percorso di ricerca-formazione in questione, con l'accentuazione della dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza vissuta dai futuri insegnanti durante il percorso stesso (Hauerwas, Skawinski, Ryan, 2017), mediante la partecipazione ad attività sincrone, asincrone e in presenza incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative. Per questo motivo, ampliando i modelli tradizionali di *virtual exchange*, sono state selezionate pratiche utili ad attivare processi di *global learning*, quali: studi di caso su questioni/fenomeni di portata globale e/o locale; *thinking routines*; dibattiti e occasioni di confronto-discussione; *counter narratives*, ovvero analisi di cronache, biografie, racconti di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale; attività di *collaborative project-based learning*; compiti autentici (Boix Mansilla, Jackson, 2011; Dervin, 2017; Boix Mansilla, 2019; Landrum, Brakke, McCarthy, 2019; Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, Cain, 2019; Kerkhoff, Cloud, 2020).

Il percorso di ricerca-formazione ha previsto i seguenti obiettivi formativi: 1) riconoscere molteplici prospettive culturali e collaborare interculturalmente per il superamento di stereotipi e pregiudizi; 2) promuovere l'uso di metodologie didattiche finalizzate all'insegnamento per competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria; 3) progettare micro-attività didattiche per gli alunni della scuola primaria volte ad inserire le competenze globali all'interno del curricolo scolastico. L'intero percorso è stato articolato in quattro fasi, come riportato sinteticamente nella Tab. 1.

| | |
|---|---|
| Fase 1:<br>*Getting to Know You*<br>*Obiettivo:* riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale | Fase 2:<br>*What is Teaching for Global Competence?*<br>*Obiettivo:* analizzare molteplici risorse inerenti il tema delle *global competence* |
| Fase 3:<br>*Migration Instructional Project*<br>*Obiettivo:* progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali in alunni di V primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione | Fase 4:<br>*Final Reflection*<br>*Obiettivo:* esporre in plenaria il *Migration Biography Teaching Project* elaborato da ciascun gruppo e riflettere sul percorso di ricerca-formazione realizzato |

**Tab. 1: Fasi del percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers***

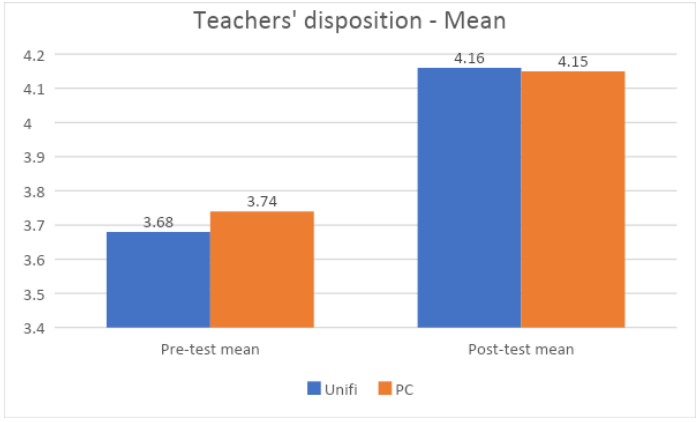
## 4. Discussione dei primi risultati quantitativi della ricerca

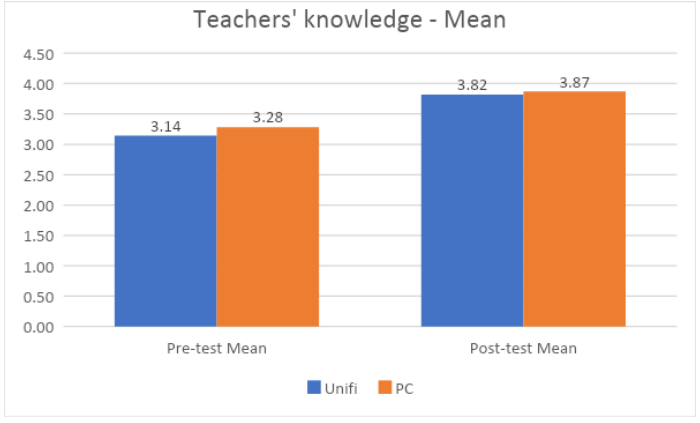
La ricerca ha previsto un approccio quali-quantitativo per la raccolta dei dati e l'analisi dei risultati. Nel primo caso si è proceduto ad un'analisi dei materiali prodotti dagli studenti e delle videoregistrazioni delle loro interazioni nei gruppi e nelle sessioni in plenaria. La raccolta delle informazioni è stata condotta rispetto ai seguenti criteri: 1) tipologia delle interazioni tra studenti-futuri insegnanti durante il *virtual exchange*; 2) impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali; 3) modalità di *scaffolding* della comuncazione interculturale; 4) autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e rflessioni su di esse. A questo sono servite soprattutto le fasi 2 e 3 del percoso.

La parte quantitativa della ricerca, condotta per lo più nelle fasi 1 e 4, ha previsto la somministrazione pre e post test di due questionari strutturati, il *Globally Competent Learning Continuum* (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, Cain, 2014) e l'*Intercultural Sensitivity Scale - ISS* (Chen, Starosta, 2000). Il presente contributo si concentrerà esclusivamente sulla restituzione dei risultati quantitativi riferiti alla somministrazione del secondo strumento.

L'impiego pre-post di entrambi gli strumenti ha avuto lo scopo di verificare l'impatto del percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* su alcune dimensioni ritenute importanti per lo sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria. Nello specifico, per quanto riguarda l'*Intercultural Sensitivity Scale (IIS)*, composta da 24 items, sono stati considerati i seguenti 5 fattori connessi all'*intercultural sensitivity,* visti come componenti fondamentali del costrutto di competenze globali richiamato nei paragrafi precedenti: Factor 1 – *Interaction Engagement*; Factor 2 – *Respect of Cultural Differences*; Factor 3 – *Interaction Confidence*; Factor 4 – *Interaction Enjoyment*; and Factor 5 – *Interaction Attentiveness* (Chen, Starosta, 2000). Detti fattori sono riferiti a tre specifici domini che intendono indagare le disposizioni, le conoscenze e le abilità interculturali degli insegnanti (*Intercultural Dispositions, Knowledge and Skills*).

Come riportato nel grafico 1, i valori medi rilevati nel post-test evidenziano un miglioramento in tutti e tre i domini (*Dispositions, Knowledge, Skills*) connessi allo sviluppo di competenze interculturali. Il dominio che, secondo la scala a 5 punti impiegata nel modello ISS, raggiunge nel post-test i valori più alti è quello relativo alle "disposizioni intercultirali" (4.16Unifi, 4.15PC), mentre l'incremento maggiore rilevato dal confronto aggregato dei dati del pre-test con quelli del post-test riguarda le "abilità interculturali" (+0.69) (Tab. 2). Una possibile interpretazione di questo dato può essere legata alla strutturazione stessa del percorso, che soprattutto nelle fasi 2 e 3 ha previsto un coinvolgimento attivo degli studenti/studentesse nell'analisi e pianificazione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo di competenze globali con alunni di scuola primaria.



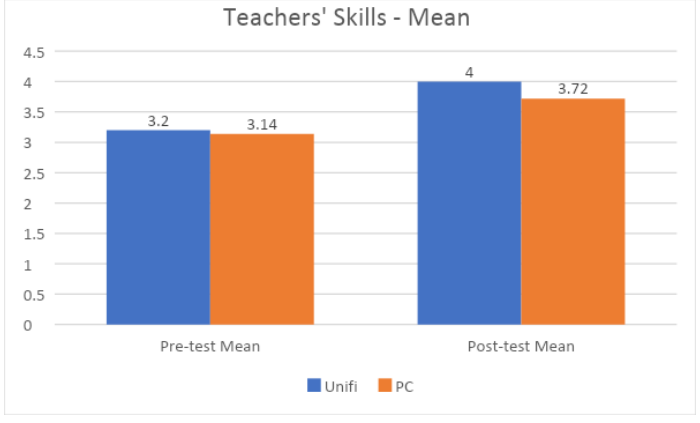




**Grafico 1: Valori delle dimensioni dell'ISS rilevati a seguito della somministrzione pre-post test**

| | Pre-Test mean | Post-Test mean | Mean difference |
|---|---|---|---|
| Teachers' dispositions | 3,71 | 4,16 | 0,45 |
| Teachers' knowledge | 3,21 | 3,84 | 0,63 |
| Teachers' skills | 3,17 | 3,86 | 0,69 |

**Tab. 2: Incremento nelle dimensioni dell'ISS rilevato a seguito della somministrzione pre-post test**

Il Calcolo della ANOVA (Tab. 3), effettuato per verificare in che misura la provenienza degli studi universitari (Italy/USA), l'anno/edizione del percorso e la modalità di conduzione dello stesso (online o in presenza) (*University/Year/Mode of Instruction*) avrebbero potuto influenzare i risultati raccolti grazie all'*Intercultural Sensitivity Scale*, ha messo in luce come non siano emerse differenze statisticamente significative rispetto all'appartenenza ad una università o all'altra (UNIFI/PC) ($p = .129$), tra gli anni/edizioni e le modalità di conduzione del percorso di R-F ($p = .728$).

| | US Students | | Italian Students | |
|---|---|---|---|---|
| | PreISS | PostISS | PreISS | PostISS |
| Year 1- On-line | | | | |
| N | 8 | | 12 | |
| Mean | 106.88 | 108.63 | 98.83 | 102.42 |
| SD | 4.36 | 5.04 | 4.11 | 5.93 |
| Year 2 On-line (US Students mixed residence) | | | | |
| N | 7 | | 12 | |
| Mean | 99.29 | 106.43 | 103.58 | 104.75 |
| SD | 4.65 | 4.58 | 8.57 | 7.65 |
| Year 3 In Person (US Students abroad) | | | | |
| N | 9 | | 19 | |
| Mean | 95.89 | 101.67 | 99.95 | 102.21 |
| SD | 7.04 | 9.86 | 7.51 | 6.60 |

**Tab. 3: Calcolo della Anova in base alla provenienza degli studi universitari, all'anno e alla modalità di conduzione del percorso di ricerca-formazione**

## 5. Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* – pur rappresentando uno studio esplorativo condotto con un gruppo ristretto di futuri insegnanti in formazione, che necessita di un campione più consistente e di dati più solidi per fornire risultati maggiormente affidabili – ha permesso di esplorare nuovi approcci e modelli metodologici legati alla formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online e in presenza (Hauerwas, Capperucci, Salvadori, 2023).

I risultati quantitativi illustrati nel presente contributo evidenziano un incremento positivo delle disposizioni, delle conoscenze e delle abilità interculturali rilevate a seguito della somministrazione dell'*Intercultural Sensitivity Scale*, qui

considerate come dimensioni fondamentali per lo sviluppo di competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria. Il percorso in questione ha messo in luce, inoltre, il ruolo centrale esercitato dall'approccio collaborativo, partecipativo, autentico e problem based nella formazione iniziale degli insegnanti, che oltre a contribuire allo sviluppo di dimensioni importanti legate alle cosiddette *global competence* ha favorito anche l'incremento di competenze proprie dell'insegnamento quali quelle relative alla progettazione curricolare, alla didattica in contetsi interculturali, all'innovazione metodologica e alla collaborazione internazionale tra pari.

## Bibliografia


Asquini G. (ed.) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Boix Mansilla V. (2017). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.

Boix Mansilla V. (2019). *Re-imagining Lerning Migration Arc.* https://reimaginingmigration.org/

Boix Mansilla V., Jackson A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.

Boix Mansilla V., Suárez-Orozco C. (2020). *Toward a whole person approach to nurture dispositions necessary for a world on the move*. www.reimagingmigration.org

Byker E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, 264-275.

Caena F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.

Chen G.M., Starosta W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 3-14.

Council of Europe (2019). *Global Education guidelines*. https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101

Crouch C. (2018). *The globalization backlash*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dervin F. (2017). *Interculturality in Education*. Dordrecht: Springer.

Engel L.C., Rutkowski D., Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies, and Education*, 17(2), 117-131.

Goren H., Yemini M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

Hauerwas L., Capperucci D., Salvadori I. (2023). Modeling global teaching pedagogies in virtual exchange. In C. Ullom, N. Guler (Eds.), *At school in the world: Developing globally engaged teachers*. (pp. 238-254). Rowman & Littlefield.

Hauerwas L., Kerkhoff S., Schneider S. (2021). Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 185-199.

Hauerwas L., Skawinski S., Ryan L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad:

an analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213.
Kerkhoff S.N., Cloud M.E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629.
Landrum R.E., Brakke K., McCarthy M.A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), 247-253.
O'Dowd R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing.net*, 1, 1-23.
O'Dowd R., Ware P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer assisted language learning*, 22(2), 173-188.
OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing/New York, NY: Asia Society.
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.
Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J.M. (2014). *Globally Competent Learning Continuum.* http://globallearning.ascd.org/lp/editions/global-continuum/continuum.html
Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J.M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
UNESCO (2018). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. Retrieved 25 gennaio, 2022, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721
US DOE (2018). *Succeeding globally through international education and engagement*. https://sites.ed.gov/international/files/2018/11/Succeeding-Globally-Through-International-Education-and-Engagement-Update-2018.pdf
Yemini M., Tibbitts F., Goren H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77-89.

# Rethinking learning: unveiling the role of motor activities

Ferdinando Cereda
*Associate Professor*
*The Catholic University of the Sacred Heart in Milan (Italy)*
*ferdinando.cereda@unicatt.it*

## 1. Introduction

The educational value of motor activities has diminished significantly across all learning environments, leading to a rethinking of their role (Chow et al., 2023). Rather than being central to education, these activities are now often viewed through the lens of physical training, focusing on human movement, energy use, and exercise benefits (Fedewa et al., 2017). In this framework, the body is treated as an object that must be maintained through repetitive practice, detaching motivations and values from the learning process (Casolo, Vago, 2019; Polenghi et al., 2022). Scientific literature has predominantly concentrated on empirical studies concerning learning maturation, skill control, and quantitative assessment of motor abilities (Malambo et al., 2022).

Pedagogy, the academic field focused on education, investigates human learning and the art of teaching. It scrutinizes teaching methods, their effectiveness, and ethical and philosophical questions related to education (Solmon, 2021; Tinning, 2010). Sport pedagogy, a subset of this field, examines teaching and learning in sports. It explores how coaches and physical educators can enhance athlete development and learning environments, addressing ethical and societal concerns within sports education.

This specialized area requires a deep understanding of learning theories, teaching strategies, sports psychology, and related disciplines. It aims to create effective learning environments, develop training programs, and improve athlete performance. The terms «pedagogy» and «instruction» are often confused, yet they differ. Historically, didactics, linked to teaching efficiency, was prominent in U.S. educational research until the 1960s when behavioral science shifted focus to the science of teaching. Recently, pedagogy has emerged as a distinct process, diverging from didactics (Cereda, 2023, p. 55). In European kinesiology, Herbert Haag equated sport didactics with sport instruction, emphasizing optimal teaching and learning (2005, p. 47).

Pedagogy is defined by the Oxford English Dictionary as «the art or science of teaching» (Simpson, Weiner, 1989, p. 418). Related terms include didactics, referring to «the science or profession of teaching,» and teaching, encompassing the profession and practice of imparting knowledge. Instruction pertains to teaching specific subjects or skills.

The educational goals of physical activity, aimed at fostering self-determination and responsibility, are often overlooked. Terms like «Physical Activity,» «Physical Education,» «Sport,» and «Exercise» are frequently conflated, highlighting the theoretical gaps in «Motor Sciences» (Caspersen et al., 1985; Howley, 2001; Lipoma, 2014; Dasso, 2019). This lack of clear definitions impacts educational quality (Donnelly et al., 2016; Petrigna et al., 2022).

Addressing this issue involves defining concepts to guide research on motor activity didactics and creating a knowledge map (Gråstén & Watt, 2017; Tinning, 2012a; Wang & Chen, 2020). National and international literature shows Italian definitions are broad, while international ones focus on Exercise Science's health goals. Physical Activity and Exercise are planned movements (Cereda, 2013), and Sport Science aims to enhance athletic performance through training (Barlett & Drust, 2021).

## 2. Physical education in transition: balancing tradition and innovation

Physical education (PE) is a mandatory subject in schools worldwide, though its content and time allocation vary by region. Typically, PE includes physical activities (PA), sports, movement education, and health and lifestyle topics (Hardman et al., 2013). PE offers benefits beyond physical health, aiding cognitive, social, and emotional development (Bailey et al., 2009). In PE classes, students engage in activities that foster movement skills and promote lifelong PA and healthy habits (Hollis et al., 2016; Hollis et al., 2017). Additionally, PE encourages social interaction and teamwork (Bailey et al., 2009; Beni et al., 2017; Opstoel et al., 2020).

Despite its potential, PE faces significant challenges. The multi-activity curriculum often sticks to traditional sports, which limits its educational scope (Nabaskues-Lasheras et al., 2020; Tinning, 2012b), making PE seem more recreational than educational (Larson, Karlefors, 2015). Both teachers and students sometimes lack clarity on their roles and expectations (Redelius et al., 2015; Lundvall, Meckbach, 2008). Moreover, the curriculum's relevance beyond PE classes is questioned (Penney, Jess, 2004; Ennis, 2015). Therefore, innovative approaches are needed to create diverse educational outcomes (Ennis, 2015).

Although health and lifestyle are part of PE, the definition of health within PE is often ambiguous (Mong, Standal, 2019; Pühse et al., 2011). The dominant biomedical perspective overlooks social, cultural, and alternative views on health (Mong, Standal, 2019). Environmental health, despite its importance, is largely ignored in PE (Taylor et al., 2019). The biomedical view suggests that more physical activity equates to better health, emphasizing the need for PE to provide ample opportunities for exercise.

Despite debates over the years, PE has been resistant to change (Tinning, 2012b; Kirk, 2009). This resistance may stem from the extensive PA and sports

experience of pre-service PE teachers (Ferry, 2018). PE teacher education (PETE) has struggled to change pre-service teachers' perceptions and beliefs about PE.

In Italy, «Physical Education» (Educazione Fisica) and «Motor Education» (Educazione Motoria) need distinct discussions. Physical Education involves lifelong movement learning (Piggin, 2020), while Motor Education pertains to school curricula regulated by National Guidelines (Colella, 2018; Lipoma, 2014). Changes in Italian laws regarding motor education in early and primary education have led to inconsistent terminology and definitions (Vicini, 2017), reflecting deeper confusion affecting curriculum content.

Educazione Motoria (EM) could be the best term to describe the educational value of physical activity. EM refers to processes that promote personal growth and enhance movement-related skills and competencies, encompassing physical, cognitive, emotional, motivational, and social dimensions. Its goals include fostering awareness of bodily movement, encouraging responsible autonomy, and supporting the expression of personality, ultimately promoting a healthy lifestyle (Lipoma, 2014, p. 198).

## 3. Evidence-based pedagogy in physical activity

Human movement is a broad field involving various aspects of physical activity, studied by multiple academic disciplines. At universities, sport sociologists examine societal and personal factors influencing participation in physical activities. Exercise scientists study physiological responses to exercise, while experts in physical activity and health investigate the links between activity levels and health outcomes. Sport psychologists focus on motivations for engaging in physical activities, and sport historians explore their cultural and historical significance. Additionally, sport pedagogy specialists concentrate on teaching methods for physical activities.

Educators, coaches, and instructors in schools, sports clubs, health clubs, and dance studios facilitate student participation in physical activities. Some use academic research to inform their methods, while others rely on traditional practices. Teaching physical activity inherently involves educating about the body and health, as seen in activities like dance lessons.

Understanding how knowledge about physical activity, the body, and health is generated and shared within Health and Medical Sciences (HMS) is crucial. Although these areas overlap, distinguishing them can be helpful for clarity. The intersection of these categories is especially relevant when discussing the body and health.

The quality of pedagogical research has been a long-standing issue globally, including in Italy. This has led to the development of Evidence-Based Education (EBE), which emphasizes external validation criteria based on the social and economic impact of educational practices. EBE aims to guide researchers towards Evidence-Based Research (EBR), translating into Evidence-Based Practice and influencing educational policies (Viganò, 2016).

Evidence-based education emphasizes using research evidence to guide educational practices (Slavin, Cheung, Zhuang, 2021). It combines the best available research evidence with educators' professional expertise and considers the values and preferences of students and their families (Parrish, 2018). The core features of evidence-based education include:

– Research Evidence: Utilizes both quantitative and qualitative research, along with practice-based evidence like teacher experience and student feedback;
– Professional Expertise: Recognizes the importance of educators' professional judgment and experience in applying research evidence;
– Student and Family Values: Considers the unique values and preferences of students and their families, including cultural background, learning styles, and personal interests;
– Continuous Improvement: Encourages ongoing evaluation and adaptation of educational practices based on new evidence and feedback.

The goal of EBE is to establish research-grounded policies and practices, enhance scientific quality in educational research, prioritize empirical methodologies, and facilitate the dissemination and meta-analysis of findings.

However, pedagogical research faces criticism for its reliance on quantitative-empirical methods drawn from natural and medical sciences. Critics argue that this approach overlooks qualitative aspects and produces isolated studies that lack cumulative value, often resembling political or ideological declarations. These issues are particularly relevant in Italy, where the debate on the implications for pedagogical research development and funding is limited (Viganò, 2016).

To choose an effective evidence-based pedagogy, it is crucial to consider the intent of the pedagogy. For instance, if the goal is to teach a specific skill like a basketball shot, research focused on that skill might be relevant. In the absence of such specific studies, general research on motor skills teaching can provide insights. Unlike exercise physiology, which cannot prescribe the exact exercise dose for a child, motor skills teaching often relies on generalizations that may work for most students. For promoting a positive attitude towards physical activity, relevant pedagogy research needs to be identified.

Research shows that many children develop a negative attitude towards physical education and sports due to their experiences in these classes (Kliziene et al., 2021; Martins et al., 2020; 2022). Active mesomorphs are generally more easily engaged, and objectives are more likely to be achieved with them. Despite significant research on physical education teaching since the mid-1960s, many educators continue to teach traditionally, largely unaffected by research findings (Placek & Locke, 1986). Lawson (1990) noted that despite extensive research, there was less useful knowledge, raising questions about the impact of research over the past 30 years.

Kirk (1989) argued that the way research is conducted contributes to the limited impact on curriculum practice, highlighting a theory-practice gap. Mac-

donald (2007) cautioned against uncritically accepting scientific evidence as the «gold standard,» noting that much cannot be understood through a technical, positivistic approach. While quantitative evidence should not be dismissed outright, it is essential to recognize its limitations and the potential of qualitative research.

Reflection on empirical research training is crucial for professionalism and teaching practice, bridging the gap between theory and action (Montalbetti, 2020). However, policymakers are primarily interested in evidence represented by logos, and presenting qualitative studies to influence policy may be ineffective.

## 4. Navigating the challenges: research in sport pedagogy and human movement science

Research in sport pedagogy and human movement science (HMS) grapples with major issues. The first involves training future pedagogy researchers; the second, the competitive academic landscape. Training must address which methodologies to teach: quantitative, qualitative, or poststructural? Should students grasp phenomenology, critical theory, postcolonialism, behavior analysis, and life history? Should they study Foucault, Bourdieu, Bernstein, Piaget, Vygotsky, Lave, and Wenger?

Graduate programs offer various research training forms (Pearce, 2014; Lewthwaite, Nind, 2016; Nind, Lewthwaite, 2018; Viganò, 2016). Silverman and Keating's (2002) analysis of introductory research methods courses in US kinesiology and PE departments revealed these courses only provide a basic understanding, necessitating specialized courses. Quantitative methods received more emphasis than qualitative ones, with alternative methodologies often excluded from the curriculum.

Covering all research methods in an introductory course is tough. The necessary training depends on pedagogy's definition. If seen as the science of teaching, it should follow scientific traditions. However, science includes varied methods and designs, making it unclear which to prioritize – natural sciences, hypothetico-deductive science, or behavioral sciences (Pratt et al., 2019). For instance, geology and archaeology rarely use experimental methods, unlike psychological sciences, which use psychometric measures and statistical analysis.

Behavior analysts employ single-case designs, observational data, and graphical analysis instead of psychometric tests and statistics. These differences arise from epistemological distinctions between natural and psychological sciences (Viganò, 2010, 2019). Should students learn these distinctions early? From one view, yes. Alternatively, if pedagogy is broadly acquiring knowledge, different methods might be necessary (Montalbetti, 2020).

Cultural studies, feminist research, and poststructuralist analysis focus not on measuring behavior but on understanding its meaning to participants and the

conditions enabling such meanings. Diverse conceptual approaches to pedagogy necessitate different research methods.

Undergraduate HMS students' exposure to research – whether in sport pedagogy, historical research, or biophysical sub-disciplines – crucially affects their interest in postgraduate study. Poorly designed and taught methods courses can dissuade potential researchers.

## References


Bailey R., Armour K., Kirk D., Jess,M., Pickup I., Sandford R., Education B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, *24*(1), 1-27.

Beni S., Fletcher T., Ní Chróinín D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, *69*(3), 291-312.

Casolo F., Vago P. (2019). Educazione motoria e cultura della corporeità nella scuola primaria. In *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva* (M. Musaio, S. Nosari, F. Casolo, eds). Milano: Vita e Pensiero.

Caspersen C. J., Powell K. E., Christenson G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports* (Washington, D.C.: 1974), *100*(2), 126-131.

Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Vita e Pensiero: Milano.

Cereda F. (2023). *Methods and Teaching of Motor Activities - From Theory to Evidence Practice*. Mantova: Universitas Studiorum.

Chow J. Y., Meerhoff L. A., Choo C. Z. Y., Button C., Tan B. S. (2023). The effect of nonlinear pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in psychology*, *14*, 1077065. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077065

Colella D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & Insegnamento*, *16*(1 Suppl.), 33-42.

Dasso N. A. (2019). How is exercise different from physical activity? A concept analysis. *Nursing forum*, *54*(1), 45–52. https://doi.org/10.1111/nuf.12296

Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, *48*(6), 1197-1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901

Ennis C. D. (2015). Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of Sport and Health Science*, *4*(2), 119-124.

Fedewa M. V., Hathaway E. D., Williams T. D., Schmidt M. D. (2017). Effect of Exercise Training on Non-Exercise Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Sports medicine* (Auckland, N.Z.), 47(6), 1171–1182. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0649-z

Ferry M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005–2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(4), 358-370.

Gråstén A., Watt A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to

Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of sports science & medicine*, *16*(3), 318-327.

Haag H. (2005). Concerning the concept of sport pedagogy by help of the macro-mezo-micro paradigm. In F. Carreiro da Costa *et al.* (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 41-49). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidas de Technica de Lisboa.

Hardman K., Murphy C., Routen A., Tones S. (2013). *World-wide survey of school physical education*.

Hollis J. L., Sutherland R., Williams A. J., Campbell E., Nathan N., Wolfenden L., ... Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*, 1-26.

Hollis J. L., Williams A. J., Sutherland R., Campbell E., Nathan N., Wolfenden L., Morgan P. J., Lubans D. R., Wiggers J. (2016). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Preventive medicine*, *86*, 34-54. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.11.018

Howley E. T. (2001). Type of activity: resistance, aerobic and leisure versus occupational physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, *33*(6 Suppl), S364–S420. https://doi.org/10.1097/00005768-200106001-00005

Kirk D. (1989). The orthodoxy in RT- PE and the research/practice gap: A critique and an alternative view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 123-130.

Kirk D. (2009). *Physical education futures*. London: Routledge.

Kliziene I., Cizauskas G., Sipaviciene S., Aleksandraviciene R., Zaicenkoviene K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International journal of environmental research and public health*, *18*(14), 7536. https://doi.org/10.3390/ijerph18147536

Lawson H.A. (1990). Sport pedagogy research: From information- gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 1–20.

Lewthwaite S., Nind M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64, 4, 413-430.

Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta (ed.), *Qualità della ricerca e documentazione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lundvall S., Meckbach J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *13*(4), 345-364.

Macdonald D. (2007). *Evidence- based practice in physical education: Ample evidence, patchy practice".* Paper presented at the "History and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in PE" Conference, Pittsburgh, Pennsylvania.

Malambo C., Nová A., Clark C., Musálek M. (2022). Associations between Fundamental Movement Skills, Physical Fitness, Motor Competency, Physical Activity, and Executive Functions in Pre-School Age Children: A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, *9*(7), 1059. https://doi.org/10.3390/children9071059

Martins J., Marques A., Gouveia É. R., Carvalho F., Sarmento H., Valeiro M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 Countries. *International journal of environmental research and public health*, *19*(2), 955. https://doi.org/10.3390/ijerph19020955

Martins J., Marques A., Peralta M., Henriques-Neto D., Costa J., Onofre M., González Valeiro M. (2020). A Comparative Study of Participation in Physical Education Classes among 170, 347 Adolescents from 54 Low-, Middle-, and High-Income Countries. *International journal of environmental research and public health*, *17*(15), 5579. https://doi.org/10.3390/ijerph17155579

Mong H. H., Standal Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education–a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(5), 506-518.

Montalbetti K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, *18*(1), 168-182.

Nabaskues-Lasheras I., Usabiaga O., Lozano-Sufrategui L., Drew K. J., Standal Ø. F. (2020). Sociocultural processes of ability in physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, *26*(4), 865-884.

Nind M., Lewthwaite S. (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41, 4, 398-410, DOI: 10.1080/1743727X.2018.1427057

Opstoel K., Chapelle L., Prins F. J., De Meester A., Haerens L., van Tartwijk J., De Martelaer K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, *26*(4), 797-813.

Parrish D.E. (2018). Evidence-Based Practice: A Common Definition Matters. *Journal of Social Work Education, 54*, 407 - 411.

Pearce P. F., Christian B. J., Smith S. L., Vance D. E. (2014). Research methods for graduate students: a practical framework to guide teachers and learners. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, *26*(1), 19–31. https://doi.org/10.1002-/2327-6924.12080

Penney D., Jess M. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, education and society*, *9*(2), 269-287.

Petrigna L., Thomas E., Brusa J., Rizzo F., Scardina A., Galassi C., Lo Verde D., Caramazza G., Bellafiore M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in pediatrics*, *10*, 841582. https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582

Piggin J. (2020). What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in sports and active living*, *2*, 72. https://doi.org/-10.3389/fspor.2020.00072

Placek J., Locke L. (1986). Research on teaching physical education: New knowledge and cautious optimism. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 24–28.

Polenghi S., Némethe A., Kasper T. (2022). Corpo ed educazione. Un tema di ricerca poliedrico e complesso. In S. Polenghi, A. Némethe, T. Kasper (Eds.). *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950) - Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Bergamo: Junior.

Pratt D. D., Schrewe B., Pusic M. V. (2019). Pedagogical validity: The key to understanding different forms of 'good' teaching. *Medical teacher*, *41*(6), 638–640. https://-doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533242

Pühse U., Barker D., Brettschneider W. D., Feldmeth A. K., Gerlach E., McGuaig L., ... Gerber M. (2011). International approaches to health-oriented physical education: Local health debates and differing conceptions of health. *International journal of physical education*, *48*, 2-15.

Redelius K., Quennerstedt M., Öhman M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, *20*(5), 641-655.

Silverman S., Xiaofen Deng Keating X. D. (2002). A Descriptive Analysis of Research Methods Classes in Departments of Kinesiology and Physical Education in the United States, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 1, 1-9.

Simpson J.A., Weiner E.S. (Eds.) (1989). *The Oxford English dictionary* (2nd ed.). Oxford: Claredon Press.

Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. (2021). How Could Evidence-Based Reform Advance Education? *ECNU Review of Education, 4*, 7 - 24.

Solmon M. A. (2021). Physical education and sport pedagogy: The application of the academic discipline of kinesiology. *Kinesiology Review*, *10*(3), 331-338.

Taylor N., Wright J., O'Flynn G. (2019). Embodied encounters with more-than-human nature in health and physical education. *Sport, Education and Society*, *24*(9), 914-924.

Tinning R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research. 1st edition*. New York: Routledge.

Tinning R. (2012a). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times*, 223-238.

Tinning R. (2012b). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, *17*(2), 115-126.

Vicini M. (2017). *Istituzioni di scienze motorie*. Studium: Roma.

Viganò R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1, 91-100.

Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale della ricerca educativa*, IX, 16, 71-84.

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.

Wang Y., Chen A. (2020). Two Pathways Underlying the Effects of Physical Education on Out-of-School Physical Activity. *Research quarterly for exercise and sport*, *91*(2), 197–208. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1656325

# La formazione dei docenti tra performance e competenze: riflessioni pedagogiche

Valentina D'Ascanio
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"*
*valentina.d.ascanio@uniroma2.it*

## 1. Il profilo del docente nello spazio europeo

Di indubbia e riconosciuta rilevanza, la formazione dei docenti chiama in causa una molteplicità di livelli e di attori, tanto da essere analizzata nei termini di un complesso ecosistema (Caena, 2017), in interazione con gli altri settori delle politiche educative e influenzato dalle richieste provenienti dal mondo del lavoro e dalle attese della società civile. Il profilo professionale del futuro insegnante risente di tradizioni culturali, prassi pedagogiche e richieste economico-sociali, radicate negli specifici contesti nazionali, nondimeno, tale questione trova ampio spazio nel discorso sovranazionale e nell'agenda politica europea. Autorevoli studiosi hanno ripreso il concetto di *Europeanization* (Radaelli, 2004) per leggere la costante crescita delle raccomandazioni europee dedicate alla formazione dei docenti, ricordando, al contempo, che questo protagonismo può dar luogo a processi e tendenze divergenti. Infatti, guardando allo scenario europeo, si può ritenere che siffatta attenzione non abbia cancellato importanti differenze nazionali – in termini di prassi, bilanciamento tra teoria e pratica, continuità tra la fase iniziale e l'entrata nella scuola – ma abbia assunto la forza di una formazione discorsiva (Foucault, 2004), trasmettendo e promuovendo una certa idea di formazione, volta a realizzare un profilo "ideale" per una scuola in grado di soddisfare specifiche finalità.

Uno dei cardini di questo discorso è il concetto di competenza, il quale racchiude un insieme di significati che, abbracciando la dimensione culturale, pedagogico-didattica e relazionale, rendono ragione della complessità sottesa all'atto dell'insegnare (EU, 2005; 2013).

Un atto che mai può essere sprovvisto di un solido bagaglio di conoscenze ma, al contempo, non può sostenersi solo su questo: il rischio, infatti, è quello di rendere l'insegnante un tecnico e di pensare, a cascata, che la sua preparazione possa risolversi nell'acquisizione di una sommatoria di competenze, mancando di una prospettiva d'insieme e a lungo termine (Baldacci, 2020).

Individuare l'insieme composito di "strumenti" che il docente dovrebbe possedere è, pertanto, compito particolarmente delicato, non solo per il suo chiamare in causa una certa idea di qualità e la stessa possibilità di valutarla, ma anche per il carattere semanticamente elusivo dell'idea di competenza, la quale sfugge a una facile e univoca definizione. Come sostenuto da più voci, questa identifica un co-

strutto complesso, da pensare in termini dinamici e olistici, la cui traduzione operativa è inscindibile dal contesto in cui ha luogo, dalle finalità che la motivano e, per i significati e le ricadute, dovrebbe essere il risultato di un lavoro collegiale, coordinato e protratto nel tempo (Caena, 2014; Baldacci, 2020). Ricostruire come l'idea di competenza sia definita, operazionalizzata e valutata può quindi fornire delle vie da percorrere per ampliare la nostra comprensione delle relazioni e delle dinamiche che caratterizzano la formazione dei docenti, in un movimento tra piano sovranazionale, nazionale e locale, con la convinzione che lo sguardo verso l'altro possa ampliare e arricchire la conoscenza della propria realtà.

## 2. La competenza e le sue traduzioni

In linea con la Strategia di Lisbona (2000), il lancio del Quadro strategico ET 2010 (EU 2004), individuando gli obiettivi prioritari per accrescere la qualità dei sistemi d'istruzione nello spazio europeo, pone la formazione dei docenti al vertice di tale disegno politico. Nello specifico, essa è saldamente posta nel quadro delle politiche per l'apprendimento permanente, poiché vista quale processo continuo, le cui distinte fasi devono essere coordinate e legate (D'Ascanio, 2024). Inoltre, la vasta influenza delle indagini internazionali, OCSE-PISA fra tutte, contribuisce a intrecciare performance e competenza, nella misura in cui la qualità dell'insegnamento è posta in una relazione lineare e causale con i risultati d'apprendimento degli studenti e, a cascata, con l'efficienza di un sistema d'istruzione. Attraverso numerose raccomandazioni (EC, 2005; 2007; 2013; 2020), la Commissione europea ha incoraggiato gli Stati a impiegare un approccio basato sulle competenze nella fase di progettazione dei propri percorsi di formazione, presentando loro un quadro di riferimento (EU 2005), con l'intento di delineare una via comune e condivisa, tassello fondamentale di un'azione politica volta a dare forma alla *European Teacher Education Area* (Symeonidis, 2021).

Documento che, si può dire, segni l'inizio di tale obiettivo è il *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (EU, 2005) nel quale, insieme ai principi che dovrebbero guidare la formazione, tra cui la qualità dei contenuti, dei metodi e delle prassi, sono illustrate le competenze che compongono il profilo del docente: saper lavorare con gli altri, promuovendo la crescita dei ragazzi e collaborando in maniera collegiale con i colleghi, padroneggiare metodologie e prassi didattiche innovative, nonché gli strumenti tecnologici e, infine, lavorare con e nella società per preparare i futuri cittadini, secondo i principi democratici. La Commissione europea è stata particolarmente attenta nel sottolineare, anche nelle successive comunicazioni, come la formazione iniziale, da sola, non possa essere sufficiente per dotare gli insegnanti di siffatto ventaglio che, invero, abbisogna di un processo formativo inteso quale apprendimento lungo tutto il corso della vita professionale.

Proseguendo il sentiero tracciato e avvalendosi del lavoro di esperti, i documenti che sono seguiti hanno riguardato tanto la descrizione e la specificazione

delle competenze (EC, 2013), quanto le finalità del quadro di riferimento e le conseguenze positive derivanti da un uso non meramente strumentale, ma come base di partenza per un dialogo a più voci, stimolo per una partecipazione allargata e per la mutua conoscenza delle *best practices* (EC, 2017). Presentato quale "integrative policy tool" (Halász, 2019, p. 4), la Commissione europea ne ha sottolineata la finalità di indirizzo, volta a stimolare la riflessione tra le diverse figure coinvolte, in merito ai valori, agli scopi e alle azioni che informano l'insegnamento (EC, 2013). A ragione di ciò, come affermato nel medesimo *report* (EC, 2013), l'approccio basato sulle competenze è ben diverso da quello che poggia sulla definizione di standard professionali, il cui impiego obbedisce a una logica di controllo, misurazione e valutazione. Vale la pena sottolineare come la relazione tra competenza e standard rappresenti una questione dibattuta che solleva la domanda sul come valutare la qualità dell'insegnamento, vale a dire, se guardandola nello specifico contesto, tenendo in conto delle criticità che vi possono essere, o se farla discendere dai cosiddetti *outcomes* (Caena, 2014). In quest'ultimo caso, sono in molti a vedervi il rischio di giudizi distorti e non veritieri (Olssen, Codd, O'Neill, 2004), a causa di una deleteria semplificazione della problematicità e della complessità connaturate tanto all'insegnare quanto all'apprendere, i quali, ed è fin troppo ovvio ribadirlo, sono processi che non avvengono in un *vacum* e, come la riflessione pedagogica ricorda, possono dirsi una scommessa.

Occorre riconoscere che negli studi promossi dalla Commissione europea è ben evidente tale sensibilità: in particolare, si desidera portare all'attenzione il *report Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (EC, 2018), dove sono elencate otto misure politiche, che richiedono una visione a lungo termine e ad ampio raggio, includendo aspetti formativi, economico-finanziari, organizzativi e di mutuo raccordo tra le parti interessate. Quale prima azione figura lo sviluppo di un quadro di riferimento delle competenze, presentato come misura trasversale, poiché "should be designed and implemented to guide professional development, recruitment and teacher evaluation" (EC, 2018, p. 7). Specificando che con "teacher professionalism" (ivi, p. 12), si vuole rendere "the complex nature of teaching and learning" (*ibidem*), si sottolinea l'eterogeneità dei contesti per cui "policies cannot be simply transplanted from one context to the next", così come, lo stesso concetto di competenza potrebbe risuonare in modi differenti (ivi, p. 19). Sono queste considerazioni rilevanti e necessarie, giacché espressione di un'attenzione verso le specificità del nazionale-locale, che, come gli studi comparativi in educazione ricordano, occorre distinguere e soppesare per non fare facili ma fallaci deduzioni e per non fare affidamento sulla rassicurante esportabilità di soluzioni già confezionate (Cappa, 2020).

Nei confini definiti dal principio di sussidiarietà, l'agenda politica europea ha mirato a tracciare siffatto indirizzo, muovendosi con ponderazione in un settore che riflette, in maniera nitida, l'eterogeneità dei sistemi d'istruzione nello spazio europeo e, parimenti, rappresenta un centro verso cui convergono rappresentazioni, influenze e tensioni che hanno costellato la storia di ogni contesto e vi rimangono nella forma di approcci, metodi, codici culturali e simbolici. Si può

d'altro canto affermare che gli Stati abbiano raccolto l'invito, poiché l'ideazione e il riferimento a un insieme di competenze accomunano le esperienze poste in essere a livello nazionale: competenze psico-pedagogiche, conoscenza disciplinare e delle metodologie didattiche, organizzazione dell'apprendimento e uso della valutazione, abilità comunicative e tecnologico-informatiche, capacità di coordinamento con i colleghi e apertura verso le famiglie e la società, sono queste le aree presenti nei *frameworks*, secondo quanto riportato in una delle ultime ricerche condotte da Eurydice (2018). Tuttavia, è distinguibile una certa variabilità per ciò che riguarda il livello di dettaglio, le finalità e i destinatari, nonché le fasi in cui sono impiegati. A tale riguardo, il quadro delle competenze può essere usato quale strumento per definire i risultati d'apprendimento attesi al termine della formazione iniziale – è il caso della Romania, del Portogallo, dell'Inghilterra –, per accedere alla professione, ad esempio in Spagna e in Serbia, o durante lo sviluppo professionale continuo, come avviene nell'Irlanda del Nord e nel Galles, per citarne alcuni. Tra i Paesi che si distinguono per un approccio orientato verso una maggiore articolazione delle distinte aree figurano i Paesi Bassi, la Comunità fiamminga del Belgio, il Regno Unito, Estonia e Lettonia; sul versante opposto, vi sono Slovacchia, Svizzera e Austria, dove le aree sono descritte in maniera generica e senza una definizione particolareggiata. Un'ultima considerazione concerne gli scopi, che possono comprendere la selezione degli insegnanti e il loro reclutamento, la valutazione e gli avanzamenti di carriera, come in Francia in Estonia e in Montenegro, fino alla decisione in merito a sanzioni e provvedimenti disciplinari, ad esempio in Scozia, dove sono applicati gli standard contenuti nel Codice di condotta professionale.

## 3. Forme ed equilibri

Guardando ai differenti ambiti delle politiche educative, si può ragionevolmente affermare che la formazione dei docenti richieda, a chi se ne voglia interessare, di adottare una postura prospettica, intesa sia in senso spaziale sia temporale. In altri termini, si presta a essere una valida lente attraverso la quale leggere i cambiamenti nelle interrelazioni, nelle influenze e nelle forze che interessano, secondo traiettorie convergenti e divergenti, i diversi sistemi d'istruzione nei loro vari segmenti. Al contempo, essa è anche il precipitato della storia delle istituzioni educative, del ruolo che esse hanno avuto nel corso del loro sviluppo per e in una data società. Da attento conoscitore dei significati e degli scopi che, nei diversi Stati, ha avuto il consolidamento dei sistemi d'istruzione, Andy Green (2016) pone molte cautele riguardo al mettere tra parentesi il peso degli Stati e dei caratteri nazionali, suggerendo che ad essere similari sono le retoriche, mentre, sono evidenti le differenze quando si dirige lo sguardo verso le riforme intraprese. Si tratta, come sottolinea l'autorevole studioso, di comprendere che il panorama cambia a seconda del nostro punto di vista, il che implica la consapevolezza, da parte di chi osserva, di stare operando una scelta con le opportunità e le limitazioni che ne conseguono. Un'av-

vertenza di metodo oltremodo necessaria per comprendere la formazione degli insegnanti nella cornice dei nuovi equilibri che incrociano il piano sovranazionale, nazionale e locale e che richiedono il raffinamento e la riformulazione degli strumenti concettuali maturati dalla riflessione pedagogica e dagli studi comparativi in educazione (Cowen, 2023). In tal senso, la sensibilità verso le differenze tra e nei contesti, propria delle metodologie comparative, può fornire proficui strumenti per guardare ai modi in cui prassi e idee trovano forma concreta. È sempre utile ribadire che nessun metodo, principio o modello e di per sé valido o giusto, pertanto, la sua efficacia è da soppesare e considerare nella specifica situazione. Ciò richiede di evitare tanto l'immediata accettazione quanto il netto rifiuto per privilegiare e far propria una riflessione ponderata e cauta. Si vuole concludere tornando a uno dei lasciti di John Dewey, il quale, ripercorrendo la storia dell'educazione, invitava a non cadere nella trappola di un ragionamento per opposti, a causa del quale si "muove in pratica da ciò che è rigettato anziché dallo svolgimento costruttivo della sua propria filosofia" (Dewey, 2014, p. 7).

Un monito da non dimenticare.

## Bibliografia


Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.

Caena F. (2017). Weaving the fabric: teaching and teacher education ecosystem. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming the fragmentation in teacher education policy and practice*. (pp. 179-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Caena F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, *49* (3), 311-331.

Cappa C. (2020). Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 39-48). Milano: FrancoAngeli.

Cowen R. (2023). Comparative education: and now? *Comparative Education*, 59 (3), 326-340.

D'Ascanio V. (2023). Oltre l'immediato orizzonte: l'ottica della comparazione per la formazione iniziale degli insegnanti. In C. Cappa, V. D'Ascanio (eds.), *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*. I problemi della pedagogia, *LXIX* (2), (pp. 265-277). Roma, Anicia.

Dewey J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).

Foucalt M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard (trad. it. *L'ordine del discorso e altri interventi*, Feltrinelli, Milano, 2004).

Green A. (2016). *Comparative education research in a global era*, Presentation at SPCE-SEC Conference on 'Comparative education beyond the numbers'. Lisbon.

Halász G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, *54*, (3), 1-14.

Olssen M., Codd J., O'Neill A. M., (2004). *Education policy: globalization, citizenship and democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
Radaelli C. M. (2004). Europeanisation: solution or problem. *European Integration Online Papers (EIoP)*, *16,* (*8*), 1–26.
Symeonidis V. (2021). *Europeanisation in teacher education. A comparative case study of teacher education policies and practices*. London and New York: Routledge.

## Documenti istituzionali

Education & Training 2010, (2004), *The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms – Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brusells. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-en
European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*, Brussels.
Consiglio dell'Unione europea (2020). *Conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sui docenti e formatori europei del futuro*, Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA
European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf
European Commission (2017). *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52017DC0248
European Commission (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Brussels. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1
Commissione europea, EACEA, Eurydice (2018). *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Lussemburgo. https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-e-sostegno/

# Formare gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento formativo-professionale: una proposta fondata sui risultati della ricerca educativa

Alessandro Di Vita
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Palermo*
*alessandro.divita@unipa.it*

## 1. Introduzione

Con l'emanazione delle nuove *Linee guida per l'orientamento* (2022), si è attribuita grande importanza al progetto di vita professionale degli studenti, quale dispositivo cognitivo e operativo alla cui costruzione concorrono più attori (studenti, famiglie, scuole, enti territoriali in rete). Nel processo di costruzione di questo dispositivo, gli orientatori e i tutor-docenti della scuola secondaria di secondo grado giocano un ruolo centrale. Adempiere le funzioni attribuite a queste figure istituzionali non è un fatto immediato o facile da compiersi, poiché richiede una formazione non solo teorica, ma anche pratico-operativa che permetta loro, da un lato, di selezionare e applicare correttamente gli strumenti con cui esplorare la situazione personale di ogni alunno e, dall'altro, di interpretare con cautela i dati riguardanti il contesto di vita familiare e sociale degli alunni con cui esse stabiliscono una relazione educativa e orientativa. La formazione delle competenze orientative progettata per gli insegnanti deve essere finalizzata ad agevolare l'alunno nella costruzione del suo progetto di vita professionale, che prevede l'elaborazione di ipotesi circa le possibili scelte che egli è chiamato a fare, l'assunzione degli impegni che esse comportano e l'accettazione dei rischi corrispondenti.

In questo contributo, si vogliono evidenziare alcuni fattori di efficacia della formazione degli insegnanti in tema di orientamento formativo-professionale, che sono suffragati dai risultati di alcune ricerche educative sullo sviluppo professionale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado svolte negli ultimi quindici anni in Italia. Esso si divide in due parti: una prima parte più descrittiva, in cui si delinea quanto è stato fatto oggettivamente nell'anno 2023 nell'ambito della formazione dei docenti in tema di orientamento, tenendo conto delle indicazioni ministeriali; e una seconda parte più propositiva, in cui si farà una proposta precisa sul modo di migliorare la formazione dei docenti che si preparano a svolgere il ruolo di tutor.

## 2. La formazione dei docenti in tema di orientamento erogata nel 2023

Il tema dell'orientamento è una delle misure cardine previste dal PNRR, cui è sotteso il riferimento al quadro europeo (CE) delineato nel novembre 2022 e alla letteratura scientifica di riferimento. Il decreto del 22 dicembre 2022 con cui il Ministro Valditara ha emanato le nuove *Linee guida per l'orientamento* risponde in primo luogo all'impegno della Missione 4 "Istruzione e Ricerca. La riforma del sistema di orientamento prevista dal PNRR": è questo pertanto il contesto in cui si inseriscono queste nuove *Linee guida* che assumono un valore strategico forse senza precedenti, anche per quanto riguarda *la formazione in tema di orientamento rivolta agli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado*.

Come decretato in queste *Linee guida*, si sono già attivati nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 2023-2024 e si stanno ancora attivando nel secondo quadrimestre i moduli curriculari di orientamento formativo di 30 ore al momento destinati solo agli studenti del terzo, quarto e quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Le figure educative coinvolte nello svolgimento di queste 30 ore di orientamento, come è noto, sono il docente-orientatore o responsabile dell'orientamento, uno per ogni scuola, ed il docente-tutor, uno per ogni classe. Il Ministro Valditara, nella primavera del 2023, auspicava che fossero almeno 40000 gli orientatori ed i tutor che avrebbe ricevuto la formazione utile per svolgere il loro ruolo: ebbene, adeguandosi ai criteri di accesso alla formazione in tema di orientamento indicati nel decreto n. 63 del 5 aprile 2023, hanno inoltrato la domanda di partecipazione ai moduli formativi poco più di 56000 docenti appartenenti a 2700 scuole. Con il predetto decreto n. 63 sono stati stanziati, per l'anno scolastico 2023-2024, 150 milioni di euro destinati alle istituzioni scolastiche statali del secondo ciclo di istruzione, al fine di valorizzare i docenti chiamati a svolgere la funzione di tutor e quella di docente-orientatore.

L'applicazione delle *Linee guida* è un'occasione per mettere alla prova l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, per valorizzare il responsabile dell'orientamento ed il docente-tutor fornendo loro una formazione adeguata, ancorché iniziale, e riconoscendone le funzioni, ma anche assegnando a queste nuove figure un incentivo di carriera. Il responsabile dell'orientamento dovrebbe leggere i dati sul *mismatch* scuola-lavoro che sono depositati nella piattaforma unica per l'orientamento e declinarli a livello locale, per rendere noto alle famiglie che nel territorio della scuola si danno delle opportunità formative e/o lavorative che possono soddisfare le aspettative degli studenti che passano dal secondo ciclo di Istruzione all'offerta formativa del sistema terziario (in particolare ai percorsi formativi dell'ITS e delle università) e adeguarsi alla loro situazione personale. Al responsabile dell'orientamento si affianca la figura del docente-tutor inteso come figura di mediazione tra alunni e famiglie: il ruolo del tutor si esplica nell'avviare gli studenti in un percorso di studio personalizzato e nel supportarli durante la costruzione e interpretazione delle parti fondamentali dell'*e-portfolio*, ovvero nella documentazione delle competenze acquisite e nella descrizione del proprio "capolavoro" relativo a ogni anno scolastico frequentato. Il tutor, peraltro, è chiamato

a svolgere la funzione di *consigliere delle famiglie*, affinché gli studenti facciano le scelte dei percorsi formativi e delle prospettive professionali in modo consapevole e responsabile, con l'avallo dei loro genitori.

Sulla base della nota ministeriale n. 2739 del 27 giugno 2023 si sono avviate, con notevole rilevanza strategica, le iniziative di formazione destinate ai tutor scolastici e agli orientatori nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Di fatto, hanno fatto accesso alla prima fase della formazione in campo di orientamento prevalentemente i docenti in possesso dei seguenti requisiti:

a) essere stati assunti a scuola, sulla base di un contratto a tempo indeterminato, con almeno cinque anni di anzianità di servizio;
b) avere svolto, in via prioritaria, compiti rientranti tra quelli attribuiti al tutor scolastico e all'orientatore con funzione strumentale, ovvero referente per l'orientamento nel contrasto alla dispersione scolastica e per l'inclusione nell'ambito del PCTO;
c) aver dato la propria disponibilità (non vincolante) ad assumere la funzione di tutor e di orientatore per almeno un triennio scolastico.

Secondo il decreto 63, la retribuzione quale compenso lordo Stato di tipo accessorio da stabilire all'interno della contrattazione di Istituto e liquidare a fine anno è compresa tra € 1500 e € 2000 per i docenti-orientatori, e tra € 2850 e € 4750 per i docenti-tutor. Il Collegio dei docenti di ogni scuola ha poi stabilito altri criteri insieme al dirigente scolastico, per scegliere i docenti-tutor effettivi, se i docenti che hanno completato la formazione sono stati in sovrannumero. Al Collegio dei docenti si è anche demandato il compito di stabilire quanti dovevano essere gli alunni (compresi tra 30 e 50) che dovevano costituire il gruppo da assegnare a ogni docente-tutor.

Di fatto la formazione in tema di orientamento, la cui ricezione era un requisito necessario per assolvere i ruoli di docente-orientatore e docente-tutor, si è svolta online a partire dal mese di luglio 2023 e si è conclusa il 16 settembre dello stesso anno, con alcune eccezioni per le quali essa si è protratta fino alla fine del 2023: questa formazione, organizzata dall'Agenzia INDIRE, è durata 20 ore sviluppandosi in modalità asincrona nella piattaforma "Futura". Con essa, i futuri docenti orientatori e tutor hanno costruito una prima conoscenza sulle loro funzioni, ovvero sulle competenze che dovevano acquisire e sui compiti che dovevano svolgere. Si è sviluppata in sei moduli: il primo e il secondo modulo erano finalizzati a chiarire lo scopo di questa nuova cultura dell'orientamento scolastico, sottolineando quali fossero i cambiamenti proposti in tema di orientamento formativo-professionale e di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastici; il terzo modulo, molto tecnico, era inerente al sistema terziario di istruzione, ovvero ai percorsi post-diploma come gli ITS *Academy* (Istituti Tecnici Superiori), che assegnano diplomi di alto livello tecnico, ed i percorsi di studio universitari; il quarto ed il quinto modulo erano centrati sugli attori coinvolti nella prima fase di orientamento (studenti in

primo luogo, le loro famiglie, orientatori, tutor, università ed enti territoriali); il sesto ed ultimo modulo era centrato sulla piattaforma unica per i servizi a uso dei docenti-orientatori, dei docenti-tutor, degli studenti e delle loro famiglie.

## 3. Come migliorare la formazione dei docenti in tema di orientamento

Assolvere il ruolo di docente-orientatore e di docente-tutor comporta un vantaggio nello scorrimento delle graduatorie interne e nei trasferimenti verso scuole riconosciute dagli interessati come preferibili per motivi personali e professionali. D'altro canto, anche i docenti a tempo determinato dovrebbero poter accedere alla formazione per essere designati almeno come docenti-tutor, poiché in alcune scuole il numero dei docenti di ruolo formati a tal fine potrebbe essere insufficiente per soddisfare il reale fabbisogno di orientamento di queste scuole.

Si è convinti che la formazione online di venti ore conclusasi nell'anno 2023 non sia sufficiente per realizzare con efficacia il ruolo di docente-orientatore e di docente-tutor: è necessario un *accompagnamento* di queste figure da parte delle università, ovvero di esperti di orientamento che forniscano indicazioni operative (strumenti, procedure, metodologie educative sperimentate, modelli di progettazione della didattica orientativa) rispettose delle specificità e delle esigenze di ogni singola scuola.

Presentata la teoria, bisognerebbe ora dedicare altre ore alla "formazione in azione". Si possono identificare sei fattori della formazione dei docenti in tema di orientamento che sono stati efficacemente sperimentati nell'ambito di alcune ricerche svolte in Italia negli ultimi vent'anni:

- realizzare delle attività di simulazione e di verifica dell'apprendimento delle tecniche di orientamento come la "scrittura espressivo-prospettica" autodescrittiva e il "colloquio di orientamento" (Di Vita, 2015, 2017), la progettazione e realizzazione di "attività di didattica orientativa" (Zanniello, 2003, 2009) e le "modalità di costruzione dell'e-portfolio" (Pellerey, 2019);
- assicurare la co-progettazione, "in presenza", delle attività di orientamento, che veda il confronto costruttivo tra insegnanti della scuola e ricercatori universitari (Zanniello, 2004, 2008);
- garantire agli insegnanti la continuità dei feedback sulla comprensione corretta del modo in cui applicare le metodologie scelte;
- apprendere il valore intrinseco degli strumenti utili per rilevare le strategie di apprendimento e le competenze trasversali che predispongono gli alunni all'auto-orientamento riflessivo e ad una scelta formativo-professionale consapevole e responsabile (Margottini, 2022; Di Vita, 2019);
- verificare periodicamente con gli insegnanti l'efficacia e il gradimento della formazione che stanno ricevendo con interviste e *focus group*, che li mettano in condizione di autovalutare le competenze didattiche e di orientamento acquisite ed il cambiamento delle loro capacità relazionali (Zanniello, 2008);

– assicurarsi sugli incentivi economici per gli insegnanti al fine di rafforzare la loro motivazione a partecipare ai processi di orientamento (D.M. n. 63/2023).

Tra le ricerche in cui si sono sperimentati questi fattori di efficacia della formazione dei docenti in tema di orientamento si può menzionare, ad esempio, la ricerca-azione su progetto biennale coordinata da Giuseppe Zanniello tra il 2002 e il 2004, intitolata *Dal liceo al lavoro attraverso i contenuti disciplinari*; un'altra ricerca-azione simile, intitolata *Un ponte per l'Universit*à, coordinata dallo stesso Zanniello tra il 2007 e il 2008; la ricerca-intervento coordinata da Massimo Margottini tra il 2017 ed il 2018, intitolata *Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola superiore* (Scancarello, Trabattoni, 2020); e la prima annualità della ricerca-intervento biennale realizzata da me stesso tra il 2022 e il 2023, intitolata *Promuovere le* character skills *degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale*.

Da ultimo, si può affermare senza ombra di dubbio chi il modo migliore per formare le competenze orientative dei docenti della scuola secondaria di secondo grado è coinvolgerli nella realizzazione sistematica di azioni progettate nell'ambito di progetti di ricerca educativa: in poche parole, formare quelle competenze attraverso la ricerca.

## 4. Conclusioni

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento formativo-professionale rappresenta un punto cruciale nel processo di costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. Attraverso una panoramica dettagliata delle attività svolte nel 2023 e delle linee guida ministeriali, emerge la necessità di un approccio più completo e pratico nella formazione di docenti orientatori e tutor. Proposte concrete per migliorare questa formazione includono una maggiore collaborazione con le università per un sostegno operativo, l'implementazione di attività pratiche di simulazione e la verifica dell'apprendimento, il coinvolgimento degli insegnanti nella progettazione delle attività orientative, il monitoraggio regolare dell'efficacia della formazione e l'assegnazione di incentivi finanziari. È evidente che la ricerca educativa ha un ruolo chiave nel plasmare e rafforzare le competenze orientative dei docenti, sottolineando l'importanza di coinvolgerli attivamente in progetti di ricerca per migliorare il loro bagaglio di competenze attraverso un approccio pratico e mirato.

## Bibliografia

Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione 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*. Retrieved April

13, 2024, from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=-CELEX%3A32022H1209%2801%29

Decreto di Approvazione del 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. Retrieved April 1, 2024, from: https://-www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023. *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica*. Roma: MIM. Retrieved March 6, 2024, from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Decreto+Ministeriale+n.+63+del+5+aprile+2023.pdf/bd063ba0-4dca-f34f-4e43a82eda58cf6f?version=1.0&t=1680707505051

Di Vita A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Di Vita A. (2017). Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, *35* (2), 56-74.

Di Vita A. (2019). *Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. Nuova Secondaria Ricerca, 37* (3), 4-52.

Di Vita A. (2023). Promuovere le *character skills* degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, *20* (43), 170-185.

Governo della Repubblica Italiana (2022). Riforma 1.4: riforma del sistema di orientamento. In *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (p. 186). Roma.

*Margottini M. (2022). Competenze strategiche.it: un ambiente on line per orientare e orientarsi. RASSEGNA CNOS, 38 (3), 135-148.*

Nota ministeriale n. 2739 del 27 giugno 2023. *Avvio delle iniziative di formazione per il tutor scolastico e l'orientatore nel secondo biennio e ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, anno scolastico 2023/2024*. Roma: MIM. Retrieved April 1, 2024, from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/nota+tutor+scolatico+e+orientatore.pdf/2fe89c14-1b37-cf86-f75b-92cbd29499c9?version=1.0&t=1687870889791

Pellerey M. (2019) (Ed.). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del PORTFOLIO DIGITALE Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi. Rapporto finale*. Roma: CNOS-FAP.

Scancarello G., Trabattoni G. (2020). Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola superiore. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 231-238). Roma: Tre-Press.

Zanniello G. (2003) (Ed.). *Didattica orientativa*. Napoli: Tecnodid.

Zanniello G. (2004) (Ed.). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari*. Palermo: Palumbo.

Zanniello G. (2008) (Ed.). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

Zanniello G. (2009) (Ed.). *Orientare con le discipline scolastiche. Gli esercizi ADVP*. Troina: Città Aperta.

## Panel 3
## L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione

*Secondo Gruppo*

Mina De Santis
Laura Fedeli
Luca Girotti
Daniela Gulisano
Mirca Montanari
Giovanni Moretti
Arianna Morini
Sabrina Natali
Carlo Orefice
Giorgia Pinelli
Veronica Riccardi
Amalia Lavinia Rizzo
Marianna Traversetti

# Ricerca, azione, formazione

Mina De Santis
*Professore Associato*
*Università degli studi di Perugia*
*mina.desantis@unipg.it*

## 1. Il docente *plurale*

Il tema della formazione insegnanti rappresenta un argomento complesso perché condizionato da scelte politiche, economiche, pedagogiche e pregiudizi culturali. L'attualità del tema e la sua delicata natura meritano un'attenta riflessione. Seppure negli anni siano state esperite forme diverse di percorsi formativi, la questione non è risolta, siamo sempre in attesa "della messa a punto di un modello di formazione dei docenti adeguato e praticabile" (Baldacci, Nigris, Riva, 2020) anche se è stata sciolta l'annosa questione di individuare a chi affidare un compito così problematico e difficile.

Le diverse proposte formative, istituite nelle università, che si sono avvicendate negli anni, a partire dalla SISS fino ad arrivare ai 24 CFU, non hanno ottenuto risultati positivi e una delle critiche principali poste in rilievo ha riguardato la poca spendibilità del percorso nel contesto scuola, perché spesso la formazione "non si aggancia ad un bisogno formativo percepito dai discenti ma è collegata alla necessità formale di conseguire l'abilitazione" (Curto, 2016, p.338), seppure per la loro professione sia fondamentale lo sviluppo di una molteplicità di competenze.

Nell'allegato A del DPCM 4 agosto 2023, Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza, (23A05274) (GU Serie Generale n.224 del 25-09-2023) si definiscono le competenze professionali e il profilo conclusivo del docente abilitato, mettendo in luce che, oltre alla solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare della classe di concorso di afferenza, sono fondamentali:

- La presenza di una motivazione alla base della professione di docente, della sua funzione di guida e magistero e di costruttore di positive relazioni educative con gli studenti, ognuno con i propri tratti di unicità e di originalità.
- La consapevolezza che le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione, anche attraverso il dialogo e il confronto con colleghi più esperti.
- Lo sviluppo della capacità di sostenere e orientare tutti, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità e vocazioni.

Si delinea quindi un profilo professionale ampio e complesso che, insieme agli innumerevoli nodi da sciogliere, obbliga a riflettere sulla necessità di istruire, educare, addestrare (Agrusti, 2020) o formare (Cambi, 2005) gli insegnanti per lo sviluppo della loro professionalità. L'unica certezza al momento è che i docenti non vanno istruiti ma sostenuti per comprendere la complessità del loro lavoro. Devono sviluppare la consapevolezza che il loro agire non attinge ad un manuale che prescrive, perché l'azione didattica è attraversata da dilemmi, incertezze, scelte valoriali che obbliga a problematizzare, a compiere delle scelte e a riflettere sull'azione. Questo è possibile attraverso competenze di tipo culturali, disciplinari, educative, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche, metodologiche, inclusive, valutative, relazionali, riflessive, comunicative, progettuali, gestionali, collaborative, digitali, tecnologiche e deontologiche.

Alla luce di ciò è legittimo riflettere sulla progettazione di percorsi formativi efficaci per lo sviluppo della specifica professionalità perché "la formazione docenti deve evitare di prescrivere ricette, vivacchiare per assolvere obblighi rendicontativi o di altro genere e impegnarsi a prospettare soluzioni possibili ai problemi che sorgono nei contesti educativi" (Corsini, 2020, p. 56).

Superato il paradigma dell'istruzione dobbiamo operare affinché si faciliti lo sviluppo di una "professionalità docente *plurale"* (Parricchi, 2022, p. 3) che attraverso molteplici approcci e molteplici sguardi sappia comprendere le vere questioni della dimensione educativa.

È giunto il momento "di interrogare non solo il «cosa» della formazione iniziale e in servizio, ma anche il «come» di questi percorsi" (Sannipoli, 2022, p.103). Finora è stato privilegiato l'approccio teorico e la trasmissione dei contenuti, con l'obiettivo di forgiare l'insegnante modello. Purtroppo "l'eccessiva enfasi posta sulla teoria, a discapito della pratica, e la mancanza di una preparazione in grado di affrontare la complessità tipica delle situazioni di insegnamento concrete, e perciò il conseguente scarto fra la *formazione teorica* e la *realtà della pratica,* hanno finito col provocare nei futuri docenti quei fenomeni che da diversi studiosi vengono denominati *reality shocks, transition shock*s, o *choc de la pratique"* (Laneve, 2022, p. 30).

La formazione insegnanti rappresenta una priorità per lo sviluppo economico e sociale del nostro paese e un'urgenza per migliorare la qualità dell'istruzione e di conseguenza i risultati di apprendimento degli studenti. Purtroppo come dimostrano molte ricerche, la professione insegnante risulta essere stressante e a lungo termine c'è il rischio di sviluppare sintomi di burnout, una sorta di esaurimento emotivo e fisico, che porta ad assumere atteggiamenti negativi verso gli studenti, con l'incapacità di rispondere ai loro bisogni, ad avere difficolta di collaborazione con i colleghi, con il rischio di abbandonare la professione (Skaalvik, Skaalvik, 2020). I frequenti fatti di cronaca sono la testimonianza del disagio che vive la comunità educante. Per questo lavorare alla progettazione di un percorso per lo sviluppo professionale dell'insegnante, partendo dai loro bisogni, diventa una priorità.

## 2. Contestualizzare la formazione

Un'istruzione e una scuola di qualità, come recita l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, si realizzano partendo dalla professionalizzazione degli insegnanti attraverso la formazione iniziale e continua, con il contributo della ricerca educativa e la costruzione di nuove pratiche (De Landsheere, 1994). Nell'ultimo ventennio in molte università italiane sono nati gruppi di ricerca con l'obiettivo di indagare i diversi aspetti della professione insegnanti. Zanniello (2023), in un contributo pubblicato su *Italian Journal of Educational Research*, riflette su quelli che potrebbero essere gli sviluppi di una ricerca didattica finalizzata al miglioramento effettivo della qualità dell'insegnamento, mettendo in evidenza i contributi che si concentrano soprattutto sul rapporto tra la pratica e la teoria dell'insegnamento. La convinzione è che la ricerca empirica in campo educativo "potrebbe contribuire a migliorare la qualità dell'educazione scolastica mediante la partecipazione degli insegnanti alla ricerca: la raccolta e l'analisi delle pratiche educative, la sperimentazione basata su evidenze e la ricerca azione con progetto" (p. 12).

L'attenzione viene posta sull'azione didattica aprendo la strada a quella che Damiano (2006) definisce l'epistemologia *della pratica* perché il pensiero "non è né separato né anticipato, piuttosto è inglobato nell'azione medesima" (p. 112). Ed è con lo studio del gruppo APRED, Analisi delle Pratiche Educative, (Laneve, Pascolini, 2014), a cui ho avuto il piacere e l'onore di partecipare con il gruppo di Perugia, che si concretizza l'alleanza tra ricercatori e insegnanti, per realizzare "l'attesa congiunzione, occorre che le scienze dell'educazione dimostrino effettivamente la loro validità nelle pratiche educative delle scuole" (Damiano, 2006, p. 215). L'agire educativo essendo calato in un contesto, legato a specifiche situazioni e attraversato da processi riflessivi, rappresenta una struttura composta di elementi, per la loro natura relazionale ne conferiscono il senso e il significato. Per Laneve (1993) la ricerca non è altro che un percorso basato sull'esperienza, nel senso che, studiare l'insegnamento per come si realizza sul campo, attraverso l'analisi delle pratiche (Laneve, Day, 2011), permette di coglierne gli assunti e la valenza scientifica. La conoscenza risiede nell'azione e "i professionisti che riflettono su ciò che fanno riflettono anche sul conoscere implicito all'azione e sui relativi criteri di giudizio. Il processo riflessivo marca il ruolo dell'indagine che ha luogo nella realtà quotidiana dell'azione e costruisce l'*expertise* del professionista. Il processo di riflessione evidenzia le connessioni di senso tra l'azione pratica e la sua epistemologia" (Margiotta, 2013, p. 9). L'azione sottende una competenza riflessiva che aiuta a comprendere, verificare, interpretare e gestire le situazioni. Va oltre la preparazione teorica perché riguarda "l'insieme di tecniche, abilità, competenze, strategie che il docente progetta e attiva nell'operatività quotidiana" (Adamoli, 2024, p. 89).

Alla luce di quanto fin qui affermato si evince che il nesso tra teoria e pratica è imprescindibile, come lo è l'alleanza tra scuola e università. La connessione tra le due realtà grazie a tirocini e laboratori favorisce la simulazione, la trasposizione didattica e la contestualizzazione dell'insegnamento. Ed è proprio la contestualiz-

zazione che rende possibile la sperimentazione di modalità di insegnamento innovativo (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011), sempre più richieste con i rapidi cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi anni, e soprattutto perché "i docenti sono la risorsa più importante a disposizione degli studenti; il ruolo del docente è essenziale per creare un'esperienza di qualità per gli studenti e consentire l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze" (Maniero et al., 2023, p. 87).

Chi si occupa di formazione insegnanti viene identificato come docente di secondo livello perché non ha solo la responsabilità di insegnare contenuti, cosa che appartiene a tutti i formatori, ma insegnare come insegnarli (Hunde, Tacconi, 2018). A tutto ciò si aggiunge la necessità di una formazione del docente universitario attraverso il costrutto teorico del *Faculty Development,* attività "che hanno l'obiettivo di fornire ai docenti delle modalità alternative di progettazione didattica e di sviluppo di metodologie di insegnamento capaci di riconoscere le richieste che provengono dagli studenti e dalle studentesse e di rispondere alle rapide evoluzioni del mondo del lavoro (Adamoli, 2024, pp. 98-99). La ricerca, l'indagine scientifica, la ricerca sul campo, la ricerca-formazione si configurano come "un'azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze a partire dalla partecipazione degli attori che abitano i contesti reali dell'educazione" (Romano, 2022, p.46). Siamo sempre più impegnati a fronteggiare situazioni complesse, che in qualche modo sconvolgono la nostra esistenza, generate dallo sviluppo della tecnologia, dall'intelligenza artificiale, dall' immigrazione, dalle catastrofi naturali e da orientamenti geopolitiche. Questa condizione, accelerata dalla globalizzazione, sintetizzata con l'acronimo VUCA (*Volatility; Uncertainty; Complexity; Ambiguity*): Volatilità (grandezza e dinamica del cambiamento); Incertezza (la mancanza di prevedibilità di problemi ed eventi); Complessità (la confusione tra problemi e fattori circostanti); Ambiguità (realtà nebulosa) (Hadar, Ergas, Alpert, Ariav, 2020), è stata amplificata dalla pandemia di COVID-19 e gli effetti disastrosi non hanno risparmiato nemmeno gli insegnanti, che hanno dovuto affrontare la sfida della didattica a distanza e le difficolta ed essa collegate. Il dopo pandemia ha delineato uno scenario che invita a guardare al futuro con una consapevolezza diversa, a riflettere sui percorsi di formazione ed interrogarsi se effettivamente, come li abbiamo progettati finora, preparano gli insegnanti ad affrontare i repentini cambiamenti, l'incertezza e le contraddizioni della globalizzazione.

## 3. Conclusioni

Data la complessità e la vastità del tema c'è la consapevolezza che per risolvere la questione della formazione insegnanti il percorso è lungo e tortuoso. È indiscutibile il bisogno di progettare percorsi che sviluppino una professionalità docente in grado di far fronte al cambiamento e alle variabili ad esso connesse. Questo è possibile attraverso lo sviluppo delle competenze professionali e trasversali (*life skills*), che aiutano ad entrare in relazione con gli altri, ad affrontare i problemi, le pressioni, lo stress della vita quotidiana e scolastica, attivando comportamenti po-

sitivi e di adattamento alla realtà. L'autoefficacia, la percezione che la persona ha rispetto alla possibilità di ottenere gli effetti desiderati attraverso le proprie azioni, è connessa alle abilità per la vita; quindi, le *life skills* sono indispensabili per lo sviluppo della resilienza, capacità che rappresenta un punto di forza nella professione insegnante.

L'università può contribuire allo sviluppo della professionalità docente attraverso percorsi di ricerca (Zanniello, 2023) partendo dallo studio della realtà scolastica, dall'analisi della pratica, dall'esperienza concreta, dalla contestualizzazione dell'insegnamento, per poi formulare ipotesi basate su evidenze scientifiche. Perché "non è la scuola che deve rientrare in uno dei modelli elaborati da chi fa ricerca – ricordando che il metodo sperimentale applicato alla ricerca in campo scolastico è stato mutuato, con gli opportuni adattamenti, dalla ricerca svolta in laboratorio dagli studiosi della realtà fisica –, ma è il ricercatore a dover costruire un disegno adeguato alla peculiarità del tema educativo studiato in «ambiente naturale»" (La Marca, 2022, p. 20).

La ricerca e la sperimentazione non possono fare a meno di risorse economiche ma i fondi destinati allo scopo da parte della politica sono esigui e "senza uno sforzo adeguato di ricerca scientifica sulla scuola non si combattono i cattivi risultati degli studenti, non si riduce il disagio di molti insegnanti e dirigenti in un sistema che affonda lentamente nell'indifferenza" (Bottani, 2009, p. 20). Investire sulla formazione e sulla qualità dell'insegnamento, attraverso un'alleanza tra i soggetti interessati al problema, è la sfida da affrontare per elevare il livello di apprendimento degli studenti ed avere ricadute positive in ambito sociale ed economico del nostro paese ed essere competitivi con il resto del mondo.

## Bibliografia

Adamoli M. (2024). *Lo sviluppo professionale dei docenti universitari tra progettazione didattica e ricerca.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 9-17). Milano: Franco Angeli.

Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). Il problema della formazione insegnanti. In M. Baldacci E. Nigris, M.G. Riva (Eds), *Idee per la formazione degli insegnanti.* Milano: FrancoAngeli.

Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. Programma Education Fga Working Paper N. 17*. Torino: Fondazione Agnelli.
https://win.gildavenezia.it/docs/Archivio/2009/mar2009/Bottani_difficile_rapporto.pdf.

Cambi F. (2005). *Le intenzioni del processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Corsini C. (2020). Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 49-57). Milano: Franco Angeli.

Curto N. (2016). "Prima di tutto vediamo un po' chi siete voi": un'esperienza di modulazione didattica nei Tirocini Formativi Attivi e Percorsi Abilitanti Speciali. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* 2, 16, 337-344. http://dx.doi.org/10.13128/formare-18225

Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.

De Landsheere G. (1994). Altet (Marguerite). La formation professionnelle des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 109, 145-146.

DPCM, 4 agosto 2023 - *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza,* (GU Serie Generale n.224 del 25-09-2023) (23A05274). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg

Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (Eds.). (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Hadar L. L., Ergas O., Alpert B., Ariav T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, *43* (4), 573-586. https://doi.org/10.1080-/02619768.2020.1807513

Hunde A. B., Tacconi G. (2018). Contestualizzare l'insegnamento. Una pratica sviluppata da esperti formatori di insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* 18, 1, 83-96. http://dx.doi.org/10.13128/formare-22962

La Marca A. (2022). Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello. In A. La Marca, A. Marzano A. (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills.* Atti del Convegno nazionale SIPED, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio. (pp.19-25). Lecce: Pensa MultiMedia.

Laneve C. (2022). Ricerca didattica ed esperienza in Giuseppe Zanniello. In A. La Marca, A. Marzano A. (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills.* Atti del Convegno nazionale SIPED, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio. (pp.27-43). Lecce: Pensa MultiMedia.

Laneve C., Day C. (Eds.). (2011). *Analysis of Educational Practices. A Comparison of Research Models*. Brescia: La Scuola.

Laneve C., Pascolini F. (Eds.). (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio.* Brescia: La Scuola.

Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.

Maniero S., Serbatti A., Picasso F., Venuti P. (2023). Analysis of university academics' training needs: qualitative research at the University of Trento to tai-lor professional development processes. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 86-99. https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86

Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado.* Trento: Erickson.

Parricchi M. (2022). L'insegnante plurale nella società complessa. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 3-5). Lecce: Pensa MultiMedia.

Romano M. (2022). La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Reserves, la ricerca al servizio delle fragilità

educative. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 46-48). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sannipoli M. (2020). La formazione come "fatto culturale" tra rigore e immaginazione. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 102-105). Lecce: Pensa MultiMedia.

Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study, *Teachers and Teaching,* 26 (7-8), 602-616. https://doi.org/10.1080/1354060-2.2021.1913404

Zanniello G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project. *Italian Journal of Educational Research*, XVI, 30, 11-22.

# Competenze in formazione e prova. Analisi di caso: il percorso 5 cfu dell'Università di Macerata per i docenti neoassunti

Luca Girotti
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Macerata*
*luca.girotti@unimc.it*

Laura Fedeli
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Macerata*
*laura.fedeli@unimc.it*

## 1. Introduzione

Il D.M. n.850 del 27/10/2015 decreta il nuovo modello di formazione per i docenti neoassunti ponendo l'attenzione sulla sistematicità delle azioni e coniugando all'area delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche una dimensione relazionale, organizzativa e gestionale e di etica del lavoro. In termini di valutazione degli esiti formativi il docente dovrà, infatti, non solo dimostrare competenze didattico-metodologiche, ma la capacità di "partecipazione attiva e il sostegno ai piani di miglioramento dell'istituzione scolastica" e "l'attitudine collaborativa nei contesti didattici, progettuali, collegiali".

Con l'erogazione, nel 2022-2023, del percorso formativo 5 CFU (Percorso di formazione e prova conclusiva ai sensi dell'articolo 18 del Decreto Ministeriale n. 108 del 28 aprile 2022) che ha previsto 40 ore di attività formative nei settori scientifico disciplinari MPED/03, MPED/04, SPS/07, l'Università di Macerata ha fondato la propria proposta sull' integrazione delle tre dimensioni (didattica, organizzativa e istituzionale-sociale) in linea di coerenza con l'indirizzo del D.M. n.850, ma con un accento sulla postura riflessiva e di ricerca del docente, come auspicato dalle società scientifiche di ambito pedagogico.

In considerazione della necessità di prevedere un percorso formativo funzionale e complementare a quello dell'anno di prova le scelte didattiche e metodologiche operate dal team di docenti coinvolti sono state caratterizzate dall' attribuzione di particolare valore allo sviluppo critico dell'analisi delle diverse connotazioni della riflessività con un focus sulla funzione metacognitiva, al concetto di comunità educante e di relazione sistemica, così come all'approfondimento delle implicazioni etiche per la professione docente.

## 2. Percorso 5CFU: la dimensione didattica e organizzativa

Il percorso formativo 5 CFU, attivato a marzo 2023, si è sviluppato completamente online integrando 2 sessioni sincrone collettive di presentazione, lavori di gruppo e feedback con tre distinti moduli formativi che si sono susseguiti, in asincrono, in un periodo complessivo di tre mesi (marzo-maggio 2023).

Il corso ha coinvolto 77 corsisti quasi equamente ripartiti in docenti della scuola secondaria di primo (42,9%) e secondo grado (57,1%) e distribuiti in 21 diverse classi di concorso con una predominanza (17 unità) della classe A22 (Italiano, Storia, Geografia - Scuola Secondaria di I grado) seguita per numerosità dalle classi A28 (Matematica e scienze -Scuola Secondaria di I grado), B22 (Laboratori di tecnologie e tecniche delle comunicazioni multimediali) e AB25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria - scuola secondaria di I grado). Più della metà dei corsisti (57,1 %) risulta avere un'età corrispondente alla fascia 31-40 con un 19, 5% nella fascia successiva 41-50 e solo il 7,8% nella fascia dei "giovani" al di sotto dei trenta anni, una distribuzione coerente con l'attestazione di un'esperienza professionale maturata in diversi anni di professione docente (tra i 4 e i 10 anni per l'84, 4 % dei corsisti).

La dichiarata esperienza della quasi totalità dei corsisti nella partecipazione a precedenti iniziative di formazione online (85,7 %) ha consentito di ottimizzare l'azione del tutor incaricato al supporto dei corsisti nelle piattaforme digitali predisposte e di progettare un percorso lineare nell'accesso ai contenuti, ma ricorsivo nel coinvolgimento in attività che, di modulo in modulo, hanno offerto l'occasione di interconnettere concetti e competenze in un approccio progressivamente sistemico.

L'organizzazione della didattica ha previsto l'uso dello strumento di videoconferenza TEAMS per le sessioni in sincrono e per la registrazione delle risorse audio/video messe a disposizione della coorte di studenti. Tale ambiente è stato affiancato alla piattaforma didattica OLAT utilizzata per la predisposizione dei moduli didattici con materiali e attività per la fruizione in asincrono.

Ogni modulo associato ad ognuno dei settori disciplinari coinvolti presentava una struttura omogenea nell'articolazione (Fig. 1) in modo da orientare maggiormente anche il corsista meno esperto nella partecipazione a corsi online:

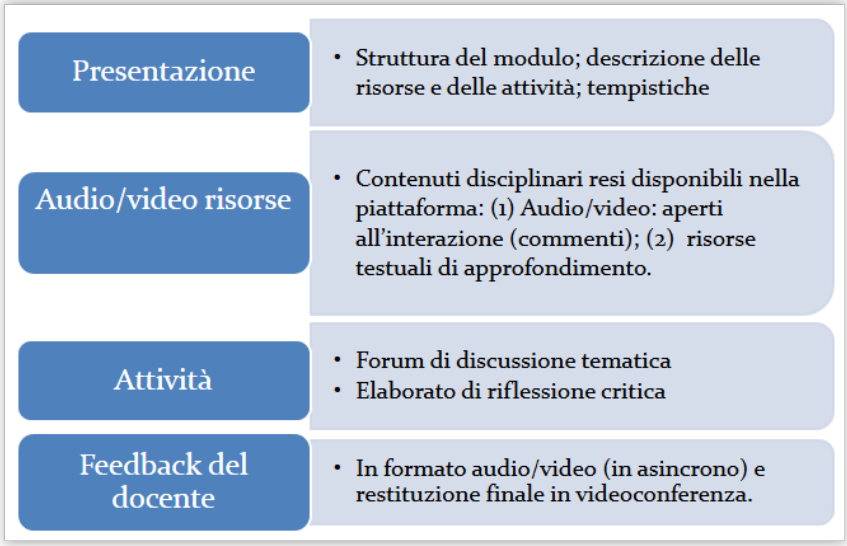



**Figura 1. Organizzazione del modulo didattico**

Le attività hanno rappresentato il dispositivo didattico privilegiato di analisi e confronto critico. Le consegne si sono avvalse di due stimoli strumentali diversi: (1) il dialogo innescato e guidato da domande aperte proposte dai docenti nei diversi fili di discussione dei forum; (2) la socializzazione e discussione di elaborati individuali in forma di saggio di riflessione sulla medesima questione argomentativa. Tali opportunità avevano l'obiettivo di contribuire a rafforzare l'idea di "comunità" nello sforzo condiviso di aprire traiettorie di confronto con il supporto dell'azione di mediazione del docente e del tutor. Proprio l'attenzione al feedback, durante le attività e al termine delle stesse, ha consentito lo sviluppo di un processo di mediazione tra i saperi, le competenze e le attitudini, reificate nelle produzioni scritte dei corsisti, e il raggiungimento auspicato di una nuova e diversa consapevolezza su cui costruire una prospettiva critica della professione docente.

Gli interventi dei docenti e del tutor nelle discussioni in asincrono (nei forum e nei video di feedback) e in sincrono nei momenti di condivisione in videoconferenza hanno avuto principalmente l'obiettivo di ampliare le connotazioni di senso, favorire le ipotesi interpretative su casi e contesti, stimolare l'identificazione di variabili di analisi.

## 3. Analisi dell'esperienza: il feedback diretto dei partecipanti

Al fine di poter raccogliere input significativi sulla percepita efficacia del percorso e sul coinvolgimento dei corsisti i docenti hanno proposto la compilazione di due questionari, somministrati rispettivamente ad inizio corso e al termine dello stesso.

Il questionario iniziale aveva lo scopo di raccogliere dati demografici sulla coorte dei partecipanti da poter utilizzare non solo in funzione di ottenere dei riferimenti di contesto che potessero agevolare la progettazione didattica in merito alla selezione di specifiche modalità di intervento e supporto, ma anche per indagare il campo delle aspettative e del livello di riflessione rispetto all'integrazione di tale percorso formativo con quello offerto durante l'anno di prova ed eventualmente, triangolare tali dati con le caratteristiche del campione (es. età, esperienza, etc.).

Alla domanda riguardante il piano delle aspettative, tolti i 4 partecipanti che hanno esplicitato di non avere alcuna aspettativa rispetto al percorso da intraprendere, possiamo distribuire le risposte in 4 macro categorie: (1) il piano dei contenuti; (2) il piano delle competenze (progettazione, gestione della classe e relazione docente-studenti, creazione di ambienti di apprendimento; valutazione); (3) il piano dell'approccio (inclusione); (4) l'aspetto di crescita personale (consapevolezza, curiosità) che integra e sostiene quello professionale. Inoltre, emerge chiaramente un bilanciamento tra l'esigenza di acquisire strumenti e strategie di tipo metodologico, da poter sfruttare in classe sul piano operativo, accanto all'aspettativa di approfondire teorie e metodi e di maturare una crescita professionale di tipo olistico. Al di là di due accenni all'aspetto organizzativo risulta ampiamente ignorato il piano istituzionale, etico e delle relazioni con i colleghi, il territorio e le famiglie, così come è totalmente assente il piano scientifico delle competenze di ricerca e analisi.

Alla richiesta di esplicitare a quali livelli il percorso 5 CFU avrebbe potuto trovare un'integrazione con il percorso di professionalizzazione avviato con l'anno di prova la maggior parte dei corsisti ha dichiarato che le connessioni potrebbero abbracciare i diversi step formativi previsti dall'anno di prova e in particolare la fase dei laboratori formativi, delle attività peer-to-peer e del bilancio delle competenze. Emerge nettamente la consapevolezza di un'integrazione stretta tra i due percorsi, l'una di supporto all'altra tanto da portare uno dei corsisti a condividere, a fine corso, la propria soddisfazione nel vedere la ricaduta sul proprio contesto scolastico: "È stato interessante condividere alcune riflessioni scaturite dal percorso dei 5cfu con i colleghi nella realtà in cui insegno, a partire dalla mia docente tutor. Ritengo che il corso sia stato molto significativo e utile anche per le attività di formazione dell'anno di prova che ancora non avevo svolto». Una produttività che viene rinforzata nel questionario finale laddove viene richiesto, a termine del percorso 5 CFU, di esplicitare i nessi individuati tra i due percorsi paralleli. Viene confermato quanto ipotizzato nel questionario iniziale, non solo continuità ma la percepita rilevanza in termini di reciproca integrazione: "il percorso mi ha fornito feedback utili nella produzione di attività di formazione per l'anno di prova"; "Alcune riflessioni emerse dal corso appena concluso mi hanno permesso di trovare nuove strategie per affrontare situazioni di criticità che si si sono presentate durante l'anno di prova"; "Questo percorso ha dato un fondamento teorico e, insieme, pratico alla mia esperienza didattica, consentendomi di poter svolgere il mio anno di formazione e prova con maggiore consapevolezza circa i risultati attesi e anche

di redigere i documenti richiesti con una conoscenza ampliata in relazione ai temi e agli spunti di riflessione proposti".

## 4. Analisi dell'esperienza: nuclei tematici sfidanti la formazione

Senza alcuna pretesa di esaustività, né intenzione in questa sede di formulare proposte per un futuro percorso di formazione dei docenti in servizio, l'esperienza del percorso 5 cfu nel suo complesso, l'analisi di quanto prodotto dai corsisti e le riflessioni maturate a partire dai momenti di confronto e di lavoro di gruppo hanno permesso di individuare dieci nuclei tematici, significativi per i corsisti, che di seguito sono restituiti in forma necessariamente sintetica.

In premessa è comunque opportuno riportare il giudizio di una corsista circa la significatività del percorso svolto nell'ambito dell'anno di prova: "sicuramente ci sono molte relazioni produttive con la formazione e l'anno di prova. Le tematiche affrontate nei 3 moduli in cui il corso è stato organizzato in alcuni loro aspetti sono stati trattati nei laboratori formativi che ho seguito; la stimolazione alla riflessione e all'elaborazione critica dei contenuti/concetti espressi nelle audio e video lezioni attraverso gli interventi ai forum e la stesura di un elaborato è stata molto utile come input per avere maggiore consapevolezza del ruolo che ricopriamo come docenti».

Si tratta di tematiche professionalmente rilevanti (Pettenati, 2022) ed eticamente significative (Damiano, 2007) da fare oggetto di riflessioni e confronti nell'ambito del dibattito sulla formazione docente (Costa, 2011), che si auspica essere oggetto di futuri ulteriori approfondimenti:

1) l'insegnante conosce e comprende come gli studenti crescono e si sviluppano, riconoscendo la pluralità dei modelli e delle forme di apprendimento, per poi progettare e implementare un apprendimento appropriato e stimolante dal punto di vista della crescita integrale degli studenti;
2) l'insegnante utilizza una fondata conoscenza e una adeguata comprensione delle differenze individuali e delle diverse culture/religioni/comunità per garantire ambienti di apprendimento inclusivi che consentano a ogni studente di soddisfare standard elevati;
3) l'insegnante lavora in equipe, per creare ambienti che supportino l'apprendimento individuale e collaborativo e che incoraggino l'interazione sociale positiva, l'impegno attivo nell'apprendimento e l'auto-motivazione;
4) l'insegnante conosce i concetti/aspetti fondamentali delle discipline che insegna e crea esperienze di apprendimento che rendano tali concetti/aspetti accessibili e significativi per gli studenti al fine di assicurarne la padronanza;
5) l'insegnante collega differenti concetti e utilizza diverse prospettive per coinvolgere gli studenti e stimolare la maturazione del pensiero critico e della creatività, sollecitandoli alla risoluzione collaborativa dei problemi e avviandoli ad

affrontare autentiche questioni/problematiche locali e globali nella prospettiva del confronto competente, anche grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie;

6) l'insegnante comprende e utilizza molteplici metodi/strumenti di valutazione, in riferimento ai diversi tempi/funzioni (iniziale, intermedia, finale) per coinvolgere gli studenti nella propria crescita, per monitorare i progressi degli studenti e per guidare il suo processo decisionale, prestando anche attenzione ad affinare le sue capacità relazionali e comunicative degli esiti delle prove/verifiche e dei giudizi/voti intermedi e finali così da prevenire incomprensioni e conflitti, anche in virtù di una adeguata conoscenza e padronanza dei principi e degli strumenti di feedback;
7) l'insegnante progetta, pianifica e programma modalità e strumenti di insegnamento in grado di supportare ogni studente e tutti gli studenti nel raggiungimento di rigorosi obiettivi di apprendimento e di sviluppo, attingendo alla conoscenza tanto delle aree disciplinari e delle competenze interdisciplinari e quanto della pedagogia, della didattica e delle altre scienze dell'educazione e dell'apprendimento, nella consapevolezza di dover avere piena contezza degli aspetti fondamentali che caratterizzano gli studenti che gli/le sono affidate e il contesto classe/istituto/scuola in cui è inserito/a;
8) l'insegnante conosce e utilizza molteplici strategie didattiche per incoraggiare gli studenti a sviluppare una comprensione profonda dei contenuti principali delle varie discipline e delle loro connessioni, sollecitandoli a sviluppare competenze utili a orientarsi in un mondo in continuo e rapido mutamento;
9) l'insegnante si impegna in un apprendimento professionale continuo, privilegiando un atteggiamento riflessivo che lo stimoli a valutare consapevolmente e adeguatamente le sue pratiche didattiche con particolare riferimento sia agli effetti delle sue scelte e azioni sugli altri (studenti, famiglie, colleghi, scuola, sistema scolastica, comunità locale) anche rispetto alla sfida di soddisfare le esigenze/attese di ogni studente e di tutti gli studenti, sia ai temi/problemi etici che contraddistinguono la professione docente, anche in virtù della conoscenza e della consapevolezza dei propri doveri e diritti, partecipando attivamente alla vita della propria comunità professionale;
10) l'insegnante matura e svolge un ruolo di leadership, assumendosi innanzitutto la responsabilità della formazione degli studenti, collaborando con famiglie, colleghi, altri professionisti della scuola e membri esperti/significativi della comunità per garantire la crescita integrale degli studenti e far progredire la propria professionalità.

È opportuno segnalare che fra le varie questioni sollevate dagli insegnanti, anche a fronte delle sollecitazioni proposte (MIUR, 2002), risalta in modo particolare a livello etico quella della valutazione, nel contesto delle complesse relazioni fra docente-studente-famiglia, ben evidenziata da quanto posto in luce da diversi corsisti, di cui si riportano alcune affermazioni esemplificative:

- "quello della valutazione, infatti, è per me un ambito problematico, che spesso diventa fonte di angoscia, ma che può essere davvero molto istruttivo. Imparare a cogliere l'aspetto formativo della valutazione è un traguardo che vorrei raggiungere nella mia carriera di insegnante. La difficoltà della valutazione risiede nel fatto che spesso rischia di diventare fonte di stress, perché rientra negli obblighi burocratici della scuola: banalmente a fine anno servono i voti";
- "valutare un alunno sul profilo didattico non significa invadere altri campi della sua personalità, eppure spesso non è facile per il docente separare rendimento scolastico e profilo personale; analogamente è difficile per i discenti non collegare l'atto della valutazione del docente con alcuni valori etici, come ad esempio quelli connessi con la giustizia e l'ingiustizia";
- "lo studente dovrebbe quindi percepire il momento della verifica come una fase di riflessione su se stesso in senso metacognitivo; dovrebbe imparare ad autovalutarsi criticamente e ragionare sulle sue difficoltà e sui suoi punti forti. Allo stesso tempo, l'insegante dovrebbe essere abile a guidarlo in questo senso, proporre una valutazione ex ante, in itinere ed ex post, senza far sentire la pressione del voto e trasformandola in un momento fondamentale di ricognizione. Tuttavia, nella realtà scolastica non è così".

Proprio il confronto, spesso impietoso, con la quotidianità pone il tema/problema di aiutare i docenti a trovare le risorse e gli strumenti per una didattica progettata e valutata in riferimento a conoscenze, abilità, competenze, che lo studente progressivamente acquisisce e affina nel corso del tempo. Non sfugge che le argomentazioni svolte rimandino a questioni di natura politica in materia di selezione, formazione e aggiornamento (Eurydice, 2017), su cui non è possibile soffermarsi, altrettanto importante è accennare alla questione della spesa pubblica in materia di istruzione che necessariamente è da rimandare ad altra sede.

## 5. Conclusioni

Dalla lettura di quanto scritto e detto dai partecipanti al percorso sembra emergere la consapevolezza che i docenti siano oggi 'agenti' principali dell'educazione dei giovani e che ciascun docente, in quanto adulto, ha una precisa responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni, ponendo in luce l'importanza di formarsi a ricercare e riflettere (Mortari, 2009). Questa non è una semplice affermazione retorica: di là dalla materia che si insegna, appare un dovere etico a cui rispondere necessariamente quello di fare dell'esperienza scolastica una preziosa occasione di sviluppo integrale e armonico di tutti gli studenti e di ogni studente (Franta-Colasanti, 1991). Si è registrata una diffusa consapevolezza della responsabilità di non far coincidere la loro attività professionale con la sola istruzione privilegiando una prospettiva educativa (Lisimberti, 2006), volta ad aiutare le studentesse e gli studenti a maturare un giusto senso critico e a interiorizzare non solo le competenze per vivere e lavorare in una società liquida ma anche le virtù

per contribuire consapevolmente ed eticamente ad uno sviluppo sostenibile. Non manca, inoltre, il convincimento che le situazioni di disagio esistenziale e di sofferenza personale degli studenti, accentuate fortemente dalla recente pandemia, chiedono al docente di assumersi la responsabilità di tenere sempre viva la speranza e la fiducia nel futuro, non mortificando le potenzialità positive e le tensioni ideali che sono nella natura stessa dell'età giovanile. Il confronto avuto con i corsisti conferma che non è venuto meno in chi inizia l'esperienza professionale come docente il desiderio di crescere tanto come professionista quanto come educatore.

## Bibliografia

Costa M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, 3, 41-53.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.

D.M. 27/10/2015, n.850 - Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107.

Eurydice (2017). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*.

Franta H., Colasanti R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.

Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto*. Milano: Vita e Pensiero.

MIUR (2002). *Per un codice deontologico degli insegnanti*.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Pettenati M.C. (2022). *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi.* Roma: Carocci.

# Analisi delle pratiche didattiche per la formazione di un "docente in *situ-azione*"

Daniela Gulisano
*Ricercatrice Senior*
*Università degli Studi di Catania*
*daniela.gulisano@unict.it*

## 1. Introduzione all'agire didattico

L'attuale complessità dei contesti formativi, sociali e culturali, entro i quali si configurano le istanze generative di un'azione educativa sistemica (De Rossi, 2021, p. 13), richiama l'esplicazione dell'agire del docente, chiamato ad operare in classi sempre più eterogenee e a modulare la professione in una continua relazione tra ciò che avviene all'interno ma anche all'esterno dell'aula. *Capacitare lo sviluppo professionale del docente* (Gulisano, 2019) si traduce nella possibilità di rendere mobile *un'identità professionale* che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo su aspetti non solo teorico-trasmissivi ma fortemente metodologico-didattici.

La qualificazione del docente, infatti, si fonda sul possesso di competenze disciplinari e didattiche, capacità progettuali e organizzative ed esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, video-riflessività e riprogettazione formativa.

Lungo questa direzione la ricerca didattica e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'*azione* e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca: *come ricostruire l'azione didattica? Come "tracciarla" per renderla oggetto di analisi e di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

L'indagine sulla professionalità docente ha una duplice portata: una è quella di «mettere in luce, in tutti gli ambiti in cui è rilevante, l'intera complessità dell'azione in cui consiste. Il risultato atteso è quello di consentire l'identificazione di quelle professioni che trovano un nucleo ordinatore nella *competenza didattica*» (Damiano, 1999, p. 25).

A tal fine, dall'analisi delle *pratiche didattiche osservate in situazione*, si esaminano tutti gli elementi che entrano in gioco nel processo di insegnamento-apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo auto-riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza e competenza.

## 2. L'azione e la riflessione didattica nella professionalità docente

La necessità di migliorare le *competenze professionali dei docenti* è ampiamente riconosciuta a livello nazionale e internazionale come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e formativi che richiede una società in continua trasformazione. In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, finalizzati all'acquisizione di abilità (*skills*) e competenze-capacitazioni (*expertise*).

A tal proposito, gli elementi costitutivi delle competenze del "*nuovo docente*" possono essere sintetizzati, secondo Meirieu, in «pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e delle legislazione, che disegnano uno "scenario per un mestiere nuovo» (Meirieu, 2015, p. 22).

Insegnare è una professione difficile a cavallo tra arte e scienza. Come dichiara Notti (2015, p. 163), «arte in quanto l'insegnante deve entrare in empatia con il suo pubblico, la sua classe; deve saper improvvisare, coinvolgere, immedesimarsi nelle situazioni che si presentano ed essere appassionato della sua professione. Scienza in quanto si insegna "qualche cosa" a "qualcuno" e c'è bisogno di conoscere sia "cosa" sia "l'uno", sia perché insegnare non è semplicemente illustrare concetti ed apprendere non è ripetere gli stessi, sia perché la professione ha bisogno oltre che della "scienza" disciplinare (non si può insegnare ciò che non si possiede) anche della "scienza" didattica (non basta conoscere la musica per essere un direttore di orchestra)». Ciò comporta che ogni azione di insegnamento, lungi dall'essere una mera procedura di trasmissione di nozioni e/o conoscenza, deve essere finalizzata a favorire negli studenti apprendimenti significativi. La sua azione si compie oltre i contenuti specifici o disciplinari, poiché e proprio della scienza didattica (generale) lo sviluppo e il controllo di metodologie e strategie atte a sostenere l'apprendimento da un punto di vista pratico e operativo.

Il rapporto tra *riflessione*, *azione didattica* e di *ricerca* può essere considerato un aspetto specifico della più ampia riflessione sulla relazione tra *teoria* e *pratica* in educazione, la quale costituisce ancora oggi una problematica presente e controversa del panorama didattico-pedagogico.

Sul piano strettamente didattico, con la svolta riflessiva inaugurata da Schön (1993), già posta all'attenzione da Dewey (2004), si è fatta strada una *nuova epistemologia della pratica* (Cattaneo, 2009) in cui quest'ultima è considerata fonte per la costruzione di sapere.

Lungo questa direzione, *l'agire riflessivo* è un costrutto epistemologico nei quali il professionista che agisce in "maniera riflessiva" è colui che si pone come ricercatore e – grazie a tale atteggiamento – accresce conoscenze e competenze riflettendo *sull'azione mentre essa si svolge.*

L'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cer-

care di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

Il concetto di *azione didattica* è molto complesso e per capire, in linea generale, in che cosa esso possa consistere bisogna partire dall'idea che «l'azione didattica si sovrappone in significato al concetto di azione umana intesa come azione sociale, che l'uomo compie consapevolmente verso un altro uomo o altri uomini, aprendo dinamiche relazionali e comportamentali che investono la dimensione culturale delle credenze, delle affettività e dei valori» (Bortolotti, Zanon, 2010, p. 38).

Lungo questa direzione, le dimensioni imprescindibile perché l'azione diventi poi in modo specifico didattica sono (Damiano, 1993):

– quella *metodologica*, in cui l'incontro con gli studenti e i contenuti culturali è tenuto presente nelle sue modalità;
– quella *relazionale-comunicativa*, in cui si mette a tema il rapporto tra docenti e studenti;
– quella *organizzativa*, che si occupa dei *setting* formativi.

Ognuno di queste dimensioni ovviamente si interseca ed è difficilmente percepibile come sé stante. Accanto a tali dimensioni si pongono una serie di principi che caratterizzano e qualificano l'azione didattica, che sono: la significatività, la motivazione, la direzione, la continuità/ricorsività, l'integrazione, la trasferibilità linguistica. Riprendendo Damiano (1993, p. 187.), quando parliamo di azione didattica «possiamo parlare di una vera e propria teoria dell'azione, che recupera la specificità dell'azione come forma di conoscenza pratica […]. La prassi è competente in un tipo di ragione diverso da quello competente per la conoscenza teoretica».

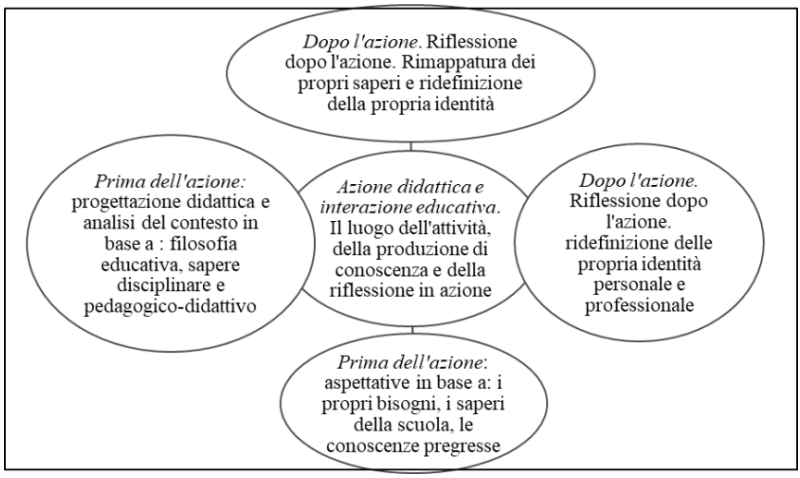



**Fig. 1: L'azione didattica (Damiano, 1993)**

*Agire* significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il *fare* è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

Tematizzando, in tal senso, che il nostro conoscere è nell'azione stessa, Schön (1993) indaga i processi di conoscenza e apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza.

La riflessione in quanto sperimentazione/creazione di concetti, come spazio di dislocazione del soggetto in grado di attivare nuove forme di pensiero, nuove possibilità di essere e di fare, si precisa come attività attraverso la quale produrre consapevolezza rispetto ad un agire, rispetto ad una professione.

Questo presupposto consente di sottolineare l'emergenza di un concetto fondamentale: «*la funzione riflessiva del Sé* che colloca chi si interessa di rapporto tra teorici e pratici nel filone teorico interessato al legame tra modelli operativi interni e modelli narrativi e quindi alla comprensione dei significati» (Fabbri, 2003, p. 107).

Il primato dell'azione ha consentito di affermare *l'autonomia teorica dei pratici* e insieme il primato dell'esperienza individuale e professionale. L'azione vissuta può diventare patrimonio di una comunità professionale grazie, però, ad uno *sguardo che riflette*.

Praticare la riflessione significa "*conversare con la situ-azione*", cioè calarsi nella situazione problematica, imponendo su di essa una struttura, seguendo le implicazioni della disciplina così stabilita e rimanendo aperto alla risposta "impertinente" della situazione.

## 3. Video-analisi della pratica didattica: modelli di azione in divenire

Le molteplici *analisi sulle pratiche* condotte in questo ultimo periodo hanno portato al riconoscimento di un numero di variabili, che determinano l'azione del docente, così elevato da rendere pressoché impossibile riunificarle in una visione complessiva.

La ricerca e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'azione e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca: *come ricostruire l'azione didattica? Come "tracciarla" per renderla oggetto di analisi e di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono (che a sua volta, riprende orientamenti pedagogici americani), si è potuta notare una particolare

attenzione all'*analisi delle pratiche degli "esperti"* e all'*azione del lavoratore*. *L'Analisi di Pratica* è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza lavorativa avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni*, *audio*, *narrazioni* e *descrizioni*. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation del Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Formazione Professionale. A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della *videoregistrazione*; essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti nel settore, etc.). Fin da quando si accende la telecamera, i temi delicati tra ricercatori e partecipanti, della coesistenza tra punto di vista *emico* e *etico*, dei limiti e delle possibilità della descrittività e obiettività e dell'etica della ricerca richiedono cure e competenze specifiche. L'assunto che lega le diverse trattazioni teoriche e di ricerca è che l'impiego del video sia comunque un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale, renda l'invisibile e l'impercettibile visibile e percepibile, offra agli studiosi nuovi modi di verificare le proprie ipotesi o elaborazioni teoriche, incoraggi nuove scoperte e solleciti l'avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati. Il video consente di raggiungere, «la migliore approssimazione possibile alla completezza» e «aiuta ad aprire lo sguardo» (Goldman, 2009) favorendo l'intreccio di più direzioni concettuali e punti di vista sui problemi studiati. Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica* e *di lavoro*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (Calvani et al., 2011): esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli "esperti";

– esempio di buone pratiche didattiche;
– stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro: l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e «la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione» (Brousseau, 1998, p. 55). La *simulazione* consente di potenziare l'analisi riflessiva retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione «attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali». La riflessività può, per questo, essere anche momento e possibilità di rimettersi in gioco professionalmente, di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa, le competenze "forti" strategiche e trasversali da poter spendere per migliorare il proprio expertise e *performance* professionale. Le Boterf non a caso ha

precisato che, nel pensare alla riflessività, è indispensabile interpretarla come *analisi delle pratiche professionali*, come autodiagnosi dei propri modi di agire e di pensare (Le Boterf, 2008). È qui in gioco l'esercizio di una forma di razionalità lucida del soggetto, che comporta un'analisi di giudizio sulle risorse interne ed esterne a sua disposizione, la messa a punto di strategie di risoluzione di problemi.

A tal fine, nel tentativo di compiere una sintesi dei possibili livelli ai quali i docenti possono svolgere la *riflessione in ambito scolastico*, Larrivee (2008, p. 341.), sulla base di un'ampia revisione della letteratura, ne identifica quattro:

– *pre-reflection*, ossia il momento "zero" della riflessione, in cui gli insegnanti reagiscono a situazioni d'aula in maniera automatica, senza considerare consapevolmente delle alternative;
– *surface reflection*, nella quale le riflessioni degli insegnanti riguardano le strategie utilizzate per raggiungere gli obiettivi prefissati;
– *pedagogical reflection*, con la quale gli insegnanti s'interrogano sulle teorie e gli approcci educativi utilizzati, cercando di comprendere i legami tra i principi teorici e la pratica;
– *critical reflection*, è il momento della riflessione che interessa le implicazioni morali ed etiche e le conseguenze della pratica sul piano socio-politico più ampio.

Lungo questa direzione, un'*epistemologia della pratica* basata sulla *riflessione nel corso dell'azione* tematizza il sapere professionale come sapere empiricamente situato, costruito "conversando con le situazioni" e sostenuto da forme di razionalità riflessiva a cui corrisponde un'epistemologia della formazione professionale. Quest'ultima è intesa come «accompagnamento dei processi riflessivi che le *comunità professionali* mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per la formulazione dei giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti» (Fabbri, 2007, p. 55.).

In conclusione, *capacitare lo sviluppo professionale del docente* nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un *apprendimento trasformativo* che consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative coerenti con l'emergere di nuove strategie formative.

## Bibliografia

Bortolotti E., Zanon F. (Ed.) (2010). *Didattica generale e metodologie di insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6.

Cattaneo A. (2009), *L'altra formazione. Un indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: Vita e Pensiero.
Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
De Rossi M. (2021). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Firenze: Sansoni.
Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
Fabbri L., Grassilli B. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
Goldman R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaelo Cortina.
Gulisano D. (2023). Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group inclusivo in classe. *Pedagogia e Vita*, 2, 85-93.
Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Larrivee B. (2008). Development of a tool to asses teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, III (9), 341-360.
Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
Meirieu P. (2015). *Fare la scuola, fare la scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco-Angeli.
Mulè P. (Ed.) (2018). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Notti A. M., Iannotta, I. (2015). Professionalità docente e qualità della Governance. In P. Mulè (Ed.), *La buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa Multi-Media.
Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangion G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2015). *Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti*. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. *Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Firenze: Dedalo.

# Intelligenza artificiale e formazione dei docenti specializzati. Intersezioni, opportunità e prospettive

Mirca Montanari
*Ricercatrice*
*Università della Tuscia*
*m.montanari@unitus.it*

## 1. L'impatto dell'Intelligenza Artificiale generativa nell'insegnamento

Insegnare oggi ai tempi delle Chatbot (*ChatGPT*[1] e *Gemini* sono tra le più conosciute) rappresenta un'affascinante, ma allo stesso tempo complessa sfida per il futuro della civiltà, poiché richiede un'attenta riflessione pedagogica sulla dialettica tra la dimensione umana e l'automazione basata sull'Intelligenza Artificiale (d'ora in avanti IA). Floridi e Cabitza (2021) nel sottolineare l'assoluta necessità di garantire che le tecnologie avanzate siano in linea con i valori fondamentali dell'umanità e rispettino attentamente i principi etici, invitano a intraprendere una profonda riflessione in merito alle trasformazioni prodotte dalla rivoluzione dell'infosfera per valutare l'impatto rigenerativo sulle esistenze umane. Tale complessa questione chiama in causa l'intervento di docenti, di genitori, di educatori e di coloro che si occupano di formazione e di progettazione di dispositivi tecnologici altamente strutturati, interconnessi, autonomi e capaci di integrarsi con le abilità umane (Malavasi, 2020). L'avvento dell'IA generativa ha introdotto un nuovo paradigma formativo che, mediante la sperimentazione di una metodologia innovativa, si propone di innalzare la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento allo scopo di fornire più eque opportunità di successo scolastico per tutti gli studenti. Ai docenti è richiesto di integrare in modo funzionale l'IA nell'agire didattico, mettendo a frutto le capacità di analisi dei dati, di personalizzazione e di risposta immediata delle risorse digitali di ultima generazione. Essere docenti nell'epoca delle Chatbot rappresenta un'opportunità e al contempo una sfida diretta alla promozione di contesti di apprendimento sinergici e significativi tesi a non svalutare l'incidenza della relazionalità umana che rimane cruciale per la comprensione profonda dei saperi, la formazione del pensiero critico e la costruzione delle relazioni interpersonali. Tra i vari documenti che riflettono sull'importanza della formazione nell'era digitale spicca il *Manifesto per l'umanesimo digitale* del 2019. Tale documento affermando che «gli studenti dovrebbero imparare a unire le competenze informatiche con la consapevolezza delle questioni etiche e sociali in

1 Verso la fine del 2022, si è assistito alla diffusione sempre più ampia dei sistemi di IA dedicati alla generazione di testi, tra cui il più noto è ChatGPT, un software di IA conversazionale sviluppato dalla società di ricerca "*OpenAI*".

gioco», richiama il valore di un'educazione che integri le competenze informatiche con la consapevolezza etica e sociale. Accompagnare studenti e insegnanti in un mondo sempre più digitale e transumano (Bonito, Carrara, 2024), significa anche fornire loro le competenze critiche ed etiche indispensabili per realizzare il cambiamento tecnologico secondo una prospettiva responsabile e costruttiva. L'era dell'IA richiede un'approfondita e salda formazione per tutti gli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, in modo da poter permettere loro di osservare, comprendere, analizzare e interpretare le sfide e le opportunità che derivano dalle dimensioni esistenziali dei "mediantropi" (Denicolai, 2018) ovvero bambini, adolescenti, adulti e individui di tutte le fasce d'età che vivono la propria quotidianità tra gli ambienti fisici e gli ambienti virtuali dei social media. La formazione dei docenti nella società ipercomplessa rappresenta, quindi, un processo rivolto alla ricerca delle possibili applicazioni e criticità in ambito educativo del modello dell'IA, dal quale scaturiscono riflessioni e valutazioni riferite alle sfide poste in essere dal pensare e dall'agire come gli esseri umani (Xia et al., 2023). Per poter integrare efficacemente l'IA nel curriculum educativo, gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a esplorare, a contestualizzare e a condividere nuove forme di conoscenza distribuita come la personalizzazione e la differenziazione degli apprendimenti, l'analisi dei dati osservativi per l'identificazione dei bisogni, speciali e non, degli studenti, oltre alla creazione di risorse educative innovative. La valorizzazione della relazionalità umana, costituita da abilità di ascolto, empatia e dialogo, nel contesto della formazione integrata dei docenti è tesa a bilanciare l'uso strategico dell'IA, intrinsecamente presente in diverse tecnologie e applicazioni (Panciroli, Rivoltella, 2023). È fondamentale fornire agli insegnanti le conoscenze e le competenze professionali necessarie, far acquisire loro una pluralità di approcci culturali e di strategie metodologico-didattiche mirate a garantire la piena partecipazione di tutti e di ciascuno. A questo proposito, è essenziale stimolare in loro una riflessione critica sul ruolo e sull'utilizzo dei sistemi intelligenti nei contesti educativi con l'obiettivo di sviluppare qualità umane fondamentali, come il pensiero critico, la creatività, la comunicazione empatica e la collaborazione, indispensabili per affrontare le complesse sfide di un mondo in incessante trasformazione e metamorfosi. In un'epoca in cui la tecnologia si evolve a ritmo accelerato, è cruciale che l'istituzione scolastica promuova processi di conoscenza significativi basati su principi etici e valori autentici orientati alla rigenerazione umana e alla sostenibilità dell'evoluzione digitale.

## 2. Ampliare la formazione dei docenti di sostegno: uno studio esplorativo presso l'Università della Tuscia

L'insegnante inclusivo del XXI secolo (EADSNE, 2012) necessita di nuove competenze e ambienti di apprendimento orientati alla pratica riflessiva, alla progettazione partecipata, alla ricerca-formazione, alla sperimentazione e all'innovazione per acquisire la capacità di promuovere e autoregolare il proprio sviluppo profes-

sionale a fronte dei rapidi e complessi cambiamenti della postmedialità (Moriggi, 2024). Attualmente la diffusione di tecnologie abilitate da IA generative rappresenta l'ultima sfida culturale, sociale ed etica a cui il mondo della formazione non può sottrarsi, in virtù delle straordinarie potenzialità delle Chatbot conversazionali che consentono di introdurre nella pratica didattica esperienze di apprendimento dinamiche, interattive e personalizzate (Zhai, 2022). Una nuova opportunità che sollecita un inedito dialogo pedagogico e interdisciplinare tra sviluppatori e educatori, per una progettazione condivisa delle risorse IA destinate ai contesti di apprendimento capaci di fornire il supporto di cui gli insegnanti hanno realmente bisogno (Luckin, 2018). Il presente contributo esplora una delle opportunità associate all'integrazione delle applicazioni dell'IA nella formazione dei docenti di sostegno: l'utilizzo delle Chatbot conversazionali nei processi di valutazione formativa e autovalutazione. Nello specifico, sono stati analizzati i testi dei prompt formulati nelle "conversazioni professionali" tra Chat-GPT e un gruppo di corsisti dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (d'ora in avanti TFA) dell'Università degli Studi della Tuscia (UniTus) durante l'a.a. 2022/23, al fine di valutare la capacità di rappresentare situazioni-problema osservate durante le attività di tirocinio nei complessi contesti scolastici. L'orientamento metodologico del corso di specializzazione prevede che la formazione sul campo sia accompagnata da una riflessione critica delle esperienze unita all'acquisizione di competenze professionali di base, in grado di favorire e promuovere il processo di inclusione degli alunni con disabilità, così come previsto del D.M. del 2011[2]. In riferimento a questo approccio, si è ipotizzato che l'utilizzo di una Chatbot conversazionale, intesa come "virtual coach", possa costituire un supporto per i corsisti impegnati in attività metacognitive e riflessive e, allo stesso tempo, possa rappresentare per i futuri insegnanti specializzati un efficace strumento per la valutazione formativa.

### *2.1. Contesto dell'indagine e osservazioni*

Il presente contributo propone parte degli esiti dell'indagine svolta con la collaborazione di 33 corsisti TFA-UniTus (di ogni ordine di scuola) orientata alla possibilità di coniugare, in modo costruttivo, la formazione iniziale dei docenti e i processi di natura logico-digitale. L'interpretazione qualitativa dei dati emersi ha attraversato due fasi principali della ricerca di seguito elencate:

– il dialogo virtuale tra gli specializzandi e le Chatboat open generiche (ChatGPT e Pizza GPT)

2 Il D.M. del 30.09.2011 definisce *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno ai sensi degli artt. 5 e 13 del D.M. n. 249/2010.* Nell'allegato A del citato decreto si legge che il docente specializzato "offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e collegialità" (art.2).

– le osservazioni/valutazioni del campione relativamente alle attività esperienziali.
  In questo contesto vengono presi in considerazione e approfonditi ulteriori elementi e prospettive di sviluppo dell'indagine rispetto alla prima fase del lavoro che è stata oggetto di attenta riflessione documentata tramite una recente pubblicazione (Montanari, Sibi, 2024). In ragione di tale premessa si riportano di seguito alcune considerazioni e osservazioni da parte del campione di corsisti in merito alla seconda fase della ricerca riguardante gli aspetti positivi/negativi rilevati nelle risposte della Chatbot dal punto di vista formativo, educativo e didattico a proposito della narrazione e dell'analisi di contesti, episodi e situazioni di natura problematica riscontrati a livello professionale e condivisi con l'IA.

• **Aspetti formativi**

Dalle risposte dei corsisti (sono evidenziati in corsivo alcuni stralci) emerge che la Chatbot, per alcuni considerata una grande scoperta, è in grado di offrire suggerimenti e risposte mirate in base alle situazioni scolastiche descritte e alle questioni poste, nonostante si tratti del resoconto di interventi generici i quali "*potrebbero non tener conto di variabili specifiche appartenenti al gruppo-classe e delle caratteristiche individuali e dei bisogni speciali degli studenti*". Tramite le informazioni e il supporto che fornisce, lo strumento digitale consente di ampliare il bagaglio conoscitivo e riflessivo del docente in formazione, compreso l'approfondimento sulle diverse metodologie inclusive. "*Da un punto di vista formativo la Chatbot mi ha consentito di simulare una situazione di insegnamento virtuale da calare in un contesto reale, mettendo a paragone ciò che è accaduto a ciò che l'IA ha proposto. Alcune tra le strategie di insegnamento consigliate le ho trovate interessanti e applicabili, soprattutto per ciò che riguarda la comunicazione efficace*". Essendo dotata di un notevole potenziale la Chatbot rappresenta una grande risorsa per insegnanti e alunni che usufriscono della versatilità, della velocità, dell'immediatezza e dell'accessibilità dello strumento, anche dal punto di vista della chiarezza e pertinenza del linguaggio. A livello critico si riscontra la limitata performatività della Chatbot rispetto alla necessità di acquisire risposte personalizzate e differenziate da parte del docente, in quanto "*manca tutto ciò che esiste in un confronto umano, ad esempio l'empatia*".

• **Aspetti educativi**

L'utilizzo della Chatbot sembra migliorare le competenze digitali dei docenti in formazione. Rappresenta, inoltre, una valida risorsa per gli studenti "*offrendo spiegazioni, definizioni e risorse che possono aiutare nella comprensione dei concetti*". È, altresì, utile anche per gli insegnanti che dialogando con l'IA riescono a formulare, a rigenerare e ad affinare domande utili a contestualizzare al meglio la situazione didattica per trovare risposte sempre più soddisfacenti perché calate nella complessità della realtà scolastica. Tra gli aspetti negativi rilevati, viene evidenziata la mancanza della relazione umana. "*La Chatbot manca della dimensione umana*

*delle interazioni. Non può comprendere appieno il contesto emotivo o le sfumature del linguaggio umano, il che può limitare la qualità dell'apprendimento. Le risposte potrebbero essere troppo fredde o impersonali, rendendo difficile l'approfondimento di determinati argomenti*". Va, quindi, utilizzata con cautela, "*in modo diligente e coscienzioso altrimenti può essere inutile e arida, in quanto fine a se stessa*". L'IA non può sostituire la pregnanza delle esperienze educative sul campo, quali elementi fondamentali per un apprendimento significativo, né incrementare il potenziamento delle competenze sociali e cooperative. Inoltre "*l'utilizzo di Chatbot potrebbe limitare le opportunità di sviluppare le capacità di pensiero critico e creativo degli studenti, dipendenza dalla tecnologia, riducendo le interazioni faccia a faccia e la capacità di problem solving*".

- **Aspetti didattici**

Dal punto di vista didattico, emerge che l'IA rappresenta un utile strumento per la progettazione di classe, sebbene spetti al docente integrare gli interventi in modo da creare una connessione efficace tra la progettazione ordinaria e quella individualizzata "*occorre sempre mettere in campo personalizzazione e contestualizzazione da parte del docente*", adottando strategie in base ai bisogni specifici di ogni alunna e alunno "*rimane fondamentale l'apporto di ciascun docente per rendere l'azione realmente contestualizzata ed inclusiva*". La Chatbot presenta evidenti aspetti positivi in quanto "*funge da facilitatore offrendo risorse didattiche e spiegazioni dettagliate, esempi pratici, studi di caso, attività interattive o collegamenti a risorse online, che consentono agli insegnanti di arricchire le proprie lezioni e di fornire agli studenti opportunità di approfondimento*". L'utilizzo dell'IA contribuisce a rendere maggiormente accessibile le attività scolastiche e le metodologie didattiche supportando i processi di insegnamento-apprendimento con modalità accattivanti e motivanti "*la didattica può essere interattiva e coinvolgente, incoraggiando gli studenti a partecipare attivamente al processo di apprendimento, può essere resa più accessibile a tutti, compresi studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento*". Di fronte alla richiesta di suggerimenti educativi nei riguardi degli alunni con disturbo oppositivo provocatorio, l'IA ha proposto alcune strategie che "*consentono di utilizzare un approccio pedagogico differenziato per adattarsi alle esigenze individuali dello studente*". La Chatbot ha evidenziato "*l'importanza di fornire istruzioni chiare e concrete, evitando ambiguità. Ha promosso l'utilizzo di rinforzi positivi per motivare lo studente e rafforzare i comportamenti desiderati*". Per quanto riguarda gli aspetti negativi dell'utilizzo delle Chatbot sono state evidenziate le seguenti considerazioni: "*le Chatbot potrebbero non comprendere completamente il contesto o le sfumature delle domande e c'è la possibilità di ricevere informazioni errate*"; "*la tecnologia può essere un aiuto prezioso in didattica, ma non sostituisce l'esperienza umana in classe*"; "*la Chatbot potrebbe avere difficoltà a comprendere il contesto specifico di una domanda o una situazione. Questo può portare a risposte fuorvianti o non pertinenti. La mancanza di comprensione del contesto umano può rendere difficile per la Chatbot offrire un supporto completo e approfondito nell'apprendimento*". In sintesi, secondo la maggioranza del campione di docenti in formazione è innegabile come l'inno-

vazione tecnologica, di cui la Chatbot è un'espressione, abbia rivoluzionato l'agire didattico in aula ma rimane, comunque, essenziale il valore e la rilevanza della postura professionale "*fare didattica realmente è un pò diverso dal leggere o sapere di didattica*" e della propria esperienza umana sintetizzata dalla seguente posizione "*preferisco usare la mia intelligenza!*".

## 3. Conclusioni

L'ampia e pervasiva evoluzione dell'IA nella contemporaneità, evidenziata dalla diffusione sempre più capillare di risorse come le Chatbot e il modello di linguaggio ChatGPT, ha introdotto nuovi orizzonti di ricerca nell'educazione e avviato una ridefinizione nei sistemi educativi (Reiss, 2021), sollevando, nel contempo, interrogativi cruciali in merito all'equilibrio tra l'esperienza umana e l'automazione nei contesti formativi (Rapp et al., 2021). La costruzione dei complessi percorsi di formazione degli insegnanti, sia curricolari che di sostegno (Bocci, 2022), passa attraverso la conoscenza, la sperimentazione e la promozione di un nuovo paradigma didattico interessato a valorizzare le potenzialità delle Chatbot conversazionali al fine di favorire la personalizzazione e l'innovazione dell'agire didattico. Pur non consentendo un'effettiva estensione dei risultati a causa dell'esiguità del campione, l'indagine esplorativa presentata ha rilevato come l'utilizzo delle Chatbot generative possa costituire un'opportunità formativa e autoformativa innovativa per i futuri docenti specializzati, supportandoli nei processi di riflessione critica e nello sviluppo delle pratiche didattiche. Le Chatbot si dimostrano, quindi, una risorsa integrativa nella formazione degli insegnanti specializzati, nel loro percorso di crescita professionale (de Anna et al., 2015), pur restando centrale il ruolo del docente nell'implementare la didattica digitale inclusiva orientata a costruire una specifica dimensione di scuola in grado di influenzare la società a migliorare (Canevaro, Ianes, 2019).

## Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili-EADSNE (2021). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Bocci F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, 3, 17-22.

Bonito C., Carrara A. (eds.) (2024). *Il transumanesimo. Una sfida antropologica alla scienza e alla fede*. Milano: Mimesis.

Canevaro A., Ianes D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.

de Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.) (2015). L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione. Milano: FrancoAngeli.

Denicolai L. (2018). *Mediantropi. Introduzione alla quotidianità dell'uomo tecnologico*. Milano: FrancoAngeli.
Floridi L., Cabitza F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
Luckin R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. Institute of Education: University of London.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale (2019). https://caiml.org/dighum/dighum-manifesto/#vienna-manifesto-on-digital-humanism.
Montanari M., Sibi P. (2024). Intelligenza artificiale e educazione. Nuove sfide per la formazione degli insegnanti inclusivi. *Nuova Secondaria*, XLI (8), 322-334.
Moriggi S. (ed.) (2024). *Postmedialità. Società ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
Rapp A., Curti L., Boldi A. (2021). The human side of human-chatbot interaction. A systematic literature review of ten years of research on text-based chatbots. *International Journal of Human-Computer Studies*, 151. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.10-2630.
Reiss M.J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19 (1), 5, 1-14.
Xia Q., Chiu T.K.F., Zhou X., Chai C.S., Cheng M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence,* 4, 1-15.
Zhai X. (2022). *ChatGPT User Experience: Implications for Education*. https://ssrn.com/abstract=4312418.

# La formazione del docente neoassunto e del docente tutor nella fase di *induction*[1]

Giovanni Moretti
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi Roma Tre*
*giovanni.moretti@uniroma3.it*

Arianna L. Morini
*Ricercatore*
*Università degli Studi Roma Tre*
*arianna.morini@uniroma3.it*

## 1. Introduzione

In un contesto globale sempre più dominato da situazioni di incertezza e da sfide educative inedite, la ricerca educativa riconosce come leva principale per rendere resiliente il sistema di istruzione e formazione complessivo l'integrazione tra la formazione iniziale e quella in servizio e la valorizzazione del capitale professionale (Hargreaves, Fullan, 2012). Da parte loro, le politiche educative dei diversi paesi, sia pure con qualche ritardo, cercano di implementare modelli formativi integrati, che consentano agli insegnanti di sviluppare con continuità la propria professionalità, prendendosi cura di essa nel corso dell'intero percorso lavorativo, in modo da consolidare le abilità e le competenze già possedute, ma anche per acquisire le nuove capacità ritenute indispensabili per affrontare le rapide trasformazioni in atto. In questo senso, la fase di *induction*, ovvero il periodo di primo inserimento lavorativo dell'insegnante neo-immesso in ruolo, assume un valore strategico, per il singolo e per il sistema, in quanto rappresenta il principale snodo strategico che può integrare la formazione iniziale con le attività svolte in servizio, situate in un determinato contesto scolastico. La fase di *induction,* a scuola e in aula, rappresenta per alcuni insegnanti un passaggio critico, che può generare stress e scaturire nella scelta irreversibile di abbandonare il posto di lavoro (Buchanan et al., 2013; Harfitt, 2015; Biagioli, 2015).

La fase di *induction*, dunque, è una evidente fase di transizione in cui l'insegnante è chiamato a svolgere il proprio lavoro, con riferimento a una specifica popolazione scolastica, e cooperando con un ampio numero di pari, alcuni esperti della sua stessa disciplina, altri titolari di materie differenti. Nell'assumere il nuovo ruolo, l'insegnante novizio ha la necessità di conoscere i tratti salienti della organizzazione di cui entra a fare parte (ad esempio: i suoi valori, le sue culture, le pratiche didattiche consolidate), e conseguentemente cerca di adattarvisi in modo

1 Il presente articolo e 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 sono stati redatti da A.L. Morini.

funzionale cercando di incorrere in meno rischi possibili. In questo doppio movimento, che alterna conoscenza e adattamento, tipico della fase di *induction*, il docente neoassunto di fatto ridefinisce "come" interpretare il proprio profilo professionale e "come" sviluppare la propria *agency* di docente in quel determinato contesto. La questione che si pone è quella di intervenire nella fase di *induction* da una parte per preservare la necessaria componente riflessiva e trasformativa della transizione; tuttavia, evitando che l'adattamento sia agito in modo passivo, acritico e finalizzato ad aggirare parte delle responsabilità connesse alla professione, in particolare quelle che implicano una visione sistemica, olistica e cooperativa del ruolo docente. Se riconosciamo la fase di *induction* come snodo strategico, e se riteniamo opportuno evitare di abbandonare a se stessa questa fase di transizione, conseguentemente occorre supportarla e guidarla nel suo svolgersi, con una serie di interventi ben coordinati tra loro e ricondotti ad un senso unitario, che a nostro dire consiste nel costruire un approccio unitario di formazione iniziale e in servizio del docente.

Una delle azioni più importanti a livello di meso-sistema e di microsistema è quella di accompagnare il novizio, sia assegnando ad esso un tutor scelto tra i pari, sia adottando un approccio eco-sistemico in cui sono esaltate le capacità personali insieme a quelle collettive, dei gruppi, delle comunità di pratiche e delle comunità professionali. Tale approccio valorizza la riflessione e il confronto tra pari, in senso olistico, indipendentemente dai confini disciplinari, in modo da riconoscere e assumere in prima persona le responsabilità organizzative, didattiche, metodologiche e relazionali che concorrono a definire l'*agency* educativa dell'insegnante (Sibilio, Aiello, 2018). In altre parole, lasciare da solo il novizio ad affrontare la transizione, favorire sia pure indirettamente un adattamento disfunzionale e difensivo sul piano personale, significherebbe non solo perdere una occasione preziosa di sviluppo professionale, ma anche indurre implicitamente il novizio a interpretare il proprio lavoro in modo individualistico a prescindere dall'azione coordinata con i pari e senza tenere conto del progetto complessivo della scuola.

In Italia, il D.M. 850/2015 e la Legge 107/215 riconoscono appieno la funzione del tutor dei docenti neoimmessi in ruolo per qualificare il percorso di inserimento nel contesto e nella comunità scolastica. La normativa più recente ha indubbiamente consentito di far emergere una maggiore attenzione riguardo al tutoraggio, alla figura del tutor, ai suoi compiti e alla necessità urgente di prevedere interventi dedicati di formazione, nonché di coordinamento e supporto di coloro che si candidano autonomamente a svolgere tale ruolo o che sono sollecitati a farlo dal DS o dai colleghi.

A supporto delle attività di tutoring e di *mentoring* connesse alla fase di *induction,* è indispensabile introdurre strumenti e strategie che possano favorire la collaborazione reciproca e la partecipazione attiva di entrambi gli attori coinvolti (Ingersoll, Strong, 2011; Bleach, 2013; Kemmis et al., 2014).

In questa prospettiva la ricerca educativa conferma l'importanza di avvalersi della osservazione tra pari, specie di quella reciproca, che trova il suo completamento più efficace nella riflessione congiunta sulle pratiche di insegnamento

(Early, Porrit, 2009, 2013; Stoll, Harris, Handscomb, 2012; Cordingley et al., 2015) e nel fornire feedback di alta qualità utili per il miglioramento didattico e quello professionale (Ridge, Lavigne, 2020).

Un aspetto da presidiare con molta attenzione è quello volto a distinguere tra un utilizzo della osservazione tra pari per finalità prevalentemente valutative e indiziarie, da un uso formativo, a supporto del processo di acquisizione di consapevolezze professionali maturate sul campo, di cui ha sì necessità il novizio, ma dal quale ottiene una ricaduta professionale e personale altrettanto rilevante il docente tutor. Infatti ciò che emerge dalla ricerca educativa è l'aspetto generativo derivante dal confronto democratico e paritario, contro i rischi insiti nell'esercizio di ruoli e funzioni connessi al tutorato intesi come controllo e valutazione, ispirati a principi gerarchici e agiti sulla base di relazioni asimmetriche. Con riferimento alla situazione oggi in Italia con questo non intendiamo sottostimare la funzione del tutor svolta nel Comitato di valutazione della scuola per la conferma in ruolo del docente neo-immesso, ma intendiamo rammentare che il suo compito principale è quello di incoraggiare, accompagnare, consigliare e supportare il novizio e di farlo predisponendo esperienze reciproche di osservazione-riflessione (Schön, 1983).

In questa prospettiva, che definiamo ecosistemica (Fiorucci, Moretti, 2019, 2022a; 2022b; Moretti 2022; Fiorucci, Moretti, Margottini, 2023) riteniamo sia importante operare per riconoscere e valorizzare l'esperienza professionale già maturata dal novizio, specie quando ha alle spalle numerosi anni di precariato effettuato in molte scuole del Paese, individuando le competenze che possono essere condivise sia a livello micro che macro. La postura ecosistemica del tutor, e più in generale di tutti i docenti, è legata al riconoscimento del valore della relazione educativa e alla capacità di situare il proprio agire professionale nel contesto di appartenenza, con la consapevolezza della complessità sistemica, multilivello e multiattore, dell'ambiente in cui sviluppare i necessari processi negoziali e decisionali (Moretti, 2022). Svolgere nel contesto scolastico le attività di *tutoring* e di *mentoring* improntate al confronto reciproco e alla osservazione tra pari finalizzate a una trasformazione e crescita professionale condivisa, significa promuovere dal basso, a partire dalla riflessione sulle pratiche lavorative, l'esercizio responsabile e diffuso della *leadership* educativa da parte di tutti gli attori organizzativi e sociali (Spillane, 2006; Domenici, Moretti, 2011; Leithwood, Seashore Louis, 2012; Harris, 2014).

## 2. Contesto e metodologia della ricerca

L'esperienza pluriennale maturata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in collaborazione con l'USR per il Lazio nella progettazione di percorsi formativi ha favorito lo sviluppo di interessanti linee di ricerca che hanno contribuito a delineare il profilo del docente tutor del neoassunto e ad approfondire i bisogni formativi dei novizi (Fiorucci, Moretti, 2019; 2022).

In tale contesto è stata condotta una ricerca empirica finalizzata a rilevare dati

qualitativi e quantitativi nell'ambito dell'osservazione *peer to peer* in aula. Come strumento è stato introdotto l'utilizzo di Checklist per descrivere aspetti specifici dell'agire didattico. Le Checklist sono state progettate per guidare le attività di osservazione in aula e consentono di essere utilizzate tenendo in considerazione contestualmente due punti di vista: uno in forma di autovalutazione, nel caso specifico del neoassunto, e l'altro di etero-osservazione, da parte del docente tutor. Le Checklist sono state sottoposte ad analisi fattoriale esplorativa e confermativa (Moretti, Morini, 2022) e, nella versione validata, sono costituite da 6 dimensioni così definite: "organizzazione della didattica", "dispositivi didattici utilizzati dal docente", "pratiche di valutazione", "relazione con gli studenti", "relazione con i colleghi", "feedback formativi". La Checklist A, utilizzata per l'etero-osservazione dell'azione didattica, si configura nella sua versione definitiva costituita da 6 fattori e da 45 descrittori. La Checklist B risulta essere composta dalle stesse 6 dimensioni della A, con un numero di descrittori inferiore, corrispondente a 38.

L'unità di analisi è rappresentata da 2.829 docenti tutor della regione Lazio di diversi ordini e gradi scolastici ai quali è stato somministrato un questionario semistrutturato attraverso il quale è stato approfondito l'utilizzo dello strumento nella fase di *induction* ed è stato chiesto di elaborare un Report finale per documentare gli esiti del percorso formativo.

## 3. Principali esiti della ricerca

Completata l'attività di utilizzo in classe delle *Checklist*, i docenti tutor che hanno partecipato al percorso di sviluppo professionale sono stati invitati a predisporre un Report finale di sintesi sulla esperienza formativa svolta. In particolare è stato chiesto loro di riflettere sull'efficacia dell'utilizzo delle *Checklist* nell'ambito delle attività di osservazione tra pari. L'obiettivo è stato di verificare l'effettiva sostenibilità dello strumento, in modo da capire se le *Checklist* rispondano all'esigenza dei docenti di avvalersi di strumenti affidabili e agevoli, che possano garantire flessibilità nell'utilizzo e sostenere la formazione tra pari.

In una sezione del Report è stato chiesto di valutarne, con una scala da 1 a 4, l'efficacia in relazione ad alcuni aspetti specifici che caratterizzano il periodo di formazione nell'anno di prova del neoassunto.

Nel Graf. 1 vengono riportate le medie per ciascun descrittore.

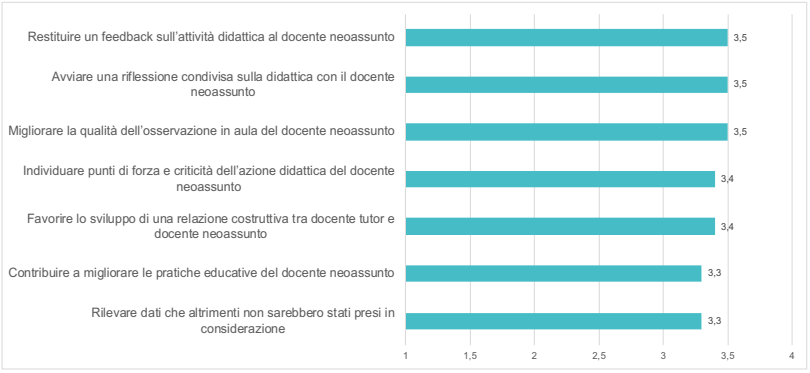



**Fig.1: L'utilizzo delle *Checklist* nella fase di induction: il punto di vista dei docenti tutor**

Dall'analisi dei dati emerge come lo strumento sia stato percepito come strategico soprattutto al fine di contribuire a qualificare il confronto tra parti, nello specifico migliorando la fase di osservazione nel contesto e, di conseguenza, garantendo una restituzione più puntuale sull'agire didattico. La possibilità di avvalersi delle *Checklist* nella forma sia di etero-osservazione sia di auto-valutazione favorisce la triangolazione dei punti di vista promuovendo una riflessione condivisa con il docente neoassunto.

In merito alla fase di restituzione dei feedback formativi, si è inteso approfondire le modalità con cui il docente tutor ha condotto tale attività, a seguito dell'osservazione in aula.

Con una domanda aperta è stato possibile rilevare le testimonianze dei tutor. Uno primo aspetto che emerge riflette l'utilità di avvalersi di uno strumento che guida l'osservazione senza ingessarla: «abbiamo evidenziato la semplicità e «snellezza» dello strumento, uno strumento molto facile da utilizzare che prende in considerazione vari aspetti e permette una buona riflessione sul lavoro svolto». (T.V.)

Un altro aspetto che risulta essere ricorrente nelle evidenze condivise dai docenti riguarda i benefici offerti dalla possibilità offerta di avvalersi della stessa *Checklis*t nella forma sia di etero-osservazione sia di auto-valutazione: «sono state messe a confronto le due *Checklist*, si è riflettuto sui risultati e sulle eventuali difficoltà riscontrate. Il punto di forza è stata la riflessione sui propri metodi, strategie e approcci e l'arricchimento personale dovuto a uno scambio e aiuto continui». (L.M.); dal confronto puntuale sui diversi descrittori emerge anche l'utilità di confrontare le aree in cui i punti di vista risultano discordanti: «dopo aver compilato le *Checklist* ci siamo confrontati soprattutto su quei descrittori ai quali il tutor aveva attribuito un punteggio non elevato e su quelli in cui c'era la maggior differenza di punteggio tra il tutor ed il neoassunto. Punti di forza: dover attribuire punteggi a descrittori precisi e riguardanti diversi ambiti permette di riflettere su aspetti che altrimenti non sarebbero stati presi in considerazione». (S.N.)

I tutor hanno condiviso anche esperienze più complesse, in cui l'introduzione di strumenti specifici ha supportato la costruzione della relazione con il docente tutee, come nel seguente caso: «il neoimmesso appare talvolta poco incline al confronto dialogico e recepisce con difficoltà il valore formativo di osservazioni costruttive, in particolare per quanto riguarda la qualità dello stile comunicativo. La ricca articolazione della *Checklist*, la precisione dei descrittori, la varietà degli ambiti approfonditi e la presenza di risposte aperte hanno facilitato il confronto. Non sono emerse criticità, ma molteplici punti di forza, che hanno permesso di evidenziare i momenti cruciali della pratica didattica». (R.G.)

Richiamando la riflessione avviata nell'introduzione circa l'importanza di considerare l'attività di tutoring e mentoring come una risorsa per promuovere una trasformazione e crescita professionale condivisa, che possa favorire l'esercizio responsabile e diffuso della *leadership* educativa, risulta particolarmente rappresentativa la testimonianza di C.L.: «dopo attenta analisi delle varie fasi e dei momenti di incontro con il docente neoassunto ho rilevato l'utilità dei momenti osservativi. Questo mi ha permesso di confrontare la mia pratica didattica con quella di un docente più giovane ma con un bagaglio esperienziale ricco. Il confronto professionale derivato dalle fasi osservative ci ha portato ad una autovalutazione della nostra azione didattica rivelatasi molto efficace. Auspico per il futuro che la formazione dei neoimmessi sia meno burocratica e più ricca di momenti formativi significativi».

## 4. Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca condotta suggeriscono di introdurre nei percorsi di formazione dei docenti che svolgono la funzione di tutor nella fase di immissione in ruolo dei novizi, strumenti validi e attendibili che possano essere utilizzati in autonomia dai docenti per rilevare dati e informazioni strategici per migliorare sia l'auto-formazione sia la formazione tra pari. Poter disporre di strumenti validi e affidabili e allo stesso tempo flessibili e agevoli, consente di avviare un processo di analisi a partire da informazioni rilevanti sul processo di insegnamento-apprendimento. In particolare si sottolinea l'importanza di triangolare i punti di vista considerando sia la forma di auto-valutazione sia di etero-osservazione. Questo favorisce l'esercizio della *leadership* educativa diffusa e contribuisce a sviluppare la dimensione professionale, riflessiva e cooperativa sia del tutor sia del tutee (Moretti, 2022).

## Bibliografia

Biagioli R. (Ed.). (2015). *Tutor and mentoring in education*. Pisa: ETS.

Bleach K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.

Buchanan J., Prescott A., Schuck S., Aubusson P., Burke P., Louviere J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(3), 124-141.

Cordingley P., Higgins S., Greany T., Buckler N., Coles-Jordan D., Crisp B., Saunders L., Coe R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. London: Teacher Development Trust.

Domenici G., Moretti G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

Earley P., Porritt V. (Eds.) (2009). *Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: IOE.

Earley P., Porritt V. (2013). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, *40*(1), 112–29.

Fiorucci M., Moretti G. (Eds.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma Tre Press.

Fiorucci M., Moretti G. (Eds.). (2022a). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma TrE-Press.

Fiorucci M., Moretti G. (2022b). The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development. In A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea (Eds.), *Mentoring for Successful Teaching Career* (pp. 114-125). Bucureşti: Editura Universitar.

Fiorucci M., Moretti G., Margottini M. (2023). In-service training of the tutor for newly hired teachers in Italy: an ecosystemic perspective. In A. D. Petrache, D. Mara, M. Boco (Eds.). *Sharing and Learning for Mentoring in Education*, (pp. 45-61). Bucureşti: Editura Universitar .

Harfitt G. J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *43*(1), 22-35.

Hargreaves A., Fullan M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College Press.

Harris A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.

Ingersoll R.M., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring pro-grams for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201-233.

Kemmis S., Heikkinen H., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Groves C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.

Leithwood K., Seashore Louis K. (2012). *Linking leadership to student Learning*. Jossey-Bass.

Moretti G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.

Ridge Brady L., Lavigne Alyson L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, *28*(61).

Schön D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. Basic Books.

Sibilio M., Aiello P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.

Spillane J. P. (2006). *Distributed leadership*. JoseyBass, CA.

Stoll L., Harris A., Handscomb G. (2012). *Great Professional Development Which Leads to Consistently Great Pedagogy: Nine Claims from Research*. Nottingham: NCTL.

# Formare la postura critica: un'esperienza di dialogo tra scuola ed extra-scuola

Sabrina Natali
*Assegnista di ricerca, Docente a contratto*
*Università degli Studi di Torino*
*sabrina.natali@unito.it*

## 1. Docenti e postura critica

È universalmente riconosciuto che la postura critica sia essenziale per esercitare la professione docente, tuttavia, essa deve essere continuamente "formata" e "allenata" per far fronte ai repentini cambiamenti della società. Tale postura critica, provocata a emergere da una realtà sempre più accelerata e in continua trasformazione (Rosa 2015), è chiamata in causa per ristrutturare i propri giudizi sulle esperienze.

"Gli insegnanti, attraverso la propria postura critica, possono aiutare gli studenti a navigare il tempo e le sfide della modernità" (Rosa, 2015) cogliendone al contempo le sfide educative e formative, anche, e soprattutto, "a partire dal cambiamento che, non solo è inevitabile, ma desiderabile per evitare stagnazioni e per promuovere l'innovazione e la creatività" (Nosari, 2019).

Le competenze connesse alla postura critica, definite anche *critical reflection skills*, sono "essenziali per tutti gli individui in un mondo in rapido cambiamento" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e costituiscono quello spettro di capacità cognitive e metacognitive fondamentali per l'apprendimento e lo sviluppo professionale.

Le competenze critico-riflessive coinvolgono le capacità di analizzare criticamente le proprie esperienze, riflettere su di esse e trarre insegnamenti che possono essere applicati nel futuro e in contesti differenti.

Il loro sviluppo è quindi cruciale per sostenere le persone ad affrontare le sfide del mondo moderno, a sviluppare il pensiero critico, a prendere decisioni informate e risolvere problemi complessi (Brookfield, 2017) e a promuovere il cambiamento verso approcci più efficaci e innovativi (Schön, 1983).

Nonostante la postura critica, generata dalle competenze critico-riflessive, abbia una natura intrinsecamente esperienziale, che si affina nel tempo e nello spazio dell'agire esperito, è necessario che i docenti la esercitino sin dall'inizio del proprio percorso formativo.

È quindi importante che la maturino sin da subito perché, esercitandola, fortifichino e sviluppino quella creatività, che, a loro volta, dovranno essere in grado di stimolare e sostenere negli studenti. La formazione iniziale dei docenti diventa dunque il volano del cambiamento inteso in senso pedagogico perché permette "di sviluppare approcci innovativi e riflessivi" (Fabbri, Melacarne, 2015), "facilitare

processi di trasformazione significativi" (Formenti, 2017), e "adottare una postura critica per promuovere un pensiero adulto e trasformativo» (Mezirow, 2016).

Nei contesti educativi, inoltre, "le competenze critico-riflessive sono essenziali per sviluppare un giudizio equilibrato e una capacità di valutazione autonoma" (Guarcello, 2020) per navigare tra questioni diverse e sfaccettate, che necessitano di una comprensione concettuale profonda e di abilità di pensiero di ordine superiore.

Le competenze critico-riflessive che caratterizzano la postura critica, pur nelle loro sfaccettature e multidimensionalità, hanno come elemento distintivo e portante la problematizzazione e la conseguente capacità di suscitare domande.

Tra le molteplici declinazioni del loro esercizio, in questo articolo si vuole illustrare una particolare versione delle pratiche educativo-riflessive denominata delle *3RPlay* (Nosari, Guarcello, 2021) centrata su un dispositivo di pretesto che, in una situazione aperta e sospesa, invita a porre domande, allenando le capacità critico-riflessive dei praticanti.

Nello specifico, la caratteristica peculiare del pretesto è quella di inscenare situazioni contraddittorie, espresse attraverso esempi di momenti brevi, quotidiani e ricorrenti, del vissuto personale e professionale ma che non rappresentano "incidenti critici" (Mortari, 2003) o "casi pedagogici" (Riva, 2007) accaduti realmente ai soggetti in formazione.

Il pretesto presenta ai partecipanti una "situazione sospesa", nella modalità della "giusta distanza", che permette loro di riconoscersi nei protagonisti coinvolti ma non a tal punto da immedesimarsi, nella quale le domande non sono predefinite – "migliori" o "peggiori" di altre, "giuste" o "sbagliate" – e le risposte non sono immediate né risolutive.

Nel processo di acquisizione della conoscenza la "domanda" costituisce "il momento critico del meccanismo comunicativo in grado di orientare l'interazione tra le persone in direzioni anche molto diverse tra loro" (Schein, 2021).

## 2. Il Progetto Stereo

In questo contesto si inserisce il *Progetto Stereo* (*Sports Educator for New Society* - www.stereo.unito.it), ideato e sperimentato da un gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Torino.

Il *Progetto Stereo*, avvalendosi della innovativa metodologia denominata delle *3Rplay – Reflecting, Researching, Replying for Teaching & Learning* – (Nosari, Guarcello 2022), si pone l'obiettivo formativo di forgiare una postura critica nei futuri insegnanti attraverso tre azioni: la *riflessione* (attraverso la capacità di domandare), la *ricerca* (tramite la lettura di una determinata situazione presentata sotto forma di "pretesto") e la *risposta* (in termini di restituzione educativa e formativa).

Il dispositivo di pretesto, quindi, unito alla metodologia delle *3RPlay* declinata nel progetto sopraddetto, ha la funzione di potenziare le capacità problematizzanti nel confronto di gruppo non solo con le situazioni della realtà più vicine ma anche

con quelle che hanno a che fare con figure educative di altre realtà di ambiti differenti dalla scuola.

La finalità che si prefigge questo dispositivo pedagogico è quella di creare un ecosistema tra le rispettive figure di riferimento (insegnanti, educatori sportivi, genitori) nel quale realizzare un'integrazione paritetica attraverso un approccio problematizzante che implichi un tempo di riflessione, di ricerca e di risposta condivisa.

La rilevanza del *Progetto Stereo* è infatti quella di esercitare la necessaria postura critica richiesta all'insegnante, in dialogo con realtà educative e formative differenti e, soprattutto, non in modalità individuale ma collegiale.

La postura critica amplia ulteriormente la sua portata, grazie al coinvolgimento e all'apertura del confronto problematizzante, ai referenti di altri contesti e ambiti dell'educazione non formale, in particolare a quelli sportivi che, grazie ai valori di disciplina, collaborazione e resilienza, offrono un contesto fecondo allo sviluppo delle competenze critiche e riflessive.

La metodologia delle *3RPlay* poggia, dunque, sulla centralità delle domande provocate e suscitate da un pretesto, presentato sotto forma di fumetto, attraverso un esercizio continuo di interrogazione che viene svolto non in forma individuale ma di gruppo, finalizzata al potenziamento sistematico delle skills critico-riflessive richieste al profilo professionale dei docenti e degli educatori che operano in ambienti complessi e a promozione di una comunità di ricerca (Striano, 1997; Fabbri, Melacarne, 2015).

La metodologia delle *3RPlay* è "inclusiva" perché consente di approcciare il pretesto esercitando i propri personali stili cognitivi (che connotano anche la tipologia di domande poste) e "sostenibile", cioè non è finalizzata al rinforzo di conoscenze teorico-pratiche ma si qualifica a supporto di tutti gli insegnamenti che si aprono alla dimensione della complessità ergendosi a strumento di decodifica della stessa senza la pretesa di esaurirla.

L'approccio "problematizzante" si interseca quindi a quello "riflessivo", in una prospettiva trasformativa e migliorativa della pratica didattica, perché "ri-visitare non significa semplicemente ri-petere ma sovrapporre fili concettuali diversi all'interno di una trama che genera un disegno complesso e articolato" (Wittgenstein, 1999).

Il percorso formativo, erogato tra marzo e maggio 2024, si è svolto in modalità *on line* e ha visto la partecipazione di insegnanti e allenatori sportivi del territorio del Pinerolese, in provincia di Torino.

Ogni incontro si è articolato in due fasi:

*Fase asincrona:*

- Presentazione del pretesto in modalità e avvio della fase riflessiva;
- Raccolta delle domande, emerse dall'analisi del pretesto, tramite Google Moduli;
- Condivisione e invio delle domande, emerse dall'analisi del pretesto, a tutti i partecipanti per la lettura e la riflessione individuale.

*Fase sincrona* (6 incontri serali di 2 ore ciascuno per un totale di 12 ore):

– Incontro in plenaria per la lettura e la condivisione delle domande formulate da tutti i partecipanti;
– Suddivisione in tre gruppi di lavoro;
– Discussione e riflessione di gruppo;
– Restituzione del lavoro di gruppo nell'assemblea plenaria.

Ciascun gruppo è stato condotto da un *tutor*, coadiuvato da un *co-tutor*, che ha gestito il confronto sulle domande in tre sotto-fasi:

– Analisi ed espansione delle domande;
– Sintesi e formulazione degli snodi significativi emersi;
– Individuazione dei temi e definizione di possibili azioni sinergiche finalizzate alla redazione di 'Linee guida' per una collaborazione territoriale tra gli ambiti della scuola e dello sport.

## 3. Conclusioni

Il progetto sperimentato vuole dimostrare la capacità generativa del pretesto nell'esercizio di gruppo delle *skills* critico-riflessive indispensabili per affrontare una società complessa, mettendo in dialogo i diversi ambiti dell'educazione formale e non formale. Nell'ottica della creazione di comunità di pratiche tra insegnanti ed allenatori che, in modalità paritetica, apportino le proprie competenze nella gestione della relazione pedagogica, diventando al contempo sempre più consapevoli delle soggettive implicazioni educative.

Il contributo ha voluto tratteggiare una modalità finalizzata ad irrobustire la postura critica, sfidata continuamente dai contesti di complessità, declinandola in un progetto territoriale, che mette in dialogo gli ambiti scolastici e sportivi, ed esercitandola in modalità di gruppo.

Allenare le *Critical thinking skills* degli insegnanti, affinchè le utilizzino nel modo più raffinato possibile, permette loro di esercitarle e di formarle anche nei loro studenti in un processo di risonanza ricorsiva. E in quale ambito privilegiato allenarle se non nella formazione iniziale degli insegnanti in collaborazione, in modalità di gruppo, con quello sportivo, riconosciuto come una preziosa risorsa educativa per fare esperienze, assecondare interessi e attitudini personali, scoprire le proprie capacità nel confronto continuo con gli altri e con le regole condivise (Farnè, 2010)?

Perché la ridefinizione dei significati e delle identità si realizzi a partire da una prospettiva formativa che riscriva in chiave moderna, nella dimensione teorica e fondativa, i campi di applicazione dei dispositivi pedagogici che hanno perso di efficacia in termini di ricaduta pratica sulle nostre vite (Annacontini, Pesare 2021).

## Bibliografia


Baldacci M. (2021). Linee analitiche di antropologia pedagogica. In G. Annacontini, M. Pesare (Eds.), *Costruire esistenze: soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp. 21-36). Milano: Mimesis.

Brookfield S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità: La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente*.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: Franco Angeli.

Farnè R. (2010). *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano: FrancoAngeli.

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

Guarcello E. (2020). *Scuola, carattere e skills. Dal gusto al giudizio* (pp. 1-171). Milano: Franco Angeli.

Frabboni F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.

Lipman M., Sharp A. M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford review of education*, 4(1), 85-90.

Mezirow J. (2016). L*a teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Nosari S., Guarcello E. (2021). *SOCC R Football School. The R-Play Formative Practice for Coaches Training, EERA Conference 2021*. https://eera-ecer.de/ecer-programmes/-conference/26/contribution/51014/

Nosari S. (2019). *Il dovere creativo. Princìpi e conseguenze della creatività umana.* Studium.

Nosari S. (2017). *Pedagogia del cambiamento*. Torino: UTET.

Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Milano: Einaudi.

Schein E.H., Schein P.A. (2021). *Humble Inquiry, Second Edition. The Gentle Art of Asking Instead of Telling*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.

Schön D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.

Trends 2018 EUA.

Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano* (eds. M. Ceruti, U. Telfener). Roma: Astrolabio.

Wittgenstein L. (1999). *Ricerche filosofiche* (1967). Torino: Einaudi.

# Sostenere i processi emancipativi attraverso l'approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva

Carlo Orefice
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Siena*
*carlo.orefice@unisi.it*

## 1. Premessa: quale paradigma del futuro per noi cittadini della terra?

In una recente riflessione che ha riguardato il rapporto tra sistemi educativi di qualità, apprendimento e mondo del lavoro (Orefice, 2023), mi domandavo di quale educazione avessimo bisogno nel XXI secolo, come organizzare un apprendimento di qualità che si volesse dire "emancipativo" e, di conseguenza, quale potesse essere il ruolo delle Università nel promuovere tali cambiamenti. A distanza di circa un anno quelle domande restano invariate, e direi risultano maggiormente evidenti se si osserva il crescente peggioramento delle condizioni di sottosviluppo e di sviluppo squilibrato che affliggono sempre di più il nostro pianeta (dall'aumento dell'inquinamento al cambiamento climatico) e i suoi abitanti (dalla violenza nella convivenza tra simili e verso la natura ai recenti conflitti che si stanno sviluppando alle porte dell'Europa e in Medio Oriente). Da tale prospettiva, possiamo sostenere che l'educazione non stia ancora mantenendo la sua promessa di aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili (UNESCO, 2023) e che un nuovo modello di civiltà pensato su misura per la convivenza umana e per l'abitabilità del pianeta Terra sia estremamente urgente (Orefice P., Orefice C., 2023)[1].

Se facciamo nostro il principio secondo il quale la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione delle società (Dewey, 1965), e se facciamo coincidere una educazione "di qualità" con la messa a sistema di processi socio-educativi equi e duraturi attraverso i quali concorrere a migliorare la qualità della vita di una pluralità di soggetti (Orefice, 2019), risulta allora evidente che il ruolo dell'educazione consista nell'appoggiare una conoscenza critica del mondo e nel favorire nei soggetti una capacità di immaginare orizzonti di vita

1 I temi e problemi esposti in questo sintetico contributo hanno avuto un loro primo momento di sintesi e discussione all'interno del *3° Congresso Mondiale della Transdisciplinarità* (3CMTv), evento che si è tenuto on-line da ottobre 2020 a ottobre 2021 e al quale l'Autore ha partecipato come "membro aggiunto" di Cattedra UNESCO e membro del "Comitato organizzatore Italia". Il 3CMTv è stata un'occasione preziosa per confrontarsi sulle problematiche mondiali che alimentano la crisi di insostenibilità dello sviluppo globale attuale e per riflettere, attraverso l'esplorazione della transdisciplinarità, sulle nuove sfide che la nostra civiltà è chiamata oggi ad affrontare.

più equi in termini di giustizia e permeati da una formatività democratica. Ma è "solo" questo? Il progetto di costruire un *nuovo contratto sociale* per l'educazione ispirato a principi di giustizia sociale, epistemica, economica e ambientale (Orefice, 2023) necessita di sostenersi su un nuovo paradigma. L'approccio transdisciplinare, nel richiedere di abbandonare ogni segmentazione dei livelli di conoscenza ed ogni azione che li tiene separati tra di loro, ci spinge ad adottare in maniera sistemica e processuale le connessioni tra gli snodi della conoscenza e le articolazioni della realtà secondo il principio ologrammatico moriniano, in base al quale in ogni singola parte si trova la totalità dell'insieme (Morin, 1993, 2020).

## 2. Intermezzo. La relazione tra i saperi permette di pensare le università come sistemi educativi di qualità

La relazione tra i saperi è un principio costitutivo dell'approccio transdisciplinare (Nicolescu, 2002). Se torniamo alle domande poste nella Premessa: come organizzare un apprendimento di qualità che si possa dire "emancipativo" e quale è il ruolo dell'Università nel promuovere tale conoscenza, risulta evidente che uniformare i linguaggi in scatole separate atrofizza il potenziale conoscitivo umano e impedisce di esplorare saperi fondamentali espressi con altri linguaggi. Una sfida per le nostre Università, dunque, riguarda la costruzione di ponti tra le molteplici forme di linguaggi: i livelli di realtà approfonditi attraverso il Terzo Incluso cui l'approccio transdisciplinare rimanda, nelle loro complesse connessioni, rappresentano la via per riconoscere, esplorare e mettere in relazione le più variegate forme espressive del potenziale dell'intelligenza umana (Orefice P., Orefice C., 2023), anche e soprattutto partendo da queste istituzioni educative.

L'approccio transdisciplinare per la sua complessità nello sfogliare il problema della realtà, appare quindi attento sia ai livelli dei focus interpretativi che a quelli dei focus trasformativi, e rende possibile ritornare su alcuni elementi di riflessione attraverso cui ripensare le università come sistemi educativi di qualità. Esso, inoltre, rafforza una idea di Pedagogia come "crocevia di saperi" (Musaio, 2022), sempre attenta cioè alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona.

Se analizziamo gli interventi proposti nel presente Panel alcuni di questi elementi (pur nella loro eterogeneità di letture e posizionamenti) risultano evidenti e ci portano a sostenere che:

– di fronte a contesti sociali dominati da complessità e imprevedibilità, in cui diversi fattori concorrono a determinare uno stato di crisi multiforme e multidimensionale (Morin, 2020) che coinvolge sia la vita individuale che la sfera pubblica, le istituzioni educative sono chiamate a raccogliere tale sfida supportando gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave (per quanto qui si sta discutendo, l'auspicio è che queste possano essere di tipo transdisciplinare),

costruendo forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo complesso, multietnico e globalizzato.
– nel fare questo le istituzioni educative, considerate come istituzioni sociali educanti alla società democratica (Dewey, 1965), giocano un ruolo essenziale per la crescita, la creatività personale, lo sviluppo del pensiero riflessivo e le forme concrete di collaborazione sociale.
– la concezione di una "università attiva" riguarda quelle forme esperienziali in cui l'idea di democrazia è applicata attraverso approcci che permettono di imparare dall'esperienza all'interno dei propri mondi di riferimento, utilizzando, esplorando e mettendo in relazione le più variegate forme espressive del potenziale dell'intelligenza umana (Orefice P., Orefice C., 2023).
– per supportare un pensiero critico-emancipativo e una consapevolezza culturale (soprattutto nelle nuove generazioni), è necessario far leva sui movimenti civici e sull'istruzione delle nuove generazioni nel voler decidere e voler occupare gli spazi pubblici e politici, come sul pluralismo dei punti di vista favorito dall'educazione, dal senso critico e dall'informazione, dall'attivismo ambientale e dalla formazione nell'uso dei *social media* (Bianchi, 2023; Nussbaum, 2006). Se c'è una cosa che la recente esperienza pandemica ci ha insegnato nel momento in cui ha enfatizzato uno stato di dubbio e di precarietà che ancora oggi, una volta conclusasi, sta attraversando le stesse istituzioni educative, è la necessità di interrogarci non soltanto sulla qualità in sé delle conoscenze, ma anche sugli effetti pratici che esse hanno nella vita quotidiana degli individui.

## 3. *Appunto conclusivo.* Per una pedagogia critico/emancipativa

L'analisi sviluppata, necessariamente schematica, lascia emergere come la pedagogia possa essere oggi uno spazio fecondo in cui portare avanti (anche in chiave comparativa) riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative (Mayo, Vittoria, 2021).

Di contro all'avanzata del neoliberismo, all'aumento della disinformazione e alla soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo, e coerentemente alla sua dimensione utopica, la pedagogia deve presidiare la dimensione valoriale del soggetto-persona e del soggetto-cittadino che diventa capace di *resistere*, ovvero di essere soggetto aperto, critico e consapevole. La crisi economica, politica, culturale, ma soprattutto di senso dell'umano che stiamo attraversando può essere considerata come la spinta a nuovi risvegli, nuove emancipazioni e nuovi sensi più rispettosi della dignità umana. Il vantaggio dell'approccio transdisciplinare indicato – grazie alla logica del Terzo incluso e agli altri principi e categorie che lo definiscono – sta nella sua capacità di garantire il superamento del dualismo nei domini conoscitivi. Utilizzando tale approccio ci troviamo di fronte alla certezza di disporre di un potenziale d'intelligenza non ancora utilizzato nel suo complesso ("intelligenza relazionale TD"), che nasce e si alimenta dalla capa-

cità di andare oltre ogni separazione e di sviluppare il sentimento di unità multipla (Morin, 2002) nei livelli di conoscenza e cambiamenti della realtà.

In questa direzione, tutte le sfere dell'umano (la scuola, la famiglia, la politica, la cultura, la società, l'economia) sono chiamate a farsi carico del crescente bisogno di senso, di identità personale e sociale, di giustizia in termini di libertà e felicità, collaborando insieme al risveglio delle potenzialità umane e alla costruzione di una società, individualità e di una educazione che siano insieme terrenti significanti di vita reale e progettuale.

## Bibliografia


Bianchi F. (2023). *Perché prendere la cura sul serio: pratiche di attenzione nella vita quotidiana.* Napoli-Salerno: Orthotes.

Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Mayo P., Vittoria P. (2021). *Critical Education in International Perspective*. London: Bloomsbury Publishing.

Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin E. (2020). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Musaio M. (2022). Il sapere pedagogico come "crocevia dei saperi" per affrontare le sfide della complessità. *Nuova Secondaria*, *XXXIX,* 300-310.

Nicolescu B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press.

Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

Orefice C. (2019). SDG 4: Quality Education. Introduction. In J-E. Baños, C. Orefice, F. Bianchi, S. Costantini (Ed.), *Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030* (pp. 109-112). Firenze: FUP.

Orefice C. (2023). (Ri)pensare le università come sistemi educativi di qualità attraverso le categorie della pedagogia critica: linee guida per una analisi comparativa tra Italia e America Latina. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Ed.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro: sessione plenaria e sessioni parallele* (pp. 138-141). Lecce: Pensa MultiMedia.

Orefice P., Orefice C. (2023). Intelligenza Relazionale Transdisciplinare. Paradigma del futuro per i cittadini della Terra. In P. Orefice, C. Orefice (Ed.), *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi* (pp. 27-72). Buenos Aires: Sb Editorial.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'Educazione*. Brescia: La Scuola.

# La formazione dei docenti in servizio nella modalità a distanza: non solo strumenti

Giorgia Pinelli
*Assegnista di ricerca*
*Università degli Studi di Bologna*
*giorgia.pinelli3@unibo.it*

## 1. Premessa

Progettare la formazione dei docenti in servizio significa di fatto assumere come interlocutori degli adulti (tendenzialmente nella media età adulta, o anche oltre), già impegnati stabilmente nell'attività di insegnamento. Questa fascia d'età/condizione professionale (ma anche esistenziale) differiscono evidentemente dalla situazione di un insegnante neofita o di un aspirante insegnante, quest'ultimo ancora "studente di professione".

Proprio al docente in servizio, spesso e inevitabilmente "incastrato" tra assorbenti impegni professionali e vincolanti responsabilità di carattere familiare (ad es. la cura di figli piccoli o l'assistenza a genitori anziani), è possibile rivolgere la formazione online con guadagni formativi significativi, in una logica *lifelong learning* che i docenti per primi riconoscono come determinante per la professione. Il "lascito" delle restrizioni dovute alla pandemia Covid-19, con la forzata riorganizzazione a distanza dell'attività didattica e formativa ad ogni livello, ha "rotto gli argini" sdoganando definitivamente la possibilità di percorsi formativi nati e pensati nella logica dello streaming online. Tali iniziative, che nel tempo sono giunte a ricalcare più o meno fedelmente tante dinamiche della formazione in presenza, hanno anche il vantaggio di risultare fruibili in differita, al netto delle diverse dinamiche di apprendimento che questa seconda opzione comporta[1].

Con queste premesse, il presente contributo prende le mosse da un progetto di ricerca con assegno attivato presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna (cattedra di Pedagogia generale, tutor prof. Michele Caputo) e connesso all'ideazione, progettazione e realizzazione di un corso online di formazione dei docenti, inizialmente su piattaforma Teams[2]. Il corso, svolto in collaborazione tra il gruppo RES (Ricerche Educative con le Scuole) del medesimo Dipartimento[3] e

1 L'esigenza di accrescimento formativo e flessibilità sembrano così conciliarsi, anche nella percezione degli insegnanti, come alcune ricerche empiriche hanno acclarato già in epoca Covid (Stone et alii, 2019; Turan et alii, 2022).

2 Nel tentativo di ovviare a difficoltà logistiche segnalate dai corsisti, a partire dal quarto incontro si è optato per la "migrazione" del corso sulla piattaforma Zoom.

3 https://site.unibo.it/res/it.

la sezione bolognese dell'associazione professionale docenti UCIIM[4], si è tenuto fra febbraio e maggio 2024. La tematica prescelta era legata ad una linea di ricerca recentemente avviata all'interno del gruppo RES, relativa al tema del significato/senso come dinamica forza dell'Io, per i suoi aspetti educativi e didattici. Il tema si è tradotto nel titolo globale del corso, *"Dare senso al mondo". Desideri, affetti, motivazioni nel processo educativo*, e si è declinato secondo snodi tematici affidati a diversi membri dell'équipe organizzativa:

- 16 febbraio 2024: *Il conferimento di senso nel processo educativo: un compito della scuola?* (Maria Teresa Moscato).
- 29 febbraio 2024: *Percorsi del pensiero narrativo verso una ragione aperta* (Maria Teresa Moscato).
- 15 marzo 2024: *Prigionieri del labirinto? Amore, affettività e conferimento di senso* (Giorgia Pinelli).
- 4 aprile 2024: *La religione come conferimento di senso* (Rosino Gabbiadini).
- 19 aprile 2024: *Quando la musica si fa senso: come il cinema racconta* (Chiara Sirk e Alberto Spinelli).
- 3 maggio 2024: *Narrazioni fantasy, immaginario giovanile e conferimento di senso* (Michele Caputo).

Disponiamo già dei primi dati grezzi derivanti dal monitoraggio del corso, che per ovvie ragioni non erano fruibili nel gennaio 2024, quando il primo nucleo di questo lavoro è stato presentato in sede congressuale. Pur rimandando a successive scritture (tuttora in fieri) la stesura di un bilancio complessivo e di un'analisi più dettagliata dell'intera esperienza, forniamo adesso alcune valutazioni iniziali che riteniamo significative.

Il corso ha visto 749 iscrizioni di docenti di ogni ordine e grado di scuola e di differenti discipline (con una prevalenza di insegnanti IRC e di materie umanistiche, ma con la partecipazione anche dell'area matematica e tecno-scientifica, accanto ad alcuni dirigenti scolastici). Tali iscrizioni in realtà sono state ricalcolate – al netto di alcune iscrizioni/compilazioni di form doppie o anche triple – in 697 complessive, di cui 640 effettive in una prima tornata e ulteriori 57 in una "coda" successiva di iscrizioni, a ridosso dell'inizio delle lezioni e della chiusura della *deadline* ufficiale (le numerose domande tardive sono state stimolate principalmente da passaparola tra colleghi). Lungo il percorso, poi, ulteriori insegnanti si sono iscritti "alla spicciolata"; per converso, il controllo a posteriori delle presenze relative alle singole lezioni tramite l'analisi dei report della piattaforma utilizzata ha attestato la partecipazione anche di uditori che non risultavano iscritti al corso, ai quali con ogni probabilità il link di accesso era stato condiviso da colleghi/conoscenti regolarmente registratisi.

Il monitoraggio di ogni appuntamento era affidato in primo luogo alla som-

4 Unione Cattolica Italiana di Insegnanti, Dirigenti, Educatori e Formatori.

ministrazione a ciascun corsista di un questionario in uscita; la compilazione era prerequisito necessario per ottenere l'attestato di partecipazione. A tale strumento analitico si sono aggiunti materiali "grigi" spontaneamente offerti dai partecipanti: interventi dei presenti durante gli appuntamenti formativi, chat della riunione, email ricevute sulla casella mail predisposta per il corso. Quanto emerso ha confermato alcune ipotesi iniziali (presentate come tali in sede di convegno Siped) su cui la progettazione del corso si era scommessa, e ha consentito di precisarne/rivederne altre. Proprio questo primo "bilancio" sarà riferito nelle pagine che seguono[5].

## 2. Una progettazione in équipe

Una prima ipotesi di lavoro era legata alla necessità di progettare in équipe l'intero piano formativo[6]. Ciò ha comportato la discussione condivisa non solo dell'intero percorso, ma anche dei suoi singoli segmenti. Per questo motivo, in fase di preparazione si sono intrecciati diverse tipologie di attività: riunioni collegiali in plenaria, nelle quali si è discusso l'impianto complessivo e si sono fissate linee condivise di metodo; ed incontri più "mirati" tra chi scrive e ciascun singolo relatore, nella logica di un confronto più specifico capace di entrare nel vivo dei dettagli, quali la predisposizione dello schema tematico di lezione (inviato ogni volta preventivamente ai corsisti assieme al link di accesso qualche giorno prima) o dei materiali *ex post* (letture integrative di approfondimento e bibliografie tematiche ragionate), di cui era previsto (come poi avvenuto) il caricamento sul sito del gruppo RES all'indomani dello svolgimento della lezione, in *open access*[7]. La struttura così predisposta, poi, veniva nuovamente condivisa in seduta plenaria.

Questa modalità di lavoro intendeva rispondere all'esigenza di apertura multidisciplinare implicata dalla scansione tematica del corso, che rendeva necessario declinare la questione del conferimento di senso dentro lo specifico di alcuni nodi pedagogico-didattici e/o di singole discipline. In secondo luogo, si ipotizzava che il lavoro in équipe avrebbe consentito a ciascun relatore di avere sotto controllo l'intero percorso; in questo modo, pur restando gli incontri fruibili anche singolarmente (non a caso, era richiesta l'iscrizione ad ogni singolo appuntamento anche da parte di chi volesse fruire dell'intero corso), ogni relatore avrebbe potuto collocarsi in ideale continuità con le lezioni che precedevano e seguivano la sua. Nella

5 Per una prima riflessione teoretico-epistemologica sulla formazione online dei docenti in servizio cfr. Pinelli, 2024b. Alcuni nuclei tematici oggetto delle lezioni del corso, poi, sono confluiti in saggi su rivista (Moscato, 2024a, 2024b; Pinelli, 2024c).

6 Questa l'équipe organizzativa: Michele Caputo, Rosino Gabbiadini, Maria Teresa Moscato, Giorgia Pinelli, Chiara Sirk, Alberto Spinelli.

7 Assieme a questi materiali si rendeva disponibile il link al video della lezione sul canale YouTube di UCIIM, previa rilascio di consenso firmato da chi era intervenuto nominalmente nello spazio riservato al dibattito/confronto.

stessa logica rientrava l'impegno per i membri dell'équipe a presenziare tutti a ciascuno degli incontri, rendendosi visibili ed "accogliendo" i corsisti almeno nei momenti iniziali.

Per inciso, coloro che hanno partecipato all'intero corso (o ad almeno quattro incontri su sei) hanno a posteriori rilevato tale continuità, attribuendola ad uno "spirito di comunità"/"di squadra" o a legami pregressi che hanno ritenuto di intravedere tra i relatori (numerose, nei questionari di monitoraggio, verbalizzazioni come "siete una bella squadra", "si percepisce che lavorate assieme da tempo", "tra voi si vede uno spirito di comunità"). In questo "spirito di gruppo" i corsisti stessi si sono percepiti progressivamente inclusi ("dopo le prime fatiche online stiamo diventando espertissimi, alla fine del corso saremo informatici provetti"; "siamo una squadra fortissima"; "nella mia scuola mi sento sola, queste lezioni sono ossigeno perché mi inseriscono in un gruppo").

Nella formazione di adulti in servizio questo aspetto appare dirimente: risulta di fatto motivante la percezione di trovarsi tra colleghi e di costituire, sia pure a distanza, una "comunità professionale". Da questo punto di vista, lo strumento virtuale non costituisce necessariamente un ostacolo. Evidentemente, però, si richiede un surplus di attenzione in fase di preparazione degli interventi formativi, che dovranno essere calibrati sullo strumento online innanzitutto nella gestione dei tempi. Quest'ultimo aspetto, fondamentale anche in presenza, è cruciale nella forma a distanza. Per questo motivo in sede progettuale si era stabilito di riservare un congruo spazio di tempo agli interventi dei partecipanti, sia in modalità orale che attraverso la chat della piattaforma. I tempi di ogni lezione risultavano così suddivisi, al netto dei convenevoli iniziali, tra un'ora di relazione e 40 minuti/un'ora di domande e dibattito con l'intervento dei corsisti. Sempre a posteriori, si può dire che questi ultimi abbiano colto l'opportunità in termini costruttivi. Nel prosieguo delle lezioni questa forma di interazione si è fatta via via più "sciolta", tanto che i partecipanti hanno iniziato ad interagire anche tra loro con consigli, spunti, risposte personali a domande che erano state poste all'intera assemblea (scambi, questi, documentati dalla chat della riunione). Non si può sottovalutare il fatto che soprattutto per l'adulto, come già per il giovane, risultino significativi solo gli apprendimenti che si inseriscono nell'esperienza di vita del soggetto, e che proprio per questo diventano oggetto di motivazioni intrinseche (cfr. Al-Rashaida, Massouti, 2023[8]).

8 Questi docenti degli Emirati Arabi, coinvolti in un percorso universitario di formazione preservizio sull'inclusione (svolto online in epoca Covid-19), hanno giudicato la formazione a distanza utile come meta-riflessione sul proprio vissuto, o viceversa slegata dalla pratica, a partire dall'aver già vissuto o no esperienze lavorative in tal senso. Li citiamo, all'interno di una crescente letteratura internazionale su questo tema, per rilevare la costanza e la trasversalità di alcune osservazioni pedagogiche.

## 3. Comunicare online

È qui chiamata in causa anche la competenza comunicativa del formatore. Nella didattica online non viene meno quanto si può osservare in presenza: un docente/formatore costituisce una "esperienza in atto" con cui il corsista si raffronta, facendo confluire in tale dinamismo tutto il proprio bagaglio di conoscenze, letture, vita d'aula quotidiana (Pinelli, 2013, 2024a; Pinelli, Caputo, 2021). È possibile leggere in questo modo, ad esempio, le verbalizzazioni spontanee di una docente che ha partecipato a tutti gli incontri, e che ha raggiunto l'équipe tramite mail, con commenti aggiuntivi rispetto a quelli già inseriti nel questionario di monitoraggio: "Si vede proprio che siete affiatati tra voi". "Dietro ogni lezione si intuisce un modo di lavorare che mi affascina e mi prende dentro". "Vedo lezioni interessanti, ma soprattutto una comunità, anzi una comunione tra professionisti, e anche questo è un insegnamento". "Con la mia collega che si è iscritta assieme a me e che non perde una lezione ci sentiamo più unite, ci diciamo che questo corso ci dà la carica, ci aiuta a ripartire ogni mattina perché ci sentiamo meno sole". Non si tratta semplicemente di offrire ai docenti in formazione un "modello di azione" da replicare, ma di "sfondare la quarta parete", che nella dinamica online è meno facilmente penetrabile. Si può ancora definire questa competenza "comunicativa"; essa, tuttavia, non si esaurisce nel pur necessario utilizzo consapevole di tecnologie e strumenti, ma si esprime come riconoscibile intenzionalità di comunicazione, che "non fa pesare" (così si sono espressi alcuni corsisti) il fatto di trovarsi in ambiente virtuale. Questa competenza include il cosciente tentativo del formatore di calibrare il contenuto da presentare sui concreti destinatari dell'intervento, "trovando parole" in tempo reale, in una continua modifica/rigenerazione dell'oggetto didattico nella propria mente, in diretta interazione con gli interlocutori (cfr. Damiano, 1993; Moscato, 2013, 2022). In contesti di formazione adulta questa modalità comprende implicitamente un'offerta di "comunità", di "condivisione di esperienze", che diventa particolarmente motivante in contesti online[9].

La dimensione virtuale costituisce sempre potenzialmente una sorta di filtro tra formatore e corsisti, rendendo più difficoltosa per il primo la constatazione della partecipazione effettiva dei secondi. Anche per questo motivo, in sede progettuale si era stabilito non solo di ricorrere al già citato questionario conclusivo di monitoraggio al termine di ogni lezione[10], ma anche a periodiche richieste di feedback/conferma di comprensione (al limite, anche solo tramite emoticon in chat) rivolte ai partecipanti. I corsisti ci hanno confermato l'utilità di questo *modus operandi*.

9 Si collocano in questo solco anche ricerche sul campo rivolte a aspiranti insegnanti (Pinelli, Caputo, 2022).

10 Il questionario includeva domande su utilità e pertinenza della traccia di lezione preventivamente inviata, rilevanza culturale e spendibilità didattica dei contenuti, efficacia didattica della lezione nel suo complesso, impatto dello strumento virtuale.

Inutile dire che, specialmente in contesti virtuali, che consentono l'accesso a numeri consistenti di interlocutori, l'efficacia comunicativa deve essere perseguita con un'attenta mappatura degli iscritti (grado e ordine di scuola, disciplina di insegnamento). Nel caso del corso descritto in questo contributo, a posteriori si è riconosciuta l'opportunità – pur trattandosi di un tema "generalista" – di separare almeno il livello di scuola per l'infanzia e primaria dalla secondaria di primo e secondo grado: non solo in ragione del numero di iscrizioni e quindi di collegamenti, imprevedibile e sovradimensionato rispetto alle nostre aspettative, ma anche per garantirsi maggior efficacia di approfondimento/esemplificazione (a questa esigenza si è sopperito, in sede di corso, con il dialogo/dibattito su cui era costruita la seconda ora di lezione).

## 4. Considerazioni conclusive

In sede di bilancio si segnalano alcune considerazioni, che aprono ulteriori possibilità di approfondimento.

Il monitoraggio delle lezioni rimane un punto critico. Nonostante la predisposizione di un questionario articolato, con item analitici per ogni voce esaminata, è difficile distinguere l'espressione di gradimento da parte dei corsisti e l'effettiva efficacia formativa. In realtà, quest'ultima non è testabile nell'immediato: può essere constatata e implementata unicamente in un follow-up con i partecipanti. Occorrerebbe, cioè, poter ipotizzare ulteriori momenti ex post con costoro, eventualmente su gruppi territoriali e ove possibile anche in presenza, nella logica del *focus group*. Si tratta di creare "reti comunitarie" di docenti accomunati dalla stessa sensibilità nei confronti di un problema o di una tematica educativa, nella già citata logica della "ricerca con le scuole".

Una notazione particolare merita la tematica del corso, dedicato al conferimento di senso e alla promozione di una "ragione aperta" come esito atteso del processo educativo e della vita di scuola. L'insperato successo in termini di iscrizioni e gradimento testimoniano quantomeno un interesse/aspettativa in tale direzione da parte di tanti insegnanti, che nel canale online non hanno ravvisato ostacoli, riconoscendovi anzi un'occasione che non avrebbero altrimenti potuto utilizzare. In questo senso, quando si intercettino autentiche motivazioni formative, la tecnologia (oggi spesso associata alla "desertificazione" intellettuale) può essere utilmente impiegata per aiutare gli insegnanti a costruire/ricostruire anche il proprio personale orizzonte di senso.

## Bibliografia

Al-Rashaida A., Massouti A. (2023). Assessing the efficacy of online teacher training programs in preparing pre-service teachers to support students with special educational

needs in mainstream classrooms in the UAE: A case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1 (24), https://doi.org/10.1111/1471-3802.12624.
Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
Moscato M.T. (2022). *"Un abisso invoca l'Abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*. Milano: FrancoAngeli.
Moscato M.T. (2024a). "Dare senso al mondo". La ragione aperta compito della scuola? *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, 173-187.
Moscato M.T. (2024b). Educazione e scuola nel "dare senso al mondo". *Nuova Secondaria*, 9, 31-35.
Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Roma: Aracne.
Pinelli G. (Ed.). (2024a). *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso*. Bologna: Università di Bologna.
Pinelli G. (2024b). Formare i docenti in servizio nell'era dell'online: principi di metodo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 157-171.
Pinelli G. (2024c). Prigionieri del labirinto? Amore, affettività e conferimento di senso. *Rivista Lasalliana*, 4, ottobre-dicembre, in corso di pubblicazione.
Pinelli G., Caputo M. (2021). *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. http://amsacta.unibo.it/6835/.
Pinelli G., Caputo M. (2022). Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna. In L. Perla, V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 114-125). Milano: FrancoAngeli.
Stone C., Freeman E., Dyment J.E., Muir T., Milthorpe N. (2019). Equal or equitable? The role of flexibility within online education, *Australian and International Journal of Rural Education*, XXIX/2, 26-40.
Turan Z., Kucuc S., Cilligol Karabey S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w.

# Perché voglio diventare insegnante? Aspirazioni e desideri in un'esperienza di scrittura autobiografica

Veronica Riccardi
*Ricercatrice*
*Università degli Studi Roma Tre*
*veronica.riccardi@uniroma3.it*

## 1. Introduzione

Nel vasto panorama della narrazione autobiografica, emerge un territorio particolarmente ricco di significato e potenzialità: quello dei desideri. Questo ambito rappresenta un terreno fertile per esplorare le aspirazioni e le ambizioni personali, offrendo una profonda comprensione delle motivazioni che guidano le scelte e i percorsi di vita di ciascuno individuo. I desideri, narrati attraverso l'autobiografia, diventano potenti strumenti di introspezione e riflessione, rivelando non solo le mete prefissate, ma anche i valori e le influenze che modellano le proprie scelte.

La scrittura dei propri desideri non è solo un esercizio di esplorazione personale, ma anche un atto pedagogico intriso di valore e significato. "Ognuno di noi crea e vive un proprio racconto, e questo racconto siamo noi stessi, la nostra identità» (Sachs, 1986, p. 153): sebbene la scienza abbia dimostrato che biologicamente e fisiologicamente siamo molto simili gli uni agli altri, è proprio la nostra narrazione personale che ci rende unici in modo storico e intrinseco. Attraverso questa pratica, abbiamo la straordinaria possibilità di tornare a far vivere e a manifestare i nostri desideri, a partire dalle sfide del presente, di vivere i contesti educativi come luoghi di rinascita dei desideri e della riscoperta dei singoli come esseri desideranti (Amadini, 2021).

Raccontare i propri desideri, quindi, non è solo un esercizio di immaginazione, ma un impegno pedagogico consapevole e contestualizzato. È un modo per rimanere fedeli alle proprie aspirazioni più profonde, rinnovando con lealtà e responsabilità le spinte verso ciò che si desidera, attraverso scelte e azioni concrete. In questo contesto, la scrittura diventa uno strumento potente per esplorare il nostro mondo interiore, permettendoci di negoziare continuamente ciò che ci motiva e ci ispira.

Nella narrazione autobiografica, ci si pone in una terra di mezzo tra passato e futuro, trasformando le riflessioni sulla vita trascorsa in strumenti per la costruzione dei passi ancora da compiere. Il soggetto, leggendosi come processo, intrecciando nella propria "identità narrativa" (Ulivieri, 2019, p.11) eventi, emozioni e ricordi, acquisisce consapevolezza di sé e delle proprie azioni e negozia le sue scelte e le sue traiettorie di senso, in un continuo processo di formazione (Cambi, 2002). L'autobiografia, in altre parole, "fissa una direzione di marcia e, nel far ciò, si determina come avventura-di-formazione" (Cambi, 2010, p. 87).

## 2. Il laboratorio

Con questo lavoro si vuole raccontare un'esperienza vissuta con le studentesse e gli studenti del Laboratorio di Pedagogia Generale (anno accademico 2022/23) del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università degli Studi "Roma Tre"). Questo laboratorio non è stato soltanto un momento accademico, ma un vero e proprio viaggio nell'intimità delle motivazioni e dei desideri che hanno guidato (e continuano a guidare) gli studenti nel loro percorso di formazione universitaria.

La scrittura autobiografica e diaristica è stata la chiave di accesso a un universo interiore, offrendo a ciascun partecipante uno spazio sicuro e protetto per esplorare la propria identità e connettersi con gli altri attraverso la condivisione autentica delle proprie esperienze e aspirazioni. In questo contesto, la scrittura non è stata tanto un'espressione artistica, ma un potente strumento pedagogico che ha permesso alle studentesse e agli studenti di riflettere in profondità sulle loro scelte, di confrontarsi con le proprie emozioni e di dare voce ai sogni più intimi. Questo viaggio nell'autobiografia ha permesso loro di consolidare il legame tra le proprie aspirazioni e la scelta del percorso universitario, fornendo una base solida su cui costruire il futuro professionale e personale.

Nella vasta gamma di forme di scrittura autobiografica, la scelta del diario non è stata guidata tanto dalla rigida scansione temporale, ma piuttosto dalla profonda ricerca introspettiva, dalla libertà stilistica e dalla frammentarietà del testo: il diario offre un terreno fertile per l'espressione del sé, consentendo al protagonista di narrare la propria storia con un senso di immediato coinvolgimento emotivo (Madrussan, 2009). Scrivere dei propri desideri diventa così un esercizio di auto-rivelazione e auto-conoscenza, un percorso pedagogico intriso di significato. Attraverso la traccia delle parole, siamo chiamati a esplorare le profondità dei nostri desideri, ad onorare le nostre spinte motivazionali più autentiche. Questo atto di scrittura diventa un impegno, una promessa a noi stessi di perseguire ciò che più ci appassiona con lealtà e responsabilità.

I lavori sono stati suddivisi in quattro fasi. Nel primo incontro sono state illustrate le tematiche del laboratorio, facendo riferimento a importanti opere letterarie (ad esempio «Il paese sbagliato» di Mario Lodi e «I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica» di Franco Lorenzoni). Questi testi sono stati utilizzati per supportare la costruzione e la riflessione sull'identità professionale (Batini, 2011). La seconda fase si è svolta individualmente e a distanza, poiché dedicata alla scrittura personale e privata del diario. Nella terza fase, gli studenti si sono riuniti in gruppi per discutere l'esperienza di scrittura, con l'obiettivo di creare una mappa illustrativa dei punti in comune, delle differenze, delle emozioni, delle difficoltà e delle suggestioni emerse. Nell'ultimo incontro, i gruppi hanno presentato i loro lavori e l'insegnante ha letto agli studenti una pagina di diario scritta seguendo le stesse consegne. Questo testo, sebbene destinato al gruppo e non intimo, è stato comunque autentico.

La decisione di dedicare un tempo alla condivisione, sia in gruppi sia colletti-

vamente, si basa sulla convinzione che il desiderio si manifesti anche nelle relazioni interpersonali e professionali, poiché attraverso il confronto con gli altri comprendiamo meglio noi stessi. Ogni individuo sviluppa la propria identità, inclusi i desideri, basandosi sia sull'immagine che ha di sé sia su quella che gli viene restituita dalle persone con cui interagisce. Questa identità è il risultato di un intreccio inseparabile di aspetti personali e sociali e si configura come molteplice, formata da tante identità quanti sono i ruoli che l'individuo ricopre. La dimensione professionale di questa unità complessa, pur avendo come riferimento principale la sfera lavorativa, è "l'esito di un lungo processo a cui partecipano le esperienze pregresse, gli altri significativi, le diverse appartenenze. In altri termini, essa concorre alla strutturazione della personalità e al tempo stesso è una manifestazione di quella" (Montalbetti, 2005, p. 29).

## 3. Qualche risultato

Le 108 pagine del diario scritte da studentesse e studenti, unitamente agli elaborati derivanti dalle attività di gruppo, dimostrano come il diario rappresenti un valido strumento di esplorazione dei desideri legati alle aspirazioni professionali, permettendo di affrontare anche le ansie, le paure e le incertezze. Questa forma di scrittura autobiografica si rivela preziosa nell'accompagnare le figure professionali nel loro percorso formativo, offrendo un supporto continuo nel tempo.

Gli studenti hanno condiviso le proprie esperienze con autenticità e serietà, riconoscendo il valore di poter esplorare questioni così personali e significative. Hanno apprezzato il laboratorio come un'opportunità unica per costruire un percorso comune e intraprendere un viaggio introspettivo che ha permesso loro di definire chi sono e chi desiderano diventare.

La fiducia nel percorso universitario è stata evidenziata da molte persone, soprattutto da coloro che hanno affrontato più volte il test di ingresso o sono già in possesso di un titolo universitario in altre aree, non necessariamente affini alla pedagogia.

La richiesta di riflettere sulla propria storia professionale e scolastica ha fatto emergere interessanti confronti tra l'insegnante che si aspira a diventare e gli insegnanti incontrati durante la propria esperienza scolastica. Questi confronti rappresentano una serie di conoscenze pedagogiche già consolidate, su cui si innesta la formazione universitaria. Emergono quindi con forza figure di insegnanti importanti e positivi, da imitare, ma anche insegnanti ostili. Il desiderio di diventare insegnanti può trasformarsi in una sorta di imitazione o di «autoriparazione» e riscatto, spingendo l'individuo a voler essere, per gli altri, esattamente l'insegnante che avrebbe desiderato per sé.

Infine, è emerso un forte desiderio di avere, grazie al proprio lavoro, un impatto positivo sulla società. Questo impegno riflette la volontà di lasciare un segno duraturo, influenzando positivamente la vita delle persone e della comunità. Gli individui non solo aspirano a crescere professionalmente, ma anche a utilizzare le

loro competenze e conoscenze per promuovere il bene comune, costruendo una società più giusta e consapevole.

## 4. Riflessioni conclusive

In un periodo in cui tutto, compresi i nostri desideri, è spinto da un ritmo frenetico, il laboratorio si è configurato come uno spazio ampio e un tempo esteso, offrendo l'opportunità di riflettere sulle nostre scelte e aspirazioni. È diventato un luogo dove riscoprire se stessi ed esplorare vecchie e nuove prospettive di vita.

La pratica meta-riflessiva insita nella scrittura del diario è, di fatto, di per sé auto-educazione, è azione progressiva in cui ciò che accade evoca nuove idee e apre nuove opportunità di comprensione.

Oggi, più che mai, il concetto di desiderio dovrebbe essere integrato nei discorsi educativi, permeando ogni livello di istruzione e, ancora, ogni percorso di vita. Come affermava Dolci (1974), il processo di crescita individuale è strettamente legato alla capacità di sognare. Gli ambienti educativi non possono essere privi di spazio per i sentimenti e i desideri; al contrario, dovrebbero essere luoghi in cui questi elementi sono accolti, condivisi e utilizzati come strumenti di orientamento continuo. Parafrasando Paulo Freire che nell' introduzione a *La Pedagogia della speranza* ribadisce che non si può capire l'esistenza umana, senza la lotta per migliorarla; e che un simile impegno etico, sociale e educativo non è possibile «senza speranza e senza sogno», diventa allora chiaro che un simile approccio dovrebbe essere esteso anche alla formazione universitaria e alla formazione degli adulti. In ogni contesto educativo, inclusi quelli territoriali, i desideri devono essere valorizzati, esplorati e interpretati in modo vivace, positivo e critico.

## Bibliografia

Amadini M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.
Cambi F. (2010). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Dolci D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
Madrussan E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Pavia: Ibis.
Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
Sacks O. (2001). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
Ulivieri S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.

# La ricerca per la formazione degli insegnanti: una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe

Marianna Traversetti
*Professoressa associata*
*Sapienza Università di Roma*
*marianna.traversetti@uniroma1.it*

Amalia Lavinia Rizzo
*Professoressa associata*
*Università degli Studi Roma Tre*
*amaliarizzo@uniroma3.it*

## 1. La formazione degli insegnanti per una programmazione didattica integrata

La ricerca evidence based (Hattie, 2016; Slavin, 2020; Mitchell, Sutherland, 2022) richiede l'uso di procedure rigorose, sistematiche e oggettive, in grado di acquisire conoscenze affidabili e significative per la didattica. Sul piano dell'educazione speciale, a livello internazionale, è ormai assodata la consapevolezza che gli alunni con disturbi specifici di apprendimento-DSA[1] debbano ricevere, da parte degli insegnanti, un'istruzione accessibile, efficace ed inclusiva, il più possibile informata da evidenza e a vantaggio di tutta la classe. Una tale istruzione può essere realizzata solo attraverso una progettazione di qualità, assicurata dalla competenza dei docenti di lavorare efficacemente sull'impostazione interna della progettazione stessa, che esige la conoscenza di cornici teorico-valoriali e culturali, strumenti operativi e metodologici efficienti e strategie didattiche che, dagli esiti di ricerca, risultino efficaci.

Tuttavia, non sempre gli insegnanti riescono a convergere scelte ed azioni didattiche rivolte alla classe e anche degli allievi con DSA, pertanto, al fine di garantire a tali alunni il diritto allo studio, è necessario che i docenti siano formati a realizzare programmazioni efficaci e tali da costituire un reale strumento di inclusione all'interno della classe e della scuola. Tale formazione deve essere in grado di porre gli insegnanti nelle condizioni di allestire la didattica e la valutazione su più piani: metodologico, organizzativo e gestionale. Ciò che risulta più complesso per i docenti è proprio il far conciliare la programmazione di classe con la progettazione del Piano Didattico Personalizzato-PDP (Miur, 2011) per l'allievo con

1 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).

DSA, anche alla luce delle forti differenze presentate dai due documenti programmatici (Traversetti, Rizzo, in press).

In questo contributo si propone un modello di programmazione che, scaturito dallo studio e dalla combinazione del modello di apprendimento-insegnamento efficace (Mitchell, Sutherland, 2022) e del Modello ADDIE può favorire una programmazione didattica integrata (per la classe e per l'alunno con DSA) in un unico documento, elaborato a partire dagli esiti della ricerca educativa, che propone l'adozione diffusa di prassi basate sulle evidenze.

Una tale programmazione integrata richiede dunque una formazione che sia in grado di porre gli insegnanti nelle condizioni di poter predisporre processi di insegnamento-apprendimento improntati su un forte carattere deterministico e culturale, e avvallati dall' *expertise* del docente su posto comune, che deve essere capace di guidare opportunamente tutti gli allievi della classe, compresi gli alunni con DSA, verso modalità di apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2018). In questa prospettiva, gli insegnanti possono delineare una programmazione integrata che prenda avvio da una concezione programmatica «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). Programmazione di classe e PDP, in quest'ottica, vengono pianificati e realizzati nell'ambito di un'attività progettuale strettamente legata alla reciprocità tra azione didattica e riflessività del docente (Dewey, 1933). Per tali ambiziose ragioni, è pertanto auspicabile avviare una formazione dei docenti che li renda capaci di agire sul piano procedurale così orientati e di creare un ambiente di apprendimento che possa garantire, tanto all'alunno con DSA quanto ai suoi compagni di classe, la piena attività e partecipazione, individuale e sociale, nel contesto scolastico.

## 2. L'evidence Based Education per la programmazione didattica integrata

Una risposta alla necessità di coniugare rigore scientifico e pratica didattica inclusiva proviene dall'*Evidence Based Education-EBE* (Hattie, 2016; Savin, 2020), un orientamento di ricerca volto a raccogliere gli studi basati sull'efficacia degli interventi didattici e sui risultati di apprendimento (Pearson, 2012). È possibile fare un proficuo ricorso a tale approccio per mettere in evidenza le componenti delle prassi che, dai dati di ricerca, emergono come le più efficaci e in grado di elevare, dal punto di vista epistemologico e metodologico, le competenze degli insegnanti, contribuendo ad una loro docenza maggiormente esperta.

Una formazione degli insegnanti così intesa sollecita questi stessi ad aprirsi ad una rinnovata professionalità educativa, che li rende in grado di operare scelte programmatiche efficaci in relazione agli interventi didattici rivolti agli allievi con DSA, facendo ricorso ad orientamenti validati dalla ricerca scientifica che possano sostenerli nel prendere decisioni e nell'assumersi responsabilità di ordine organizzativo e metodologico (Traversetti, Rizzo, 2022), incentrate «su accurate evidenze

e non soltanto sul fatto che si è sempre agito in quel modo» (Mitchell, Sutherland, 2022, p. 17).

## 3. Il modello di apprendimento-insegnamento efficace e il modello ADDIE

Ai fini dell'elaborazione di una programmazione integrata è possibile fare riferimento al modello di apprendimento-insegnamento efficace di Mitchell e Sutherland (2022), che considera, a partire da dati di ricerca empirica, gli aspetti caratterizzanti il processo efficace di apprendimento-insegnamento e che possono permettere, tanto all'allievo con DSA quanto ai compagni di classe, di affrontare un compito. Tali aspetti sono i seguenti: 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 (fig. 1).

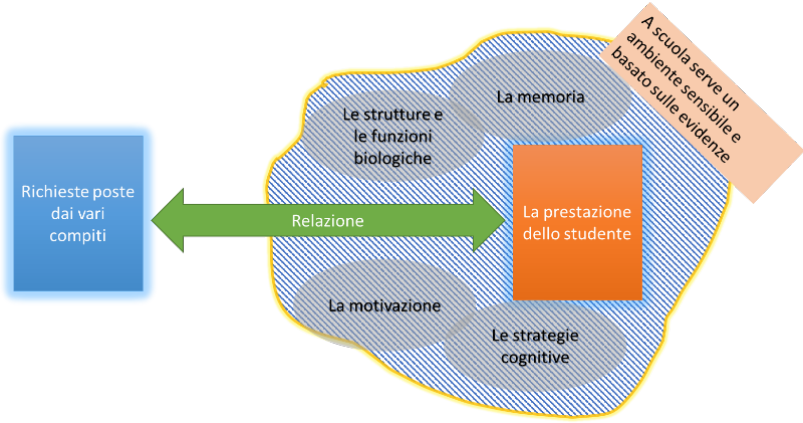



**Fig. 1 Schematizzazione del modello di apprendimento-insegnamento efficace (Mitchell, Sutherland, 2022)**

Tra gli aspetti più rilevanti si trovano: il contesto, il compito, la memoria e la motivazione.

l contesto sociale va predisposto tenendo conto che l'alunno con DSA deve sentirsi riconosciuto e stimato da docenti e compagni di classe e deve trovare un ambiente che sia in grado di valorizzare le sue potenzialità.

Il compito richiesto alla classe e all'allievo con DSA deve essere presentato a partire da una valutazione dei prerequisiti cognitivi, gestionali e risolutivi in relazione al suo svolgimento.

La memoria primaria degli allievi con DSA va sollecitata attraverso lo stimolo a generare associazioni e elaborazione cognitiva.

Un ruolo di primo piano è svolto dalla motivazione che sollecita gli alunni a

porsi degli obiettivi ed a provare emozioni positive durante il percorso di studi, che li condurranno a sviluppare convinzioni di efficacia personale.

il modello di apprendimento-insegnamento efficace consente dunque di favorire l'interazione tra quanto richiesto dai compiti scolastici e la *performance* di tutti gli alunni della classe e dell'allievo con DSA, determinata da fattori cognitivi, metacognitivo-motivazionali e biologici e, per tali ragioni, ben si presta a contribuire alla redazione di una programmazione integrata tra programmazione di classe e PDP, fondata sulle evidenze.

Tale modello può essere impiegato in modo combinato con il modello *ADDIE*, elaborato negli anni '60 del secolo scorso, che sintetizza le cinque fasi fondamentali della struttura di una progettazione didattica, quali: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*.

Nella fase dell'analysis, gli insegnanti operano un'osservazione sistematica che consente di valutare i prerequisiti cognitivi, metacognitivi, motivazionali, linguistici e affettivo-relazionali, e di rilevare i bisogni formativi degli studenti con DSA in relazione alla classe e alle risorse a disposizione della scuola.

Nella fase del *Development* i docenti individuano i materiali didattici e valutano l'opportunità di adattarli e renderli maggiormente accessibili per tutti gli allievi della classe, con e senza DSA.

Nella fase dell'*Implementation* osservano l'eventuale necessità di modificare le precedenti scelte adottate sia in relazione ai risultati ottenuti dal monitoraggio del modello di apprendimento-insegnamento efficace (con particolare riferimento alla gestione del clima di classe), sia in riferimento all'impiego autonomo, flessibile e personale degli strumenti compensativi da parte degli alunni con DSA.

Nella fase dell'*Evaluation* gli insegnanti osservano e valutano «la funzionalità e l'efficienza del modello di istruzione adottato, il grado di sostenibilità dell'ambiente di apprendimento realizzato, oltre che il livello di apprendimento conseguito» (Traversetti, 2023, p. 135).

Alla luce di tali considerazioni, allo scopo di proporre un modello di programmazione integrata tra progettazione di classe e PDP, può essere auspicabile assumere a riferimento, tanto il modello di apprendimento-insegnamento efficace quanto il modello ADDIE.

## 4. Una proposta per un PDP integrato: la sinergia tra il modello di apprendimento-insegnamento efficace e ADDIE

In linea con quanto fin qui delineato, in questa sede si presenta, una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe (tab. 1) che, facendo riferimento sia al modello di apprendimento-insegnamento efficace sia a quello ADDIE, può "rappresentare un'alternativa più adeguata al modello di PDP fornito dal Miur che, poco si presta a coniugarsi, in termini di coerenza semantico-concettuale e metodologico-culturale, alla programmazione di classe" (Traversetti, Rizzo, 2024).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Analysis* | Conoscenze, abilità e competenze degli allievi della classe | | Conoscenze, abilità e competenze dell'allievo con dislessia | | |
| *Design* | Traguardi di sviluppo d elle competenze al termine della classe quinta di scuola primaria (Miur, 2012) | Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza/quinta di scuola primaria e relativi contenuti (Miur, 2012) | Obiettivi di apprendimento per la classe e relativi contenuti | Obiettivi di apprendimento individualizzati/personalizzati e relativi contenuti | Prove di verifica e relativi contenuti<br><br>Criteri di valutazione e di valutazione personalizzata |
| | | | | | |
| *Development* | Materiali didattici per la classe | Strumenti compensativi | Strumenti compensativi condivisi | Misure dispensative | Tecnologie digitali |
| | | | | | |
| *Implementation* | Attività e organizzazione della didattica | Strategie didattiche inclusive | Modifiche in itinere alla progettazione | | Verifica in itinere |
| | | | | | |
| *Evaluation* | Osservazione/valutazione | Esiti della valutazione degli apprendimenti | Esiti della valutazione delle condizioni di apprendimento | | Proposte per gli interventi didattici dell'anno scolastico successivo |
| | | | | | |

**Tabella 1- Prototipo di modello di PDP integrato nella programmazione di classe secondo il modello di apprendimento e insegnamento e ADDIE (Traversetti, 2023, p. 136)**

Una simile programmazione integrata consente ai docenti di predisporre attività rivolte a tutta la classe, ma caratterizzate da una forte personalizzazione volta a sviluppare abilità cognitive, metacognitive ed autoregolative. Tale modalità può consentire di dirigere il focus verso l'insegnamento di modi di apprendere in grado di accompagnare gli alunni della classe, ivi compresi coloro i quali presentano un DSA, a costruirsi un *habitus* di studio che possa promuovere la loro autonomia personale e sociale e il loro successo scolastico. In tale prospettiva metodologica, gli insegnanti possono avere a disposizione un'opportunità di grande valore culturale che può sollecitarli ad andare oltre la separazione tra ricerca educativa e prassi scolastica e che li può mettere nelle condizioni di operare scelte ed assumere decisioni informate da evidenze scientifiche.

## 5. Considerazioni conclusive

Il modello di programmazione integrata tra progettazione di classe e PDP proposto nel presente contributo, redatto sulla base della struttura epistemologica ed operativa del modello di apprendimento-insegnamento efficace e del modello ADDIE costituisce, ad oggi, un prototipo che può consentire di definire progettazioni integrate in classi frequentate da allievi con DSA (Traversetti, 2023; Rizzo, Monaco, 2024) e che sarà sottoposto a future indagini per verificare la sua efficacia. Sulla stregua degli esiti delle predette indagini, le autrici saranno impegnate nell'otti-

mizzazione del prototipo che prevederà la più ampia diffusione nelle scuole primarie e secondarie di primo grado.

## Bibliografia


APA-American Psychiatric Association (2023). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5, Text Revision.* Milano: Raffaello Cortina.

Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.

Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: Erickson.

Coe R. (2002). *Finding out what works: evidence-based education.* Durham: University School of Education.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Dewey J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking tothe educative process.* Boston: Heath.

Hammersley M. (1999). Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future, *Cambridge Journal of Education*, (29) 2, 405-419.

Hargreaves D. (1997). In defence of evidence-based teaching. *British Educational Research Journal*, (23) 4, 405-419.

Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

Hillage J., *et al.* (1998). *Excellence in research on schools. Research Report RR74.* Sudbury : Department For Education And Employment, DFEE Publications.

Immordino-Yang, M.H., Damasio A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education, *Mind, Brain, and Education*, vol. 1, 3-10.

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*.

O'Mara A.J., Marsh H.W., Craven R.G., Debus R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 3, 181-206.

OECD-Organization for Economic Co-Operation and Development (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators.* Paris: OECD.

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.

Tooley J., Darby, D. (1998). *Education research: an Ofsted critique*. London: OFSTED.

Traversetti M. (2017). Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acqui-

sizione e lo sviluppo. In L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive* (pp. 59-144). Roma: Carocci Faber.

Traversetti M. (2023). *Italiano per allievi con dislessia. Teorie e metodi per l'Insegnamento*. Roma: Carocci.

Traversetti M., Rizzo A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies,* XIV, 1, 269-285.

Traversetti M., Rizzo A.L. (2024). La ricerca in campo educativo speciale: una proposta di modlelo di PDP integrato nella programmazione di classe. *Nuova Secondaria, 3,* an-XLII, 75-89.

U.S. DoE-U.S. Department Of Education (2002). *No Child Left Behind: A Desktop Reference*. Washington: ED Pubs, Education Publications Center.

## Panel 3
## L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione

*Terzo Gruppo*

Laura Sara Agrati
Concetta Ferrantino
Lorella Giannandrea
Francesca Gratani
Dalila Raccagni
Mariangela Scarpini
Marcello Tempesta
Maria Tiso
Monica Tombolato
Beate Weyland
Andrea Zini
Paola Zini
Franca Zuccoli

# La "teacher identity" nella formazione degli insegnanti

Lorella Giannandrea[1]
*Professoressa Ordinaria*
*Università degli Studi di Macerata*
*lorella.giannandrea@unimc.it*

Francesca Gratani
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Macerata*
*f.gratani@unimc.it*

## 1. Introduzione

Molti risultati della ricerca sulla formazione degli insegnanti mostrano che docenti con una identità professionale forte e stabile riescono a fronteggiare meglio i cambiamenti sociali e le sfide professionali e a fornire ai propri studenti un supporto più efficace ai processi di socializzazione (Rots, Aelterman, Devos, Vlerick, 2010).

Nel percorso di formazione universitaria dei futuri docenti un ruolo importante è rivestito dagli insegnamenti frequentati nei primi anni, in quanto essi contribuiscono in maniera significativa a strutturare l'identità e a orientare i futuri docenti, ponendoli di fronte alle sfide della professione e proponendo attività e contesti di lavoro in cui poter sperimentare per la prima volta diverse posture professionali, come progettare, valutare, osservare e riflettere (Magnoler, Giannandrea, 2014).

Spesso tali esperienze mettono in crisi la loro visione dell'apprendimento e della scuola, innescando un cambiamento di prospettiva e un profondo lavoro di consapevolezza e di crescita nella concettualizzazione di costrutti, pratiche e significati.

La capacità di analizzare le diverse interazioni didattiche descrivendo, spiegando e prevedendo è considerata una competenza chiave della professionalità degli insegnanti, come confermato dalla letteratura sulla *professional vision* dei futuri insegnanti (Santagata, Angelici, 2010; Seidel, Stürmer, 2014).

Citando Seidel e Stürmer (2014), la *professional vision* comprende la capacità di notare e interpretare i principali aspetti e processi delle interazioni insegnante-studente, attraverso operazioni di:

1 Il presente articolo e frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, i paragrafi 1, 2 e 6 sono stati redatti da L. Giannandrea; i paragrafi 3, 4 e 5 sono stati redatti da F. Gratani.

– *noticing*: prestare attenzione agli eventi rilevanti per l'insegnamento e l'apprendimento in classe;
– *reasoning*: adottare un approccio ragionato rispetto agli eventi rilevati in classe (Fig. 1).

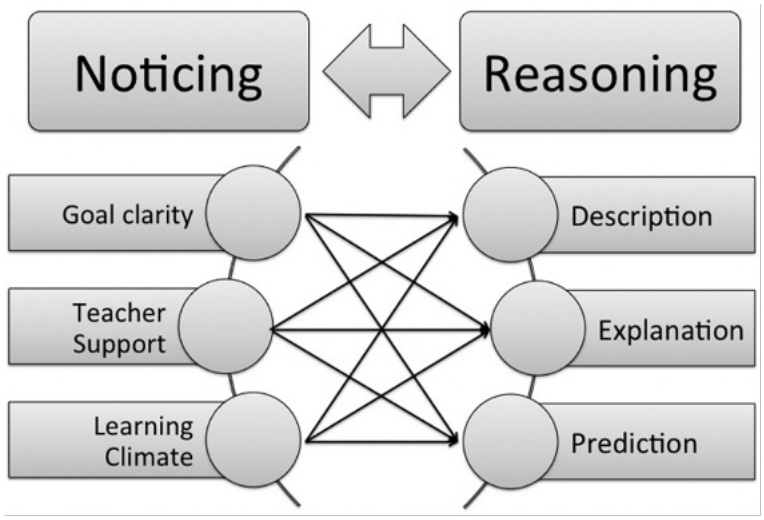



**Fig. 1: Componenti della *professional vision* (Seidel, Stürmer, 2014, p. 744)**

Da tali considerazioni sono sorte alcune domande di ricerca che hanno guidato la progettazione di un corso universitario per futuri docenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Macerata:

– Attraverso quali percorsi e attività è possibile avviare e supportare lo sviluppo di un'identità professionale negli insegnanti all'inizio del loro percorso di formazione universitaria?
– Quali strumenti adottare per misurare la crescita dell'identità professionale dei futuri docenti?

## 2. Contesto e partecipanti

La ricerca si è svolta nell'anno accademico 2022/2023 nell'ambito del corso di "Didattica Generale", previsto al primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Macerata.

Nello specifico, dalle risposte raccolte in fase pre e post, abbiamo estratto un campione di 103 studenti, di cui abbiamo ricavato informazioni su genere (F: 91,26% - M: 8,74%) e esperienza lavorativa a scuola (Fig. 2). Come evidenziato dalla Fig. 2, la maggioranza degli studenti (89,3%) dichiara di non aver mai lavo-

rato a scuola, delineando quindi un campione di soggetti prevalentemente novizi in termini di sperimentazione di pratiche e sviluppo di un'identità professionale in ambito scolastico.

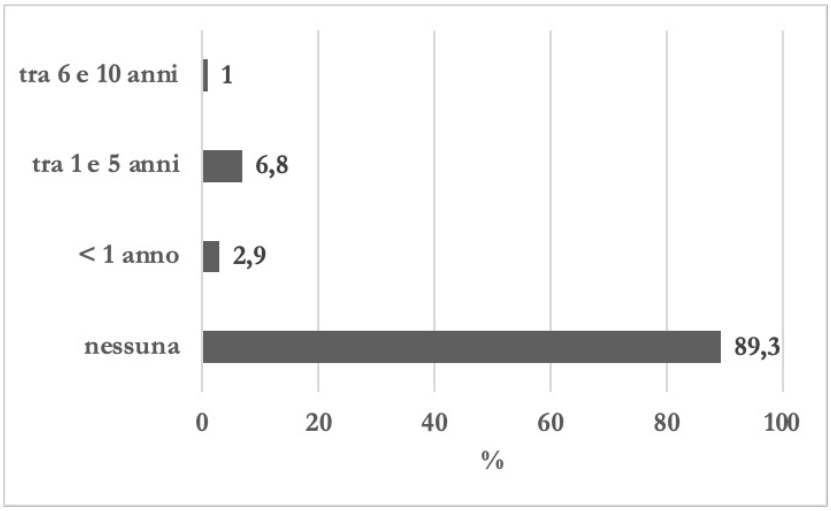



**Fig. 2: Esperienza lavorativa a scuola**

## 3. Il percorso

Il corso di Didattica Generale si propone di fornire le basi teoriche sulla Didattica e sui processi di apprendimento e insegnamento, supportando gli studenti nello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze a fondamento della loro professionalità didattica.

Esso è strutturato in 48 ore di lezioni e 20 ore di laboratorio (con frequenza obbligatoria) che abbiamo progettato come segue:

- lezioni interattive sui concetti fondanti del corso con fasi di scambio e consegne in coppie o piccoli gruppi per confrontare le proprie idee e consolidare le nuove conoscenze. Ogni lezione termina con la compilazione di una scheda individuale relativa a concetti chiave, argomenti critici e aspetti da approfondire tra quelli trattati (vedi par. 4) e la lezione successiva prende avvio dalla ripresa di tali concetti;
- laboratorio centrato su attività di *modeling* e lavori in gruppo volti all'analisi critica delle pratiche didattiche a partire dalla visione di differenti video, della durata di circa 10-15 minuti ognuno, che mostrano interazioni tra insegnante e studenti in contesti reali di scuola d'infanzia e primaria. Nel corso del laboratorio gli studenti sono invitati anche a riflettere sulla loro idea di insegnante, mediante l'elaborazione di una metafora all'inizio del percorso, da confrontare

con quelle dei colleghi e da rivedere/modificare al termine del semestre. Il laboratorio si conclude con una prova finale individuale di analisi video, come quelle effettuate in gruppo negli incontri precedenti, il cui esito contribuisce a determinare il voto complessivo dell'insegnamento (Tab. 1).

| Incontri | Durata | Programma |
|---|---|---|
| I | 3h | Metafore iniziali: "Linsegnante che vorrei essere" |
| II | 3h | Analisi video su interazioni didattiche (*modeling*) |
| III | 3h | Feedback;<br>Analisi video su interazioni e mediatori didattici |
| IV | 3h | Feedback;<br>Mappa per pensare e gestire l'agire didattico (obiettivi, finalità, ecc.);<br>Analisi video su interazioni, mediatori e mappa |
| V | 3h | Feedback;<br>Analisi video per simulazione prova finale |
| VI | 3h | Feedback e indicazioni conclusive;<br>Revisione delle metafore iniziali;<br>Condivisione finale al macro-gruppo |
| VII | 2h | Prova finale del laboratorio su analisi video (individuale) |

**Tab. 1: Programma del Laboratorio di Didattica Generale**

Per lo svolgimento del laboratorio gli studenti sono stati divisi in macro-gruppi, coordinati da docenti del corso e tutor del laboratorio, a loro volta suddivisi in micro-gruppi di 5-6 studenti. Tutte le attività inserite nel programma, ad eccezione della prova finale, si sono svolte nei piccoli gruppi e hanno previsto un momento di restituzione collettiva nel macro-gruppo.

## 4. Gli strumenti

Dopo aver riflettuto su come poter strutturare il corso al fine di supportare lo sviluppo di una *professional vision*, ci siamo interrogati su come poter misurare la crescita dell'identità professionale dei futuri docenti.

A seguito di una rassegna letteraria, abbiamo quindi deciso di selezionare due strumenti, ritenuti particolarmente significativi: la *Teacher Identity Measurement Scale* (TIMS) e gli *One Minute Papers* (OMP).

La *Teacher Identity Measurement Scale* (TIMS) è stata ideata da Hanna e colleghi (2019) come strumento per misurare e valutare lo sviluppo dell'identità professionale dei futuri docenti di scuola primaria.

Essa si compone di 46 items, raggruppati in quattro costrutti principali e relativi sotto-costrutti, che definiscono l'identità professionale dell'insegnante:

– motivazione: valore intrinseco della carriera; lavoro con i bambini (scala Likert a 7 punti);
– immagine di sé: identità generale; appartenenza a comunità (scala Likert a 5 punti);
– autoefficacia: coinvolgimento; strategie; gestione della classe (scala Likert a 5 punti);
– percezione del compito dell'insegnante: percezione dell'educazione; percezione dell'insegnamento (scala Likert a 5 punti).

Il questionario TIMS è stato compilato all'inizio (febbraio) e al termine (aprile/maggio) del corso tramite *Google forms*.

Gli *One Minute Papers* (OMP) (Angelo, Cross, 1993), letteralmente "compiti di un minuto", sono una tecnica nota per ottenere un feedback semplice e tempestivo da parte degli studenti su poche domande specifiche riguardanti il corso in generale o una specifica lezione. L'insegnante riserva qualche minuto al termine della lezione per porre qualche domanda e gli studenti scrivono le loro risposte su fogli o schede che l'insegnante ha distribuito.

Il feedback ricavato dagli OMP può risultare prezioso sia per il docente che per lo studente, promuovendo processi di autoregolazione e feedback dialogico (Nicol, MacFarlane-Dick, 2006; Rossi, Pentucci, Fedeli, Giannandrea, Pennazio, 2018; Laici, 2021). Infatti, da un lato, la compilazione richiede allo studente un richiamo ai contenuti e ai processi svoltisi nel corso della lezione e una riflessione su essi, dall'altro, le risposte ottenute aiutano l'insegnante a comprendere se è necessario apportare correzioni o modifiche intermedie al percorso in atto.

Per lo studio in oggetto, gli OMP sono stati compilati dagli studenti tramite *Google Forms* al termine di ogni lezione per riflettere su quanto svolto, evidenziando:

– concetto chiave affrontato;
– argomento meno chiaro o più difficile da comprendere;
– aspetto da approfondire.

Per la lezione conclusiva, la struttura è stata modificata al fine di raccogliere:

– idea più importante costruita nel corso;
– comportamenti professionali acquisiti e attuati;
– dispositivi del corso che hanno favorito lo sviluppo di una visione professionale;
– eventuali modifiche nella scelta dei contenuti e delle modalità di valutazione da proporre per l'anno seguente.

## 5. Risultati preliminari

### *5.1 TIMS*

Per confrontare i dati ottenuti dalla compilazione pre-post del questionario TIMS, abbiamo dapprima calcolato il valore medio dei punteggi attribuiti a ciascun item e, successivamente, la media complessiva per ogni costrutto e per i relativi sotto-costrutti. Inoltre, essendovi differenti scale di valutazione, si è ritenuto necessario ricondurre tutti i valori su base 1 (Fig. 3).

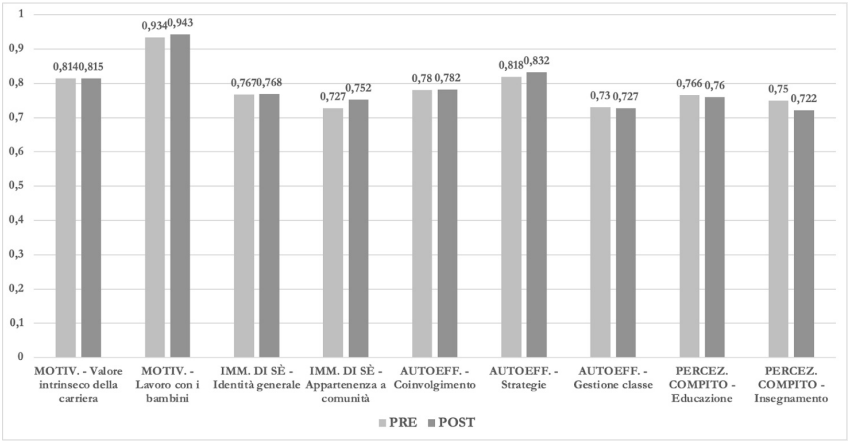



**Fig. 3: Risultati TIMS pre-post**

Dal confronto pre-post, si evidenzia un lieve incremento complessivo dei costrutti indagati (media pre: 0,787 - post: 0,789; dev stand pre: 0,05 - post: 0,07). Il range limitato di variazione pre-post può essere ricondotto al breve lasso di tempo intercorso tra le due somministrazioni del questionario.

In particolare, notiamo un maggior incremento nei valori del costrutto Immagine di sé – Appartenenza a una comunità. Tale esito risulta coerente con le considerazioni espresse dagli studenti nell'OMP conclusivo (vedi par. 5.2). I valori medi più elevati emergono, invece, dal costrutto motivazionale e, nello specifico, dagli item connessi al lavoro con i bambini.

Notiamo, poi, una lieve diminuzione nei valori relativi ai sotto-costrutti Gestione della classe e Percezione dell'insegnamento. Rispetto al primo sotto-costrutto, il calo può essere ricondotto alla maggiore consapevolezza circa le sfide e la complessità degli attuali contesti classe, grazie alle numerose esperienze di analisi delle pratiche che ha portato gli studenti a esprimere un giudizio più "realistico" e consapevole circa le loro capacità di gestire tali contesti, come confermato dalle riflessioni espresse nell'ultimo OMP (vedi par. 5.2). Rispetto al sotto-costrutto sulla percezione dell'insegnamento, invece, il calo può essere considerato positivo

se si analizzano gli item specifici. Infatti, calano items come *"Nella mia classe gli studenti devono obbedirmi"* e *"All'interno della classe, l'ordine e la disciplina sono importanti per me"*, mentre aumentano items come *"Penso che sia importante tenere conto dei desideri dei miei studenti"* e *"Nella mia classe penso che sia importante che i bambini abbiano voce in capitolo"*.

*5.2 OMP*

Tra i vari OMP somministrati nel corso del semestre, risulta particolarmente rilevante l'analisi dell'OMP conclusivo, poiché volto a raccogliere le voci degli studenti in merito alle idee più importanti costruite nel corso, ai comportamenti professionali acquisiti e attuati e ai dispositivi del corso che hanno favorito lo sviluppo di una visione professionale.

Di seguito si riportano alcuni esempi di risposte fornite dagli studenti a tali domande.

1. Secondo te, qual è l'idea più importante che hai costruito in questo corso?

*"All'inizio del corso ero convinta che insegnamento e apprendimento fossero due concetti distinti, appartenenti rispettivamente solo all'insegnante e solo allo studente, e che l'apprendimento riguardasse solo la conoscenza di contenuti. Il corso nella sua complessità, oltre ad avermi dato strumenti utili per la futura professione di docente, è riuscito a mettere in crisi queste idee."*

*"L'idea più importante che ho costruito in questo corso credo che riguardi la centralità delle competenze nella scuola di oggi e il fatto che le conoscenze non si trasmettono, ma vanno costruite insieme agli alunni, attraverso strategie."*

*"Questo corso è risultato essere un'enorme presa di consapevolezza dell'arduo percorso che mi spetta per poter costruire integralmente la mia professionalità docente. Grazie ad esso penso di aver gettato le basi dalle quali poter iniziare a costruire un grosso edificio; ho infatti appreso quanto sia importante ascoltare l'altro per poterlo coinvolgere, cogliere sempre il punto di vista altrui, confrontarsi e soprattutto non smettere mai di mettersi in discussione."*

Le risposte-esempio selezionate per la prima domanda riassumono alcuni dei concetti chiave affrontati nel corso, che hanno innescato i principali cambi di prospettiva e favorito il superamento di idee ingenue, decontestualizzate e "romantiche" degli studenti rispetto all'insegnamento e all'apprendimento: la relazione tra insegnamento e apprendimento e il significato di questi due processi, la centralità delle competenze e della loro costruzione attiva da parte degli studenti, l'importanza di strategie didattiche mirate e contestualizzate, attraverso cui promuovere percorsi didattici che sappiano cogliere le specificità e gli interessi degli alunni, le peculiarità dell'identità professionale del docente e la natura *life-long* della sua formazione.

2. Quali comportamenti professionali pensi di aver acquisito e attuato?

*"Penso di aver acquisito un comportamento più critico nei miei confronti e nei confronti delle conoscenze che mi vengono proposte, o che ricerco personalmente. Mi metto più in dubbio di prima, sicuramente. Per quanto riguarda l'attuazione di alcuni comportamenti ritengo che la collaborazione e il lavoro di gruppo mi siano sempre piaciuti, ma non mi era mai capitato di metterli in pratica in modo così affiatato con i miei colleghi di corso. Per concludere sento che anche il mio metodo di studio e di ricerca delle informazioni sia cambiato e maturato nel corso di questi mesi."*

*"Grazie ai laboratori, ho sviluppato maggiormente la capacità di analizzare la situazione e comprendere alcuni comportamenti."*

*"Principalmente credo di aver potenziato alcuni comportamenti professionali durante i laboratori, tra cui la collaborazione, l'ascolto delle opinioni altrui e il fatto di venire a compromessi con i miei colleghi per trovare una soluzione finale."*

Particolarmente significative si rivelano anche le risposte relative ai comportamenti professionali che gli studenti ritengono di aver iniziato a sviluppare, tra cui spiccano aspetti fondanti della professionalità docente, come la collaborazione, l'ascolto, la capacità di analisi, l'approccio critico e il metodo di studio e ricerca. Gli studenti evidenziano inoltre l'importanza del laboratorio nel favorire posture di riflessione e ricerca, promuovendo una visione del docente come professionista riflessivo (Schön, 1983) e ricercatore.

3. Quali dispositivi del corso hanno favorito lo sviluppo di una visione professionale?

*"Le riflessioni fatte dopo ogni lezione con gli OMP mi hanno aiutata a riflettere bene su quanto veniva fatto ad ogni lezione. Inoltre, la ripresa dopo ogni lezione degli argomenti non chiari, mi ha aiutata ad assimilare meglio i contenuti. Infine, attraverso il laboratorio e i video degli insegnanti in azione, ho avuto la possibilità di osservare e imparare ad analizzare le varie fasi che caratterizzano un'azione didattica ed è stato molto utile."*

*"Secondo me le lezioni partecipate e il lavoro in team, in cui tutti abbiamo potuto esprimere il nostro punto di vista e raccontare le nostre esperienze, hanno favorito una crescita professionale."*

*"La visione dei video, in quanto mi ha permesso di avere un approccio quasi diretto, facendomi immedesimare in una classe reale".*

*"Sono stati molto utili i vari lavori di gruppo svolti a lezione, che hanno permesso di mettere in pratica i concetti appena spiegati, e la riflessione fra pari e docente."*

Tra le opinioni espresse dagli studenti in risposta alla terza domanda, emergono riscontri positivi anche rispetto all'organizzazione delle lezioni. Nello specifico, gran parte degli studenti ha ritenuto particolarmente utile l'utilizzo degli OMP per stimolare la già citata postura riflessiva, ma anche per supportare l'apprendimento dei concetti trattati a lezione, grazie alla ripresa degli argomenti poco chiari. Inoltre, si evidenzia ancora una volta il ruolo chiave dell'aspetto sociale, promosso

dal laboratorio e dalle lezioni partecipate, unitamente ai lavori di analisi dei video e di applicazione pratica dei concetti, per favorire un primo sviluppo della visione professionale, che andrà a maturarsi poi negli anni successivi, grazie all'esperienza di tirocinio.

## 6. Conclusioni

La strutturazione del corso ci ha consentito di far emergere preconoscenze, conflitti e idee ingenue degli studenti sui concetti di insegnamento e apprendimento e sulla loro idea di insegnante ideale, e di coglierne l'evoluzione nel corso del semestre.

A tal fine, oltre alle occasioni di confronto in plenaria e in piccoli gruppi, si è rivelato molto prezioso l'utilizzo costante di OMP compilati dagli studenti al termine di ogni lezione per riflettere su quanto affrontato e proporre rilanci di approfondimento, chiarimento e/o modifica al percorso.

Inoltre, la ricorsività tra le attività di analisi video e di riflessione condivisa sulle pratiche, arricchite dal confronto con i pari e con le tutor del laboratorio, ha permesso ai futuri docenti di sviluppare e allenare le loro capacità di *noticing* e *reasoning* (Seidel, Stürmer, 2014), impattando sulla propria *professional vision*.

Tali attività, come confermato dagli esiti del questionario TIMS, hanno innescato processi di professionalizzazione che hanno consentito ai futuri docenti di mettere in discussione tradizionali modelli didattici per avvicinarsi a forme di didattica e valutazione più autentiche e contestualizzate.

Futuri sviluppi includono la sperimentazione e il perfezionamento dei dispositivi e degli strumenti utilizzati per il corso, nonché il monitoraggio del campione negli anni successivi, al fine di continuare a indagare la crescita professionale durante il percorso di formazione universitaria.

## Bibliografia

Angelo T.A., Cross K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques* (2nd ed). San Francisco: JosseyBass.

Hanna F., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation,* 64, 100822.

Laici C. (2021). *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Magnoler P., Giannandrea L. (2014). Dialogo fra identità professionali. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 639-646). Lecce: Pensa MultiMedia.

Nicol D., McFarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31* (2), 199-218.

Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generativo. *Education Sciences & Society*, 9, 83-107.

Rots I., Aelterman A., Devos G., Vlerick P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and teacher education, 26* (8), 1619-1629.

Santagata R., Angelici G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education, 61* (4), 339-349.

Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York (NY): Basic Books.

Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal, 51* (4), 739-771.

# Sala Insegnanti: la formazione continua per la costruzione di comunità educanti

Mariangela Scarpini
*Ricercatrice RtDA*
*Università degli Studi di Parma*
*mariangela.scarpini@unipr.it*

## 1. SalaInsegnanti: una proposta formativa a favore della costruzione di comunità di pratica

Il Piano Nazionale per la Formazione Continua del personale docente, previsto dal comma 124 dell'articolo 1 della legge 107 del 2015, presenta la formazione in servizio come "ambiente di apprendimento permanente" per insegnanti di ogni ordine e grado.

La formazione viene esplicitamente intesa come opportunità di crescita personale e di sviluppo professionale, riconosciuta strumento finalizzato a una rinnovata credibilità sociale e valorizzata in quanto apporto significativo in direzione di innovazione e di qualificazione del sistema educativo. In linea con questi obiettivi si presenta un format di formazione dal titolo "SalaInsegnanti", rivolto a docenti di Scuola Primaria in servizio. Il format si struttura secondo le fasi del Design Thinking (promossa da Stanford University - Palo Alto cfr. Plattner et al., 2015; Baran, Al Zoubi, 2023).

Andremo ad esplorare, a partire dal titolo, la formazione in servizio come ambiente di apprendimento permanente all'interno di una comunità di pratica. Si presenterà, successivamente, il format di formazione anche ripercorrendo le fasi del Thinking Design for Teachers, approfondendo, in particolare, la prima.

Il titolo del percorso formativo *SalaInsegnanti,* o *Teacher's Room,* si fa metafora di una formazione diffusa e continua, fatta di esperienze, scambi e riflessioni vissute in maniera strutturata, ma anche non formale e informale, un luogo che richiama l'idea di comunità scolastica come comunità di pratica (CdP). Wenger definisce la CdP come "un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio mano a mano che interagiscono con regolarità" (1998, p. 4).

Forse non tutte le scuole hanno una vera e propria SalaInsegnanti con tavolo al centro e ai lati armadietti dotati di cassetti contrassegnati, uno ad uno, con i nomi del corpo docente, un luogo dove incontrarsi, incontrare famiglie, fare piccole riunioni, a volte nate in forma spontanea tra un caffè e una pausa pranzo. Forse non tutte le scuole possono permettersi un'aula dedicata, ma in ogni scuola, uno spazio viene designato, anche in modo non ufficiale, per momenti di incontro informali, di contaminazioni con il mondo esterno, un posto dove poter parlare

con un genitore e costruire alleanze, dove accogliere un'associazione che propone un progetto – spesso a settembre, o comunque prima del collegio che approva il PTOF – e lasciarsi contaminare: un luogo di incontro formale, ma non sempre, di incontro tra docenti ma aperto alla comunità, di opportunità di progettazione e crescita, anche professionale. In queste prossime pagine verrà usata questa espressione, *SalaInsegnante,* quasi in forma metaforica, non intendo il luogo fisico ma il format formativo qui proposto proprio a sottolineare la presente formazione come opportunità di costruzione di comunità e di coprogettazione tra i partecipanti.

La parola comunità, dal latino *communitàtem,* fa riferimento all'esperienza di più individui che vivono in comune, condividendo leggi, ideali, valori, diritti, obiettivi, scopi o, più in generale, un sistema di significati. La parola *comunità* è inteso luogo di reciproche appartenenze, sottolinea la comunanza di soggetti con un motivo che li spinge a stare insieme, uno scopo comune. Non sempre la classe, ad esempio, è una comunità o quantomeno non lo è in sé come dato costituente; è in potenza una comunità, può diventarlo. La comunità ha bisogno del tempo necessario e delle azioni educative e di partecipazione dei singoli membri per realizzarsi come comunità in quanto tale.

Etienne Wenger e Jean Lave, dopo anni di studi etnografici sulla condivisione di pratiche e sull'apprendimento all'interno di contesti (anche professionali) riflettono sulla crescita, anche professionale, intendendo l'apprendimento non più come una pratica individuale ma, sociale (Fabbri, 2007; Wenger, 2006; Lave, Wenger, 2006) in cui dinamiche di gruppo e elementi di contesto non sono privi di influenze; diventa una pratica sfidante in quanto richiede la partecipazione attiva, non solo sul piano cognitivo (come trasmissione di conoscenze) richiama l'esercizio di riflessività condivisa, di originali ideazione di percorsi che costruiscono innovazione.

Lave e Wenger collocano quindi la crescita - l'apprendimento - in situazione, entro una dimensione di compartecipazione sociale. Le istituzioni scolastiche, sulla spinta di orientamenti e indicazioni nazionali e internazionali - e coerentemente con la lettura dei cambiamenti in atto sui piani culturali, sociali e tecnologici - tendono alla riorganizzazione e all'adeguamento delle proprie competenze.

Non solo sul piano teorico, ma quanto più come buone prassi: la comunità di pratica ha il vantaggio di individuare eventuali problemi e ipotizzare percorsi di soluzioni, di condividere le idee attingendo alle dimensioni del sapere, alle esperienze dei diversi partecipanti e all'originalità che ciascuno porta. È in questo senso che viene definito "apprendimento situato" ma non chiuso, al contrario, se si tratta di una scuola, diventa quanto più aperto alla comunità e all'altro.

La comunità di pratica si fa strumento privilegiato di formazione continua nella misura in cui è incentivata e motivata la partecipazione sociale come manifestazione della valorizzazione delle differenze individuali e valorizzazione di inclusione. "Una scuola che assume come prospettiva di pensiero e di azione quella della comunità di pratica diviene bene comune per sé, per chi la frequenta e vi opera e per l'intera società poiché tutti gli attori implicati nella sfida educativa (personale scolastico, genitori, studenti, istituzioni pubbliche e private) sono co-

stantemente guidati da una reale corresponsabilità educativa e da una logica di collaborazione che non si limita a condividere percorsi, ma si concretizza in attività che promuovano l'accettazione, la valorizzazione e l'inclusione delle differenze/diversità" (Amoia, 2021).

Ma, attenzione, non tutte le comunità di dipendenti afferenti a una stessa scuola sono necessariamente una comunità di pratica; si trasformano in CdP nella misura in cui, avendo un'identità comune, un senso di appartenenza e la condivisione delle pratiche, non seguono procedure predefinite a priori (o dal "si è sempre fatto così") ma agiscono con riflessività (Schön, 2006; Contini et al., 2014) sulla base di esigenze non imposte dall'alto ma percepite nel lavoro quotidiano in classe. Diventa CdP, quando, appunto, al centro c'è l'impegno a un obiettivo comune.

All'interno di un CdP così intesa si costruisce una formazione continua, in servizio, assumendo le sembianze di ambiente di apprendimento permanente in quanto la scuola stessa (di cui la SalaInsegnanti si fa emblema) è intreccio di opportunità di crescita per il personale docente dentro cui promuovere il proprio sviluppo professionale, costruire la propria identità professionale e innovare la didattica con ricaduta diretta sulla qualità dell'offerta dell'Istituto.

In questo elaborato viene presentato un percorso di ricerca esplorativa il cui campione è il gruppo di insegnanti che, dentro una CdP che prevede la partecipazione del team docente ma anche di componenti delle Associazioni locali e degli Enti locali, partecipa attivamente alla formazione: si tratta delle componenti della comunità educante, come vedremo nel dettaglio nel prossimo paragrafo. Nel pretest verrà chiesto al gruppo di elencare le azioni tese alla costruzione della comunità educante realizzate nei cinque anni precedenti. Il post-test analizzerà le progettazioni che verranno costruite dal gruppo di docenti in formazione durante il corso e, in particolare, dopo la prima fase di cui sopra. Si precisa che la formazione prende il titolo da uno spazio, la SalaInsegnanti, intesa come metafora di una formazione diffusa e continua, fatta di esperienze, scambi e riflessioni vissute in maniera strutturata ma anche non formale e informale, un luogo che richiama l'idea di comunità scolastica come comunità di pratica (Wenger, 2006).

Più in particolare, la presentazione generale della formazione in oggetto sotto le vesti della CdP verrà intrecciata al modello utilizzato come filo conduttore: il *Design Thinking*.

## 2. Il Design Thinking per la Comunità Educante

Il percorso formativo SalaInsegnanti diventa luogo privilegiato per la creazione e la trasformazione di una speciale Comunità di Pratica aperta ai soggetti rappresentanti della Comunità Educante, di cui amplieremo la presentazione del concetto a breve, che scelgono deliberatamente di prendere parte al processo di formazione.

*SalaInsegnanti* non si presenta come un semplice percorso formativo di natura trasmissiva ma, grazie alle azioni di coprogettazione, si pone l' obiettivo di:

- costruire alleanze tra i rappresentanti della Comunità Educante,
- orientare innovazioni nel territorio,
- favorire benessere alla cittadinanza con particolare attenzione ai bambini e alle bambine,
- accompagnarne la crescita,
- fondare un impianto che sia base utile alla formalizzazione di Patti Educativi di Comunità.

Nel progetto qui delineato la SalaInsegnanti diventa luogo (un tempo e uno spazio) di incontro dei diversi attori territoriali che hanno a che fare con l'educazione, con l'infanzia e con l'adolescenza, diventa, cioè, un luogo di agevolazione della crescita della Comunità Educante. Ma cosa si intende per Comunità Educante?

Tra le diverse definizioni, qui viene utilizzato il costrutto proposto da *Save the Children* che intende la Comunità educante come "l'insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi" (2020).

Della formazione in oggetto fanno parte gli attori territoriali e cioè le figure di una specifica zona di una città, di un quartiere o di un Paese che operano sul territorio a scopi diversi.

Per fare degli esempi concreti, fanno parte della Comunità Educante: famiglie, docenti e personale scolastico, le organizzazione del terzo settore (le associazioni di volontariato, e sportive dilettantistiche, gli oratori, le istituzioni, le organizzazioni non governative, cooperative sociali, imprese sociali, società di mutuo soccorso, enti religiosi civilmente riconosciuti) ma anche negozianti (pensate, per esempio alle relazioni che instaura il gelataio di un piccolo Paese con i bambini e le bambine!) e rappresentanti dell'amministrazione comunale.

Il format di formazione qui esposto viene rivolto a docenti, ma anche, dicevamo, in questo caso a rappresentanti delle diverse componenti della Comunità Educante così delineata. La scuola si fa luogo promotore della costruzione di Comunità Educante (Biondi et al., 2023), e, più nello specifico, il format della formazione qui proposto si struttura secondo il Design Thinking declinato in contesti educativi (Baran, Al Zoubi, 2023).

Il design thinking è noto per alcune sue caratteristiche legate alla progettazione (e alla co-progettazione) incentrata sulla riflessione condivisa dei soggetti coinvolti (in merito a questo punto si veda il prossimo paragrafo). Per un gruppo di insegnanti che vestono i panni e accolgono il ruolo di *designer* è l'opportunità di sperimentare i processi di *design thinking,* per poterne comprendere il ruolo nel processo d'istruzione. Una ricerca svolta all'interno di un corso per insegnanti presso un'università del Midwest degli Stati Uniti riporta l'impatto dell'utilizzo del modello di design thinking di Stanford nella formazione. Secondo i dati citati da Henriksen et al. (2018) la formazione effettuata con il *Design Thinking* ha permesso al gruppo di individuare e risolvere in modo creativo problemi pratici rilevanti per il loro contesto. I partecipanti hanno individuato tre principali conclusioni dall'esperienza: valorizzazione dei processi di empatia, la possibilità

di non lasciarsi frenare di fronte all'incertezza, vedere l'insegnamento come un processo, una vera e propria progettazione, gli insegnanti si sono rappresentati sempre più come pensatori attivi della progettazione, innovatori e agenti del cambiamento.

L'analisi dei dati di ricerca rivela un significativo impatto sulle concettualizzazioni, sulla rappresentazione delle capacità di progettazione degli insegnanti. A partire da queste ricerche la proposta qui descritta, vuole indagare le implicazioni del *Design Thinking* per la formazione degli insegnanti in servizio, anche con il coinvolgimento attivo, dicevamo, dei rappresentanti della Comunità Educante

Le fasi del *Design Thinking* possono essere elencate come segue:

empatizzare al fine di esplorare da più punti di vista il contesto e le questioni individuate come ricche di problematicità, a partire da questa fase di ascolto si passa alla definizione di un problema. Anche qualora emergessero più temi su cui concentrarsi, tra i tanti se ne individuerà uno da cui partire per la successiva fase di ideazione di possibili, creative, molteplici ipotesi di soluzioni. A questo punto è necessario creare un vero progetto di azione, un prototipo da utilizzare e, appunto, utilizzarlo. Il processo termina con il test del prototipo. Nella gran parte dei casi le fasi si limitano a queste prime cinque, tuttavia dopo il test, in molti casi, viene suggerito un nuovo momento per implementare il prototipo spesso a partire dalla verifica effettuata al fine di raffinarlo e migliorarlo.

In questa sede ci concentriamo nella prima fase della formazione, cioè nella raccolta, confronto e condivisione delle idee. Ma come procedere nella formazione all'interno di questa fase? La proposta è quella di utilizzare il dispositivo della Philosophy for Children come strumento per la formazione del corpo docenti (Santi, 2005; Striano, 2015; Mariani, 2017).

La ricerca si propone di indagare se cambia - e come - la progettazione di azioni finalizzate esplicitamente alla costruzione di Comunità Educanti in linea e a seguito delle sessioni di *Philosophy for Community* proposte durante la formazione.

## 3. P4C - Philosophy for Community per la formazione continua

La *Philosophy for Community,* qui presa in considerazione, nasce dalla proposta ideata e realizzata negli anni '70 del secolo scorso da Matthew Lipman rivolta all'infanzia e definita *Philosophy for Children (P4C)*. La *P4C* propone la costruzione di un setting attivo e partecipativo in cui i processi di apprendimento, di *soft and thinking skills* e di co-costruzione di conoscenza, vengano agevolati dalla discussione in gruppo grazie alla figura del facilitatore che si prefigge lo scopo di trasformare la classe in *Comunità di Ricerca* cioè un contesto in cui porsi e porre domande (al gruppo dei pari e/o a figure educative). Nella stessa ottica, oltre nei contesti di infanzia, la P4C viene sempre più utilizzata in molteplici contesti, dalla formazione per adulti, a quella degli insegnati fino alle aziende. In particolare, il CRIF, il Centro di Ricerca sulla Indagine Filosofica, un'associazione nazionale di promozione sociale e culturale impegnata nella diffusione della P4C – Philosophy

for Children e Community – ha proposto sperimentazioni e ricerche in ambiti diversi dalla scuola e con molteplici fasce d'età attivando progetti destinati ad operatori sociali, università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, carceri e comunità per tossicodipendenti, in contesti aziendali, in ambito ospedaliero e sociosanitario o in contesti di disagio psichico ecc. (Cosentino, 2005) sviluppando la pratica filosofica, appunto, come Philosophy for Community, un ambito professionale in crescita (Volpone, 2013) fino ad arrivare alle scuole e ai contesti educativi (Çayir, 2018)

Nella proposta che qui prendiamo in considerazione si suggerisce la realizzazione di un ciclo di tre sessioni della durata di novanta minuti ciascuna al fine di favorire l'esercizio del pensiero complesso e la costituzione del gruppo di persone facenti parte del corso in comunità di ricerca. La proposta della Comunità di Ricerca (Pierce, 2003) scelta da Lipman e collaboratori, pone, dicevamo, al centro della propria esplicita intenzionalità educativa lo sviluppo del pensiero complesso-riflessivo nelle sue componenti: critica, creativa, etica, affettivo-valoriale, attraverso il "fare filosofia" che acquisisce connotazioni tanto più marcate quanto più si struttura come un pensare insieme. In un'ottica di costruzione della Comunità Educante e di coprogettazione, la P4C sembra particolarmente rispondente alle esigenze in quanto, per usare le parole di Striano "permette il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive (e l'intensità dei vissuti affettivi ed emozionali implicati in queste relazioni), l'attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni, l'accesso al significato e l'incontro ermeneutico con l'altro e con il suo pensare, operare, essere nel mondo" (Striano, 2006, p. 62).

Questo tanto nella *Philosophy for Childre*n, quanto nella *Philosophy for Community*.

Nella proposta della P4C, la comunità si viene costituendo come "comunità di ricerca". In una comunità di ricerca "si pensa e si dialoga argomentando, riferendosi ad aporia e sillogismi ma anche a metafore, immagini […] si usano parole ma anche gesti, silenzi, sguardi, ecc. si sperimentano conoscenze, entusiasmi ma anche confusione, dubbio, paura, sgomento, tensione" (Striano, 2006, p.63).

La comunità di ricerca così intesa diviene una speciale comunità di pratica che prevede un importante e radicale ribaltamento di paradigma. Si pone l'accento, quindi, non solo e non più su un insieme di individui che operano, magari svolgendo la medesima attività in forma individuale, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso di senso e di saperi a partire dal confronto con punti di vista diversi (Scarpini, 2023).

Nella teoria e nella pratica la *Philosophy for Children/Community* attraverso l'allenamento consapevole del pensiero complesso (critico, creativo, caring) pone le basi per una interazione sociale e culturale che mira alla partecipazione comune e al rispetto del singolo e della comunità.

## 4. Conclusioni e progettualità

La proposta formativa, delineata nel suo framework teorico e in alcune sue implicazioni pratiche, nasce, dicevamo, dalle sollecitazioni del Piano nazionale per la formazione continua del personale docente, previsto dal comma 124 dell'articolo 1 della legge 107 del 2015. All'interno di questo la formazione si fa opportunità di crescita personale e di sviluppo professionale utilizzando il Design Thinking. Utilizzato più frequentemente in ambienti informatici o aziendali, può essere strumento privilegiato anche declinato in un contesto scolastico e di formazione. Il presente articolo presenta un percorso di ricerca esplorativa il cui campione sono gli insegnanti, affiancati ad alcuni esponenti della comunità educante, che partecipano attivamente alla formazione. In particolare, è stata presa in considerazione la prima fase del Design Thinking.

In Sala Insegnanti, dicevamo, sono previste sessioni di *Philosophy* f*or Community* che rappresentano la prima fase della formazione, quella relativa a *Empathize, la fase* che chiede di entrare nella questione e assumere punti di vista diversi della narrazione dei problemi.

Al termine di questa fase, per progettazioni future e in vista degli *step* successivi, è suggerita la costruzione di Patti educativi di comunità (Del bene, 2021) che accompagneranno il proseguo delle altre fasi, per un cambiamento effettivo in termini di superamento di eventuali povertà educative individuate.

## Bibliografia

Amoia A. (2021). L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale. *Pedagogia oggi,* 19(2), 124-130.

Baran E., AlZoubi D. (2023). Design thinking in teacher education: Morphing preservice teachers' mindsets and conceptualizations. Journal of Research on Technology in Education, 56(5), 496–514.

Biondi G., Nadeau-Tremblay S., Faggioli M. (2023). Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. *IUL Research*, 4(8), 1-4.

Çayir N. A. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 173-180.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.

Cosentino A. (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*. Napoli: Liguori.

Cosentino A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.

Del Bene G., Rossi A., Viaconzi R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro.* Milano: Fabbrica dei segni.

Fabbri L. (2014). La formazione situata. Dispositivi per conoscere e coltivare gli apprendimenti informali. In Corbi E., Perillo P. (Eds.), *La formazione e il carattere pratico della realtà*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
Henriksen D., Gretter S., Richardson, C. (2018). Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*, 31(2), 209-229.
Iori V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120-126.
Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
Mariani A. (2017), Philosophy for Children e formazione degli insegnanti: direzioni di creatività riflessiva. *Infanzia*, 1, 12-14.
Plattner H., Meinel C., Leifer L. (Eds.). (2015). *Design thinking research: Making design thinking foundational*. Springer.
Roberts A. F. (2006). *The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children* (Doctoral dissertation, University of the Western Cape).
Pierce S. C. (2003). *Opere*. M. A. Bonfantini (a cura di). Milano: Bompiani.
Save The Children Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti, 2020; https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti (data ultima consultazione 14 luglio 2024).
Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso.* Firenze: La Nuova Italia.
Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta.* Milano*:* Meltemi.
Striano M. (2015). Insegnanti consapevoli e riflessivi per una nuova idea di fare scuola. *Pedagogia oggi,* (2), 65-76.
Scarpini, M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Parma: Junior.
Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

# Prolegomeni ad una Pedagogia della scuola e dell'insegnamento

Marcello Tempesta
*Professore Associato*
*Università del Salento*
*marcello.tempesta@unisalento.it*

## 1. Introduzione

Le nuove modalità di formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, all'interno dell'impianto dei 60 Cfu complessivi, riservano uno spazio importante alle discipline pedagogiche, e tra esse alla Pedagogia Generale e Sociale. Gli studiosi di tale ambito possono fornire un contributo significativo proponendo una Pedagogia della scuola e dell'insegnamento che riprenda in modo nuovo il filo un po' abbandonato delle grandi teorie dell'istruzione e dell'educazione scolastica (J. Dewey, J. Bruner, P. Meirieu, per fare esempi stranieri, F. Frabboni, C. Scurati, U. Margiotta per fare esempi italiani di una riflessione sistematica sulle ragioni, le forme, la criteriologia operativa della scuola). Immaginiamo una proposta culturale e formativa che ruoti attorno ad alcuni assi tematici fondamentali: 1) Il dibattito contemporaneo sulla modellistica della scuola. Il primo e più utile aspetto sul quale lavorare, più urgente di qualunque questione particolare, riguarda l'idea stessa di scuola. Abbiamo bisogno di risemantizzare profondamente l'esperienza scolastica, di ripensarla, di averne una visione insieme significativa e realistica. La scuola può ancora costituire un fattore vivo di costruzione di civiltà, può essere un luogo di reale amicizia sociale e di crescita per tutti i soggetti che la abitano, in un tempo nel quale sembra che le generazioni siano condannate a divaricarsi? Su questo tema il dibattito internazionale è molto vivo: se appare irreversibilmente in crisi quella che, per usare un termine di M. Foucault, potremmo definire una scuola-dispositivo di riproduzione socio-culturale (basata su schemi rigidi e verticistici, liturgie, architetture che si istituzionalizzano già nella seconda metà dell'ottocento), emerge il profilo di scuole-comunità aperte all'innovazione scolastica. Una scuola non fatta da individui isolati ma da persone che si cercano e collaborano, tesa ad una nuova capacità di comunicazione che non si limita a nuove tecniche, ma ricerca un ascolto autentico dei più giovani e un dialogo reale con essi, riuscendo spesso a mobilitarli in maniera sorprendente. 2) Le nuove forme di correlazione tra gli aspetti costitutivi dell'insegnamento: saperi, competenze, motivazioni. La domanda su cosa insegnare pone la questione della base culturale dell'insegnante all'interno della questione della proposta curricolare della scuola: nodi fondamentali, perché lo specifico della scuola è di essere un'esperienza educativa che avviene attraverso la comunicazione del sapere. La domanda su come

insegnare pone la questione delle competenze professionali, della dimensione metodologica del lavoro del docente, il cui mestiere è fondamentalmente un mestiere di mediazione. La domanda su perché, per chi e con chi insegnare pone i temi dell'intenzionalità pedagogica e dell'insegnamento come "mestiere dell'umano", degli atteggiamenti dell'insegnante nel vivere la relazione educativa, della sua postura antropologica di fondo, della sua capacità di contribuire a costruire comunità professionali.

## 2. La scuola nel mezzo del cambiamento d'epoca

Quanto alle ragioni per cui l'evoluzione socioculturale del nostro tempo interpelli l'azione della scuola e il lavoro degli insegnanti, si potrebbero sinterizzare le nostre notazioni introduttive con una espressione quasi sloganistica: il mondo sta cambiando, la scuola sta cambiando, inevitabilmente sta cambiando la figura e il lavoro dell'insegnante. C'è quindi evidentemente una dimensione variante che va presa in considerazione nell'analizzare i profili odierni della professionalità docente.

In questo inizio di nuovo millennio, siamo nel mezzo di gigantesche e vorticose trasformazioni storico-culturali e psico-sociali che nel loro insieme configurano un autentico cambiamento d'epoca, facendo vacillare antiche evidenze in campo educativo, ma aprendo anche inedite possibilità. Un mondo che si complessifica e interconnette sempre più, una società che diventa sempre più plurale e multiculturale, l'impatto delle rivoluzioni tecnologiche e comunicative sui processi simbolici e sulle relazioni umane, l'accelerazione esponenziale del cambiamento mettono in crisi in maniera radicale, secondo alcuni, la possibilità stessa dell'educazione come trasmissione intergenerazionale di conoscenze e valori. "È possibile educare in una società disorientata?", potremmo chiederci riprendendo gli interrogativi posti da W. Brezinka in un suo celebre saggio (Brezinka, 1991).

Tutto ciò tocca il senso, secondo alcuni il destino, e la stessa sopravvivenza della scuola. Certamente sembra tramontare un modello novecentesco di scuola, come segnalato dalla "fatica educativa" che attraversa le istituzioni scolastiche negli ultimi decenni e da fenomenologie quali quelle della demotivazione e del sottorendimento, della dispersione conclamata ma ancor più di quella strisciante di tanti allievi che vivono forme di distanza affettiva e di stagnazione esistenziale pur rimanendo più o meno nel perimetro dell'istruzione, dei Neet, del disagio lavorativo di molti insegnanti. Esito inaspettato e paradossale della cosiddetta società della conoscenza. Gli scenari futuri, a giudizio di alcuni studiosi, vanno nel senso della iperscolarizzazione (un ulteriore aumento dell'offerta e della presenza della scuola), a giudizio di altri nel senso della descolarizzazione (nella forma dell'*homeschooling* organizzato a livello parentale o comunitario, o dell'*unschooling*, di tipo più libertario; oppure attraverso una sostanziale sostituzione della scuola attraverso forme radicali di *e-learning*, anche sotto la spinta di argomentazioni di tipo economico-efficientistico). Per quanto ci riguarda, pensiano (insieme ad altri) che la scuola abbia un futuro, non sia un'istituzione "epocale" e avviata necessa-

riamente al tramonto, a patto che si dia corso ad un riposizionamento della scolarità nel contesto postnovecentesco, cioè ad una intelligente e coraggiosa opera di neoscolarizzazione.

Questa prospettiva chiama inevitabilmente in causa gli insegnanti. Vi è oramai tra gli analisti un consenso sempre più diffuso sul fatto che il possibile punto archimedeo per sollevare le sorti della scuola sia costituito (con il concorso degli altri fattori intra ed extrasistemici) dal *fattore umano*: la *scuola di qualità* la fanno, innanzitutto, gli *insegnanti di qualità.* Chi sono? Come si generano? Come si continuano a coltivare? Queste, in estrema sintesi, le questioni delle quali si occupa la *Teacher Education*, il filone di ricerche intorno alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Il dibattito nel mondo è molto ricco: ci concentreremo sulla necessità di ricomprendere e praticare in modo nuovo tre aspetti costitutivi dell'insegnare: un lavoro che riguarda tutti i docenti, quelli in formazione iniziale e quelli già in servizio, e il mondo della scuola nel suo complesso.

## 3. Ripensare i saperi

Va detto chiaramente: la conoscenza conta, e per l'insegnante è il lavoro di una vita, un lavoro che va ben oltre il momento in cui (come si dice con infelice espressione) si sono "terminati gli studi". Abbiamo bisogno ancora, anzi proprio oggi, di insegnanti colti (capaci di maneggiare le loro discipline come specifici angoli visuali sul mondo, invitanti e sorprendenti finestre sulla realtà da spalancare nella quotidianità scolastica dei nostri ragazzi, per provare a proporre loro, nel frastuono comunicativo che spesso li circonda, l'apparentemente inattuale, ma affascinante, esperienza di una partecipazione personale all'esperienza culturale e di una applicazione al lavoro conoscitivo); abbiamo bisogno di insegnanti impegnati stabilmente in un'opera ricorsiva e intelligente di aggiornamento culturale, anche in ragione del continuo ampliamento dei saperi contemporanei e in alcuni casi della loro obsolescenza.

Ciò non ha niente a che vedere con forme di sterile enciclopedismo: si tratta, anzi, di andare più nel senso di una essenzializzazione dei saperi che della superfetazione incoerente e disorganica di materiali informativi, imparando a contrastare quell'imbastardimento nozionistico della conoscenza che mortifica l'autentico apprendimento e a favorire forme di apprendimento significativo È "essenziale" ciò che concerne l'essenza di una cosa, ciò che essa non può non essere. Ciò sgombera il campo da un'idea minimalista o pauperistica di essenzialità: se c'è l'essenzialità, c'è ciò per cui una cosa sussiste, il senso che le dà forma, ciò che deve compiersi perché essa sia pienamente sé stessa. L'essenziale è dunque il massimo, non il minimo. L'insegnante, insegnando, offre una piccola parte di ciò che sa, ma è decisivo che cosa sceglie come meritevole di essere presentato (oltre che il modo in cui lo presenta, come vedremo). La didattica è in gran parte criteriologia della scelta nell'insegnamento (con che criteri, insegnando, scelgo ciò che scelgo, e come lo pro-

pongo). Ogni generazione deve individuare il "canone" della propria conoscenza (ciò che salveremmo da un naufragio portandolo sulla nostra zattera), ma ogni generazione si deve prendere la responsabilità, oltre che di conservare il patrimonio culturale, di fare spazio per introdurre nuovi elementi, sacrificando qualcosa.

In questo senso appare interessante anche un lavoro sulle nuove forme di costruzione e comunicazione della conoscenza tipiche della galassia multimediale (che seguono modelli sempre meno unidirezionali e sempre più reticolari, di collaborazione e condivisione, secondo un modello Wiki): esse veicolano nuovi *format* e nuovi contenuti culturali nei quali i nostri allievi si muovono al loro agio e ai quali ci possono in alcuni casi guidare. Spesso il mondo adulto li guarda ancora un po' snobisticamente solo come fattori di disturbo, mentre si tratta introdurli con saggezza e apertura nelle dinamiche scolastiche.

Oggi, inoltre, siamo giustamente attenti al fatto che la conoscenza può generare competenza, cioè capacità di abitare il mondo (competenze cognitive, disciplinari e trasversali, e competenze non cognitive, socio-emozionali, tratti di personalità, forse si potrebbero chiamare anche virtù). Possiamo descrivere la competenza come il frutto maturo della autentica conoscenza, tema molto affascinante che non è possibile sviluppare in questa sede. Naturalmente, si possono pensare le competenze in tanti modi, anche molto riduttivi: in senso anticulturale e funzionalistico, competenze di puro adattamento socio-lavorativo, utili per non affogare nella complessità della piscina postmoderna nella quale i giovani, si dice, si troveranno "gettati". M. Benasayag, autore del celebre volume *L'epoca delle passioni tristi*, nel suo più recente *Funzionare o esistere?* afferma che così rischiamo di ridurre i nostri giovani a bilanci europei di competenze, nella rincorsa di un "funzionamento" performante che non offre mai loro l'opportunità di "esistere" veramente (Benasayag, 2019).

## 4. Ripensare le competenze professionali

L'aspetto metodologico della professione docente non va confuso con un metodologismo che si affida ingenuamente alle tecniche o agli strumenti didattici (oggi soprattutto quelli digitali) come panacea risolutiva: il metodo, piuttosto, è la consapevolezza unitaria a cui ricondurre tutti i passaggi quotidiani del lavoro scolastico, con le loro minute *technicalities*, secondo dei passi che sono segnati nel loro compaginarsi dalla consapevolezza dello scopo di ciò che si fa.

Il mestiere dell'insegnante è, fondamentalmente, un mestiere di mediazione. Il suo specifico, cioè, non è appena il sapere ma il sapere far sapere, l'insegnamento capace di provocare apprendimento e di comunicare "il sapore del sapere". Lo è sempre stato, ma forse oggi ancor di più. Non si insegna per il solo fatto che qualcuno parla, ma perché si promuove apprendimento e agentività personale. Docenti e allievi sanno per esperienza che la relazione educativa può decadere a ingozzamento o recita sociale. Come osserva H. Rosa (esponente dell'ultima generazione della Scuola di Francoforte), chi insegna conosce bene quei momenti in cui l'at-

tenzione di allievi e allieve è incatenata al punto che la classe "risuona", in cui ci si riesce reciprocamente a coinvolgere e a essere coinvolti. Allo stesso modo, conosce pure quei momenti in cui si ha la sensazione di parlare nel vuoto, in cui nulla "torna" indietro. Insegnare e apprendere, secondo il sociologo francofortese, riescono quando la scuola diventa uno "spazio di risonanza", falliscono se i rapporti di interazione restano "muti". Il concetto di risonanza prende avvio dalla constatazione che esistono, secondo lui, almeno tre differenti modelli di relazione io-mondo: indifferenza; repulsione; risonanza. In quest'ultimo caso, il soggetto sperimenta il mondo (o un suo segmento specifico) come "responsivo", come qualcosa che gli risponde, gli parla, lo sostiene, lo attiva conoscitivamente e affettivamente (Rosa, 2020).

L'insegnante non è appena il cultore di una disciplina; non è nemmeno un travet dedito ad un lavoro impiegatizio ripetitivo e routinario, o un polifunzionario sociale, o un algido tecnologo: giocando un po' con il lessico freudiano, lo potremmo definire un "polimorfo virtuoso", chiamato ad intrecciare numerose dimensioni per perseguire in modo nuovo il compito antico della scuola. Come un prisma dalle molte facce, l'identità dell'insegnante contemporaneo è ricca, plurale e multiforme, e risulta dalla combinazione e dalla integrazione di molteplici dimensioni: culturale, metodologico-didattica, pratico-riflessiva, organizzativa, comunicativa, tecnologica, e (aspetto fondamentale) artigianale.

Abbiamo bisogno di valorizzare tutta la ricchezza dei *teaching methods* che l'evoluzione didattica ci offre senza assolutizzarne nessuno (e senza screditarne nessuno, compresa la vituperata lezione frontale), usandoli in modo unitariamente finalizzato per far emergere nei giovani la loro persona, ed evitare che la quotidianità scolastica risulti dall'affastellamento caotico di una molteplicità di stimoli didattici incoerenti scambiata per innovazione (non sempre il cambiamento è innovazione generativa e sviluppo: può essere anche regresso). Cosa permette di non ridurre tutto, nel lavoro dell'insegnante, ad una mera addizione di funzioni, ad un mansionario impossibile, al lavoro di un equilibrista o di un superman che cerca di rispondere ad una miriade di esigenze sociali, ma al quale sfugge l'essenziale? Occorre passare alla terza dimensione, quella decisiva per imparare a diventare maestri, quella forse oggi più trascurata e quasi innominata.

## 5. Ripensare le motivazioni e le posture relazionali

È ciò che nel tempo, lentamente, può fare di un docente, di un professore, di un insegnante, un maestro. Parola antica e impegnativa, che richiama il *magister*, la realtà di una ricchezza, di un "di più" che in una persona, diciamo meglio, che attraverso una persona si può intravedere, e che è il segreto motore che accende il cammino senza fine della conoscenza: la grandezza e la bellezza attraente del mondo, il fatto che ci sono più cose in cielo e in terra, come fa dire W Shakespeare a un suo personaggio, che in tutta la nostra limitata capacità di comprensione (si

tratti di studiare la letteratura piuttosto che le scienze, l'arte piuttosto che le tecnologie, la storia piuttosto che l'economia).

Ci ha colpito il fatto che un illustre studioso come P.C. Rivoltella, che è un grande cultore delle tecnologie e dell'*e-learning*, sconfessi la dizione "scuola digitale", preferendo piuttosto parlare di "scuola al tempo del digitale", riaffermando, in questo modo, il concetto che la scuola resta la scuola anche nella nostra epoca (Rivoltella, 2018). C'è tanto che sta cambiando, c'è quindi una dimensione variante, ma c'è anche qualcosa che permane nel cuore del cambiamento, c'è una dimensione invariante. Le tre funzioni della scuola, a suo dire: accogliere lo studente nei suoi bisogni di crescita, comunicargli in maniera viva (e non riduttivamente "museale") il patrimonio culturale, per introdurlo al mondo ed aiutarlo ad orientarsi nella costruzione di un progetto di vita. La relazione educativa, in questo, è fondamentale, perché essa è il luogo in cui avviene il nesso tra esperienza conoscitiva e crescita integrale della persona, quello che M. Nussbaum chiama *human flourishing* (Nussbaum, 1996). La relazione educativa è l'offerta di una eredità di senso per la realizzazione di sé da parte del soggetto (Bellingreri, 2019): questo comporta un compito esistenziale (la tensione al proprio compimento) e un compito storico (la capacità di decodificare e di abitare il mondo).

A questo livello decisivo della sua professionalità, l'insegnante chi è? Un testimone della possibilità e della positività della vita, qualcuno che esemplifica come educare significhi comunicare all'altro ragioni di vita e di speranza. Tutto ciò mentre si consuma un conflitto doloroso per i nostri giovani, ma spesso invisibile: la lotta al significato (alla possibilità che l'esistenza abbia senso) che la nostra società ha dichiarato. Il grido di tanti e di tante è muto, e fingiamo di non vederlo. In questo senso l'insegnante è un profeta di quell'*humanum*, che esiste, irriducibile, sotto la coltre di detriti che sembrerebbero averlo coperto. Non è appena un informatore, ma diremmo un narratore: narra, cioè fa vedere, indica quello che prima di lui altri (i poeti, gli scienziati, gli artisti) hanno visto; è un attivatore, un motivatore, e quindi non ha appena una funzione formativa di competenze o di socializzazione.

Fondamentali sono le comunità professionali ed umane che oggi siamo chiamati a costruire. Come si impara ad insegnare? Banalmente: insegnando, andando "a bottega", imparando da chi insegna; ma anche condividendo l'insegnare, riflettendo sull'insegnamento (e questo è meno banale). Si impara, cioè, "per esperienza" nel senso vero del termine: praticando l'insegnamento e trovando dei contesti di riflessione critica (anche attraverso l'approfondimento scientifico) e di comunicazione interumana, che permettono di ritornare consapevolmente sulle proprie pratiche.

In questa prospettiva è importante capire che c'è un "ciclo di vita" dell'insegnante, con momenti, esigenze, stagioni diverse: c'è l'insegnante in formazione iniziale, il momento dell'*induction* professionale (l'inserimento del novizio), l'insegnante con competenze particolari, la figura di sistema, il formatore, l'insegnante maturo, con picchi e cadute motivazionali. Si può essere molto motivati all'inizio, si può smarrire per strada la motivazione, ma ciò non è una tragedia se ci sono

delle comunità umane e professionali nelle quali la formazione ha anche questa funzione di rimotivazione. I percorsi di formazione, dunque, sono centrali, ma senza avere il mito dell'esperto che viene da fuori: ci sono ricchezze nella scuola per cui uno può ammaestrare tanti. Certamente possono servire iniziative dall'alto, di carattere sistemico, centrale, ma a nostro giudizio soprattutto dal basso, a partire da bisogni formativi reali.

Nella creazione di comunità scolastiche generative, il dirigente può avere una funzione decisiva: vediamo alcuni dirigenti che stanno interpretando bene la funzione di leader educativo, di "connettore carismatico", facendo emergere bisogni veri e mettendo le persone a lavorare insieme, magari partendo da un piccolo gruppo. Ma sono importanti anche le reti estese, comprese quelle virtuali, come pure l'associazionismo: educare insomma, nel nostro tempo, non è affare da persone sole.

**Bibliografia**

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco Angeli.
Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?*, Milano: Vita e Pensiero.
Brezinka W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando.
Castoldi M., Chiosso G. (Eds.). (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
Fedeli C.M. (2021). *L'attimo vincente. Saggio sull'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
Margiotta M. (2018). *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
Meirieu P. (2020). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
Nussbaum M. (1996). *La fragilità del bene*. Bologna: Il Mulino.
Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Scholé.
Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*. Brescia: Scholé.

# La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari

Maria Tiso
*Docente a contratto*
*Università degli Studi di Salerno*
*mtiso@unisa.it*

Concetta Ferrantino
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Salerno*
*cferrantino@unisa.it*

## 1. Introduzione

Il sistema formativo italiano, oramai da diversi decenni, attraversa un processo di rigenerazione e di cambiamento continuo, un cambiamento che riflette i mutamenti che avvengono nel contesto sociale e di cui le istituzioni scolastiche rappresentano un perno fondamentale.

Se in passato la cornice entro cui le scuole agivano era principalmente di carattere nazionale, attualmente il quadro di riferimento è molto più ampio, ne consegue che la stessa azione educativa ricopra un raggio di azione più vasto. Da circa un ventennio il costrutto di competenza ha varcato fattivamente la soglia delle istituzioni scolastiche (CE, 2006; 2016; 2018) che si interrogano quotidianamente su come significare e sostanziare tale nuovo percorso. In tale ottica anche le Nuove Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (Miur, 2018) che, sulla scia della documentazione europea, ribadiscono in maniera più chiara ed esaustiva una progettazione che assuma le caratteristiche di *apprendimenti competenti*.

Quanto appena esposto richiama ad una seria riflessione in merito alla capacità che le istituzioni scolastiche debbano possedere affinché siano in grado di promuovere una formazione per competenze,

Come attivare le risorse cognitive, emotive e relazionali degli allievi per costruire su di esse nuovi saperi? Come proporre una didattica realmente inclusiva che aiuti a costruire un gruppo classe coeso dove gli allievi si aiutano vicendevolmente per raggiungere gli obiettivi prefissati? Come integrare gli allievi di provenienza straniera o con difficoltà di vario tipo all'interno di questo gruppo? Come trasformare la classe in un vero e proprio laboratorio dell'apprendimento? (Trinchero, 2022, p. 7).

Gli interrogativi sono molteplici, ma per rispondere almeno in parte ad alcuni di essi è necessario avere una rappresentazione della figura docente più complessa e meno semplicistica, passando da un modello di mero trasmettitore a quello di attivo costruttore di conoscenze, abilità e competenze, fino ad assimilare questa

figura a quella di un vero e proprio ricercatore (Dewey, 1961; Stenhouse, 1977; Schön, 1983; Maturana,Varela, 1985; Brown, 1996; Borghi, 2003; Faudella, Truffo, 2005;Travaglini, 2009). In tal modo ogni studente sarà in grado di accordare l'esperienza di apprendimento con la formazione della propria vita personale e sociale.

Promuovere una formazione per competenze, significa per gli insegnanti convogliare le conoscenze, le abilità e le capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro, attivando il senso di responsabilità e di autonomia dei discenti nello svolgimento dei compiti (CE, 2008). La competenza richiede un trasferimento e un adattamento delle conoscenze e delle abilità acquisite in contesti non noti, orientandole in maniera adeguata alla nuova situazione. La competenza, dunque, prevede la capacità di mobilitazione (Pellerey, 2004) da parte dei discenti, ma questa è davvero un processo naturale da parte degli studenti? Naturalmente la risposta a questa domanda, provocatoria, è negativa; la mobilitazione è un processo cognitivo possibile solo quando i discenti riescono a dare "una corretta *assegnazione di senso* alla situazione in cui il soggetto si trova ad agire. In una situazione pre-interpretata (tipica dei compiti puramente applicativo-esecutivi), il senso della situazione è assegnato esternamente: l'allievo esegue una procedura che gli viene data, ad esempio dal docente, non ha margini interpretativi. In una situazione inedita, l'allievo deve operare un'assegnazione di senso. Nel farlo deve 'leggere' la situazione secondo modelli interpretativi 'competenti', ossia in grado far emergere la natura della situazione, gli elementi importanti, i particolari che la caratterizzano, le possibilità evolutive" (Trinchero, 2022, pp. 8-9).

## 2. La funzione formativa della didattica laboratoriale

Un apprendimento competente comporta l'attivazione di nuovi processi di analisi, di mobilitazione e quindi di metacognizione; tali procedure richiedono una progettazione educativo-didattica che aiuti i discenti a fare questo salto di qualità. Una didattica puramente trasmissiva non è in grado di attivare tali percorsi, in quanto agisce azioni unilaterali attraverso cui l'informazione passa *indisturbata* dal docente al discente il quale, adagiato nella sua comfort zone, andrà, nella migliore delle ipotesi, ad accumulare i propri contenuti; riproporre oggi tale modello sarebbe impensabile.

Alla comunità educante spetta il ruolo di promuovere una didattica funzionale a un apprendimento significativo, tutto ciò è possibile anche attraverso l'introduzione di strategie didattiche attive e costruttive, che rientrano nel modello dello *Student-Centred-Learning* (SCL) (Mezirov, 1991, 2003; Fabbri, Melacarne, 2015; Montalbetti, Lisimberti, 2016). Tali prassi consentono l'attivazione di nuove modalità di azione e quindi l'avvio di processi cognitivi superiori quali ad esempio lo sviluppo del pensiero critico, la capacità di saper lavorare in gruppo accogliendo le idee altrui e perorando le proprie, la capacità di osservare situazioni problematiche da altre angolazioni, e così via. Queste appena elencate sono anche definite

come *competenze non-cognitive* intese come risorse psicosociali degli studenti che possono influenzare i risultati di apprendimento; si rammentino a tal proposito gli studi di Heckman, premio Nobel per l'economia. Attraverso il confronto fra risultati nella vita e risultati nei test di apprendimento, Heckman dimostrò che gli individui hanno maggiore 'successo' personale e professionale se supportati da *competenze non-cognitive* rispetto ai tradizionali apprendimenti desumibili dai soli testi scolastici (Heckman, Kautz, 2017).

L'apprendimento promosso dallo SCL, si distingue per i numerosi metodi innovativi di cui si avvale, ma principalmente perché promuove la comunicazione tra docenti e discenti, aumenta il livello di partecipazione e di interesse di questi ultimi.

Nell'ambito di metodologie attive e centrate sugli studenti c'è sicuramente la didattica laboratoriale, tanto cara alla scuola costruttivista e attiva, tale metodologia "mobilita l'intelligenza a non 'ripetere' ciò che già si conosce ma a indagare e, auspicabilmente, trovare soluzioni nuove ai problemi investigati" (Margiotta, 2013, p.20). Una progettazione che si avvale di tale modello formativo favorisce lo sviluppo dell'esperienza, della dimensione del fare, di condividere con il gruppo il proprio lavoro, di uscire da una dimensione prettamente individuale per abbracciarne una collettiva. Ciò comporta entrare in relazione con ipotesi, modelli esplicativi, percorsi e strategie, significa alimentare lo spirito della ricerca continua, ma al tempo stesso richiede norme comuni e responsabilità concorrenti. Tutto ciò non può essere improvvisato dai docenti, è necessaria una seria formazione verso il loro percorso di docenza.

Partendo da tali considerazioni questo gruppo di ricerca ha inteso avviare un'analisi in merito alla formazione che gli attuali studenti, futuri docenti, del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Salerno, hanno acquisito in merito alla didattica laboratoriale e alla funzione metacognitiva che esercita.

## 3. Un'indagine con i futuri docenti: scelte metodologiche e procedurali

La formazione superiore nel nostro Paese è demandata principalmente alle università che, per questa ragione, sono sollecitate a ripensare continuamente al loro ruolo (Albero, Linard, Robin, 2008; Bédard, 2009; Berthiaume, Rege Colet, 2013). In tale scenario si colloca la riflessione sulla qualità della formazione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, nello specifico sulla qualità della didattica laboratoriale.

Le attività proposte hanno avuto la finalità di creare un gruppo che non fosse semplicemente un insieme di persone, ma che riflettesse al proprio interno sensazioni di benessere e di armonia, un *luogo* in cui potersi riconoscere e a cui potersi affidare; partendo da tale premessa si sono affrontati i contenuti del laboratorio, ovvero lo *spazio*, la *voce* e il *corpo* nella dimensione teatrale.

Le attività proposte sono sempre state contraddistinte da un elevato livello di

partecipazione per gli studenti, i quali sono usciti dalla propria comfort zone per aprirsi a situazioni di apprendimento del tutto nuove, caratterizzate da autonomia, responsabilità, partecipazione e creatività.

"Quale è il grado di partecipazione e di benessere degli studenti, futuri docenti, quando coinvolti in attività laboratoriali? Quale clima si crea in aula? Attraverso quali dinamiche ci si relaziona all'interno del gruppo? Aumenta il loro livello di metapprendimento?" Questi i principali quesiti che, insieme alla letteratura di riferimento, determinano l'obiettivo fondante del lavoro: comprendere il valore delle strategie didattiche attive, come la didattica laboratoriale, nel processo di formazione degli studenti, futuri insegnanti.

L'ipotesi da cui siamo partiti è che, in continuità con i risultati di numerosi studi (Frabboni, 2004; Massaro, 2005; Salini, Lupi, 2012; Mortari, 2013; Trinchero, 2013; De Santis, 2016; Perla,Vinci, 2016) l'utilizzo di strategie attive, quali la didattica laboratoriale, possa promuovere un apprendimento significativo, attivo e partecipato.

Il campione di riferimento è costituito da studenti del quinto anno del cdl di Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Salerno, frequentanti il laboratorio di Storia dello spettacolo teatrale e musicale. Il corso è stato erogato a 223 studenti suddivisi in 8 gruppi. Ogni gruppo, costituito da circa 30 studenti, ha partecipato a n.3 lezioni, condotte attraverso un coinvolgimento attivo da parte di tutti. Il campione definitivo è costituito da 133 studenti, di cui il 73% circa rientrante nella fascia di età compresa tra i 23 e i 25 anni, il 97% rappresentato da studentesse, il 99% iscritto al V anno del corso di laurea.

Per rispondere agli interrogativi di cui sopra, si è pensato di procedere alla costruzione di uno strumento di rilevazione, nel caso specifico di un questionario da somministrare.

La definizione degli item del questionario è stata preceduta da una fase di osservazione palese (Montalbetti, Lisimberti, 2015) avvenuta all'interno di uno degli 8 gruppi, durante la quale il gruppo di ricerca, dopo aver dichiarato le proprie finalità, ha avviato un processo di osservazione attraverso 2 check-list, allo scopo di rilevare i principali e ricorrenti fenomeni su cui indagare attraverso lo strumento.

Il questionario semi-strutturato dal titolo «La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari», si compone di 3 sezioni: Sezione anagrafica (4 item), Sezione percezione e gradimento laboratorio (10 item), Sezione formazione (6 item).

Per la costruzione dello strumento di indagine si è fatto ricorso all'utilizzo di domande introduttive, finalizzate a mettere il rispondente a proprio agio, a domande sostanziali, utili a chiarire le questioni per le quali è stata avviata la ricerca e a domande filtro al fine di selezionare i rispondenti indirizzandoli verso specifiche domande successive (Lucisano, Salerni, 2014; Montalbetti, Lisimberti, 2016). In seguito alla costruzione si è proceduto alla validazione dello strumento, attraverso la somministrazione dello stesso a uno degli 8 gruppi, che naturalmente non ha partecipato alla successiva somministrazione finale.

A seguito del pre-test il questionario è stato perfezionato e quindi somminі-

strato attraverso la piattaforma Google Forms. Successivamente la pulitura, la codifica, la tabulazione e l'analisi dei dati raccolti, di seguito una riflessione rispetto ad alcuni item più rappresentativi.

## 4. Riflessioni conclusive

Alla luce dell'analisi dei dati ottenuti è emerso in linea generale un considerevole gradimento verso la didattica erogata attraverso il canale laboratoriale. Dai feedback positivi ricevuti dagli studenti si è palesato un apprezzamento pressoché unanime sull'utilità del laboratorio e sul modello di didattica attiva ed esperienziale adottato. Attraverso l'item n.8 *Ti sei sentito motivato durante le attività proposte?* È emerso che il 93 % circa si è espresso a favore; con la successiva domanda n. 9 *Se hai risposto Decisamente sì o Più sì che no, indica il perché*, quasi tutti gli studenti hanno indicato come elementi positivi: il senso di benessere, di coinvolgimento attivo, anche fisico, l'opportunità di conoscere più a fondo i componenti del proprio gruppo e in generale il livello di motivazione molto elevato. Attraverso l'item n.10 *Se hai risposto Più no che sì o Decisamente no, indica il perché*, il 7% ha segnalato una scarsa chiarezza degli obiettivi finali durante l'attività laboratoriale e lo spazio inadeguato, ragion per cui in sede di riprogettazione della prossima erogazione didattica, a.a. 2024/2025, occorrerà prestare particolare attenzione a una maggiore chiarezza rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire, così da mantenere elevata la motivazione di tutti gli studenti e a rendere l'intervento didattico più efficace. Per quanto concerne invece la criticità relativa agli spazi, si ipotizza la possibilità di progettare lezioni anche attraverso modalità diverse, come ad esempio l'outdoor education (Aver, 2017; Xodo, 2019; Pignalberi, 2021).

Altro item interessante è, a nostro avviso, rappresentato dal quesito n.17 *Estenderesti la didattica laboratoriale, in termini di partecipazione attiva, all'interno di attività curriculari in cui non è prevista da regolamento (insegnamenti/tirocini/ecc)?* Il 96% circa si è espresso a favore di tale ampliamento, un elemento questo che lascia spazio a pochi dubbi, al contrario alimenta la certezza di presentare tali dati nelle sedi opportune dell'Ateneo, così da favorire una riflessione collegiale e costruttiva rispetto a esigenze chiare e senza margine di interpretazione provenienti dagli studenti. Consegue l'urgenza di attivare azioni specifiche per fare in modo che tali considerazioni, insieme a riflessioni ben documentate in letteratura, non restino inascoltate, ma che trovino riscontro fattuale nelle politiche della formazione.

## Bibliografia

Albero B., Linard M., Robin J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.

Aver D. (2017). *A proposito di Outdoor Education. L'albero dei Bambini*. https://www.lalberodeibambini.it/3008-2/

Bédard D. (2009). Ensino universitária e profissionalização: perspectivas pedagógicas pedagógicas. In M.I. da Cunha, S.R. Soares, M.L. Ribeira (Eds.), *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas* (pp. 124-138). Feira de Santana, Brésil: UEFS.

Berthiaume D., Rege Colet N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.

Binetti P., Cinque M. (2015). *Valutare l'università & Valutare in università*. Milano: FrancoAngeli.

Borghi B.Q. (2003). *Crescere con i laboratori. Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia*. Parma: Spaggiari.

Brown A. L. (1996). I progressi dell'apprendimento. *Cadmo*, *4*(12), 13-40.

Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.

Commissione europea (2018). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Commissione europea (2008). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*.

Commissione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Consiglio europeo, (2016). *Competences for democratic culture living together as equals in culturally diverse democratic societies*.

De Santis M. (2016). *Il laboratorio. Per una didattica ludica della formazione*. Roma: Aracne.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Fabbri L., Melacarne C. (2015*). Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.

Faudella P., Truffo L. (Eds.). (2005). *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare. Con CD-ROM*. Roma: Carocci.

Frabboni F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.

Heckman J., Kautz T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.

Lucisano P., Salerni A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci.

Margiotta U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.

Massaro G. (2005). Laboratorio e Tirocinio nelle riforme degli ordinamenti. In A. Perucca (Ed.), *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria.* Roma: Armando.

Maturana H.R.,Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Mezirow J. (1991). *Trasformative dimensions of adult learning*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Mezirow J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*,1, 58-63.

Miur (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari*.

Montalbetti K., Lisimberti C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola Democratica*, 3, 687-706.

Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemiche*. Roma: Carocci.
Pedon A., Gnisci A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.
Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
Perla L., Vinci V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research*, *9*(16), 127-145.
Pignalberi C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19. *Formazione & Insegnamento*,19, 282-290.
Salini D., Lupi M. (Eds.). (2012). *L'aula trasformata, apprendere a scuola come in laboratorio: il metodo dell'atelier a postazioni.* Roma: Carocci.
Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
Travaglini R. (2009). *Il laboratorio didattico. L'attiva ricerca della conoscenza*. Milano: Guerrini & Associati.
Trinchero R. (Ed.). (2022). Introduzione. In *Sperimentare percorsi didattici nella scuola* (pp. 7-12). Milano: FrancoAngeli.
Trinchero R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@Re Open Journal Per La Formazione In Rete*, *13*(2), 52-67.
Xodo C. (2019). *Agricoltura contadina e lavoro giovanile. Ruolo pedagogico delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale* Roma: Studium.

# Insegnare nel XXI secolo. Il ruolo dell'epistemologia nello sviluppo professionale dei docenti

Monica Tombolato
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
*monica.tombolato@uniurb.it*

## 1. Le sfide educative del XXI secolo: implicazioni per la formazione degli insegnanti

Con l'avvento della rivoluzione digitale la scuola del XXI secolo si trova ad affrontare nuove forme di analfabetismo che rischiano di compromettere la capacità delle persone di partecipare attivamente e responsabilmente alla vita sociale, economica e politica della propria comunità in un mondo sempre più globale e interconnesso. La diffusione su scala mondiale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, se da un lato ha condotto a un'informazione più plurale, libera e facilmente accessibile (almeno in una certa parte del mondo), dall'altro ha influenzato profondamente il modo in cui chi ne fruisce forma e giustifica le proprie convinzioni e ha determinato una maggiore esposizione a fenomeni di disordine informativo (Wardle, Derakshan, 2017), di illusione di conoscenza (Sloman, Fernbach, 2018) e di sfiducia negli esperti (Nichols, 2017).

L'urgenza educativa di formare cittadini in grado di navigare nell'ecosistema comunicativo odierno con pensiero critico e saggezza è testimoniata dall'esplicito *commitment* espresso dall'Unesco dapprima nel rapporto *Towards Knowledge Societies* (Bindé, 2005) – dove si chiarisce la distinzione tra informazione e conoscenza[2] – e, più recentemente, attraverso la pubblicazione del *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Grizzle, Wilson, Gordon, 2021) corredata da un MOOC (https://www.unesco.org/mil4teachers/en/moocs) e da una serie di podcast (https://www.unesco.org/en/podcasts/media-information-literacy) allo scopo di fornire ai docenti suggerimenti pedagogici per promuovere l'alfabetizzazione ai media e all'informazione (MIL).

Sebbene questa tipologia di risorse rappresenti un contributo apprezzabile nella gestione didattica di argomenti come la disinformazione, l'*hate speech*, le competenze digitali o l'intelligenza artificiale, riteniamo, tuttavia, seguendo Berta Martini (2021), che focalizzare il curricolo formativo su quegli ambiti di conoscenza non

2 In particolate, il documento chiarisce che nel processo di trasformazione delle informazioni in conoscenza autentica sono le possibilità e le capacità del soggetto a giocare il ruolo decisivo: "le informazioni in quanto tali sono solo dati grezzi, il materiale di base per generare conoscenza" (Unesco, 2005, p. 47) da parte di un soggetto che è in grado di farlo e ne ha l'opportunità.

assimilabili alle tradizionali discipline scolastiche (ad esempio, educazione alla cittadinanza, all'ambiente, all'informazione e ai media, ecc.) rischi di "provocare una 'disciplinarizzazione' impropria di tali ambiti che tende a frammentare il curricolo" (p. 25), a discapito dell'integrazione tra saperi necessaria per affrontare la sfida della complessità (Morin, 2000; Martini, 2024).

La domanda di ricerca a cui intendiamo rispondere è dunque la seguente:

Come possiamo aggiornare la formazione dei docenti affinché siano in grado di trasformare le proprie discipline in campi di attività e di esperienza (Martini, 2011; 2021) che consentano agli studenti di sviluppare, parallelamente agli apprendimenti di conoscenze e abilità dominio-specifiche, buone abitudini epistemiche coerenti con una cittadinanza responsabile?

La nostra ipotesi è a favore di un modello di formazione degli insegnanti (Martini, Perla, 2019) che preveda una stretta e proficua collaborazione fra ricerca didattica e riflessione epistemologica alla luce del fatto, come già suggeriva Elio Damiano (2004, p. 101), che entrambe le discipline condividono il medesimo oggetto di studio: "il modo in cui si costruisce il sapere".

In questo quadro, in linea con Sandoval (2005), ci riferiremo all'epistemologia come teoria della conoscenza disciplinare articolata attorno a tre quesiti fondamentali sulla natura della conoscenza (che cosa esattamente conosciamo?), sulle pratiche epistemiche (come sappiamo ciò che sappiamo?) e sui criteri di validità di conoscenze e pratiche (perché ci crediamo?).

A livello operativo, la nostra proposta consiste nell'aiutare gli insegnanti a interrogare il proprio sapere disciplinare in chiave epistemologica formandoli all'uso di principi operativi finalizzati alla progettazione di attività didattiche che consentano agli studenti di sviluppare come apprendimento collaterale a lungo termine l'*habitus* (e.g., Bourdieu, 2003; Dewey, 1996; Baldacci, 2012) dell'agente epistemico virtuoso. Tale scelta risulta giustificata dal fatto che, riconoscendo nella progettazione curricolare lo strumento privilegiato per poter intervenire sulla formazione degli allievi in modo razionale e intenzionale, intendiamo offrire ai docenti un'alternativa alla logica mezzi/fini a cui è subordinata la modalità per obiettivi predefiniti generalmente adottata a scuola, in quanto poco idonea a promuovere apprendimenti di secondo livello quali abiti di pensiero e di azione (Baldacci, 2020). Come argomenta Baldacci (2004; 2020), la progettazione per obiettivi mira, infatti, a favorire nel breve-medio termine apprendimenti diretti ed espliciti di conoscenze e abilità disciplinari (proto-apprendimenti), oggetto di un curricolo di primo livello.

Tuttavia, la strutturazione dell'*habitus* dell'agente epistemicamente virtuoso non consiste nell'acquisizione di una serie di comportamenti specifici, bensì in quella di un'attitudine mentale a perseguire fini epistemici di valore, trasferibile a una varietà di situazioni differenti. Si tratta pertanto di un deutero-apprendimento per il quale è necessario una modalità di progettazione coerente con un curricolo di secondo livello che, seguendo Baldacci (2004; 2020), ipotizziamo possa essere quella basata sui *principi procedurali* (o *processuali*) proposta da Stenhouse (1977). La peculiarità di questo modello, rispetto a quello fondato su obiettivi predefiniti,

è che ad essere specificati non sono i traguardi di apprendimento degli allievi, bensì i criteri che i docenti devono osservare nell'allestimento di situazioni didattiche centrate su processi dall'intrinseco valore culturale e formativo.

Poiché gli insegnanti hanno in genere poca dimestichezza sia con questioni di ordine epistemologico sia con la progettazione curricolare per principi procedurali, abbiamo ritenuto opportuno costruirne degli esempi seguendo uno schema a tre fasi che illustreremo e giustificheremo nel paragrafo successivo. Questo perché non esiste un modo unico e univoco per individuare principi procedurali capaci di orientare i docenti nella trasposizione didattica delle loro discipline (Schubauer-Leoni, 2008; Martini, 2011): la loro formulazione deve infatti tenere conto del tipo di contenuto da affrontare e delle mete formative che si vogliono raggiungere.

## 2. Principi procedurali per lo sviluppo dell'*habitus* dell'agente epistemico virtuoso

Assumendo che un agente epistemico virtuoso possieda specifiche conoscenze, abilità e disposizioni epistemiche stabili, il primo passo verso la costruzione di principi procedurali è stato quello di interpretare tali conoscenze e abilità come occorrenze di categorie epistemologiche astratte[3] che individuano le componenti epistemiche strutturali del suo *habitus*: obiettivi epistemici diretti a prodotti epistemici; pratiche epistemiche affidabili; criteri epistemici. A partire da queste categorie, selezionate sulla base di una revisione della letteratura filosofica ed educativa (ad esempio, Goldman, 1999; Chinn, Buckland, Samarapungavan, 2011; Kelly, 2008; Sandoval, 2005; Schwab, 1971), abbiamo potuto formulare la seguente definizione:

> L'agente epistemico virtuoso è un individuo *capace di* e *disposto a* perseguire *obiettivi epistemici di valore* impegnandosi in *pratiche epistemiche affidabili* e utilizzando *solidi criteri epistemici* per valutare prodotti e pratiche e per giustificare queste valutazioni.

Nella fase successiva, per ciascuna di queste categorie epistemologiche generali e indipendenti da uno specifico dominio di conoscenza, sono state individuate alcune sottocategorie operazionalizzate sotto forma di comportamenti epistemicamente virtuosi[4] da mettere in relazione con principi procedurali finalizzati al loro sviluppo. La nostra ipotesi di lavoro, infatti, è che, potendo contare su principi

3 Tali categorie corrispondono in buona misura alle componenti del modello di cognizione epistemica di Chinn (Chinn, Buckland, Samarapungavan, 2011).

4 L'operazionalizzazione delle categorie epistemologiche individuate è stata effettuata sulla base di studi nazionali e internazionali nel campo dell'epistemologia (compresa l'epistemologia sociale e l'epistemologia delle virtù), della ricerca educativa sulla cognizione epistemica e analizzando l'insieme delle competenze sui media e sull'informazione delineate dall'UNESCO (Grizzle et al., 2021).

procedurali trasversali da adattare alle loro discipline, gli insegnanti avranno maggiori probabilità di progettare attività epistemicamente orientate che incoraggino gli studenti a mettere in atto comportamenti favorevoli alla conoscenza, facilitando, al contempo, lo strutturarsi in parallelo di un'attitudine mentale a perseguire fini epistemici di valore, generativa di comportamenti "originali", non completamente predeterminabili, in risposta a differenti situazioni.

In ultimo sono stati costruiti alcuni principi di strutturazione di attività didattiche capaci di guidare le azioni professionali degli insegnanti. Come mostra la Tabella 1[5], a ogni sottocategoria operazionalizzata possono corrispondere numerosi principi procedurali che traducono queste sottocategorie in azioni che l'insegnante deve compiere per promuovere negli allievi quei comportamenti considerati indiziari – secondo il paradigma semiologico elaborato da Baldacci (2023) – dell'*habitus* dell'agente epistemico virtuoso. Vale la pena notare che le categorie epistemologiche e, di conseguenza, i principi procedurali sono stati isolati *concettualmente*, ma ciò non significa che possano essere *di fatto* isolati. L'obiettivo epistemico finalizzato a un prodotto epistemico presuppone sia una pratica epistemica di cui quel prodotto è il risultato sia criteri epistemici su cui basarsi per valutare pratiche e prodotti. Ne consegue che, in quanto strettamente interconnessi, quasi ogni attività didattica ne esemplifica diversi.

| **Categorie epistemologiche generali** | **Sottocategorie operazionalizzate (Comportamenti epistemicamente virtuosi)** | **Principi di strutturazione di attività didattiche** |
|---|---|---|
| Obiettivi epistemici diretti a prodotti epistemici | Formare una credenza autentica nell'ambito di una disciplina | Gli studenti hanno maggiori probabilità di sviluppare l'habitus dell'agente epistemico virtuoso se sono impegnati in attività:<br>che permettano loro di distinguere le credenze formate attraverso pratiche disciplinari affidabili dalle credenze ingenue;<br>che li sollecitino a dimostrare la verità di un'affermazione di conoscenza entro una disciplina facendo riferimento alla sua "sintassi" (Schwab, 1971), ovvero ai metodi di indagine, di scoperta e di prova condivisi dai membri della comunità scientifica di riferimento;<br>che sollecitino il dibattito attorno ai modelli di spiegazione per distinguere quelli validi da quelli fallaci;<br>che consentano loro di confrontare le diverse concezioni disciplinari di ciò che conta come evidenza, ecc. |

5 Per ulteriori esempi di principi procedurali e maggiori dettagli riguardo la loro costruzione si rinvia a Tombolato (2023).

| | | |
|---|---|---|
| Pratiche epistemiche | Costruire conoscenza in un ambito disciplinare | Gli studenti hanno maggiori probabilità di sviluppare l'habitus dell'agente epistemico virtuoso se sono impegnati in attività:<br>che permettano loro di conoscere le regole e i vincoli disciplinari a cui sono assoggettati i membri della comunità scientifica nella costruzione di conoscenza;<br>che permettano loro di confrontare diverse forme di ragionamento (induttivo, abduttivo, probabilistico, analogico, deduttivo, statistico, ecc.) in relazione al raggiungimento degli obiettivi epistemici disciplinari;<br>che permettano di scegliere quali tipi di pratiche epistemiche (formali, empiriche, sperimentali, ecc.) utilizzare per affrontare un determinato problema |
| | Giustificare la conoscenza, le pratiche epistemiche e le forme di ragionamento | Gli studenti hanno maggiori probabilità di sviluppare l'habitus dell'agente epistemico virtuoso se sono impegnati in attività che permettono loro:<br>di familiarizzare con il modo in cui gli esperti valutano e giustificano le pratiche messe in atto per costruire la conoscenza nel loro dominio di competenza;<br>di confrontare le forme di ragionamento disciplinari e quelle ingenue, ecc. |
| Criteri epistemici | Distinguere le buone spiegazioni da quelle cattive | Gli studenti hanno maggiori probabilità di sviluppare l'habitus dell'agente epistemico virtuoso se sono impegnati in attività che li sollecitano a confrontare le spiegazioni buone e quelle cattive sulla base dei seguenti criteri:<br>essere falsificabili;<br>non essere in conflitto con altri fatti;<br>basarsi su inferenze valide;<br>consentire nuove previsioni (almeno in alcune discipline), ecc. |
| | Valutare la validità di una giustificazione epistemica | Gli studenti hanno maggiori probabilità di sviluppare l'habitus dell'agente epistemico virtuoso se sono impegnati in attività:<br>che li stimolino a interrogarsi e a confrontarsi sui criteri epistemici con cui giustificano le proprie credenze e i propri giudizi;<br>che richiedano loro di applicare criteri epistemici (es. la provenienza da una testimonianza esperta; la coerenza logica; la pertinenza e robustezza delle prove; la coerenza con i dati precedenti ecc) per stabilire se una giustificazione è epistemicamente valida;<br>che li aiutino a comprendere come la revisione tra pari rappresenti un importante criterio di giustificazione epistemica delle affermazioni di conoscenza in quanto riduce la probabilità di errore e di frode. |

**Tab. 1: Alcuni esempi di principi procedurali riferiti a ciascuna categoria epistemologica generale che caratterizza l'*habitus* dell'agente epistemico virtuoso**

## 3. Conclusioni e direzioni future di ricerca

In conclusione, sosteniamo che formare i docenti all'uso di principi operativi capaci di integrare strutturalmente il contributo che l'epistemologia può offrire alla chiarificazione e soluzione di problemi didattici rappresenti una riposta, per quanto parziale, integrabile e rivedibile, al quesito, tutt'altro che banale, di come trasformare un ambito di studio ampio e complesso con cui gli insegnanti hanno in genere scarsa dimestichezza in un'efficace risorsa per selezionare e ricostruire i saperi disciplinari a fini formativi (Tombolato, 2020). Ciò a patto che vengano superati alcuni limiti che indichiamo di seguito unitamente alle azioni correttive che intendiamo intraprendere.

Come si può evincere dagli esempi riportati in Tab.1, i principi sono stati formulati ponendo al centro i processi da sollecitare attraverso le attività didattiche, le quali devono essere varie e ridondanti per consentire agli studenti di sviluppare un apprendimento collaterale sotto forma di abitudini di pensiero e di azione legate a una varietà di ambienti o situazioni tipiche. Tuttavia, affinché possano rappresentare un dispositivo utile per la formazione degli insegnanti di diverso ordine e grado, tali principi devono essere contestualizzati in base alle caratteristiche degli allievi. In altri termini, la trasposizione didattica del sapere oggetto di insegnamento-apprendimento deve essere subordinata al rispetto tanto dei vincoli epistemologici quanto di quelli pedagogici che, in questo caso, si riferiscono al grado di problematicità delle situazioni didattiche offerte (Martini, 2024).

A questo scopo si prevedono esperienze pilota di co-progettazione in cui collaboreremo con gli insegnanti affinché possano comprendere nella pratica come utilizzare i principi per trasporre le loro discipline così da fornire ad altri insegnanti esempi concreti di applicazione di tali dispositivi didattici. Questa esperienza ci consentirà inoltre di calibrare meglio i principi procedurali sulle reali capacità e necessità degli allievi, così come di raccogliere feedback sui bisogni formativi dei docenti di diversi livelli scolari rispetto a questioni di tipo epistemologico e pedagogico-didattico, incluse le modalità di valutazione dei processi di deutero-apprendimento (Baldacci, 2023).

## Bibliografia

Baldacci M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2023). Assessment and pedagogy.A semiological paradigm. *Pedagogia oggi,* 21(1),17-25.

Bindé J. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO Publishing.

Bourdieu P. (2003). *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de FRANCE 2000-2001*. Milano: Feltrinelli.

Chinn C.A., Buckland L.A., Samarapungavan A.L.A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational psychologist*, 46(3), 141-167.

Damiano E. (2004). Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento. *Pedagogia e vita*, 4, 75-106.

Dewey J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Goldman A. I. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford: Oxford University Press.

Grizzle A., Wilson C., Gordon D. (Eds.). (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* 2nd ed. Paris: UNESCO Publishing.

Kelly G.J. (2008). Inquiry, activity, and epistemic practice. In R. Duschl, R. Grandy (Eds.), Teaching scientific inquiry (99-117). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Martini B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Martini B. (2021). L'educazione cognitiva. La relazione tra saperi di insegnamento e capacità cognitive. In L. Mortari, M. Ubbiali (Eds.), *Educare a scuola* (25-40). Milano: Pearson.

Martini B. (2024). Making Curriculum Whole. Modelli di progettazione integrata. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *Cantieri aperti e scuole in costruzione* (pp. 32-36). Milano: FrancoAngeli.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Nichols T. (2017). *La conoscenza e i suoi nemici: l'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.

Perla L., Martini B. (Eds.). (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Sandoval W.A. (2005). Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science education*, 89(4), 634-656.

Schubauer Leoni M.L. (2008). Didactique. In A. van Zanten (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (129-133). Paris: PUF.

Schwab J.J. (1971). La struttura delle discipline. In J.J. Schwab, L.H. Lange, G.C Wilson, M. Scriven (Eds.), *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze: La Nuova Italia.

Sloman S., Fernbach P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.

Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.

Tombolato M. (2020). *La conoscenza della conoscenza scientifica. Problemi didattici*. Milano: FrancoAngeli.

Tombolato M. (2023). Promoting epistemic virtues across the curriculum to educate 21st century citizens, in M. Carmo (ed.), *Education Applications & Developments VIII*, inScience Press (95-107). https://insciencepress.org/education-applications-developments-viii/.

Wardle C., Derakshan H. (2017). Information Disorder: Toward an interdis-ciplinary framework for research and policy making. https://rm.coe. int/information-disorder-toward-an-interdiscipli-nary-framework-for-researc/168076277c277c [10/08/2024].

# Pratiche didattico-organizzative multilivello di accoglienza degli studenti rifugiati ucraini. Indagine-formazione *case-based* con insegnanti in servizio

Laura Sara Agrati
*Professore Ordinario*
*Università Telematica Pegaso*
*laurasara.agrati@unipegaso.it*

## 1. Insegnamento d'emergenza e formazione in servizio degli insegnanti

In un sistema globale conflitti, epidemie e catastrofi, naturali o provocate dall'uomo, causano crisi sociali e sanitarie con effetti multipli. Tra le crisi sociali, la condizione dei rifugiati espone la popolazione a rischi di marginalizzazione, soprattutto per i gruppi vulnerabili come donne, bambini e anziani (UNHCR, 2022). Si stima che solo nel 2021 oltre 36,5 milioni di bambini abbiano vissuto come rifugiati o sfollati, non abbiamo avuto la possibilità di frequentare la scuola primaria o secondaria e che, per questo, siano stati più facilmente esposti a diventare vittime del lavoro forzato o del matrimonio (UNICEF, 2023). Le politiche sovranazionali hanno fatto ricorso a costrutti più ampi, come "educazione in emergenza" (EiE) per intendere, in generale, la fornitura di protezione fisica, psicosociale e apprenditiva per sostenere e salvare vite umane in situazioni di crisi e con riferimento a tutte le età (INEE, 2018) e per riferirsi, nello specifico, alle azioni coordinate volte a ridurre l'impatto delle crisi umanitarie prolungate sull'apprendimento delle generazioni più giovani (UNHCR, 2022; Burde et al., 2017).

L'incertezza intrinseca in condizioni emergenziali – pandemia, accoglienza di studenti rifugiati, conflitti, calamità naturali – mette in crisi il dispositivo istituente l'istruzione (la classe) e le sue variabili costitutive (tempo, spazio, ruoli, routine, ecc.); ciò comporta la capacità negli insegnanti di saper affrontare l'incertezza in situazioni di emergenza ripensando le proprie pratiche a livello disciplinare, curricolare, di gestione del contesto e della relazione (Bonnet, Glazier 2023). Oltre alla tutela degli alunni e degli studenti, i programmi educativi di emergenza offrono azioni di formazione e supporto rivolte agli insegnanti, come: fornitura di materiali didattici e per l'apprendimento; tutoraggio alla cooperazione con altri operatori dell'intervento educativo (mediatori culturali, psicologi ecc.); supporto psicosociale e individuale; sostegno alla sensibilizzazione delle comunità e alla collaborazione con famiglie, territorio e terzo settore.

Per garantire l'accoglienza degli studenti rifugiati attraverso un supporto adeguato alle loro molteplici esigenze, la preparazione professionale degli insegnanti

e di altri operatori della scuola è stata definita 'vitale' (Cerna, 2019, p. 41). Tale preparazione professionale prevede specifica formazione interculturale - in modo da approfondire la conoscenza dei numerosi bisogni espressi dalla popolazione rifugiate e dei rischi correlati alla possibile emarginazione (Rhonda, Haig e Grote, 2009); stimolare la capacità di gestire classi spesso multilingue e multiculturali, attraverso atteggiamenti di dialogo e apertura tra identità culturali e pensiero critico (De Leon, 2014); promuovere pianificazione e realizzazione di pratiche inclusive anche attraverso al collaborazione con le risorse del territorio (Barrett et al., 2013) – e capacità di fornire supporto psicopedagogico attraverso la costruzione di un ambiente favorevole, relazioni con gli studenti e le loro famiglie, attività psicosociali strutturate (Javanbakht, 2022).

Riguardo il piano specifico della formazione in servizio dei docenti all'emergenza, sono stati messi in evidenza alcuni elementi critici come a. la difficoltà, talvolta il limite etico, di ricorrere a strategie e pratiche che ricreino contesti realistici di preparazione, b. l'impossibilità di colmare - di conseguenza - "pratica reale" e "tirocinio ideale" con la conseguente messa in discussione della funzione epistemico-induttiva, dal basso, di attività formative come il tirocinio e il tutorato. Rispetto ai programmi e alle modalità di formazione degli insegnanti in servizio per l'accoglienza degli studenti rifugiati, si raccomandano strategie di simulation-based learning – come casi-studio, osservazione video, riflessione sugli episodi salienti, ecc. – in modo da offrire supporto nel collegare i concetti alla pratica concreta e attivare riflessione sulle possibili strategie da seguire (Forghani-Arani, Cerna e Bannon, 2019: April et al., 2018).

## 2. Accoglienza degli studenti rifugiati ucraini: indagine-formazione case-based con insegnanti in servizio

*Contesto*

A causa della crisi umanitaria causata dal conflitto Russia-Ucraina, le scuole italiane hanno accolto nell'aprile 2022 quasi 20.000 studenti: 4292 nelle scuole dell'infanzia, 9143 nelle primarie, 4647 nelle medie, 1783 nelle secondarie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022; MIUR, 2022). In riferimento ai livelli ISCED 1-3, l'integrazione scolastica in Italia è avvenuta all'interno delle classi regolari, combinata con supporto intensivo ai bisogni psico-sociali e di apprendimento: per i primi, per il supporto al benessere degli alunni, attraverso linee guida e materiali pedagogico fornito dal Ministero; per i secondi, anche attraverso modalità a distanza sincrone (es. in videoconferenza) e il ricorso al supporto dei mediatori linguistico-culturali (Eurydice Italia, 2022).

Gli Orientamenti Interculturali del Ministero dell'Istruzione italiano per gli studenti migranti (MIUR, 2022; Fiorucci, Pinto, Portera, 2017) suggeriscono il rafforzamento delle competenze linguistiche e l'adeguamento di programmi e degli

interventi educativo-didattici. Per l'accoglienza scolastica degli studenti ucraini, il Ministero ha fornito specifiche indicazioni operative (MIUR, 2022a) nonché contributi alla riflessione pedagogica e didattica (MIUR, 2022b) e alle modalità di valutazione (MIUR, 2022c) ispirati a criteri e principi come: la pedagogia del "ritorno", un'educazione con tempi lenti, la relazione scuola-famiglia, service-learning, condivisione di materiali open e reperibili sul web (Iosa, 2022; Agrati, 2024).

Per quanto riguarda la preparazione specifica degli insegnanti in servizio all'accoglienza degli studenti rifugiati dall'Ucraina, in coerenza con gli orientamenti della pedagogia interculturale, il Ministero italiano ha suggerito alle scuole, sul piano organizzativo e didattico, di ricorrere al networking, alla co-progettazione territoriale e ai docenti in particolare, sul piano delle relazioni educative, di farsi 'custodi della resilienza' ossia capaci di coinvolgimento empatico, disponibilità all'ascolto e alla risignificazione dei percorsi di apprendimento e di studio (MIUR, 2022b; Perla et al., 2022).

Nel periodo tra agosto 2023 e gennaio 2024 è stata condotta un'indagine-formazione all'interno dell'insegnamento 'Gestione integrata della classe' e del percorso di specializzazione sul sostegno didattico del X ciclo presso l'Uniiversità degli Studi di Bergamo. L'insegnamento è stato focalizzato sulla conoscenza multilivello della classe complessa e ha promosso nei docenti in formazione la capacità di analizzare situazioni educative super-diverse (Blommaert, 2013; Balloi, 2021) e di prendere decisioni da una prospettiva sistemica e collaborativa.

*Scopo e domande della ricerca*

L'indagine-formazione *case-based* è ha avuto come intento lo sviluppo delle pratiche di intervento educatico-didattiche (Borko, Liston, Whitcomb, 2007; Perla, 2019). Gli studi confermano che il metodo basato sui casi (Helleve et al., 2023) favorisca l'approfondimento delle sfide educative complesse attraverso l'esemplificazione delle situazioni reale e la riflessione sull'azione. Come modalità di intervento 'simulato', ne è stata sottolineata l'utilità per la preparazione delle professionalità di intervento (Forghani-Arani, Cerna e Bannon, 2019; April et al., 2018). L'indagine-formazione ha posto la seguente domanda:

- il metodo *case-based* contribuisce a sviluppare approcci di intervento multilivello?

L'indagine-formazione è stata articolata in tre fasi – tabella 1.

| Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 |
|---|---|---|
| Presentazione di casi tematici* legati al tema della "gestione della classe" - *situazioni realistiche di inclusione per studenti con disabilità, svantaggi linguistici o sociali<br>Focalizzazione su casi di accoglienza degli studenti rifugiati ucraini: descrizione scenario generale, presentazione linee guida ministeriali, analisi materiali didattici | Analisi dei casi di accoglienza di studenti rifugiati ucraini con supporto di guida esterna e di griglia multi-fattoriale (Cerna, 2019 – cfr. Tabella 2) - micro (individuali), meso (interpersonali), macro (livello scolastico).<br>Descrizione di possibili interventi in forma individuale o di gruppo, tramite resoconti documentali. | Analisi di casi simili senza guida esterna.<br>Descrizione di possibili interventi in forma individuale o di gruppo, tramite resoconti documentali. |

**Tabella 1 – Fasi del percorso 'Gestione integrata della classe'**

La seguente Tabella 2 illustra i contenuti della griglia di supporto all'individuazione dei diversi fattori implicati nel caso posto in analisi.

| Fattori individuali | Fattori interpersonali | Fattori scolastici |
|---|---|---|
| Abilità linguistica<br>Salute fisica e mentale | Relazione con i pari<br>Supporto familiare e rete sociale | Ambiente di apprendimento<br>*School engagement*<br>Interazione studente-docente<br>Pratiche valutative<br>Attività extracurriculari<br>Coinvolgimento della famiglia |

**Tabella 2 – Griglia per l'analisi multi-fattoriale, Adatt.: Cerna, 2019, p. 34.**

La relazione tra metodo *case-based* utilizzato e approccio di intervento multilivello è stata inferita sulla base del confronto delle descrizioni degli interventi fatte nei resoconti nella fase 2 e 3 del percorso formativo – cfr. Tabella 1 – ed è stata associata, sul piano quantitativo, all'incremento/stati/decremento del numero dei fattori considerati e, sul piano qualitativo, alla varietà di tipologia per codici e sotto-codici (Göll, 2022).

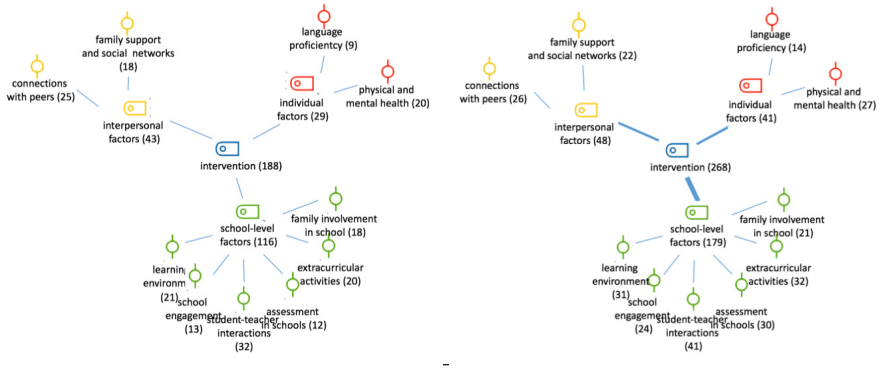
*Popolazione coinvolta*

All'indagine-formazione hanno partecipato 110 docenti in formazione con le seguenti caratteristiche sociometrico-professionali: prevalentemente di genere femminile (80, 72%), con età media di 36,6 anni e con esperienza di insegnamento di circa 3 anni - 1 anno, n. 47 (42,7%) - 5 anni, n. 42 (38,2%).

*Raccolta e analisi dei dati*

I dati sono stati raccolti nella fase 2 e 3 (cfr. Tabella 1) tramite resoconti documentali (Perla e Schiavone, 2014). Sono stati raccolti tramite cartella drive 22 resoconti documentali, ciascuno dei quali elaborato in gruppi di lavoro di 5 persone.

I testi contenuti dei resoconti sono stati analizzati tramite software MAXQDA versione 24 prefissato su codici esterni "macro", "meso", "micro", secondo il modello olistico della griglia (cfr. Tabella 2, Cerna, 2019). Per il rendering, a livello di rappresentazione grafica di statistica descrittiva, nel presente lavoro si fa ricorso a due grafi che descrivono il numero di segmenti di testo organizzati per codici e sotto-codici (cfr. Figura 1, a e b).




(a) (b)

**Figura 1 – N. di segmenti organizzati per codici e sotto-codici nei resoconti della fase 2 (a) e 3 (b)**

*Risultati*

Domanda della ricerca: *il metodo case-based contribuisce a sviluppare approcci di intervento multilivello?*

L'analisi testuale sui resoconti documentali prodotti dai docenti coinvolti nell'indagine-formazione, effettuata attraverso il software MAXQDA, consente di affermare che il metodo *case-based*, in generale, favorisce la capacità degli insegnanti di cogliere i fattori multilivello da considerare rispetto alle decisioni di intervento nei casi di gestione della classe complessa – come l'accoglienza degli studenti rifugiati ucraini.

Sul piano quantitativo, si assiste a un incremento generale del numero dei fattori considerati: in fase 2, il numero dei fattori è 188 (cfr. Figura 1, a), in fase 3 il numero di fattori è passato a 268 (cfr. Figura 1, b) – con incremento di +80 in termini assoluti (Göll, 2022). Sul piano qualitativo, si assiste a una più variegata distribuzione per sotto-codici, specialmente quelli riferiti al livello 'macro' (cfr.

fattori di scuola), sui quali il programma *case-based* ha focalizzato l'attenzione in termini di intervento.

I dati dimostrano che i docenti coinvolti nella formazione *case-based* hanno sviluppato una maggiore capacità di cogliere i diversi fattori in gioco riguardo il caso esaminato dell'accoglienza degli studenti ucraini rifugiati, in particolare, una maggiore capacità di lettura dei fattori specificamente scolastici, come le 'pratiche valutative' adottate e le 'attività extracurriculari' svolte, rispetto ai quali si assiste a un maggiore incremento del numero di riferimenti in termini assoluti, rispettivamente +18 e + 12.

## 3. Limiti dell'indagine e considerazioni

Lo studio conferma che il metodo *case-based* è efficace come modalità di intervento 'simulato', rispetto alla preparazione delle professionalità di intervento, come i docenti di scuola (Forghani-Arani, Cerna e Bannon, 2019; April et al., 2018): esso favorirebbe la creazione di uno spazio mentale in cui far esercitare le abilità di analisi delle situazioni e delle prese di decisione in maniera coerente alla complessità dei casi affrontati, senza tuttavia impatti effettivi, nel caso di errori.

La ricerca sui metodi *case-based* sottolinea, tuttavia, che la narrazione e la struttura dei casi di studio presi in esame sono componenti chiave dell'efficacia della formazione (Ulvik et al., 2020): devono fare riferimento a scenari realistici per stimolare la rielaborazione di un'esperienza, sebbene vicaria; devono suggerire modelli di intervento efficaci da emulare e inefficaci da criticare. Questo porta a mettere in discussione l'efficacia emersa dello studio svolto: se dipenda di per sé dal metodo *case-based* condotto o dalla scelta narrativa fatta sul caso analizzato.

Un ulteriore limite dello studio sarebbe legato alla scelta fatta, in fase di realizzazione dell'intervento formativo (cfr. Tabella 1), di optare per un modello di analisi multi-fattoriale già predisposto (cfr. Cerna, 2019, Tabella 2) come guida esterna. Sarebbe opportuno realizzare un'indagine-formazione *case-based* senza supporti simili per verificare se l'analisi spontanea condotta sui casi presentati va nella direzione di cogliere i diversi fattori in gioco.

La preparazione professionale degli insegnanti e di tutti gli operatori della scuola è certamente 'vitale' (Cerna, 2019, p. 41) per garantire l'accoglienza degli studenti rifugiati attraverso un supporto adeguato alle loro molteplici esigenze. Su tale fattore si è investito abbastanza a livello Europeo e italiano in occasione dell'accoglienza emergenziale dei rifugiati nel periodo immediatamente dopo lo scoppio del conflitto armato Ucraina-Russia. Il Ministero Italiano, in coerenza con gli orientamenti della pedagogia interculturale, ha suggerito alle scuole prassi effettive, come il networking, la co-progettazione territoriale, e criteri di massima di intervento per i docenti – attenzione al piano delle relazioni educative (cfr. resilienza, empatia, disponibilità all'ascolto ecc. – cfr. MIUR, 2022b).

Per la formazione in sevizio degli operatori della scuola alla gestione dell'emergenza si esclude, come suggerito dalla ricerca, il ricorso a contesti reali e si opta

per strategie e pratiche che ricreino al meglio possibile contesti realistici. Il metodo *case-based*, come intervento specifico di *simulation-based learning* più ampio, offrirebbe quello spazio mentale riflessivo, quell'interstizio neutro, necessario ai docenti in formazione per collegare le concettualizzazioni, persino i modelli di analisi, alla pratica concreta, al fine di elaborare possibili strategie risolutive (Forghani-Arani, Cerna e Bannon, 2019: April et al., 2018). Sul piano più ampio dell'efficacia didattica, si dovrebbe, tuttavia, sempre verificare le condizioni effettive rispetto alle quali il metodo *case-based* viene proposto: il riferimento è alle pre-conoscenze dei docenti in formazione, ai tipi – es. simbolico o esperienziale - e alla qualità – es. narrazione e struttura – dei supporti cognitivi forniti (cfr. Landriscina, 2013; Ulvik et al., 2020).

## Bibliografia


Agrati L.S. (2024). Teaching in emergency contexts: analysis of the support protocols for Ukrainian refugee students in Italy. In M. Kohout-Diaz and M-C. Deyrich (eds.), *Inclusive trajectories and practices. Ethical ideals tested by facts*. Leida: Brill-Sense.

April D., D'Addio A., Kubacka K., Smith W. (2018). *Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes* - https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266076

Balloi, C. (2021). Superdiversity: una prospettiva per le nuove sfide della pedagogia interculturale. *Ricerche pedagogiche*. LV, 218, 47-66.

Barrett M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Ed.). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.147-168). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Blommaert J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Blue Ridge Summit.

Bonnet A., Glazier J. (2023). *The conflicted role of uncertainty in teaching and teacher education, Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2023.2272650

Borko H., Liston D., Whitcomb J. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.

Burde D., Kapit A., Wahl R.L., Guven O., Skarpeteig, M.I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research, *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. http://www.jstor.org/stable/44667668.

Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices*. Paris: OECD

De Leon N. (2014). Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 17-30.

European Commission (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms, Publications Office of the European Union*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingualclassroom_en.pdf.

European commission/EACEA/Eurydice (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe, Eurydice report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Eurydice Italia (2022). *Supporto ai giovani rifugiati ucraini nelle scuole e nell'istruzione superiore in Europa* - https://eurydice.indire.it/supporto-ai-giovani-rifugiati-ucraini-nelle-scuole-e-nellistruzione-superiore-in-europa/#:~:text=L'Italia%20ha%20un%20sistema,3%20da%20un%20solo%20paese.

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

Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms. OECD Education Working Papers*, No. 198. Paris: OECD Publishing.

Göll E. (2022). Practical Relevance, Usefulness, and Effectiveness. In L. Gerhold, D. Holtmannspötter, C. Neuhaus. *Standards of Futures Research. Zukunft und Forschung*. Wiesbaden: Springer.

Helleve I., Eide H., Ulvik M. (2023). Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 50-66.

INEE, 2018, Education in Emergencies. Best practice guide- https://inee.org/sites/default/files/resources/EiE%20Guide%20Number%202_Planning%20and%20Implementing%20an%20EiE%20Response_FINAL.pdf.

Iosa R. (2022). Pedagogia del ritorno: l'intervista. *Articolo33* - https://www.articolotrentatre.it/articoli/politiche-educative/dibattito-pedagogico/pedagogia-ritorno-intervista-raffaele-iosa

Javanbakht A. (2022). *Addressing war trauma in Ukrainian refugees before it is too late*. European Journal of Psychotraumatology. 13(2) - doi: 10.1080/20008066.2022.2104009.

Landriscina, F. (2013). *Simulation and Learning. A Model-Centered Approach*. New York, NY: Springer.

MIUR (2022) Nota prot. del 14 aprile 2022 'Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative' – https://www.miur.gov.it/documents.

MIUR (2022d). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* - https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu

MIUR (2022a). Nota prot. n. 381 del 4 marzo 2022 'Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli - Prime indicazioni e risorse' – https://www.miur.gov.it/documents.

MIUR (2022b). Nota prot. n. 576 del 24 marzo 2022 'Studenti profughi dall'Ucraina. Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole' – https://www.-miur.gov.it/documents.

MIUR (2022c). Nota prot. del 14 aprile 2022 'Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative' – https://www.miur.gov.it/documents.

Perla L. (Eds.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.

Perla, L., Schiavone, N. (2014). Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants? In M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 23-42). Paris: L'Harmattan.

Rhonda, O., Haig Y., Grote E. (2009). Addressing the educational challenges faced by African refugee background students: perceptions of West Australian stakeholders. *TESOL in Context*. 19(1), 23-78.

Ulvik M., Kjærgård H.M., Eide L. et al. (2020). Teacher educators reflecting on case-

based teaching – a collective self-study. In *Professional Development in Education* (pp. 1-15) - https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615.
UNHCR (2022). *Overview Persons at Risk*. UNHCR Emergency Book - https://emergency.unhcr.org/protection/persons-risk/overview-persons-risk.
UNICEF, 2023, Education in Emergencies Global course - https://agora.unicef.org/course/info.php?id=32998

# Ripensare gli spazi per cambiare il modo di abitare e fare la scuola. Dalla ricerca condivisa all'analisi dei risultati[1]

Andrea Zini
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*
*andrea.zini@unimore.it*

Beate Weyland
*Professore Associato*
*Libera Università di Bolzano*
*beate.weyland@unibz.it*

## 1. Ripensare gli spazi

Negli ultimi anni sono diverse le proposte all'intersezione tra pedagogia, architettura e design (Weyland et al., 2019; Weyland, Prey, 2020; Weyland, Leone, 2020) che evidenziano un progressivo passaggio da una concezione della scuola come luogo predefinito e quasi standardizzato, costruito secondo stereotipi dati da una cultura della frontalità e dell'inculturazione, a quella di un ambiente da abitare, uno spazio domestico da rendere il più possibile aderente a un nuovo modo di concepire la relazione educativa e formativa. La scuola diventa la casa della cultura nel senso più ampio, un ambiente in cui coltivare la ricerca, l'esplorazione e l'elaborazione del patrimonio culturale, dove aprire nuovi orizzonti per dare senso al mondo.

Dal 2019 diverse scuole hanno aderito a percorsi di ricerca-azione con il gruppo di ricerca interdisciplinare che converge oggi sul laboratorio EDENLAB (EDucational ENviroments with Nature - edenlab.unibz.it) con l'obiettivo di creare ambienti più confortevoli, capaci di supportare una didattica aperta, centrata sull'esplorazione e sulla cooperazione. Con il 2022, alla ripresa dopo la Pandemia, le scuole in ricerca con EDENLAB hanno esplorato anche una forma di micro-rapporto più ravvicinato con la natura, in cui le piante diventano mediatrici nell'esplorazione di spazi e didattiche (Weyland, 2022).

L'interazione tra scuola e università è innovativa, in quanto sono le scuole stesse che tramite convenzione e "contributo alla ricerca" si vanno promotrici e committenti di una ricerca specificamente ritagliata sui bisogni e i sogni che questa porta in grembo. Le comunità scolastiche, sempre più sensibili alle tematiche degli "ambienti di apprendimento" (Biondi et al., 2016, Castoldi, 2020, Biancato, 2024) partendo da richieste di consulenza e supporto in tale senso, accettano di

1 Beate Weyland è autrice dei paragrafi 1, 2; Andrea Zini è autore dei paragrafi 3, 4, 5, 6, 7.

investire energie e risorse per lavorare in ricerca su nuovi modi di fare scuola e di svolgere un percorso sperimentale e esplorativo.

In prima battuta i percorsi di ricerca-formazione e ricerca-azione sono stati centrati sulla focalizzazione delle questioni per nulla scontate della definizione chiara di dove e come si vuole educare, come e dove si pensa che i bambini debbano imparare, se, dove e soprattutto quando i bambini è importante che giochino, che parlino, che leggano, che esplorino (Weyland, Galletti, 2018).

Le attività si sono quindi concentrate sullo sviluppo dell'identità pedagogica delle scuole, sulla maturazione di competenza nel riconoscere in modo puntuale le qualità degli spazi architettonici fino ad arrivare a vere e proprie esperienze di appropriazione dello spazio educativo e didattico.

In questo processo si è notato che le piante da interno possono essere valide alleate sia per l'esplorazione e appropriazione dello spazio, sia per raggiungere gli obiettivi di trasformazione della didattica.

## 2. La variabile della natura indoor

Le collaborazioni con le scuole, soprattutto negli ultimi due anni manifestano un dato molto interessante: prendersi cura di una pianta ogni giorno, sceglierla, farla crescere, osservarla, addirittura giocare e imparare da lei e con lei, diventano gesti educativi straordinari che scombinano l'assetto tradizionale del "fare scuola" a favore non solo di un benessere dovuto alla presenza del verde in un ambiente chiuso e povero, ma di tempi e modi che contribuiscono alla maturazione di un curricolo di competenze più orientate alla domanda e alla ricerca, alle attività su progetto, agli impegni in ambito green.

In particolare, la presenza e interazione con i vegetali negli spazi scolastici (interni e esterni) sembra generare un cambio di paradigma e aprire alla scoperta dello spazio architettonico: dove mettiamo le piante? quanto spazio occupano? quando le curiamo? quanto possono contribuire alla creazione di un ambiente efficace per imparare, ma anche dinamico e cooperativo e al contempo riservato e di relax?

Allo stesso tempo impegnano nello scardinamento delle priorità didattiche, lasciando spazio al tempo della cura, dell'esplorazione e della ricerca con i bambini.

I lavori di formazione e ricerca-azione poggiano su una serie di studi ormai molto noti tra cui in particolare la ricerca "Clever Classroom" (Barrett et al., 2015), che dimostra come le condizioni di comfort progettuali che emulano le condizioni naturali (qualità dell'aria, illuminazione, temperatura, materiali) e che sono stimolanti e personalizzabili, influenzano chiaramente la qualità dell'apprendimento. Questo fatto è potenziato se nell'ambiente si trovano piante, questo è già noto ai contesti delle scienze naturali che rilevano i vantaggi della presenza dei vegetali in spazi interni per garantire l'umidificazione e il ricambio dell'aria negli ambienti, ma anche perché favorisce l'attenzione e la concentrazione, oltre a un diffuso senso di benessere percepito (Han et al., 2017; Mancuso, 2017; Kuo, 2015).

La dialettica tra il costruire e l'abitare proposta dall'antropologo Tim Ingold (2001) e il nuovo paradigma della scuola come ambiente da dimorare veicolato dai vegetali e dai gesti di cura di insegnanti e bambini spostano così l'attenzione del mondo della scuola sulla dimensione materiale, fisica e sensoriale degli spazi e finalmente, il messaggio di Loris Malaguzzi (1995) "lo spazio è il terzo educatore" comincia a essere compreso. Lo spazio architettonico diventa spazio vissuto e abitato in questi progetti. Racconta e descrive chiaramente scelte e atteggiamenti impliciti o espliciti e diventa dunque un formidabile dispositivo pedagogico per generare benessere.

## 3. Ricerca, azione e formazione

I tratti comuni ai progetti che EDENLAB realizza con le comunità scolastiche (per quanto essi possano differenziarsi secondo il focus specifico, il disegno di ricerca e le caratteristiche dei contesti), permettono di collocare l'approccio di *ricerca condivisa* del laboratorio nello spettro della ricerca partecipativa. Nei percorsi si adotta un approccio che integra, in rapporto variabile, le componenti di ricerca, azione e formazione. Gli enti scolastici sono i committenti della ricerca, mentre gli insegnanti assumono il ruolo di co-ricercatori sul campo. Questo richiede, in primo luogo, che si presti un'attenzione particolare alla formazione degli insegnanti e allo sviluppo di quella che Mortari definisce come la "postura dell'insegnante ricercatore, che […], mediante una costante riflessione sistematica sul suo agire e sui suoi pensieri, diventa produttore attivo del proprio sapere pratico" (Mortari et al., 2020, p. 101). La funzione che in alcuni percorsi è realizzata dalla valutazione condivisa dei contesti, intesa come attività di ricerca con valenza formativa e come fondamento per lo sviluppo di progetti di miglioramento presenta alcune affinità con l'approccio della ricerca valutativa come "promozione dall'interno" (Bondioli, Savio, 2018). Ogni fase del processo è partecipata e situata nei contesti e questi vengono osservati e attivati assumendo una prospettiva ecologica e sistemica che coinvolge, a vari livelli, le diverse componenti della comunità scolastica; di conseguenza, il cambiamento auspicato non si limita al piano individuale ma si può definire come apprendimento organizzativo (Schratz, Steiner Löffler, 1999/2001; Mignosi, 2012). Infine, nei percorsi attivati dal laboratorio vi è una chiara distinzione fra il ruolo attivo e riflessivo dei "pratici" all'interno del contesto e quello dei ricercatori esterni, che, come accade negli approcci di tipo partecipativo, è duplice: facilitano il percorso di riflessione e formazione degli insegnanti, e conducono una ricerca volta a produrre nuova conoscenza sia sui temi che sono oggetto di ricerca condivisa all'interno dei percorsi, sia sulle proprie strategie formative (Losito, 2018, p. 67). Questa duplicità di ruoli e di piani di ricerca assume un particolare rilievo quando si tratta di definire ciò che vale come risultato della ricerca stessa.

## 4. La valutazione degli esiti di progetti di ricerca condivisa

Nel piano di sviluppo del laboratorio EDEN (Weyland, Zini, 2023) vi è l'obiettivo di mettere a punto modelli, metodi e dispositivi per studiare e portare a sintesi gli esiti generati dai diversi percorsi, sia nei termini di un apprendimento che "non si limiti alla innovazione realizzata, ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori" (Cardarello, 2018, p. 61), sia sul secondo piano della ricerca, dove il ricercatore è direttamente interessato a studiare l'efficacia del proprio operato in qualità di facilitatore-formatore e a produrre su questo conoscenze che siano corroborate da documentazione empirica e potenzialmente capitalizzabili. In primo luogo, sono state prese in esame alcune questioni metodologiche connesse alla valutazione dei risultati nella ricerca partecipativa e il modo in cui sono state affrontate nel campo della ricerca-formazione, che vanta nel nostro paese un'importante tradizione. Sotto questo riguardo, ci si limita in questa sede a citare due punti di riferimento privilegiati. All'interno della linea di ricerca che dalla metà degli anni Novanta ha condotto all'approccio di valutazione formativa dei contesti come "promozione dall'interno" (Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, Savio, 2018), la questione è stata affrontata rivolgendo uno specifico interesse alla meta-valutazione, cioè alla "valutazione della valutazione" come parte integrante di un percorso di ricerca valutativa condotta a scopo formativo da ricercatori e insegnanti (Bondioli, Savio, 2014), che serve sia alla verifica e al perfezionamento del modello di ricerca-formazione, sia alla facilitazione del bilancio finale del gruppo di lavoro. L'applicazione di strumenti di meta-valutazione comuni consente di trarre conclusioni sull'efficacia del processo realizzato, sia sul piano della formazione attraverso la ricerca, sia sul piano della "tenuta" del modello proposto, nonché di comparare i dati raccolti da percorsi realizzati in diversi contesti tenendo conto dei loro tratti specifici. Riveste inoltre un particolare interesse il percorso intrapreso dal Centro CRESPI per sviluppare un modello operativo per "valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento" (Agrusti, Dodman, 2021, p. 75). La valutazione dell'impatto, definito come "l'insieme di processi, prodotti e consapevolezze che emergono come esiti" a breve e medio termine di esperienze di ricerca-formazione (ivi, p. 78), si fonda sulla rilevazione delle testimonianze dei partecipanti tramite un protocollo di intervista di gruppo e sul loro esame secondo diverse prospettive di analisi dei dati (qualitativa, ecologica, pragmatica, discorsiva). Sono state inoltre considerate le potenzialità e i limiti degli approcci valutativi fondati su indicatori (secondo la tipologia proposta da Reed et al., 2021) organizzati in categorie o in modelli logici che forniscono un quadro in cui i risultati della ricerca possono essere classificati agevolando la comparazione fra più casi; si è tenuto conto, in particolare, del modello messo a punto nello studio valutativo del progetto "Fare Scuola" di Fondazione Reggio Children e ENEL Cuore ONLUS (Zini, 2021).

Nel seguito vengono esposti, in forma provvisoria, alcuni dei risultati raccolti nel percorso di definizione delle possibili dimensioni comuni degli esiti apprezzabili nella molteplicità dei progetti e nella specificità dei contesti in cui EDENLAB interviene con le comunità scolastiche.

## 5. Un modello per la classificazione dei risultati

La struttura del modello per la classificazione dei risultati (Figura 1) è ispirata a quella proposta da Spencer et al. (2008) nel campo dell'educazione alla salute. Nel modello – qui tratteggiato e più estesamente descritto in Zini (in press) – si assume che i percorsi siano accomunati da un obiettivo generale che per brevità si compendia nel "realizzare paesaggi educativi che sostengano il benessere e la qualità della relazione didattica" (edenlab.unibz.it). L'esito ultimo auspicato, che dovrebbe essere co-generato dai percorsi entro un orizzonte temporale che eccede la loro durata, dipende da più fattori, definiti come "Ambiente fisico", "Risorse personali" e "Ambiente sociale". La valutazione degli esiti dei percorsi richiede che sia stimata la variazione dei fattori sulla base di elementi rilevabili che su di essi possono incidere e che rappresentano i risultati delle azioni realizzate durante i percorsi.




**Figura 1. Modello per la classificazione dei risultati**

## 6. Categorie di risultati e tracce per l'individuazione di indicatori

Il modello elenca sedici categorie di risultati, di cui si fornisce qui una sintesi parziale, e prevede la possibilità che si verifichino relazioni tra categorie associate a fattori diversi, nonché retroazioni tra elementi di rango diverso.

Sono associati all'*ambiente fisico* i risultati che riguardano la qualità negoziale degli interventi sugli spazi (ovvero la corrispondenza tra le attese e le soluzioni costruttive o di allestimento adottate), la qualità estetica e l'accessibilità, la qualità

percettiva e simbolica degli spazi (definite in termini di benessere fisico e affettivo, comfort, gradevolezza, senso di appartenenza, che può manifestarsi in forma di cura, attaccamento), la qualità educativa degli spazi per l'apprendimento e per l'insegnamento, l'accesso e la fruizione effettiva degli spazi per attività curricolari o extracurricolari.

Sono associati alle *risorse personali* i risultati relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti (arricchimento del repertorio delle strategie didattiche, riflessione sul contesto e sui processi di apprendimento, determinazione degli obiettivi) e all'innovazione nelle pratiche pratiche quotidiane di osservazione e di insegnamento.

Sono associati all'*ambiente sociale* i risultati che attengono: la moltiplicazione di azioni coerenti con quelle realizzate nel percorso; il trasferimento interpersonale e l'allargamento della base degli interessati; la realizzazione di attività formative o di progettazione condivisa suggerite dall'esperienza del percorso EDEN, oppure legate agli spazi coinvolti nel percorso o al loro utilizzo; l'introduzione di cambiamenti nell'organizzazione, nel curricolo, nel Piano dell'Offerta Formativa; lo scambio di esperienze e progetti tematici tra gli insegnanti e tra le scuole dell'istituto, o la costruzione di reti formative e di scambio di esperienze con insegnanti e scuole di altri istituti; l'informazione rivolta alla comunità locale sul percorso EDEN, l'uso degli spazi per attività promosse o partecipate da enti o associazioni del territorio, l'attivazione della comunità locale a supporto delle attività del percorso EDEN; l'informazione dei genitori riguardo il percorso, il loro accesso agli spazi per attività programmate o in momenti ordinari della giornata scolastica, la loro attivazione a supporto delle attività; l'informazione e il coinvolgimento del personale tecnico nelle attività, la sua attivazione per la cura e per la gestione degli spazi coinvolti nel percorso EDEN.

## 7. Conclusioni

Un primo strumento di raccolta dei dati è stato predisposto per mettere alla prova il modello e la possibilità di definire indicatori adatti a misurare i risultati nella forma provvisoria di un questionario individuale somministrato alle insegnanti nella fase conclusiva di uno dei recenti percorsi EDEN, prima dell'incontro finale in cui condurre un'analisi congiunta dei dati raccolti e ricavarne indicazioni per la sostenibilità del processo. Le prime applicazioni di questo strumento suggeriscono che la presenza di domande aperte sia da ritenere indispensabile, sia per convalidare l'interpretazione di alcuni quesiti strutturati, sia per raccogliere ulteriori informazioni riguardo eventuali risultati inattesi (positivi o negativi), ostacoli o fattori che hanno agevolato il percorso.

In conclusione, il modello proposto sembra offrire un quadro adeguato sia per dare ragione degli esiti dei singoli interventi a diversi livelli (micro - cambiamento individuale, meso - cambiamento nelle organizzazioni, macro - cambiamento nelle comunità), sia per fare convergere i dati raccolti dalle diverse esperienze in un piano di ricerca *sulla ricerca condivisa* che il laboratorio realizza con le scuole.

## Bibliografia


Agrusti G., Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercAzione*, 13(2), 75-84.

Barrett P. S., Zhang Y., Davies F., Barrett L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.

Bondioli A., Ferrari M. (eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 49-68.

Bondioli A., Savio D. (2018). «Promuovere dall'interno»: la ricerca come formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 75-83). Milano: FrancoAngeli.

Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione*. *Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento: ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.

Kuo M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI: 10.3389-/fpsyg.2015.01093.

Losito B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In Asquini, G. (ed.), *La Ricerca-Formazione*. *Temi, esperienze, prospettive* (pp. 65-76). Milano: FrancoAngeli.

Mancuso S. (2017). *Rivoluzione vegetale.* Milano: Giunti.

Mignosi E. (2012). L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola. *Studi sulla Formazione*, 15(1), 53-67.

Mortari L., Silva R., Zanotti A. (2020). Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots. *RicercAzione*, 12(1), 83-105.

Reed M. S., Ferré M., Martin-Ortega, J., Blanche R., Lawford-Rolfe R., Dallimer M., Holden J. (2021). Evaluating impact from research: A methodological framework. *Research Policy*, 50(4). DOI: 10.1016/j.respol.2020.104147.

Schratz M., Steiner-Löffler U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz-Verlag (trad. it. *La Scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, La Scuola, Brescia, 2001).

Weyland B., Galletti A. (2018), *Lo spazio che educa*, Bergamo: Junior.

Weyland B., Stadler-Altmann U., Galletti A., Prey, K. (2019). *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*. Milano: Franco Angeli.

Weyland B., Prey K. (2020), *Ridisegnare la scuola tra didattica architettura e design*. Milano: Guerini e Associati.

Weyland B., Leone T. (2020). *Laboratori attivi di democrazia tra spazi e didattiche*. Milano: Guerini e Associati.

Weyland B., Zini A. (2023). Fare ricerca e azione con gli insegnanti: scuola e università come comunità in ricerca. In Fabbri M., Malavasi P., Rosa,A., Vannini I. (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1282-1285). Lecce: Pensa Multimedia.

Zini A. (2021). *Progetto Fare Scuola. Rapporto di valutazione.* [Rapporto di ricerca valutativa affidata da Reggio Children Foundation – Centro Loris Malaguzzi]. Unpublished manuscript.

Zini A. (in press). Accompagnare e apprezzare lo sviluppo della scuola e dei suoi spazi: ricerca, azione e formazione. In Weyland B., Boaretto G. (eds.), *Terzo paesaggio educante. Intrecci generativi tra natura e cultura.* "Spazi Vivi", Bergamo: Junior.

# Formare gli insegnanti alla partecipazione scuola-famiglie: analisi di una esperienza di ricerca-formazione[1]

Paola Zini
*Professoressa associata in Pedagogia Generale e Sociale*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*paola.zini@unicatt.it*

Dalila Raccagni
*Assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*dalila.raccagi@unicatt.it*

## 1. La relazione con le famiglie: fattore di qualificazione professionale

Il presente contributo intende mettere in luce gli esiti e le riflessioni scaturite da un percorso di ricerca-formazione svolto a Milano nell'anno scolastico 2022/2023 con un gruppo di insegnanti della scuola primaria sul tema della partecipazione scuola-famiglie. Nello specifico, sono stati condotti tre incontri della durata di 4 ore ciascuno e tra un incontro e l'altro è stato assegnato un mandato di lavoro, che ha reso possibile dare continuità alle riflessioni attivate in aula. La prospettiva della ricerca-formazione ha permesso di fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti favorendo la formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e promuovendo la riflessività (Asquini, 2018; Nigris, Cardarello, Losito, 2020).

Il percorso ha avuto l'obiettivo di stimolare negli insegnanti un processo riflessivo sulle pratiche di partecipazione presenti nelle loro scuole, proponendo la prospettiva della corresponsabilità educativa (Dusi, Pati, 2011). La finalità, dunque, è stata quella di promuovere un atteggiamento di autoriflessione e una postura mentale di ricerca, costruendo le condizioni affinché gli insegnanti potessero prendere consapevolezza sia di cosa intendessero per partecipazione scuola-famiglia sia delle pratiche sperimentate.

Affrontare questo tema chiama in causa la professionalità degli insegnanti, riconoscendo che la collaborazione con le famiglie e con il territorio è una competenza chiave dei docenti, è un elemento di qualificazione professionale (Zini, 2023). Il rapporto di partecipazione «va stimato come uno dei compiti primari dell'istituzione scolastica, che è chiamata a prendere l'iniziativa per promuoverlo e coltivarlo» (Pati, 2019, p. 15). Ciò che risulta necessario e urgente è offrire agli insegnanti occasioni per sviluppare competenze relazionali e comunicative che gli

1 Le autrici hanno condiviso l'impostazione e i contenuti dell'articolo. Nello specifico, Paola Zini ha scritto i §§ 1 e 3, Dalila Raccagni i §§ 2 e 4.

permettano di stabilire buoni rapporti con i genitori dei propri alunni e di incrementare la cultura della partecipazione.

Il percorso ha preso le mosse dalle esperienze degli insegnanti e dalle loro rappresentazioni sulla relazione con le famiglie dei propri alunni. Nello specifico, è stato chiesto ad ognuno di descrivere la propria esperienza di partecipazione attraverso la condivisione di alcune parole chiave.

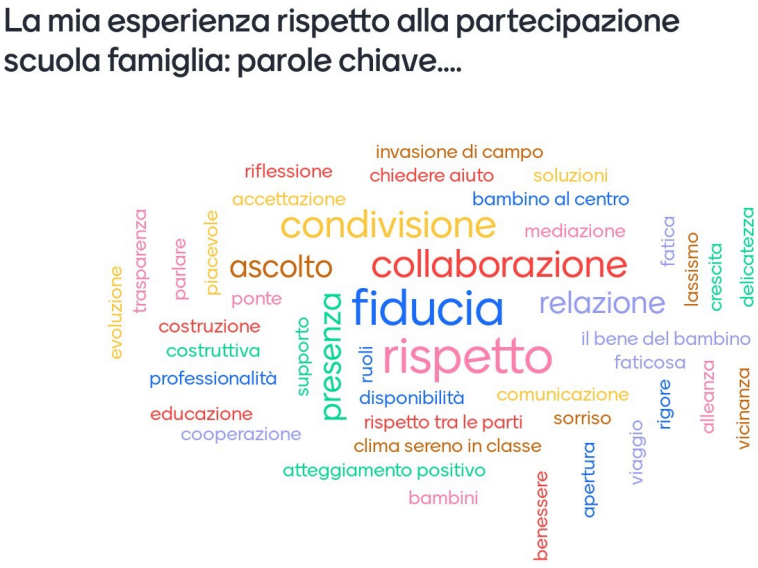



**Figura 1. Wordcloud parole chiave**

Dal *wordcloud* (Fig.1) emerge la complessità ed ambivalenza del tema, con la copresenza di esperienze positive e di difficoltà. Prevalgono termini come "fiducia", "rispetto", "condivisone", "collaborazione", "ascolto", "presenza"; ma accanto ad essi troviamo "invasione di campo", "fatica", "faticosa", "lassismo".

Il confronto tra i partecipanti ha permesso di cogliere la trasversalità di alcune problematicità, che risultano condivise da molti. Si pensi, in tal senso, alla molteplicità di forme e trasformazioni familiari che, da un lato, richiede maggior personalizzazione delle relazioni, e, dall'altro, sottopone le famiglie a maggiori criticità. Anche il crescente aumento del numero di alunni stranieri nella scuola ci dice della presenza di una molteplicità di culture educative all'interno della scuola, elemento che aumenta la complessità dell'incontro. Un aspetto ricorrente nelle diverse narrazioni è la fragilità del mondo adulto, che sembra connotare sia gli insegnanti sia i genitori. A partire dal riconoscimento di questa complessità, si è chiesto agli insegnanti di riflettere, dapprima individualmente e poi in piccolo gruppo, circa le ragioni per cui è importante promuovere la relazione e la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola. Dal loro confronto sono emerse le seguenti parole chiave: "coerenza", "obiettivo comune", "continuità'", "benessere",

"fare rete", "migliorare/aver cura della relazione", "spazio di confronto", "apprendimento reciproco". Gli insegnanti riconoscono che la relazione con le famiglie permette di agire per un obiettivo comune, che è la crescita e il benessere dell'alunno-figlio, e ciò consente di attivare continuità e coerenza educativa nei due ambienti di vita, facendo rete. La partecipazione tra scuola e famiglie migliora la relazione tra i diversi attori, stimolando il confronto e l'apprendimento reciproco. A tale riguardo, risulta centrale il tema pedagogico dell'"unità nella diversità", secondo cui «l'impellenza che insorge è quella della costruzione della comunità educante (unità), nella quale le molteplici istituzioni educative possano far valere la propria specificità propositiva e operativa (diversità)» (Pati, 2019, p. 20). Scuola e famiglie, dunque, sono chiamate a identificare e perseguire i medesimi obiettivi, ognuna con le proprie specificità e caratteristiche. Tale concezione è avvalorata dal "doppio triangolo pedagogico" formulato di J.P. Pourtois che mette in luce come genitori e insegnanti siano portatori di sapere, i primi di un sapere implicito, i secondi esplicito e che la coeducazione tra i due attori si ha nello spazio intermedio in cui scuola e famiglia mettono il bambino al centro del processo di apprendimento e diventano dei veri partner, unendo le forze per un obiettivo comune (Pourtois, Desmet, 2015).

La partecipazione a cui si fa riferimento e che si auspica assume le forme di una alleanza, collaborazione (Triani, 2018), partenariato (Simeone, 2021), orientata alla corresponsabilità, riconosciuta come livello sofisticato di partecipazione, in cui genitori e insegnanti si scambiano contributi, attivano un confronto, stabilendo una relazione di circolarità. A ciò si contrappongono i rapporti e le comunicazioni unidirezionali, vissute come semplici passaggi di informazioni, in cui prevale la logica della delega o, ancora, della autosufficienza, ben delimitando il ruolo della scuola nell'istruzione e quello della famiglia nell'educazione. La prospettiva della corresponsabilità, invece, riconosce l'identità pedagogica di scuola e famiglia, entrambe impegnate nel compito educativo. Tale prospettiva, per attuarsi, necessita di fondarsi su una relazione di reciproca conoscenza tra insegnanti e genitori, indispensabile perché tra essi si possa instaurare un rapporto di fiducia. La corresponsabilità educativa ha bisogno anche di un nuovo sguardo degli insegnanti sulle famiglie, volto all'avvaloramento delle loro risorse e potenzialità educative. L'insegnante nella relazione con i genitori deve diventare un professionista dell'empowerment (Simeone, 2021), teso a rilevare non tanto le difficoltà e le mancanze, ma capace di scovare quelli che sono i punti di forza.

## 2. Oltre le alleanze

Nella professione docente, la relazione con le famiglie riveste un'importanza fondamentale, rappresentando uno degli elementi più qualificanti e determinanti per il benessere professionale e degli allievi. Con questa consapevolezza, si è ritenuto opportuno proporre a conclusione del primo incontro un mandato di scrittura, con questa richiesta: *riprendere ciò che è stato detto nella presentazione in merito alla*

*propria esperienza di partecipazione scuola e famiglia narrando una situazione recente particolarmente significativa (per la complessità), mettendo in luce che cosa ha reso l'esperienza particolarmente complessa.*

L'obiettivo è stato quello di attivare uno sguardo riflessivo sulle proprie pratiche, volto ad «accettare la presenza di ambiguità e incertezze, conoscere le proprie reazioni e imparare a riconoscere quelle altrui, parlarne, avere una sede interiore dove elaborare e lasciar decantare gli inevitabili accumuli emotivi» (Iori, 2006, p. 62).

Dalle narrazioni raccolte emergono principalmente i seguenti attori: la famiglia, l'alunno e il gruppo classe; a cui segue la figura del docente (Fig. 2). D'altra parte, anche i riferimenti meno presenti ci mostrano la complessità di soggetti che animano l'esperienza scolastica. Questa pluralità apre alla necessità di un continuo parternariato, che si animi di co-educazione, quale spazio intermedio in cui scuola (in tutti i suoi professionisti) e famiglia mettono il bambino al centro del processo di apprendimento e diventano dei veri partner (Pourtois, Desmet, 2015).




**Figura 2. Wordclud attori educativi**

Se questi sono gli attori identificati, tre sono stati i nodi critici emersi, identificabili nelle categorie della comunicazione, della coerenza e delle strategie di azione.

Dalle narrazioni, in riferimento alla comunicazione sono emerse diverse questioni legate a colloqui, informazioni, modalità di interazione ed empatia/fiducia. I colloqui, sebbene condotti in modo assertivo e chiaro, rivelano la necessità di una migliore coordinazione tra i docenti per garantire una condivisione autentica e trasparente, oltre alla necessità di aver sempre attenzione alle caratteristiche del nucleo genitoriale (es. *background migratorio*). Le modalità di interazione, secondo gli insegnanti, devono improntarsi sulla "delicatezza e sul tatto" per evitare dispiaceri e mantenere un rapporto di fiducia. Tuttavia, questo approccio talvolta limita la franchezza necessaria per affrontare apertamente le difficoltà del bambino. Infine, l'empatia e la fiducia, qualora carenti, compromettono la costruzione di un

legame solido e cooperativo tra insegnanti e genitori. La mancanza di autenticità mina alla possibilità di instaurare una collaborazione efficace. Per quanto concerne la coerenza, è emersa la fatica che molti docenti vivono nella relazione con i colleghi. In questo senso si denuncia la necessità di una continuità didattica che si basi sulla condivisione effettiva del modus operandi nei confronti dello studente. Infine, per i nodi critici relativi alle strategie di azione, queste riguardando la presenza di figure professionali che accompagnano il percorso di crescita del ragazzo (es. educatori, psicologi), ma che non sono coinvolte da parte dei genitori nelle dinamiche scolastiche. Una difficoltà di dialogo e confronto che in alcuni casi riguardava anche il rapporto tra genitori.

A partire da queste considerazioni e da un tempo offerto loro per il dibattito si è entrati nel merito del significato di partecipazione, proponendo la prospettiva di corresponsabilità educativa che considera i genitori non più come meri fruitori del bene-scuola, bensì virtualità educativa, avvalorando anche quelle potenzialità per cui la scuola a sua volta può rinnovare se stessa, dando nuovo vigore ai processi in essa esplicantisi e ai nuovi àmbiti di operatività che è tenuta a perseguire (Pati, 2004).

Questo concetto implica una visione dinamica dell'educazione, in cui ogni membro della comunità educativa ha un ruolo attivo nella creazione di esperienze significative e stimolanti per gli studenti. Si tratta di una collaborazione che va al di là della semplice condivisione di responsabilità, poiché incoraggia un approccio proattivo e creativo alla progettazione e all'implementazione di nuovi modelli di apprendimento e sviluppo.

Nel contesto della relazione tra famiglie e scuola, la corresponsabilità mette in evidenza l'importanza di un dialogo continuo, solido e collaborativo. Ciò implica che le famiglie non solo partecipino alle attività scolastiche, ma siano coinvolte nella progettazione di strategie educative, nella definizione degli obiettivi di apprendimento e nel supporto degli insegnanti nell'individuare le esigenze degli studenti.

Per le istituzioni scolastiche, la corresponsabilità richiede un cambiamento culturale significativo. Significa passare da un approccio tradizionale centrato sull'istruzione a uno più orientato alla collaborazione e alla condivisione di responsabilità con la comunità più ampia, identificata come comunità educante (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019). Le scuole devono essere aperte al coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale, accogliendo le loro prospettive, risorse e competenze come elementi preziosi per arricchire l'esperienza educativa degli studenti.

Pertanto, la corresponsabilità è un potente strumento per promuovere una cultura di collaborazione, partecipazione e responsabilità condivisa.

Identificata questa complessità è stato chiesto ai partecipanti di condividere un'immagine che rappresentasse simbolicamente la corresponsabilità (Fig. 3).

A cui ha fatto seguito il tentativo di una definizione che ciascuno potesse dare. Definire il rapporto scuola-famiglia significa esplorare una nuova prospettiva che si interroga sulla natura della relazione che si instaura tra queste due istituzioni. È

un'analisi che cerca di comprendere chi abbia l'autorità per influenzare o determinare questa relazione, come venga caratterizzata, quali responsabilità e compiti siano attribuiti ai diversi attori coinvolti e quali siano le finalità e gli obiettivi che conferiscono significato a questa relazione. Come dalle parole degli insegnanti, l'idea ispiratrice è che scuola e famiglia siano portatrici di culture educative. Si riconosce che entrambe le istituzioni contribuiscono in modo unico e complementare alla formazione dei giovani e fondamentalmente ogni ambiente offre esperienze e prospettive diverse che arricchiscono l'educazione complessiva – e complessa – delle future generazioni. Questo nella consapevolezza che «l'educazione è il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare» (Pati, 2011, p. 17).

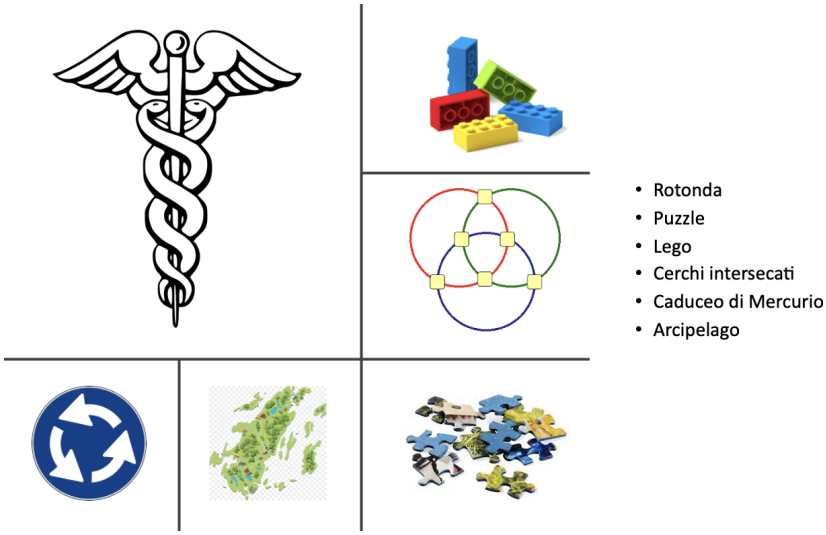



**Figura 3. Immagini della corresponsabilità**

## 3. L'insegnante riflessivo per l'identificazione di buone pratiche

Al termine del secondo incontro è stato assegnato un mandato ai partecipanti: "*Riprendere la propria narrazione (analisi incidente critico) e, alla luce di quanto è stato detto e condiviso nel secondo incontro, identificare che cosa si sarebbe potuto fare e che cosa si può fare ora*".

Nel terzo incontro gli insegnanti sono stati chiamati, a partire dalle riflessioni sui loro casi, ad identificare, in piccolo gruppo, alcune strategie, aspetti da tenere in considerazione per promuovere la relazione e partecipazione con le famiglie. Sono state dunque individuate delle buone pratiche e sono state condivise tra tutti i partecipanti mediante un *Padlet* (Fig. 4).

Il lavoro ha preso le mosse dall'analisi degli incidenti critici, dapprima individualmente e poi in piccolo gruppo, muovendo dall'assunto che

«attraverso un lavoro di scandaglio, vengono rilevati e annotati gli accadimento sociomateriali e i comportamenti messi in atto in determinate situazioni, per analizzarne le conseguenze ed esplorarne le possibili concause, al fine di rendere le situazioni di stallo occasioni di apprendimento per il singolo e per la comunità» (Fabbri, Romano, 2017, p. 154).

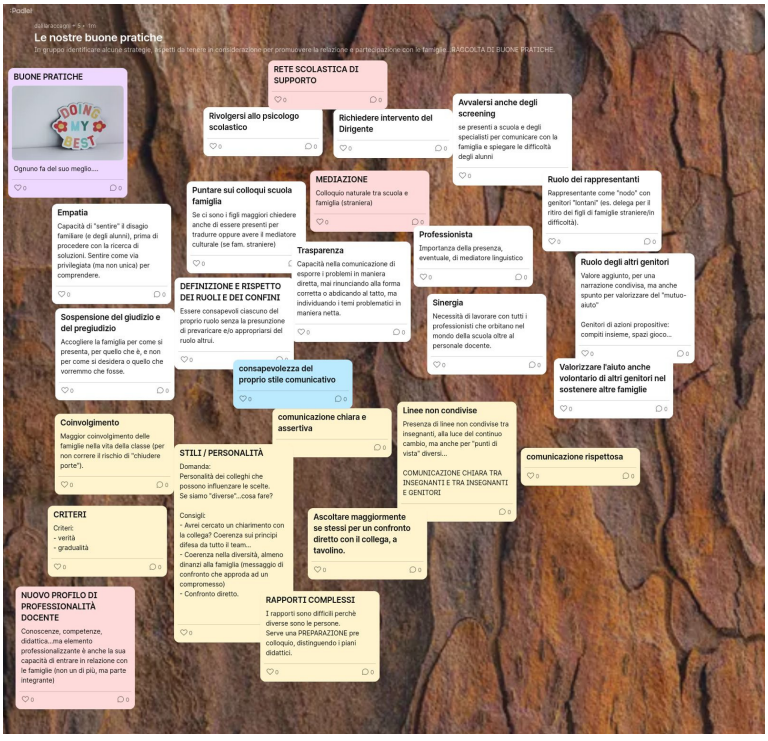



**Figura 4. Le buone pratiche degli insegnanti**

A partire dalla condivisione del *Padlet* è emersa la necessità di identificare alcune linee guida, definizioni, principi che accompagnano le azioni quotidiane degli insegnanti per la promozione di buone relazioni scuola-famiglie-docenti e dunque la corresponsabilità educativa.

In questa sede intendiamo fermare l'attenzione sul processo attivato, rilevando che la ricerca-formazione ha spronato gli insegnanti a rivedere criticamente le pratiche fino ad allora attuate, ponendoli dinanzi alla necessità di ricercare il significato delle scelte compiute. Secondo Schön (1993) l'insegnante dovrebbe essere in grado di ritornare con una certa frequenza sulle sue azioni per comprenderne il senso. La crescita professionale, pertanto, è legata allo sviluppo della capacità di riflessione. Questa implica per il soggetto un prendere le distanze dalla situazione affrontata, cioè dalla pratica operativa, in modo da rendere esplicito il modo con la quale essa viene rappresentata. La riflessione che gli insegnanti attivano è un

vero e proprio so-stare su come sono andate le cose; pertanto, diventa anche riflessione su di sé e su ciò che è ancora possibile fare. Tale riflessione, infatti, permette di vedere le cose diversamente da quando si era immersi in esse, prefigurando nuovi spazi di azione e di progettualità.

La pratica professionale diviene in questo modo fonte di apprendimento per i docenti (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008; Montalbetti, 2005), che la sottopongono a pensiero critico, ricercandone il senso e il significato (Weick, 1995). In questo quadro la pratica diviene centrale, nella consapevolezza che occorre riconcettualizzarla in maniera costante e riconoscerne il contributo epistemologico in quanto attività tesa ad elaborare sapere.

Da quanto asserito ne consegue che la formazione degli insegnanti dovrebbe essere occasione di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003, 2016), uno sprone ad interrogarsi. Risulta importante proporre occasioni formative che permettano agli insegnanti e alla scuola stessa di porsi in termini criticamente riflessivi rispetto alle proprie pratiche consolidate, sollecitando alla definizione di inedite prospettive di azione e di significato. Nel complesso, emerge il profilo del docente come «ricercatore di forte impianto fenomenologico, egli stesso soggetto e oggetto di ricerca, la cui identità professionale nasce e si trasforma nell'essere e nel fare ricerca, in ragione del mutamento suo e di chi apprende» (Bonetta, 2019, p. 61).

## 4. Prospettive future

Nel panorama dell'educazione e provando ad entrare nel merito di una prospettiva orientata al futuro, l'attivazione dell'esperienza della comunità di pratica potrebbe rappresentare un approccio fondamentale per favorire la crescita professionale degli insegnanti e migliorare l'interazione tra essi, la scuola e le famiglie. Secondo gli studi di Lave e Wenger (1991) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), le comunità di pratica sono contesti in cui gli individui si riuniscono per condividere conoscenze, esperienze e risorse, promuovendo così un apprendimento collaborativo e continuo. Queste «[…] nascono dal naturale desiderio delle persone di scambiarsi idee, trovare aiuto, apprendere nuove idee, verificare il proprio pensiero ed essere al corrente degli ultimi pettegolezzi professionali» (McDermott, 2004).

In un contesto come quello della scuola, attivare la comunità di pratica significa offrire agli insegnanti uno spazio dedicato alla condivisione e al confronto delle proprie pratiche pedagogiche. Un ambiente che permette loro di riflettere sulle proprie esperienze, confrontarsi con colleghi e accedere a nuove prospettive e strategie didattiche.

Creare uno spazio di confronto aperto e inclusivo che coinvolga insegnanti e si apra anche alle famiglie può portare a una comprensione più approfondita delle esigenze degli studenti – quali destinatari del percorso scolastico – e favorire una collaborazione efficace per il loro successo e benessere. Questo approccio dinamico permette di costruire ponti significativi tra scuola e comunità educante, poiché dalle famiglie si aprirebbe al territorio, contribuendo a una cultura educativa che

si basi sulla fiducia, sulla reciproca comprensione e sull'empowerment dei diversi attori coinvolti.

Per implementare con successo queste comunità di pratica e coinvolgere attivamente le famiglie nel processo educativo, è pertanto fondamentale organizzare incontri regolari aperti a chiunque si senta investito del compito educativo. Inoltre, l'uso di piattaforme digitali potrebbe favorire la comunicazione e la condivisione di risorse i soggetti coinvolti, fungendo da "fattore abilitante" Wenger (2006).

In conclusione, l'attivazione dell'esperienza della comunità di pratica – capace di dialogare con la tecnologia e vivendo gli spazi – rappresenta un potente strumento per migliorare la qualità stessa dell'istruzione e promuovere il coinvolgimento attivo degli attori educativi (genitori, docenti, istituzione scolastica e comunità educante) nel processo educativo. *In primis* si potrebbe offrire agli insegnanti uno spazio di condivisione e confronto, supportandoli nell'adottare uno sguardo nuovo sul coinvolgimento delle famiglie, così che sia possibile creare un ambiente scolastico inclusivo, collaborativo e soprattutto orientato al successo psico-socio-culturale degli studenti.

## Bibliografia


Amadini M., Ferrari S., S. Polenghi (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Bonetta G. (2019). Il docente ricercatore tra pedagogia "invisibile" e pedagogia "visibile". In Mulè P., De Luca C., Notti A.M. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 54-72). Roma: Armando.

Dusi P., Pati L. (Eds.). (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.

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

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Flagg E., Ayling D. (2011). Teacher engagement in a Web 2.0 world: Developing your online teaching and learning community of practice. In G. Williams, P. Statham, N. Brown, Cleland B. (Eds.), *Changing demands, changing directions* (pp. 386-391). Hobart, Australia: Ascilite.

Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo e corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.

Lave J., Wenger E. (2004). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.

McDermott R. (2004). How to avoid a Mid-Life crisis in your CoPs. Uncovering six keys to sustaining communities. *KM Rewiev*, 7(2), 10-13.

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

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020), Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, 12(2), 225-237.

Pati L. (2004). Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa. *Pedagogia e Vita,* 1, 51-64.

Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi, L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-45). Brescia: La Scuola.

Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.

Pourtois J.P., Desmet H. (eds.) (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savegny-sur-Orge: Philippe Duval.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.

Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.

Weick K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Wenger E., McDermott R., & Snyder W. M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Zini P. (2023). School-family-community relationship: a factor of professional qualification. In C. Spina, M. Lopez-Lopez (Eds.), *Reflections for an ethical-dialogical, sustainable and inclusive paideia. International contributions from a heuristic perspective* (pp. 179-190). Lecce: Pensa MultiMedia.

# La creazione di un'aula all'aperto. Una formazione in azione

Franca Zuccoli
*Professoressa Ordinaria*
*Università degli Studi di Milano-Bicocca*
*franca.zuccoli@unimib.it*

## 1. Introduzione

Il percorso qui presentato è relativo alla trasformazione di una parte dello spazio esterno, in particolare alla realizzazione di un'aula all'aperto e di un orto, in una realtà scolastica periferica della città di Milano, nella zona Corvetto. Quest'azione di miglioramento del cortile e di avvio di una nuova progettualità didattica nei confronti degli spazi esterni, inserita all'interno del complessivo piano dell'offerta formativa dell'istituto, si colloca in un ambito di studi che nel tempo ha caratterizzato sempre di più le riflessioni pedagogiche.

Moltissimi sono i gruppi di lavoro, le ricerche e le pubblicazioni che hanno affrontato e si stanno occupando di questi aspetti, sia in ambito nazionale, sia internazionale. Senza poter entrare nel dettaglio di questi lavori, in questo contributo ci si riferirà ad alcuni di questi, con i quali sono state colte maggiori attinenze e che hanno saputo essere costanti riferimenti nella nascita del lavoro e nel suo svolgimento.

Fin dall'inizio è però utile identificare alcuni aspetti che hanno caratterizzato e caratterizzano ancor oggi questa azione specifica, e che possono essere messi in relazione con altre modalità operative:

- la presenza di un gruppo di ricerca con professionalità e competenze diverse (ci si riferisce in particolare ad architetti e pedagogisti), con numerose esperienze in questo ambito;
- la partecipazione, fin dall'avvio del progetto, di tutti gli attori coinvolti nella trasformazione, voluta dalla stessa scuola (intendendo con questo: docenti, bambini, dirigenza e personale della scuola, genitori, ricercatori di ambito pedagogico e architettonico);
- la creazione di un team ristretto di coordinamento interno alla scuola, in costante collegamento con il gruppo di pedagogisti e architetti, per facilitare una relazione immediata;
- la realizzazione di una formazione pedagogica in azione, richiesta dalla scuola, strettamente legata allo specifico contesto e alle necessità realizzative;
- la documentazione del processo di cambiamento, progettata e compiuta in modo condiviso;

– la riflessione, relativa a quanto andava a realizzarsi, intesa in una prospettiva flessibile e trasformativa.

Un altro aspetto da non trascurare è il fatto che, in questo progetto, sono stati tenuti costantemente presenti tre grandi ambiti di riferimento:

– il primo dedicato all'importanza degli spazi scolastici e alla loro stretta connessione e interdipendenza con la progettualità didattica (Carro, Tosi, 2023; Ceppi, Zini, 1998; Moscato, Tosi, 2022; Weyland, 2014);
– il secondo pensato in relazione alla valorizzazione degli ambienti esterni, con la nascita di una riflessione in azione relativa a quanto il "fuori" (Guerra, 2016; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) possa essere significativo, nel potenziamento di un'attenzione verso la natura (anche in termini di contenuti disciplinari e trasversali), seppur in un ambito cittadino;
– il terzo riferito alla messa in campo di una progettazione didattica innovativa, con la focalizzazione sull'importanza dell'esperienza (Dewey, 2004), sull'utilizzo di metodologie attive, (Nigris, Negri, Zuccoli, 2014), sulle pratiche dell'*outdoor education* (Farné, Agostini, 2015).

## 2. Uno sguardo storico e contemporaneo per iniziare

Un primo passo, che risulta necessario fare per poter procedere con l'illustrazione del progetto, è quello legato ad alcuni riferimenti pedagogici, che hanno connotato tutto il lavoro. Questi sono emersi in modo esplicito nella relazione con i docenti, sia nello sviluppo continuativo della proposta, sia in maniera più sistematica e approfondita durante la stessa formazione. Va sottolineato come questi richiami siano sempre stati proposti con un taglio di raffronto sia teorico, sia operativo, contestualizzati all'interno di una proposta di sistemazione e valorizzazione degli ambienti scolastici in stretta connessione con la progettazione didattica.

Tra i molti autori che sono stati interrogati, due sono risultati di immediato confronto. Si è trattato, fin da subito, di Maria Montessori (1870-1952) e di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), che dell'ambiente, del suo utilizzo, di una progettazione didattica coerente con gli spazi e i materiali hanno fatto uno dei loro manifesti, declinato però in forme e modalità estremamente diverse.

Di Montessori sono stati approfonditi in particolare alcuni concetti, nello specifico in primo luogo l'attenzione al bambino cosmico, strettamente connesso con il suo sviluppo naturale, intendendo con: "Il bambino «cosmico»: non «un'apparenza di uomo», ma un essere dotato di una mente con possibilità diverse da quelle degli adulti" (Montessori, 1972, p. 50), in funzione di una ricerca di aderenza allo sviluppo naturale e di una specificità nelle proposte pensate. Un'ulteriore riflessione è stata quella posta alla concezione montessoriana di natura, lontana da una visione banalizzante e riduttiva, legata alla necessità in campo educativo, di esperienze mirate e costanti.

> Per molto tempo l'influenza della natura sull'educazione del bambino si considerò soltanto come un fattore morale. Ciò che si cercava era lo sviluppo di speciali sentimenti suscitati dai meravigliosi oggetti della natura: i fiori, le piante, gli animali, i paesaggi, i venti, la luce. Più tardi si cercò di portare l'attività del bambino verso la natura iniziandolo alla coltivazione dei cosiddetti «campicelli educativi». Il concetto però di «vivere» nella natura è il più recente acquisto dell'educazione. Infatti il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura […]. La natura si è mano a mano ristretta, nella nostra concezione, ai fiorellini che vegetano, agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, pei nostri lavori, o per la loro difesa (Montessori, 2013, pp. 73-74).

> Il sentimento della natura cresce con l'esercizio come ogni altra cosa; e non è certo trasfuso da noi con qualche descrizione od esortazione […]. Sono le esperienze che lo colpiscono […]. Noi dobbiamo ai bambini una riparazione più che una lezione. Dobbiamo guarire le ferite inconsce, le malattie spirituali, che già si trovano in questi piccoli graziosi figli dei prigionieri dell'ambiente artefatto (Montessori, 2013, pp. 77).

Rispetto a Giuseppina Pizzigoni, invece, il riferimento principale è stato quello connesso a una didattica che potesse nascere a partire dal lavoro della terra e dal contatto con gli animali, ma che avesse la capacità di coinvolgere tutti gli ambiti disciplinari:

> Il lavoro della terra fu da me introdotto nella scuola sin dal 1911 ai fini di una cultura realistica […] il giardino orto rende in educazione e in danaro […]. È un centro di vita interessante che il maestro deve sfruttare considerandolo centro di studio, coordinando intorno ad esso molte e varie lezioni di lingua, di aritmetica, di contabilità, di disegno, di morale, di religione (Pizzigoni, 1931, p. 114).

> 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, 2022, p. 93).

Altri riferimenti imprescindibili sono stati quelli di Loris Malaguzzi (1920-1994) unito all'esperienza del Reggio Children Approach, che con la visione di un ambiente inteso come terzo educatore (Cavallini, Giudici, 2009) ha consentito ai docenti di soffermarsi in modo puntuale sulle potenzialità che questo ambiente esterno poteva offrire, oltre che sui molti linguaggi (Edwards, Gandini, Forman, 1995) che una didattica realizzata all'aperto può contemplare. Nello specifico l'orto è stato interpretato anche seguendo le indicazioni di Gianfranco Zavalloni (1957-2012), come un luogo in cui teoria e pratica hanno la capacità di porsi in una continua relazione, uno spazio che favorisce la costruzione di rapporti tra la

scuola e l'extrascuola, con la riscoperta di un tempo diverso, più lento e rispettoso della natura (Zavalloni, 2015).

Un altro punto di fondamentale importanza è stato quello legato all'*outdoor education*, intendendo con questo la presa in carico di alcuni punti di attenzione che nel tempo questa proposta ha saputo formalizzare. In modo sintetico possiamo riferirci all'importanza della salute e del movimento, al saper vivere il ritmo delle stagioni e dei fenomeni naturai all'attivazione della percezione sensoriale oltre che di un apprendimento globale, con una particolare considerazione verso: l'educazione ambientale, la conoscenza dei limiti e delle potenzialità della propria corporeità, la valorizzazione della convivenza e la promozione dell'atteggiamento sociale (Schenetti, 2015, pp. 46-47).

Tutti questi spunti hanno costellato la proposta e la sua realizzazione, avendo la capacità di porsi come territori di confronto e interrogando le pratiche realizzate in una visione ricca e articolata.

## 3. La realizzazione del progetto

Come evidenziato nell'introduzione, un primo aspetto che ha caratterizzato questo lavoro è quello legato alla presenza di un gruppo di ricerca iniziale con professionalità e competenze diverse (architetti e pedagogisti), con numerose esperienze in questo ambito. Nello specifico ci si riferisce al gruppo di ricerca transdisciplinare "Ambiente Scuola" (responsabile scientifico Maria Fianchini), costituito con una convenzione di ricerca tra il dipartimento DAStU del Politecnico di Milano e il dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I passi iniziali del gruppo di ricerca avevano visto un primo lavoro svolto all'interno di cinque scuole secondarie di primo grado, applicando le modalità proprie della POE (Post Occupancy Evaluation) (Acton, Riddle, Sellers, 2018; Kansara, 2013; Preiser, Rabinowit, White, 1988), volto all'osservazione dell'uso di quegli spazi e al loro potenziamento (Fianchini, 2017). Successivamente il lavoro si era declinato sulle scuole primarie e aveva visto l'arricchimento della proposta, che partendo da un primo percorso di conoscenza degli spazi con i docenti e con gli alunni, offriva un modo diverso di documentare l'utilizzo degli stessi, raccogliendo in modo sistematico la voce di insegnanti e bambini (Flutter, Rudduck, 2004; Grion, Cook-Sather, 2013), usando il disegno e le mappe della scuola, come opportunità per mettere in campo un lavoro condiviso.

In particolare il lavoro si era sviluppato in maniera sempre più approfondita in due scuole primarie milanesi, quella di via Polesine, in zona Corvetto e quella di via Guicciardi nel quartiere Dergano (Dessì, Fianchini, Zuccoli, 2022).

A partire da quel lavoro, che aveva attivato una particolare sensibilità nella scuola di via Polesine, l'occasione della vincita di un bando del Comune, aveva portato alla realizzazione concreta di una trasformazione più radicale, che aveva visto un'attenzione dedicata agli spazi esterni. Un progetto che vuole trasformare alcuni spazi di una scuola in attività necessariamente deve avviare un'osservazione

minuziosa dell'utilizzo quotidiano degli ambienti interni ed esterni, interrogandosi sulle potenzialità e sulle carenze di quei luoghi e dei suoi arredi, tenendo strettamente presente la stretta connessione con le pratiche didattiche agite. Questo primo passo di osservazione permette di creare un contesto che vede la necessità di un processo trasformativo, che diventa fin da subito partecipato, con una ricaduta evidente (Asquini, 2018). Questo progetto, che è ancora in corso di realizzazione nella sua interezza, anche se, come aula all'aperto (Farné, Agostini, 2015), è stato già pienamente compiuto nell'anno scolastico 2022/23, è seguito a una prima fase di ricerca e conoscenza della realtà scolastica che ha visto il suo inizio nel 2020/2021.

Durante i primi momenti della ricerca, architetti e pedagogisti hanno potuto lavorare insieme con gli insegnanti, i bambini, il personale della scuola al fine di conoscere in modo approfondito gli spazi scolastici, identificando i possibili miglioramenti e le trasformazioni volute negli ambienti, in particolare relativamente a quelli all'aperto. Questo percorso ha sempre provato a valorizzare le competenze di docenti e bambini (Lackney, 2008), modificando un approccio, che talvolta vede la trasformazione di una scuola esistente, o la costruzione di una nuova a totale appannaggio di professionisti esterni.

Il primo lavoro effettuato relativo a: mappatura degli spazi, verifica del loro utilizzo quotidiano, in base alla POE (Post Occupancy Evaluation) sia da parte dei ricercatori, sia degli stessi bambini e insegnanti, ha permesso di ripensare profondamente l'uso degli spazi in modo più funzionale, legandoli a nuove progettualità.

Lavorare sugli ambienti scolastici dal punto di vista della ricerca-formazione (Asquini, 2018), se realizzato in modo condiviso coinvolgendo tutto l'istituto scolastico, risulta, infatti, una modalità che spinge a riflettere e a interrogarsi sulle proprie pratiche didattiche, a comunicarle agli altri colleghi, a confrontarsi, pensando a possibili cambiamenti in vista di un progetto comunitario che non sottovaluta le differenze (Weyland, 2014). Un aspetto fondamentale di questo lavoro è stato quello che ha visto fin dall'inizio il coinvolgimento continuo degli alunni, protagonisti attivi delle mappature della scuola, delle osservazioni degli spazi e dei loro usi, dell'ideazione di nuove proposte e progettualità, discusse collettivamente, oltre che della partecipazione alla realizzazione della stessa aula all'aperto e alla sua cura e al suo mantenimento. Un dato significativo evidenziato è stata l'estensione dei cambiamenti non solo allo spazio esterno alla scuola, ma anche a quello interno, coinvolto nelle trasformazioni che l'aula all'aperto e l'orto hanno portato all'interna struttura scolastica, intensa nel doppio aspetto di ambiente e didattica.

I questionari rivolti ai docenti, agli studenti, al personale della scuola avevano permesso di cogliere molte esigenze che possono essere qui raggruppate in alcune richieste: la volontà di vivere più intensamente i cortili, sia per il gioco, sia per la didattica; il miglioramento e l'arricchimento della parte «naturale», l'implementazione delle strumentazioni a disposizione, la manutenzione e la cura degli spazi esterni.

L'esplorazione dello spazio con le cartine, le proposte disegnate di migliora-

mento, la revisione con criteri di fattibilità e di sicurezza, ritornando all'esterno, hanno portato alla progettazione dell'aula all'aperto e dell'orto (poi compiuta in modo professionale dagli architetti). (Dessì, Piazza, 2020).

La realizzazione dell'aula all'aperto è stata poi fatta con la partecipazione anche degli stessi bambini e con la pianificazione di una serie di lezioni e di attività all'aperto, che avrebbero coinvolto tutte le classi, in una progettazione didattica che ha interessato tutte le discipline e che è stata documentata per condividerla con il Collegio dei docenti. Per la realizzazione delle lezioni nell'aula all'aperto ci si è avvalsi di una didattica laboratoriale (Zecca, 2012), che utilizzasse pienamente le potenzialità sensoriali e i riferimenti alle proposte ritrovate nei pedagogisti e negli autori precedentemente citati.

## 4. Conclusioni

Lavorare sugli ambienti scolastici è un'azione che mette in campo una serie continua di riflessioni rivolte alla stessa modalità di proporre la didattica. Assumendo lo spazio come "terzo educatore" l'intenzionalità dei docenti diviene sempre più esplicita e la stessa visione del processo di insegnamento-apprendimento, deve necessariamente dichiararsi. Lavorare con bambini, docenti, personale della scuola in progetti di trasformazione degli spazi, con gruppi di ricerca in cui siano presenti architetti e pedagogisti, vuole dire in primo luogo procedere insieme nel cambiamento, condividere un linguaggio comune e degli strumenti per conoscere in modo più approfondito lo spazio in cui si vive. In particolare lo spazio esterno, ormai per tutte le scuole, è una risorsa di grande importanza, che permette di rispondere anche a delle esigenze sociali di cura e attenzione nei confronti dell'ambiente (Carson, 2021; Clément, 2005) e che diventa un modo di incarnare nella pratica una visione di spazio condiviso e in trasformazione, luogo che non è più anonimo, ma collettivo e al contempo personale. Il compito dei ricercatori, pedagogisti o architetti, in questo caso è quello di stare a fianco alla scuola, intesa nella sua complessità, nell'osservazione puntuale della realtà, nella documentazione e lettura di quanto sta accedendo e nell'individuazione degli strumenti più efficaci per progettare un rinnovamento, per cui queste esigenze di trasformazione possano trovare le leve opportune per concretizzarsi.

## Bibliografia

Acton R., Riddle M, Sellers W. (2018). A Review of Post-Occupancy Evaluation Tools. In S. Alterator, C. Deed (Eds.). *School Space and Its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (pp. 203-221). Leiden: Brill.

Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Carro R., Tosi L. (2023). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici.* Roma: Carocci.

Carson R. (2021). *Primavera silenziosa*. Milano: Feltrinelli.
Cavallini I., Giudici C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio.* Macerata: Quodlibet.
Ceppi G., Zini M. (Eds.). (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia.* Reggio Emilia: Reggio Children, Domus Academy.
Dessì V., Fianchini M., Zuccoli F. (2016). *NaturalMente a scuola. Esperienze di co-progettazione per valorizzare lo spazio esterno delle scuole.* Pescara: Unapress. https://urbannarraction.net/pubblicazioni/
Dessì V., Piazza A.I. (2020). *La scuola è in cortile. Strategie e buoni esempi per valorizzare il cortile scolastico*. Pescara: UNA Press. https://urbannarraction.net/pubblicazioni/
Dewey J. (2004). *Esperienza e educazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.) (1995). I *cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
Farné R., Agostini F. (Eds.). (2015). *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto.* Bergamo: Junior-Spaggiari.
Fianchini M. (Ed.). (2017). *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche.* Santarcangelo di Romagna: Maggioli. http://www.ambientescuola.polimi.it/wp-content/uploads/2017/05/916.20118-e-book-Fianchini.pdf
Flutter J., Rudduck J.(2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge-Farmer.
Grion V., Cook-Sather A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia.* Milano: Guerini.
Guerra M. (Ed.). (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
Kansara, T. (2013). Post Occupancy Monitoring: An Introduction. *Environmental Management and Sustainable Development,* 2, 2, 86.
Lackney J. A. (2008). Teacher Environmental Competence in Elementary School Environments. *Children Youth and Environments,* 18, 2, 133-159.
Montessori M.(1972). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
Montessori M. (2013). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
Moscato G., Tosi L. (Eds.). (2022). *Architetture educative.* Firenze: Altralinea.
Nigris E., Negri S., Zuccoli F. (2014). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive.* Roma: Carocci.
Pizzigoni G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia.* Milano: Ufficio di Propaganda della "Rinnovata".
Pizzigoni G. (2022). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*. Parma: Junior-Spaggiari.
Preiser W.F.E., Rabinowit H.Z., White E.T. (1988). *Post Occupancy Evaluation*. New York, London: Van Nostrand Reinhold.
Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
Weyland B. (2014). *Fare scuola: un corpo da reinventare*. Milano: Guerini.
Zecca L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva.* Parma: Junior, Spaggiari.
Zavalloni G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta.* Verona: EMI.

# Panel 4
# Valutare gli apprendimenti, valutare per l'apprendimento. Valutazione descrittiva e formativa

Giovanni Arduini
Giuseppa Cappuccio
Andrea Ciani
Giuseppa Compagno
Alessandra Rosa
Vincenzo Nunzio Scalcione
Liliana Silva

# L'Autovalutazione come costruzione di conoscenze e competenze

Giovanni Arduini
*Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*
*g.arduini@unicas.it*

## 1. Introduzione

La digitalizzazione scolastica apre nuove frontiere educative, grazie all'integrazione di tecnologie digitali e all'Intelligenza Artificiale, rivoluzionando metodi di insegnamento e apprendimento. L'IA assume un'importanza centrale non solo come facilitatore, ma anche come co-creatore del processo educativo, fornendo feedback, individuando pattern di apprendimento e monitorando l'intero percorso formativo. La sua funzionalità è collocabile nel supporto del docente nella progettazione didattica, dimostrandosi altresì utile nel processo di autovalutazione da parte dello studente.

Per costruire una scuola più equa e inclusiva, è necessario superare l'approccio valutativo tradizionale, lasciando spazio a quello autentico e adattivo. Questo permetterà di valorizzare le diversità, di promuovere un apprendimento significativo e di creare ambienti che favoriscano la motivazione ed il senso di auto-efficacia negli studenti. Mediante l'IA è possibile promuovere negli studenti processi metacognitivi utili a consapevolizzare le proprie capacità, nonché favorire il monitoraggio dei propri progressi, stimolando allo stesso tempo la riflessione critica e la capacità di autoregolazione.

## 2. Cambio di paradigma del processo valutativo

Negli anni '90 del secolo scorso nasce un movimento di valutazione alternativa in risposta ad una modalità tradizionale e statica della prassi valutativa. Si passa quindi da una visione standard della valutazione ad una più ampia, che comprende l'intero processo di apprendimento dello studente. In tal caso, lo sguardo del docente non si limita all'accertamento dell'acquisizione delle informazioni, ma si concentra sulle modalità con cui lo studente ha raggiunto tali risultati (Ruini, 2018). Attraverso questo nuovo modo di concepire l'apprendimento, dunque, acquisisce valore anche la misura in cui lo studente riesce a mettere in pratica ciò che ha appreso.

Con l'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020, denominata *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria,* viene posto l'accento sull'importanza di una valutazione for-

mativa che valorizzi e migliori l'apprendimento del discente. Secondo queste procedure, il docente valuta lo studente secondo modalità appropriate alle sue peculiarità, mediante un approccio adattivo.

Come sappiamo la valutazione dell'apprendimento da parte dell'alunno rappresenta un processo complesso, attraverso cui, in linea di massima, si tenta di individuare il livello di capacità e di competenze raggiunte. In passato, il processo valutativo avveniva principalmente mediante l'attribuzione di giudizi numerici e sintetici, i quali nel tempo hanno lasciato spazio a valutazioni più descrittive (di Padova et al., 2024). Allo stesso tempo, è mutato anche l'obiettivo principale della valutazione stessa, acquisendo una valenza sempre più di carattere formativa e qualitativa (Baldassarre, Tamborra, 2024). L'analisi tradizionale dell'apprendimento, difatti, non guarda il soggetto nel suo complesso, ma si limita ad esprimere un giudizio numerico secondo una scala di valutazione standard di una specifica prestazione. Mediante l'approccio autentico ed adattivo, invece, il docente ha modo di tener conto del processo di costruzione della conoscenza, del suo sviluppo e della capacità dello studente di applicare nei contesti reali ciò che ha appreso, contribuendo, in tal modo, allo sviluppo formativo della sua persona (Munafò, 2017).

La tecnologia digitale svolge ormai un ruolo centrale nell'ambito scolastico e nella società in generale, acquisendo una posizione di rilievo anche nel contesto emotivo-relazionale dell'individuo. Le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale nel contesto educativo sono rintracciabili dell'AIED (Artificial Intelligence in Education), campo di ricerca interdisciplinare che vede unirsi settori scientifici differenti. In questo ambito le tecnologie digitali basate su Intelligenza Artificiale rivestono un ruolo centrale nell'affiancamento del docente nell'attività di progettazione didattica. Il suo impatto, però, non è rintracciabile solo nell'aspetto didattico, ma è individuabile anche in quello istituzionale, strumentale ed etico (Ranieri, 2024). Alla sua evoluzione vengono associate quattro fasi: fase meccanica, fase della programmazione, fase della personalizzazione Self Adaptive Studies, fase della personalizzazione Intellectual Adaptive Studies (Panciroli & Rivoltella, 2023).

La diffusione dell'Intelligenza Artificiale nel contesto scolastico ha spinto l'Italia e più ampiamente l'Europa a riorganizzarsi a livello normativo. Il recente Regolamento dell'UE 2024/1689, difatti, promuove l'adozione dell'IA in ogni settore della società, garantendo al contempo la protezione della salute, della sicurezza e dei diritti fondamentali dell'uomo (European Parliament, 2024).

La necessità di rendere gli studenti protagonisti e co-costruttori del processo di apprendimento, mediante il loro totale coinvolgimento, offre l'opportunità di accedere ad una personalizzazione non solo dell'azione didattica, ma anche dell'atto valutativo, promuovendo dunque un'educazione inclusiva (di Padova et al., 2024). Tramite l'azione valutativa, insegnante e studente cooperano per lo sviluppo delle skills necessarie per vivere il contesto di vita presente e futura. Da tempo l'approccio comportamentista viene visto come modalità statica di acquisizione delle conoscenze, dove la misurazione standardizzata dell'apprendimento non rispecchia il giusto processo valutativo da adottare all'interno del contesto scolastico

(Consoli et alii, 2019). La scuola di oggi ha il compito di rivedere la procedura con cui attua la valutazione degli apprendimenti, adottando un'ottica inclusiva attraverso un approccio autentico, orientato alla formazione complessiva dell'alunno. Necessaria è dunque la possibilità di mettere in pratica ciò che apprende, attraverso un processo didattico che ricorra ad un tipo di valutazione adattiva, adeguata alle competenze della persona.

Attraverso l'ausilio dell'IA, è quindi possibile attuare procedure valutative che possano tener conto in delle reali capacità dello studente, distaccandosi così da una valutazione di tipo standardizzato. Difatti, mediante algoritmi di Machine Learning è possibile ricavare le peculiarità del singolo e personalizzare il processo di apprendimento, monitorandone i risultati e adattandone le modalità ed i tempi in base alle esigenze di ciascuno (di Padova et al., 2024). La promozione di una valutazione autentica e formativa diviene in tal modo significativa per la realizzazione e attuazione di una progettazione didattica attenta ai processi cognitivi e di apprendimento di ciascun discente.

L'Intelligenza Artificiale può rappresentare, inoltre, un importante supporto per l'insegnante nella formulazione di giudizio più oggettivo; la capacità di analizzare e gestire grandi quantità di dati permette al docente di produrre feedback personalizzati utili per un miglioramento delle capacità del singolo allievo (di Padova et al., 2024).

## 3. Valutazione ed autovalutazione mediante l'Intelligenza Artificiale

La scuola, principale agenzia educativa, non rappresenta soltanto un contesto formativo ma diviene il luogo privilegiato per la costruzione di relazioni significative. Attraverso tali relazioni, difatti, lo studente costruisce la propria personalità e la propria percezione di sé. Mediante l'interscambio che il soggetto attua con il contesto, avviene la costruzione della propria autopercezione e del senso di auto-efficacia. Tale percezione di sé, però, viene inevitabilmente influenzata anche dall'attività didattica e da come l'allievo si approccia ad essa.

Le modalità adottate dal docente, durante il processo didattico, hanno un forte impatto sullo studente. L'azione valutativa spesso incide negativamente sulle percezioni che l'alunno ha delle proprie capacità, distorcendo l'immagine di sé e vivendo il momento valutativo come un'ingiustizia.

A tal proposito è necessario un cambio di prospettiva, in cui lo studente, da soggetto passivo, diventi protagonista attivo del processo di valutazione (Giannoli, 2018), attraverso un'azione auto-valutativa delle proprie conoscenze e competenze. Fondamentale è sviluppare il pensiero critico, in cui l'autovalutazione rappresenta un'opportunità di crescita, non un momento conclusivo, ma parte integrante della progettazione educativa come costruzione condivisa tra allievo e docente. In tal caso, la scuola ha il dovere di promuovere una metacognizione di ciò che si è e di ciò che si apprende, affinché lo studente diventi cittadino attivo e consapevole del mondo circostante.

La scuola contemporanea necessita di implementare il processo di autovalutazione degli studenti mediante l'apporto dell'Intelligenza Artificiale. Attraverso il suo ausilio, è possibile concretizzare l'opportunità di incontro tra l'alunno e l'oggetto dell'apprendimento. L'IA diviene uno strumento fondamentale per la costruzione del processo di apprendimento, attraverso cui è possibile ricevere supporto nello sviluppo metacognitivo delle competenze e nel raggiungimento di maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità.

Grazie al progresso tecnologico, è oggi possibile realizzare percorsi di apprendimento altamente personalizzati, adattando i contenuti e le modalità didattiche alle specifiche esigenze e ai ritmi di ogni singolo ragazzo, incrementandone così la motivazione e l'efficacia dello studio. Grazie a ciò, lo studente può monitorare costantemente i propri progressi, ricevendo un feedback immediato che gli permette di correggere eventuali errori e consolidare le conoscenze acquisite (Kurt, 2021). L'apprendimento adattivo e la valutazione adattiva, mediante l'Intelligenza Artificiale, rappresentano elementi essenziali nel campo educativo poiché permettono di personalizzare l'esperienza di apprendimento di ogn'uno. Infatti, grazie all'analisi dei dati e all'utilizzo di algoritmi, è possibile individuare le aree di forza e i punti di debolezza di ciascuno, fornendo soluzioni immediate e personalizzate. Ciò consente di ottimizzare i percorsi formativi, stimolare la motivazione e promuovere un apprendimento più efficace e duraturo (Gokhale, Fahsbender, 2021).

L'autovalutazione è un processo cruciale non soltanto per lo sviluppo dell'allievo in quanto tale ma anche nel suo essere persona favorendo la costruzione di un apprendimento significativo e duraturo. Attraverso l'autovalutazione, gli studenti acquisiscono una maggiore consapevolezza dei propri processi cognitivi, sviluppano competenze metacognitive e diventano protagonisti attivi del proprio percorso di vita (Munafò, 2017). In questo modo, si preparano a diventare cittadini attivi e responsabili, capaci di affrontare le sfide di un mondo sempre più pervaso dalla complessità.

Per far sì che ciò accada, è indispensabile, inoltre, sviluppare competenze necessarie per l'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale, le quali ad oggi risultano carenti specialmente nei docenti (Ranieri, 2024).

Gli approcci valutativi mediante l'utilizzo dell'IA sono innumerevoli, ma in ogni caso è fondamentale che si tenga in considerazione non soltanto l'aspetto educativo, ma anche etico e sociale (di Padova et al., 2024). L'atto valutativo mediante l'ausilio dell'Intelligenza Artificiale prevede che l'insegnante possegga le competenze necessarie ad un utilizzo appropriato: uno dei modelli maggiormente riconosciuti a livello accademico, sullo sviluppo delle competenze digitali nei docenti, è il modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), che prevede tre prerogative fondamentali per un'adeguata competenza digitale: conoscenza del contenuto didattico, conoscenza della tecnologia digitale e conoscenza pedagogica (Revuelta-Domínguez et al., 2022).

Mediante le Linee Guida Ministeriali i docenti ricevono supporto nella sua attuazione, ma con ciò non sempre sono in grado di metterla in pratica efficacemente (Baldassarre, Tamborra, 2024). Per rispondere alle esigenze di un contesto

educativo sempre più complesso, è indispensabile ripensare i sistemi di valutazione, rendendoli più flessibili, personalizzati e orientati al processo. Ciò richiede una formazione continua dei docenti, l'adozione di strumenti digitali innovativi e lo sviluppo di competenze chiave negli studenti, quali il pensiero critico e la capacità di autovalutazione. Solo in questo modo potremo garantire un apprendimento di qualità e promuovere il raggiungimento del successo formativo di ogni discente.

## Bibliografia


Baldassarre, M., Tamborra, V. (2024). La valutazione nella scuola primaria. Ricerca, innovazione e buone pratiche. *IUL Research*, *5*(9), 1-7.

Consoli, G. Szpunar, G., Sposetti, P. (2019). Per una scuola efficace. Criticità della didattica per competenze e strategie di miglioramento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente,* 11, 18.

di Padova M., Tinterri A., Basta A., Amatori G., Dipace A. (2024). Potenziare il giudizio descrittivo nella scuola primaria con l'uso dell'IA generativa. *IUL Research*, *5*(9), 152-170.

Ellerani P., Pavan D. (2003). *Elementi e strumenti della valutazione autentica*. Napoli: Tecnodid.

EUROPEAN PARLIAMENT. (2024). *Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations* (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act).

Giannoli F. (2018). La valutazione tra competenze trasversali e apprendimenti disciplinari. Prove autentiche per la valutazione di autentiche competenze. *OPPInformazioni*, 124.

Gokhale S. Fahsbender J. (2021). Dealing with unpredictable and constantly evolving systems, human behavior, and contexts: A case for Adaptive Evaluation. *Imago. Global Grassroots, Ideas & Insights*.

Kurt S. (2021). Adaptive learning: What is it, what are its benefits, and how does it work. *Educational Technology*.

Munafò C. (2017). La valutazione autentica nelle attività motorie e sportive. *Educare.it*. Vol. 17, n. 2.

Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale* (pp. 1-240). 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).

Revuelta-Domínguez, F. I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M. I., & González-Fernández, A. (2022). Digital teaching competence: a systematic review. *Sustainability*, *14*(11), 6428.

Ruini, B. (2018). *Misurazione e valutazione del processo educativo in un corso scientifico universitario.* In Rui M., *Progress to work Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche* (pp. 140-148). Genova, Genova University Pres.

MIM (2020). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020.

# La valutazione descrittiva del bambino che impara giocando
# Un percorso di training con i futuri educatori della prima infanzia

Giuseppa Cappuccio
*Professore Ordinario M-PED 04*
*Università degli Studi di Palermo*
*giuseppa.cappuccio@unipa.it*

Giuseppa Compagno
*Professore Associato M-PED 03*
*Università degli Studi di Palermo*
*giuseppa.compagno@unipa.it*

## 1. Gioco, infanzia e normativa[1]

Garantire a ogni bambino la possibilità di raggiungere il proprio potenziale è una priorità assoluta per i politici europei che si occupano di istruzione. Per ottenere tale risultato, i sistemi educativi devono diventare più flessibili e dinamici, supportare le innovazioni nei processi di insegnamento/apprendimento per permettere alla persona di tenere il passo con i rapidi cambiamenti sociali ed economici, e fare in modo che l'istruzione di alto livello diventi una realtà per tutti.

Il sistema integrato di educazione e di istruzione zerosei (Dgls 65/2017) propone una visione unitaria per un percorso educativo storicamente distinto in due segmenti: lo 0-3, che comprende i servizi educativi per l'infanzia, il 3-6, che corrisponde alla scuola dell'infanzia. Dalla loro istituzione, nido e scuola dell'infanzia hanno subìto, nel corso degli anni, una radicale evoluzione; nati come servizio inteso a custodire i bambini fino ai cinque anni di età, sono diventati un luogo nel quale ha inizio un processo educativo volto a promuovere nel bambino lo sviluppo delle competenze cognitive, affettive, volitive e relazionali necessarie affinché possa costruirsi un'esperienza di vita ricca, originale ed armonica.

L'applicazione, sempre più capillare, del D. Lgs. 65/2017 invita ad una costante considerazione degli ambiti fondamentali dello sviluppo del bambino, nella fascia 0-6, prestando attenzione al progetto educativo del nido, quale azione finalizzata alla costruzione dell'identità e dell'autonomia dei piccoli, nel contesto collegiale di educatori, insegnanti, genitori.

Ambito chiave della vita del bambino è il gioco, il quale, lungi dall'essere mero oggetto di divertimento, è volano di crescita, apprendimento e scoperta, sviluppo

1 Il contributo frutto del lavoro delle due ricercatrici è così suddiviso: G. Cappuccio è autrice del paragrafo 2; G. Compagno è autrice dei paragrafi 1 e 3.

della creatività e dell'immaginazione (Albanese, Cappuccio, Compagno, 2023). Da qui la necessità di curvare la riflessione pedagogica, didattica e docimologica non solo verso gli aspetti definitori della prassi ludica e del suo potenziale come mediatore per l'acquisizione e l'apprendimento, ma anche verso l'identificazione di criteri e strumenti per la valutazione e l'osservazione del gioco dei bambini in contesto educativo (Coggi, Ricchiardi, 2003; Bondioli, Bobbio, 2019).

Nel nuovo assetto dettato dal sistema educativo integrato, la valutazione (negoziata, partecipativa e riflessiva) ricopre un ruolo strategico, in quanto aiuta insegnanti e educatori a identificare punti di forza e aree di bisogno dei bambini e degli ambienti sì da personalizzare la proposta educativo-didattica per soddisfare le esigenze individuali di apprendimento. A ciò si aggiunga che l'osservazione in campo educativo assume una valenza orientativa, valutativa, di monitoraggio, di controllo dei processi; è quanto avviene, di fatto, con l'osservazione del bambino durante il gioco e le attività ludico-educative. In questo caso, osservare rappresenta la via maestra per identificare il grado di sviluppo intellettivo, affettivo-relazionale, motorio, dei bambini, e le loro peculiari eccellenze personali. Lo dimostra, per esempio, il ricorso alle storie di apprendimento (Carr, 2001), strumento particolarmente duttile ed efficace, capace di intercettare la poliedricità della disposizione ad apprendere rispetto agli «indici di prestazione» di uno strumento di tipo quantitativo. La storia di apprendimento è stata pensata per essere, contemporaneamente, uno strumento sia per l'azione eterovalutativa dell'educatore e della famiglia sia per la promozione dell'autovalutazione fin dalla prima infanzia.

Esito prassico dell'osservazione e di una prima ratifica della valutazione degli apprendimenti, è la progettazione didattica ludica, in una prospettiva ciclica e di continuità con l'atto valutativo che la precede. Si tratta, qui, di individuare e disegnare le attività che permettano ai bambini di esprimersi appieno, di maneggiare gli oggetti con serenità e di muoversi liberamente nel tempo e nello spazio di gioco, consolidando e/o sviluppando quanto emerso e sollecitato dall'osservazione. L'azione progettuale, condotta nel segno di un vero e proprio *Instructional/Teaching Game Design*, si traduce in una opportunità per ragionare criticamente sull'atto della costruzione didattica per i più piccoli.

Date tali premesse, il presente contributo rende conto di un percorso di training con 123 futuri educatori della prima infanzia, frequentanti il Modulo "didattica del gioco/progettazione, documentazione e valutazione nell'infanzia", incentrato sulla costruzione delle storie di apprendimento e sulla progettazione di azioni didattico-ludiche per promuovere competenze alla progettualità e alla valutazione nella prima infanzia.

## 2. Il Modello di Margaret Carr: le storie di apprendimento

La logica sottesa al modello di valutazione di Margareth Carr è quella relativa alla valutazione formativa, che si integra perfettamente al modello proposto dal decreto 65/2017.

L'autrice sostiene che, nei sistemi di prima infanzia, è necessario prediligere una valutazione, negoziata, partecipativa e riflessiva che ricopra un ruolo strategico, identifichi criteri e strumenti per valutare ed osservare il gioco dei bambini in contesto educativo (Coggi, Ricchiardi, 2011; Cappuccio, Compagno, 2015; Bondioli, Bobbio, 2019).

Fulcro del modello di Margareth Carr sono le disposizioni ad apprendere e le storie di apprendimento.

La disposizione ad apprendere è l'obiettivo educativo fondamentale da promuovere nella fascia zerosei. Si tratta di un costrutto complesso esito dell'integrazione di quattro livelli di apprendimento che «costituiscono una gerarchia concettuale, non evolutiva» (Carr, 2001, p. 71; Carr, Lee, 2019): *conoscenze e abilità, strategie di apprendimento, strategie di apprendimento situate disposizione ad apprendere,* quest'ultima costituita dall'integrazione delle strategie di apprendimento situate con la motivazione. Riconoscere l'importanza, per i contesti della prima infanzia, della disposizione ad apprendere implica la esigenza di valutarla, ma, soprattutto, di garantire una stretta coerenza tra l'oggetto da valutare (la disposizione ad apprendere) e le modalità di valutazione.

Il costrutto della disposizione ad apprendere risulta in linea con quello degli *Habits of Mind* di Costa e Kallick (1995), ovvero le cosiddette 'disposizioni della mente'. Queste ultime possono essere considerate come le differenti modalità con cui ci si pone di fronte ad una data situazione problematica; esse indicano atteggiamenti, stati mentali, inclinazioni, sensibilità che qualificano il comportamento, rendendolo più o meno adeguato al traguardo da raggiungere. Le disposizioni riguardano la scelta di un comportamento piuttosto che un altro in funzione del valore che viene attribuito, l'inclinazione ad applicare alcuni processi intellettivi, la sensibilità nel percepire l'appropriatezza di un comportamento rispetto ad una situazione, l'impegno a riflettere e continuare a migliorare tale comportamento, una linea di condotta coerente con le scelte.

Perkins (1995), per esempio, distingue nella disposizione della mente tre diverse componenti: 1) la sensibilità, 2) l'inclinazione, 3) le abilità. La sensibilità riguarda la prontezza con cui una persona percepisce di trovarsi nella necessità di dover attivare determinati comportamenti. L'inclinazione concerne la motivazione e/o la tendenza a investire uno sforzo mentale. Le abilità si riferiscono alle procedure mentali che permettono di eseguire un compito in una data situazione. Appare chiaro, dunque, che le disposizioni coinvolgano parimenti il possesso di inclinazioni e tendenze che caratterizzano la persona attribuendole un profilo di unicità che le è proprio. Gli *Habits of Mind*, in altri termini, offrono un insieme di comportamenti che disciplinano i processi intellettivi e indicano una tensione naturale, una propensione intrinseca verso una determinata disciplina (Costa, Kallick, 2007) o, più a vasto raggio, verso un determinato campo dell'esistente.

Dunque, il lavoro incentrato sulle disposizioni ad apprendere, sulla falsariga delle disposizioni della mente, risulta di grande rilievo nella prima infanzia, allorché diviene fondamentale promuovere e continuamente consolidare conoscenze, abilità e strategie nei bambini non senza una rispettosa aderenza alle loro inclina-

zioni, ai loro talenti che orientano – e orienteranno – inevitabilmente il loro percorso di crescita.

Dal punto di vista della valutazione, invece, è opportuno sottolineare come questa non riguardi solo la presa in esame delle" disposizione ad apprendere, ma anche la valutazione "per" la disposizione. L'attività di valutazione è essa stessa un «ambiente che favorisce la disposizione» (Carr, 2001, p. 34).

In questa cornice, valutare si identifica come un momento chiave per lo sviluppo del bambino e per garantire la circolarità del processo di insegnamento-apprendimento. L'educatore e il maestro della prima infanzia devono poter esibire una competenza che guardi alla valutazione, così come all'autovalutazione, incoraggiando un processo di introspezione e di orientamento nella crescita. La valutazione assume, giocoforza, una connotazione formativa quando è finalizzata a fornire informazioni che permettono un adattamento dell'insegnamento alle differenze individuali nell'apprendimento. In questi termini, essa diviene uno dispositivo cruciale nelle mani sapienti di educatori e maestri dei più piccoli, ma anche rispetto agli alunni, incoraggiati, sin dalle prime battute del loro percorso educativo, ad una visione positiva e veritiera di sé, senza dimenticare la motivazione. Anche nella fascia zerosei, quindi, l'atto valutativo ha una indispensabile valenza formativa, in grado di rendere possibile il feedback, elemento che orienta l'azione e si concretizza in correzioni dell'intervento educativo-didattico a fini migliorativi e trasformativi (Albanese, Cappuccio, Compagno, 2023).

Gli ambiti della disposizione ad apprendere individuati dal Margaret Carr come indispensabili da promuovere nella prima infanzia sono 5: 1) interessarsi, 2) coinvolgersi, 3) persistere nelle difficoltà o nell'incertezza, 4) comunicare con gli altri, 5) assumersi responsabilità.

La Storia di apprendimento, lo strumento di valutazione che M. Carr ha reso oggetto di ricerca, è stato elaborato privilegiando un «impianto narrativo» capace, cioè, di intercettare la poliedricità della disposizione ad apprendere rispetto agli «indici di prestazione» di uno strumento di tipo quantitativo. Di fatto, le procedure di valutazione nella prima infanzia richiedono modalità interpretative e qualitative sull'apprendimento complesso. Tali ragioni includono un interesse per il discente in azione o in relazione, e un interesse per la motivazione – per capire l'ambiente di apprendimento dal punto di vista dei bambini» (Carr, 2001, p. 30).

Una delle caratteristiche fondamentali della Storia di apprendimento è quella di essere uno strumento di valutazione «centrato sul bambino». Prova ne sono tre delle linee guida individuate da M. Carr e Lee (2019) per la costruzione dello strumento: a) la valutazione cercherà la prospettiva del bambino; b) la valutazione stessa favorirà le disposizioni dei bambini; c) molti compiti renderanno possibile per il bambino la propria valutazione. Il bambino non è solo destinatario dell'atto valutativo, ma soggetto che lo attua in collaborazione con gli altri attori coinvolti nell'azione educativa: educatore e famiglia. La Storia di apprendimento, infatti, è pensata per essere anche uno strumento per l'azione eterovalutativa della famiglia che costituisce l'interlocutore privilegiato nella promozione dell'autovalutazione da parte del bambino.

Un ulteriore aspetto importante da sottolineare è la logica della "valutazione formativa" che sottende tutto il modello di valutazione della Storia di apprendimento.

## 3. Il percorso di training con i futuri educatori

A partire da tale cornice di riferimento, destinatari del percorso di training, progettato e messo in atto presso l'Università degli Studi di Palermo, sono stati 123 futuri educatori della prima infanzia, frequentanti il Modulo di "Didattica del gioco e Progettazione, documentazione e valutazione nell'infanzia" da 12 CFU, all'interno del Corso di Studio in Scienze dell'Educazione.

Il percorso, che ha coperto l'arco temporale del primo semestre dell'anno accademico 2023/2024, è stato articolato in 5 fasi.

Nella prima fase, gli studenti si sono soffermati all'osservazione del gioco spontaneo dei bambini in contesto, tenendo conto che «ciò che gli educatori dicono di volere perseguire, da un lato, e il modo attraverso cui valutano quanto appreso dai bambini, dall'altro, sono spesso in contraddizione» (Eisner, 2000, p. 346).

Nella seconda fase sono passati alla costruzione vera e propria delle storie di apprendimento, avendo acclarato e condiviso che la valutazione delle disposizioni è una "responsabilità" cui gli educatori non possono sottrarsi se intendono favorire realmente, anche in una prospettiva di equità, il crearsi delle opportunità di un apprendimento di valore.

La terza fase è stata caratterizzata dalla presa in esame degli esiti della storia di apprendimento con particolare riguardo all'emersione di eventuali criticità apprenditive o acquisizionali. In linea con quanto asserito da Carr, si è convenuto sul fatto che i metodi di valutazione (*assessment*) devono essere adeguati alle fasi evolutive, culturalmente e linguisticamente sensibili (*responsive*), non eludendo la bontà dell'approccio narrativo, capace di intercettare la poliedricità delle disposizioni ad apprendere. «Le procedure di valutazione nella prima infanzia richiedono approcci interpretativi e qualitativi» (Carr, 2001, p. 30).

La quarta fase ha visto l'individuazione di un aspetto emergente ancora da sviluppare o consolidare in riferimento alle 5 aree individuate da Carr (2001); il che ha consentito di rileggere l'osservazione iniziale del gioco spontaneo del bambino come opportunità preziosa per innescare un processo trasformativo.

Infine, la quinta fase è stata incentrata sulla progettazione di azioni didatticoludiche scaturite dagli esiti della valutazione attraverso le storie stesse. Collocare la progettazione didattica ludica in una prospettiva ciclica e di continuità con l'atto valutativo che la precede, muovendosi nel segno di un vero e proprio *Instructional/Teaching Game Design*, si traduce in una opportunità per ragionare criticamente sull'atto della costruzione didattica per i più piccoli.

La Storia di apprendimento non solo è formativa, nel senso che offre all'educatore e ai bambini informazioni per prendere delle decisioni supportate da evidenze, ma è anche «formativa» perché promuove l'apprendimento di una abilità,

quella dell'autovalutazione, componente fondamentale della disposizione ad apprendere

## Bibliografia

Albanese M., Cappuccio G., Compagno G. (2023). *Gioco nella fascia 0-6. Didattica osservazione e valutazione*. Parma: Junior.

Bondioli A., Bobbio A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.

Carr M. (2001). A sociocultural approach to learning orientation in an early childhood setting. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *14*(4), 525-542.

Carr M., Lee W. (2019). *Learning stories in practice*. New York: Sage.

Coggi C., Ricchiardi P. (2003). *Gioco e potenziamento cognitivo* nell'infanzia. Trento: Erickson.

Costa A. L., Kallick B. (1995). *Assessment in the Learning Organization: Shifting the Paradigm*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.

Costa A. L., Kallick B., Zmuda A. (2007). What are habits of mind. *Habits of Mind Institute*.

Eisner M. A. (2000). *Regulatory politics in transition*. JHU Press.

Perkins D. D. (1995). Speaking truth to power: Empowerment ideology as social intervention and policy. *American journal of community psychology*, *23*(5), 765-794.

# L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici.

## Spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria

Andrea Ciani
*Professore Associato*
*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
*andrea.ciani5@unibo.it*

Alessandra Rosa
*Professoressa Associata*
*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
*alessandra.rosa3@unibo.it*

### 1. Introduzione

Il nuovo impianto valutativo delineato per la scuola primaria dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 2020 e dalle relative Linee guida per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni ha inteso porre a fondamento di tutti i processi valutativi un'ottica di "valutazione per l'apprendimento", assegnando alla valutazione una valenza formativa ed educativa orientata a documentare e promuovere in senso diacronico lo sviluppo delle potenzialità degli allievi (Girelli, 2022; Nigris, Agrusti, 2021). Nel quadro della stretta connessione tra agire progettuale, didattico e valutativo sottesa a tale impianto (Bertolini, Pintus, 2022), l'approccio criteriale proposto dalla valutazione descrittiva è infatti rivolto a monitorare e sostenere il loro percorso di crescita, ponendo il focus sui livelli di padronanza via via raggiunti dal singolo in riferimento agli obiettivi di apprendimento prefissati e consentendo di attivare azioni di miglioramento mirate per colmare eventuali *gap* tra risultati attesi e osservati (Agrusti, 2021).

Il cambiamento di prospettiva introdotto dalla riforma, in forte discontinuità rispetto alla logica sommativa e selettiva-classificatoria che caratterizza la concezione e l'uso "tradizionali" della valutazione scolastica, ha indubbiamente posto alle scuole e ai docenti sfide non banali dal punto di vista didattico e valutativo. A questo proposito, gli esiti di alcune indagini empiriche svolte nella fase di transizione dal voto ai giudizi descrittivi (Corsini, Gueli, 2022; Corsini et al., 2023; Scierri, 2023) hanno messo in luce che queste sfide sono state accolte da molti docenti come un'opportunità di crescita professionale, di ripensamento e miglioramento delle proprie pratiche in linea con gli sviluppi della ricerca in campo educativo e didattico e in particolare della riflessione in ambito docimologico (Benvenuto, 2021; Corsini, 2023; Grion et al., 2021); al tempo stesso, tuttavia,

si sono rilevate non solo difficoltà di comprensione e applicazione delle indicazioni normative, ma anche perplessità e resistenze che se da un lato sembrano sostanzialmente legate a una preoccupazione per il carico di lavoro richiesto dal nuovo dispositivo, dall'altro lato in alcuni casi rivelano atteggiamenti di contrarietà al cambiamento sostenuti da una visione meritocratica della valutazione.

Entro tale quadro complesso e diversificato di evidenze si è inserita l'indagine richiamata nel presente contributo (Ciani, Rosa, 2023), che a tre anni di distanza dall'attuazione della riforma ha inteso esplorare percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria.

## 2. Disegno della ricerca

La ricerca condotta si è configurata come un'indagine esplorativa di tipo osservativo-correlazionale e ha coinvolto un campione non probabilistico di insegnanti in servizio presso le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli, che successivamente hanno seguito un percorso formativo sulle Linee guida richiesto dalle scuole stesse prima dell'avvio dell'a.s. 2023/24. Essa ha dunque preso le mosse da un'esigenza formativa manifestata dopo un triennio di progressiva implementazione delle nuove modalità valutative, interpretabile come segno del permanere di dubbi e difficoltà applicative e della conseguente necessità di riprendere un percorso di riflessione sulla validità delle proprie scelte e pratiche valutative.

In base alla finalità precedentemente esplicitata e nella prospettiva di approfondire i bisogni formativi dei docenti, l'indagine ha perseguito i seguenti obiettivi:

- cogliere le percezioni relative all'applicazione delle Linee guida per la valutazione periodica e finale, con un focus sulle implicazioni del nuovo impianto valutativo rispetto alle modalità di valutazione in itinere;
- rilevare le opinioni sulle Linee guida con riferimento ad alcuni specifici indicatori (facilità di applicazione, chiarezza, comprensione da parte degli alunni e comprensione da parte delle famiglie);
- cogliere e approfondire il punto di vista dei docenti sull'eventualità di un ritorno all'uso dei voti nella scuola primaria;
- esplorare le relazioni tra le variabili rilevate.

I dati sono stati raccolti nei mesi di settembre-ottobre 2023 tramite un questionario on line somministrato prima di avviare i percorsi di formazione, compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 106 insegnanti prevalentemente di sesso femminile (95%), con età media di 45 anni e ripartiti piuttosto equamente tra i quattro IC coinvolti.

Lo strumento messo a punto è stato articolato in tre sezioni: la prima volta a rilevare le percezioni sull'applicazione delle Linee guida, costituita da sei item di

tipo Likert con scala di accordo a quattro livelli (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo"); la seconda inerente alle opinioni sulle Linee guida con riferimento agli indicatori citati, composta da quattro item che richiedono di posizionarsi su una scala bipolare a 10 punti; la terza costituita da una domanda chiusa finalizzata a rilevare se gli insegnanti esprimono parere favorevole o contrario rispetto al ritorno ai voti e da una successiva domanda aperta volta a indagare le motivazioni alla base del parere espresso.

## 3. Percezioni e opinioni dei docenti sulle Linee guida

Partendo dall'analisi dei dati riguardanti le percezioni sull'applicazione delle Linee guida, i due item relativi alla percezione dell'approccio criteriale alla valutazione periodica e finale restituiscono una forte incomprensione del pilastro metodologico che sostiene le nuove modalità valutative. Considerando le percentuali di accordo medio-alto ("abbastanza d'accordo" più "molto d'accordo"), emerge che solo il 33% dei rispondenti concorda sul fatto che la definizione dei livelli riguardi esclusivamente la valutazione periodica e finale, mentre il 48,1% pensa che le Linee guida prefigurino l'uso dei livelli anche nella valutazione in itinere. La tendenza a concepire la valutazione in itinere con funzione sommativa si rintraccia anche nell'elevata percentuale di accordo medio-alto rispetto all'idea che le Linee guida suggeriscano il ricorso, in tale valutazione, ai giudizi sintetici (52,8%) o addirittura, con una percentuale inferiore ma non trascurabile, ai voti (31,1%). D'altra parte, la maggioranza degli insegnanti (63,3%) ritiene che le Linee guida caldeggino l'uso di feedback descrittivi nella valutazione in itinere. Si rileva quindi un quadro confuso che vede l'intrecciarsi di approcci criteriali e normativi.

I risvolti applicativi del nuovo impianto valutativo appaiono critici e i giudizi espressi sulle Linee guida lo confermano. Nello specifico, come precedentemente anticipato, ai docenti è stato richiesto di esprimere la loro opinione in relazione a quattro aspetti posizionandosi, per ciascuno, su una scala bipolare a 10 punti: facilità di applicazione (polo 1="difficoltà di applicazione", polo 10="facilità di applicazione"); chiarezza (polo 1="assenza di chiarezza", polo 10="totale chiarezza"); comprensione da parte degli alunni e da parte dei genitori (polo 1="totale incomprensione", polo 10="piena comprensione"). I rispondenti hanno in prevalenza ritenuto le Linee guida difficilmente applicabili (M=5,2), poco chiare (M=4,9) e sicuramente poco comprese sia dagli alunni (M=3,5) sia dalle loro famiglie (M=3,5).

## 4. Opinioni sul ritorno all'uso dei voti

Le risposte alla domanda chiusa volta a rilevare l'orientamento verso un ipotetico ritorno ai voti nella scuola primaria sembrano rivelare, tra i docenti partecipanti all'indagine, un sentimento diffuso di "nostalgia del voto". La maggioranza dei ri-

spondenti (62,3%) ha infatti espresso al riguardo un parere positivo, indicando che tale eventualità sarebbe "da considerare" (50%) o addirittura "da appoggiare immediatamente" (12,3%); il restante 37,7% ha invece espresso una posizione negativa, secondo cui il ritorno ai voti sarebbe "da evitare" (31,1%) o "da scongiurare assolutamente" (6,6%).

A fronte di tali riscontri, che appaiono di particolare rilievo anche in considerazione del tempo trascorso dalla complessa fase di passaggio alla nuova valutazione, è interessante soffermarsi brevemente sui principali risultati emersi in riferimento alla successiva domanda aperta, che richiedeva di motivare la risposta fornita al precedente quesito. L'analisi tematica del contenuto applicata al corpus dei dati qualitativi raccolti è stata effettuata in parallelo dai due ricercatori, seguendo un approccio ricorsivo di codifica e organizzazione dei dati sulla base delle categorie tematiche emergenti dall'analisi (Braun, Clarke, 2006).

Per quanto concerne gli insegnanti che hanno espresso parere favorevole, la maggior parte delle occorrenze (65%) si accentra nella categoria "I voti sono più chiari e comprensibili per gli alunni e per le loro famiglie", che fa emergere le frequenti difficoltà riscontrate nella comunicazione delle nuove modalità di valutazione. In ordine decrescente per numero di occorrenze, e con percentuali molto inferiori (comprese tra il 10% e il 5%), si ritrovano poi le seguenti categorie: "I voti consentono una maggiore differenziazione dei livelli raggiunti dagli alunni", che rivela la percezione di un appiattimento della valutazione dovuto all'esiguo numero di livelli proposti dalle Linee guida; "I voti rispondono alle aspettative/richieste di alunni e genitori", i quali, a fronte del disorientamento provocato dal nuovo linguaggio utilizzato per la valutazione, cercano comunque di tradurlo nel più familiare e immediato linguaggio dei voti (chiedendo il "corrispettivo numerico" del livello); "I voti favoriscono l'allineamento e la continuità con la scuola secondaria", rendendo coerenti le modalità valutative in uso nei diversi gradi scolastici; "I voti sono più semplici da utilizzare per gli insegnanti", ai quali è richiesta una considerevole mole di lavoro per l'attuazione delle nuove norme.

Se questi dati consentono di far luce sulle criticità rilevate in merito al nuovo impianto valutativo, le risposte dei docenti che hanno espresso parere contrario ne fanno invece emergere gli aspetti percepiti come punti forti. Le categorie tematiche caratterizzate dal maggior numero di occorrenze (con percentuali rispettivamente pari a 26%, 21% e 19%), sono le seguenti: "I voti sono riduttivi" rispetto alla necessità di valutare il bambino nella sua globalità, mentre l'uso di un linguaggio di tipo descrittivo consente di tener conto di una molteplicità di aspetti e sfaccettature difficilmente esprimibili attraverso un numero; "I voti non consentono di comprendere il percorso del bambino" in virtù del loro carattere statico e focalizzato sul "prodotto", mentre le nuove modalità valutative favoriscono una percezione dell'apprendimento come processo di crescita dinamico e continuo; "I voti non consentono una valutazione completa e analitica rispetto agli obiettivi curricolari", mentre il nuovo sistema di valutazione dà agli insegnanti la possibilità di articolare gli esiti dell'apprendimento e di diversificare il giudizio in riferimento a ogni obiettivo perseguito nei vari ambiti disciplinari. A queste ca-

tegorie ne seguono tre ugualmente rappresentate per numero di occorrenze (con una percentuale pari al 9%), vale a dire: "I voti non hanno una valenza formativa" in quanto non restituiscono a insegnanti e alunni feedback sui punti forti e sugli aspetti da consolidare in relazione agli obiettivi di apprendimento perseguiti, rendendo la valutazione un'operazione avulsa dal percorso didattico-educativo; "I voti classificano i bambini", tendendo a "imprigionarli" in un'etichetta categorizzante che rischia di essere percepita come immodificabile; "I voti hanno un impatto negativo su alunni e famiglie" in termini di creazione di un clima ansiogeno e competitivo nonché di esclusiva ed eccessiva focalizzazione sul risultato. L'ultima categoria individuata si distingue infine dalle altre per il fatto che, in questo caso, la motivazione indicata non esprime un'effettiva contrarietà rispetto alle modalità valutative tradizionali: l'opinione negativa sul ritorno all'uso dei voti non è infatti supportata da una preferenza accordata alle nuove modalità di valutazione, ma ricondotta al fatto che al posto dei voti si vorrebbero utilizzare i giudizi sintetici.

## 5. Riflessioni conclusive. Considerazioni sul possibile ritorno dei giudizi sintetici

I dati presi in esame suggeriscono l'opportunità di un superamento dell'attuale sistema valutativo? Supportano la prospettiva, recentemente prefigurata dal Legislatore, di un ritorno ai giudizi sintetici? No. Premettendo che i risultati presentati vanno assunti con cautela in ragione di alcuni limiti relativi al processo di indagine, che ha avuto finalità prettamente esplorative e ha coinvolto un gruppo non rappresentativo di rispondenti, la ricerca ha fotografato una situazione complessa e multiforme, difficile da interpretare in modo manicheo, da cui si possono trarre alcune considerazioni che però non perseguono tale direzione. Se da un lato gli insegnanti coinvolti segnalano elementi di criticità, dall'altro elencano e descrivono anche aspetti positivi dell'impianto valutativo proposto dalle Linee guida. Partendo dai primi, l'indagine ha senza dubbio rilevato il tema della difficile comprensione delle Linee guida, che appaiono, almeno nel nostro piccolo e peculiare campione, diffuse e riguardanti i punti caratterizzanti dell'approccio criteriale, pilastro teorico e metodologico dell'O.M. 172/2020. In questo senso, parte degli esiti emersi non contraddice alcune delle premesse che stanno animando la volontà di revisione delle modalità relative alla valutazione periodica e finale. Tuttavia, tali premesse, fondamentalmente basate sul tema della scarsa comprensibilità dei livelli e dei relativi giudizi descrittivi da parte di docenti, alunni e genitori, risultano parziali e non fondate su un processo meticoloso di monitoraggio e di ricerca. Infatti, l'attuale proposta ventilata dalla compagine governativa di ritornare all'uso dei giudizi sintetici nella valutazione periodica e finale sembra non tenere conto dei punti di forza (che anche in questa ricerca emergono) dell'attuale sistema valutativo, dell'interesse e delle prospettive di sviluppo che la valutazione descrittiva sta maturando nel mondo scolastico (anche e imprevedibilmente nella scuola secondaria) e della portata "culturale" dell'innovazione introdotta. Come sottolineato dal documento del Centro CRESPI (2023) "la mancanza di un monitoraggio ha com-

promesso la possibilità di una valutazione affidabile dell'innovazione introdotta e ha impedito sia di individuare gli eventuali problemi emersi e di predisporre adeguati interventi per affrontarli, sia di cogliere elementi relativi alle iniziative di innovazione e sviluppo professionale salutati con favore da docenti e scuole aperti al cambiamento". D'altro canto, in questa sede, non si vuole nascondere che l'applicazione dell'O.M. 172/2020, al di là del tema della comprensibilità delle Linee guida, sia risultata ostica a una parte dei docenti di scuola primaria. In questo senso, i dati della ricerca restituiscono una sorta di "nostalgia" verso il voto che, con intensità differenti, raggiunge una percentuale ragguardevole. Questo dato però va letto nell'ambito delle caratteristiche del campione di questa ricerca, ma anche in uno sfondo più ampio che può accomunare le scuole primarie del nostro Paese. Infatti, se l'idea che una minuziosa classificazione degli apprendimenti (con voti o giudizi sintetici) restituisca un livello di padronanza più chiaro sembra essere tra le motivazioni principali che alimentano la nostalgia verso il voto, non bisogna perdere di vista un aspetto non di poco conto che si può chiaramente cogliere nei contesti scolastici quando si effettuano percorsi di formazione o ricerca-formazione che trattano la valutazione. L'uso corretto dell'approccio criteriale alla valutazione periodica e finale e della valutazione descrittiva in itinere ha rappresentato un evento di rottura, ha messo in crisi modelli valutativi e convinzioni; ha disturbato una "routine" lavorativa caratterizzata da pratiche valutative non sempre supportate da una riflessione analitica, mettendo in luce anche lacune e bisogni formativi nuovi. In termini più specifici, l'introduzione di questo approccio valutativo ha rinnovato (e in molti contesti scolastici, avviato) l'attenzione verso una funzione formativa della valutazione e all'uso del feedback, ha "sfidato" una *forma mentis* diffusa nella scuola che vede la predominanza di un approccio normativo legato a una classificazione degli apprendimenti onnipresente e ipertrofica e l'abitudine a considerare la valutazione un problema, una pratica da sbrigare velocemente. In questo senso, è facile che l'innovazione introdotta con le Linee guida, come tutte quelle che richiedono una revisione non superficiale delle proprie modalità di lavoro, sia stata talvolta percepita anche come impegnativa o eccessivamente gravosa. Per questo, prima di archiviare o modificare radicalmente tale sistema valutativo, occorrerebbe analizzare questo aspetto non di poco conto. Per la prima volta dopo tanto tempo, senz'altro con le criticità già ampiamente citate, le scuole hanno affrontato la valutazione scardinando diversi luoghi comuni e avvicinandosi alle evidenze che la ricerca empirica mostra sui temi della valutazione formativa e della valutazione che sostiene gli apprendimenti. Con tutte le lentezze e le difficoltà, è stato avviato un processo che potremmo definire di cambiamento culturale. Ogni mutamento di questa portata sconta inevitabilmente tempi molto lunghi, anche per costruire piena comprensione e consenso. Invece di bloccarlo, avrebbe senso investire risorse per affrontare la questione centrale della comprensibilità e di un'applicazione coerente:

– monitorando adeguatamente l'applicazione delle Linee guida;
– supportando in termini formativi gli insegnanti nella loro applicazione, nel superamento dei nodi critici;
– specificando ulteriormente alcuni aspetti delle Linee guida.

In tale prospettiva, un cambiamento dell'attuale modalità valutativa, proponendo nuovamente approcci normativi, risulterebbe improvvido e spegnerebbe un processo che è stato capace di inserire elementi virtuosi e positivi nella prospettiva di una valutazione più valida e consapevole. A meno che non si faccia dell'aspetto valutativo una bandiera di tipo ideologico. Se così fosse, qualsiasi riflessione di tipo docimologico, come quella che si sta proponendo in questa sede, è evidente che non sarà accolta.

## Bibliografia


Agrusti G. (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, *13*(1), 25-38.

Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson.

Bertolini C., Pintus A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 93-100.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Ciani A., Rosa A. (2023). La valutazione incompresa: un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione periodica e finale nella scuola primaria. *CADMO*, 2, 59-77.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.

Corsini C., Felici V., Gueli C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *LLL*, *19*(42), 53-70.

Corsini C., Gueli C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178.

CRESPI (2023). *Sul ritorno ai voti nella scuola primaria*. https://site.unibo.it/crespi/it/notizie/sul-ritorno-ai-voti-nella-scuola-primaria

Girelli C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.

Grion V., Restiglian E., Aquario D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 7, 82-100.

Nigris E., Agrusti G. (Eds.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.

Scierri I.D.M. (2023). Il voto "muto": tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. *QTimes*, *2*(1), 519-540.

# Contesti educativi: misura, strumenti, valutazione

Vincenzo Nunzio Scalcione
*Università degli Studi della Basilicata*
*vincenzo.scalcione@unibas.it*

## 1. Introduzione

In campo educativo, i rapporti tra le dimensioni quantitative e qualitative dei fenomeni studiati sono stati rappresentati per lungo tempo come oppositivi. Esiste, difatti, tra questi due termini, una stretta correlazione: molte qualità degli eventi rilevate empiricamente sono spesso descritte con aggettivi e avverbi, ordinate per gradi, prefigurando e determinando una dimensione quantitativa di quegli stessi eventi o di qualche loro aspetto. Misurare, del resto, è un'operazione convenzionale che consiste nell'associare un numero o un simbolo ad un oggetto qualitativamente definito o una sua particolare proprietà, secondo delle regole precise, in modo che a quella stessa proprietà si possano attribuire alcune caratteristiche dei numeri che la rappresentino.

## 1. La misura in educazione

Per misurare e per far sì che si ottengano risultati affidabili occorre:

a) definire preliminarmente le caratteristiche e le proprietà di un oggetto;
b) rispettare le regole di associazione e di relazione con un numero;
c) seguire i procedimenti da impiegare formalmente per classificare certi eventi o proprietà, in modo univoco e per rendere riproducibile sia l'operazione che i suoi esiti.

La misurazione può essere considerata, quindi, come un procedimento che favorisce o facilita la conoscenza, l'interpretazione di alcuni fenomeni, anche complessi come quello di insegnamento/ apprendimento. Una buona misurazione deve fornire notizie attendibili sull'oggetto da misurare, cioè che i suoi risultati rispecchino la situazione reale.

Per affrontare il problema di come condurre una buona misurazione, è utile distinguere tre fasi:

– La stimolazione: alcuni comportamenti che risulterebbero interessanti e utili per la misurazione non sempre si manifestano spontaneamente negli alunni,

per questo devono essere sollecitate delle risposte tali da evidenziare la presenza dei comportamenti che si vogliono evidenziare. Tutto questo impone la costruzione e la somministrazione di stimoli adatti che possono identificarsi con i quesiti di un test o con delle domande.
– registrazione: indica la trascrizione delle risposte date dai soggetti. La fase della registrazione deve essere presente anche nel caso dell'osservazione diretta del comportamento: è importante registrare e non affidarsi semplicemente alla memoria;
– lettura o correzione: si tratta di rilevare la presenza di aspetti positivi e negativi secondo criteri prestabiliti, come ad esempio correggere quello che c'è di sbagliato. Lettura e valutazione si sovrappongono. La lettura è intesa come la fase in cui si verificano quali comportamenti, atteggiamenti e caratteristiche si sono manifestate rispetto agli obiettivi della misurazione "è il momento in cui si raccolgono i dati utili per la valutazione di un aspetto della situazione educativa" (Grandi, 1977, p. 6).

Le condizioni basilari affinché una procedura di ricerca avvenga con precisione e consapevolezza sono:

a) saper scegliere e utilizzare gli strumenti di misurazione che devono essere adeguati alle caratteristiche con cui si manifesta una determinata variabile;
b) saper compiere misurazioni valide e attendibili, senza però che si alterino la rappresentatività e la significatività delle informazioni dei dati trattati, con il loro svolgimento;
c) sapere quali operazioni sono lecite e consentite e quelle che non lo sono, attraverso i dati rilevati;
d) ripetere la misurazione per condurre degli accertamenti. Questo costituisce la verifica empirica della sua precisione che si identifica con la costanza dei risultati.

Contrariamente a quanto assai spesso si pensa, sono infatti proprio i dati quantitativi che ci permettono di interpretare qualitativamente meglio certi eventi. La misurazione ci permette di cogliere in misura maggiore la ricchezza e persino l'esuberanza delle informazioni prodotte dall'interazione educativa poiché rende più facile l'organizzazione degli elementi con cui la varietà dei fatti si manifesta, fino a renderli, dove e quando è possibile, commensurabili.

La misurazione svolge una preziosa funzione all'interno del processo di valutazione, ma non deve essere confusa con esso. La misura è chiamata non a semplificare la realtà ma ad arricchire il nostro giudizio di valore.

È evidente che il lavoro della misura delle conoscenze e abilità confluisce anche nella valutazione, poiché la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce (Visalberghi, 1955).

## 2. Testing, ricerca e valutazione in educazione

Possiamo individuare alcune specifiche caratterizzazioni della ricerca in ambito educativo, ovvero l'intenzionalità che la genera, il dinamismo, la fluidità, la complessità delle relazioni e degli scambi. Occorrerà quindi procedere ad una riflessione afferente gli strumenti da usare per indagare i fenomeni educativi in stretta connessione con gli scopi della ricerca stessa.

La scientificità presuppone, difatti, di trovare per ciascuna tipologia di ricerca le migliori metodologie, mentre la ricerca pedagogica è caratterizzata da un pluralismo metodologico che si sviluppa tra metodi quantitativi e qualitativi.

È possibile ritenere che fare ricerca sia un'attività riflessiva che non può ridursi alla mera applicazione di procedure ma deve aiutare la comunità scientifica, gli insegnanti e la scuola a riflettere su come promuovere e vivere una cultura della ricerca empirica in educazione e formazione.

L'obiettivo risulta essere quello di formare una professionalità educativa che possa guidare le diverse scelte didattica.

La metodologia assume, dunque, tratti determinanti per chi fa ricerca; in campo educativo una prima distinzione da fare risulta essere quella fra un approccio di carattere quantitativo o qualitativo.

Come qualsiasi altro tipo di ricerca anche la ricerca possiamo prevedere delle fasi:

– scelta del problema e definizione delle ipotesi;
– formulazione del disegno della ricerca;
– scelta degli strumenti;
– raccolta dei dati;
– codifica e analisi dei dati;
– interpretazione e comunicazione dei risultati.

Emerge come la ricerca educativa possa essere rappresentata come ricerca sistematica di soluzione ai problemi posti dai processi educativi. (Domenici, 1981).

Nel formulare gli obiettivi, si dovrà cercare di esplicitare cosa si propone di fare con i risultati della ricerca. Poiché gli obiettivi definiscono anche la qualità delle interazioni che si andranno a realizzare con il contesto, questi finiscono per influenzare in modo significativo il contesto complessivo dell'indagine (Domenici, Lucisano, Biasi, 2021).

L'identificazione del problema, la definizione degli obiettivi e la formulazione delle ipotesi di ricerca sono tre operazioni che richiedono attenzioni specifiche all'interno di una ricerca. Si può definire l'ipotesi di ricerca come un qualcosa che non deve essere formulata come una domanda ma come un'affermazione in modo da poter essere sempre verificata e confutata (Bonazza, 2020). L'ipotesi deve contenere una risposta adeguata al problema posto e questa risposta deve essere verosimile (Domenici, Lucisano, Biasi, 2021). Questo vuol dire che deve essere coerente con il complesso delle conoscenze di cui si dispone in relazione al pro-

blema in questione. Infine l'ipotesi deve essere verificabile, quindi deve essere costruita in modo da consentirne un controllo sul piano logico o sul piano empirico. Un'ipotesi è verificabile quando i termini, i concetti con cui viene enunciata, vengono definiti utilizzando un linguaggio univoco. La verifica delle ipotesi si dice diretta quando i termini del problema sono tutti osservabili. Invece, quando non è possibile osservare direttamente, bensì si possono ricavare i comportamenti in base al loro effetto su altre variabili dell'esperimento, si avrà una verifica indiretta.

## 3. Gli strumenti della valutazione autentica

Tessaro, richiamando Comoglio (Comoglio, 2002), afferma che esiste una differenziazione tra valutazione e verifica, sostenendo la necessità di usare una valutazione trasformativa e autentica come strumento di miglioramento piuttosto che fare ricorso ad una valutazione riproduttiva che ha il solo scopo di verificare gli apprendimenti.

Con l'accertamento autentico si ottiene l'approntamento di prodotti che conservano significato a prescindere dalla situazione didattica che si presenta. Questo può permettere un apprendimento cooperativo dove tutto è incentrato su un'interdipendenza positiva tra gli individui. La progettazione di tali prodotti pone problemi complessi la cui soluzione può essere ricercata grazie alle conoscenze e alle abilità dell'individuo, facilitando l'apprendimento significativo (Wiggins, 1993).

Nella tradizionale valutazione insegnamento e valutazione sono nettamente separati, perché la valutazione segue l'intervento di chi insegna ratificandone il grado di successo; nella valutazione autentica il momento valutativo riveste, invece, un ruolo fondamentale poiché risulta essere elemento di regolazione, sia dell'apprendimento, che dell'insegnamento, contribuendo a riscontrare informazioni utili per orientare le attività.

Di natura formativa, ha lo scopo di fornire *feedback* agli studenti sul loro apprendimento e di permettere a chi insegna di adeguare le proprie pratiche di insegnamento per soddisfare i bisogni dell'alunno (Corsini, 2023).

## 4. Conclusioni

La ricerca deve essere sottoposta a continue verifiche; chiarire, dunque, la funzione educativa della valutazione risulta un passaggio imprescindibile. È necessario fornire modalità e criteri di valutazione in modo trasparente per permettere agli allievi riscontri analitici e migliorativi rispetto alle proprie prestazioni. In assenza di parametri concreti di riferimento a supporto dell'elaborazione del giudizio e senza un'adeguata esplicitazione dei criteri valutativi, l'accertamento tende a mancare di affidabilità ed equità, mentre il riscontro fornito sulla prestazione perde la sua portata informativa.

Il soggetto orientato all'apprendimento tende, difatti, a considerare la riuscita nel compito in rapporto alle proprie competenze e a sviluppare un adeguato senso di autoefficacia, perseverando in comportamenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi percepiti come interessanti. Alla motivazione estrinseca si preferisce la motivazione intrinseca.

In quest'ottica la valutazione educativa ha maggiori possibilità di divenire una strategia didattica fondamentale per chi apprende se quest'ultimo provvederà ad utilizzare consapevolmente i criteri valutativi, impiegandoli per orientare il proprio processo di apprendimento.

## Bibliografia

Bonazza V. (2020). *Docimologia.* Roma: Anicia.

Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa, liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.

Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione, Experimental Research and Evaluation Processes in Education*. Milano: Mc Graw Hill Education.

Domenici G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Giunti & Lisciani.

Grandi G. (1977). *Misurazione e Valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Wiggins G. (1993). *Assessment: Authenticity, context and validity*. *Phi Delta Kappan,75*(3), 200-214.

# Valutare per supportare i processi metacognitivi: un'indagine sulle percezioni dei futuri insegnanti di sostegno

Liliana Silva
*Professoressa Associata*
*Università di Modena e Reggio Emilia*
*liliana.silva@unimore.it*

## 1. La metacognizione: scegliere, organizzare, dirigere e modificare i propri processi mentali

La metacognizione, definita come la consapevolezza e la gestione delle proprie attività cognitive, è cruciale per un apprendimento efficace. Essa comprende la capacità di riflettere sui processi di apprendimento e di regolare le strategie cognitive per migliorare l'efficacia dell'apprendimento stesso. Questa capacità è fondamentale per l'autovalutazione orientata ai processi di autoregolazione, consentendo agli studenti di gestire autonomamente il proprio percorso di studio e le competenze acquisite.

Interventi mirati all'autovalutazione stimolano gli studenti a riflettere sulle proprie tecniche di studio, identificando i punti di forza e le aree di miglioramento. Questo processo facilita l'adozione di strategie più efficaci e personalizzate. Panadero (2017) ha dimostrato che l'autovalutazione aumenta la consapevolezza metacognitiva, permettendo agli studenti di sviluppare abilità critiche quali la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione del proprio apprendimento.

L'autoefficacia, intesa come la convinzione di poter raggiungere determinati obiettivi, viene potenziata dagli interventi di autovalutazione: gli studenti che riflettono sui propri successi e identificano strategie efficaci tendono a sviluppare una maggiore fiducia nelle proprie capacità. Zimmerman (2002) ha evidenziato come l'autoregolazione, che include la metacognizione, sia strettamente correlata all'autoefficacia, influenzando positivamente le prestazioni accademiche, la conoscenza della regolazione metacognitiva nel migliorare l'apprendimento e l'autoefficacia degli studenti.

La motivazione degli studenti è una variabile dinamica, soggetta a variazioni nel tempo e influenzata da diversi fattori interni ed esterni: monitorare queste variazioni è fondamentale per comprendere meglio come supportarli. L'uso di dati provenienti da diverse fonti, come questionari, osservazioni comportamentali e analisi dei risultati accademici, può fornire una visione completa delle fluttuazioni motivazionali durante il processo di apprendimento. Un monitoraggio metacognitivo continuo è necessario per adattare le strategie di apprendimento in risposta ai cambiamenti nelle condizioni di studio e nei livelli di motivazione. Winne (2018) ha evidenziato l'importanza degli strumenti tecnologici per tracciare e ana-

lizzare i dati metacognitivi, facilitando una regolazione tempestiva e personalizzata dell'apprendimento.

Gli studenti devono essere incoraggiati a sperimentare diverse strategie di apprendimento per identificare quelle più efficaci per loro. Questo approccio sperimentale consente una comprensione approfondita di «ciò che funziona» in specifici contesti di studio. La concezione dello studente come «scienziato» dell'apprendimento, proposta da Winne (2018), enfatizza l'importanza della riflessione critica e dell'adattamento continuo delle strategie di studio. Strumenti digitali e piattaforme di apprendimento possono fornire feedback in tempo reale e risorse personalizzate per aiutare gli studenti a gestire il proprio percorso educativo. La formazione degli studenti sull'uso efficace di tali strumenti è cruciale per massimizzare i benefici degli interventi metacognitivi.

In sintesi, la metacognizione è un elemento chiave per l'autogestione dell'apprendimento. Gli interventi di autovalutazione non solo migliorano le strategie di apprendimento, ma potenziano anche le variabili motivazionali come l'autoefficacia. L'utilizzo di dati provenienti da fonti multiple per monitorare la motivazione e un monitoraggio metacognitivo accurato sono essenziali per supportare gli studenti nel loro ruolo di gestori del proprio

apprendimento. Implementare questi approcci può trasformare l'esperienza educativa, promuovendo un apprendimento più efficace e autoregolato.

## 2. Autoregolazione come parte della valutazione formativa: approcci e benefici per studenti e insegnanti di sostegno

La valutazione formativa è essenziale per migliorare l'apprendimento degli studenti e l'autovalutazione svolge un ruolo cruciale in questo processo. I docenti possono facilitare l'autovalutazione tramite il feedback e coinvolgendoli nei processi di valutazione, promuovendone la capacità critica e metacognitiva. Questo processo è qui indirizzato allo sviluppo dell'autovalutazione come strumento per il miglioramento della professionalità degli insegnanti di sostegno, facendo riferimento a diversi autori come Black et al. (2003) e Harris e Brown (2018).

Black et al. (2003) sottolineano l'importanza dell'autovalutazione come componente fondamentale della valutazione formativa: l'autovalutazione permette agli studenti di riflettere sul proprio apprendimento, identificare punti di forza e debolezze, e sviluppare strategie di miglioramento.

Harris & Brown (2018) evidenziano che l'autovalutazione, supportata da un feedback costruttivo, aiuta gli studenti a prendere maggiore consapevolezza dei propri processi di apprendimento, promuovendo un ciclo continuo di miglioramento.

Per quanto riguarda il feedback, i docenti possono facilitare l'autovalutazione fornendone di chiari e specifici che guidano gli studenti nel loro percorso di riflessione e autovalutazione. Questo feedback deve essere orientato al processo piuttosto che al risultato, incentivando gli studenti a concentrarsi sulle strategie e sugli

sforzi piuttosto che sui punteggi finali. Harris e Brown (2018) sostengono che il feedback deve essere tempestivo e pertinente per essere efficace, aiutando gli studenti a capire non solo dove hanno sbagliato, ma anche come possono migliorare.

La valutazione tra pari e la valutazione collaborativa sono strumenti potenti per coinvolgere gli studenti nei processi di valutazione. Questi metodi promuovono la capacità critica e la metacognizione, poiché gli studenti devono analizzare e valutare il lavoro dei loro compagni, oltre che il proprio. Black et al. (2003) hanno dimostrato che quando gli studenti partecipano attivamente alla valutazione tra pari, sviluppano una comprensione più profonda dei criteri di qualità e migliorano le loro abilità di valutazione e autovalutazione.

L'autosomministrazione di test, per esempio, permette agli studenti di monitorare il proprio progresso e identificare aree che necessitano di ulteriori miglioramenti. Questo approccio incoraggia l'autoregolazione e la responsabilità verso il proprio apprendimento.

Il feedback regolativo, che fornisce indicazioni su come migliorare e raggiungere gli obiettivi di apprendimento, è essenziale per supportare questo processo, aiutando gli studenti a pianificare e implementare strategie di apprendimento efficaci.

L'autovalutazione non è solo uno strumento per gli studenti, ma è altrettanto importante per gli insegnanti. Gli insegnanti di sostegno, in particolare, possono utilizzare l'autovalutazione per riflettere sulle proprie pratiche didattiche, identificare aree di miglioramento e sviluppare competenze professionali. Inoltre, li aiuta a diventare più consapevoli delle loro metodologie e delle loro interazioni con gli studenti, promuovendo un miglioramento continuo e una maggiore efficacia nell'insegnamento.

Programmi di formazione continua che includono sessioni di autovalutazione e feedback strutturato sono essenziali per il miglioramento professionale degli insegnanti di sostegno. Questi programmi devono offrire opportunità per riflettere sulle pratiche didattiche, ricevere feedback dai colleghi e dagli studenti, e sviluppare nuove competenze.

Diverse ricerche suggeriscono che la formazione continua e il feedback costruttivo possono migliorare significativamente la qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli interventi educativi per gli studenti con bisogni speciali.

L'autovalutazione è un elemento cruciale della valutazione formativa che supporta l'apprendimento degli studenti e il miglioramento professionale degli insegnanti. Gli interventi che integrano l'autovalutazione con feedback costruttivo e metodi di valutazione collaborativa promuovono la capacità critica, la metacognizione e l'autoregolazione degli studenti. Per gli insegnanti di sostegno, l'autovalutazione è uno strumento essenziale per riflettere sulle pratiche didattiche e migliorare la qualità dell'insegnamento. Implementare queste pratiche può trasformare l'ambiente educativo, rendendolo più inclusivo ed efficace.

## 3. Sviluppo delle competenze metacognitive per attenuare le difficoltà di apprendimento

Le difficoltà di apprendimento sono spesso associate a un livello inferiore di competenza metacognitiva. Lo sviluppo di competenze metacognitive, che richiedono capacità di rappresentazione mentale, può in realtà attenuare le difficoltà di apprendimento. L'analisi si basa su studi che evidenziano l'importanza di interventi mirati per migliorare la metacognizione e supportare il successo educativo degli studenti con difficoltà di apprendimento.

Gli studenti con difficoltà di apprendimento tendono a presentare un livello di competenza metacognitiva inferiore rispetto ai loro pari. Essi possono avere difficoltà a pianificare, monitorare e valutare le proprie strategie di apprendimento, limitando la loro capacità di autoregolarsi efficacemente (Swanson, 1990). La ricerca ha dimostrato che queste limitazioni metacognitive possono essere superate attraverso interventi specifici mirati a sviluppare tali competenze (Harris, Graham, & Mason, 2006).

Lo sviluppo di competenze metacognitive richiede capacità di rappresentazione mentale, ovvero la capacità di creare e manipolare rappresentazioni interne delle informazioni e dei processi cognitivi. Questa abilità è cruciale per il problem-solving e la comprensione di concetti complessi (Kosslyn, 1994). Studi hanno evidenziato che studenti con difficoltà di apprendimento beneficiano di istruzioni esplicite che migliorano la loro capacità di rappresentazione mentale, favorendo una maggiore comprensione e memoria (Wang, Haertel, Walberg, 1990).

La manipolazione della meta-conoscenza consente a far sì che gli studenti possano essere istruiti a riconoscere le proprie difficoltà e a implementare strategie per superarle (Flavell, 1979). Interventi basati sulla metacognizione, come l'insegnamento di strategie di studio e tecniche di auto-monitoraggio, hanno mostrato di migliorare significativamente le performance accademiche degli studenti con difficoltà di apprendimento (Schraw, Moshman, 1995).

Gli interventi metacognitivi includono l'insegnamento di strategie specifiche per pianificare, monitorare e valutare l'apprendimento. Questi interventi possono essere personalizzati per soddisfare le esigenze individuali degli studenti, migliorando così la loro capacità di autoregolarsi (Zimmerman, 2002). Uno studio di Hattie, Biggs e Purdie (1996) ha dimostrato che gli interventi metacognitivi possono avere un impatto significativo sul rendimento scolastico, specialmente quando combinati con feedback e riflessione costante.

Lo sviluppo delle competenze metacognitive è cruciale per il successo educativo degli studenti con difficoltà di apprendimento. Attraverso la rappresentazione mentale e la manipolazione della meta-conoscenza, gli studenti possono superare le loro difficoltà e migliorare le loro performance scolastiche. Gli interventi mirati che sviluppano queste competenze offrono un approccio promettente per attenuare le difficoltà di apprendimento e promuovere un apprendimento più efficace e autonomo.

## 4. Un esempio di ricerca con gli insegnanti di sostegno in formazione

Le domande di ricerca poste sono state le seguenti: 1) Qual è il ruolo della valutazione nella formazione degli insegnanti di sostegno? 2) Qual è il punto di vista dei partecipanti in procinto di avviare un percorso di formazione al sostegno? 3) In che modo la formazione sulla valutazione può contribuire al miglioramento della formazione sui processi metacognitivi nei corsi di specializzazione al sostegno?

Il campione è stato selezionato tra i volontari iscritti al corso di sostegno e partecipanti al corso di Metacognizione e Apprendimento Cooperativo (VII ciclo) dell'Università degli Studi di Messina, provenienti da ogni ordine di corso (N=1039): infanzia (2,4%), primaria (12,2%), secondario di primo grado (39,4%), e secondario di secondo grado (46%).

La scelta di questo campione ha consentito di ottenere una numerosità adeguata, pur includendo corsisti provenienti da percorsi di studio pregressi talvolta molto diversificati.

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario quantitativo e qualitativo (try-out ciclo VI) (Silva, Viganò, 2022), all'inizio del corso di formazione, nel mese di ottobre 2022. L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando i software R e NVivo.

La maggior parte dei corsisti (38,6%) aveva un'età compresa tra i 31 ei 40 anni e un'esperienza lavorativa nel contesto scolastico inferiore ai 5 anni (46,8%).

## 5. Principali risultati e aspetti conclusivi

Il momento valutativo è percepito come fondamentale per l'introduzione di azioni metacognitive dal 78,4% dei soggetti, che lo considerano principalmente un momento formativo in itinere con una funzione migliorativa (67,7%).

Chiedendo ai corsisti di raccontare un episodio legato all'esperienza valutativa, la maggior parte menziona la funzione certificativa, in particolare gli esami. Ad esempio: «Durante un esame universitario, sono stato interrogato su un argomento non previsto nel programma. Sono riuscito a risolvere il problema utilizzando gli strumenti appresi in altre materie, adattandoli alle nuove necessità». Al contrario, un altro racconto riguarda un episodio di pregiudizio: «Alla fine della scuola media, il mio professore di matematica mi disse che al liceo scientifico non avrei nemmeno varcato la porta di servizio per due errori minori. Questo commento sulla valutazione del mio lavoro mi ha profondamente colpito».

Le parole chiave che emergono più frequentemente sono «valore», «obiettivi» e «capacità». Nel contesto della valutazione, si sottolinea ancora l'importanza del miglioramento, dell'autoregolazione e della classificazione.

La formazione dei docenti di sostegno alla metacognizione si focalizza sull'importanza della valutazione. È necessario promuovere una visione della valutazione come processo e momento di autovalutazione, nonostante il suo ruolo certificativo.

La valutazione, specialmente nell'insegnamento del sostegno, dovrebbe essere considerata un'opportunità di apprendimento per gli studenti.

Alcune proposte didattiche potrebbero includere l'autovalutazione come analisi critica degli errori, nonché percorsi formativi finalizzati al miglioramento della professionalità didattica, dove gli studenti sono attivi e protagonisti. Ad esempio, l'uso di metodologie didattiche ludiche e ludiformi può essere efficace sia per l'autovalutazione che per l'inclusione.

In definitiva, la formazione dei docenti di sostegno deve porre una particolare attenzione al ruolo della valutazione e dell'autovalutazione nel miglioramento della loro professionalità e la ricerca educativa dovrebbe avere il compito di supportare gli insegnanti in questo processo di apprendimento.

## Bibliografia


Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2003*). Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Open University Press.

Brown A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Flavell J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Harris K. R., Graham S., Mason L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.

Harris L. R., Brown G. T. L. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. Routledge.

Kosslyn S. M. (1994). *Elements of Graph Design*. W. H. Freeman.

Nelson T. O., Narens L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 26, pp. 125-173). New York: Academic Press.

Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.

Schraw G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.

Schraw G., Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351-371.

Swanson H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306-314.

Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research, 84*(1), 30-43.

Winne P. H. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 88*(1), 9-20.

Zimmerman B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

## Panel 5
## Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche

*Primo Gruppo*

Gennaro Balzano
Gabriella Calvano
Michele Corriero
Gina Chianese
Rosario Salvato

# "Il pedagogista a scuola": un'esperienza di supporto per alunni, famiglie e docenti

Gennaro Balzano
*Dottore di Ricerca*
*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
*gennaro.balzano@uniba.it*

La scuola italiana è chiamata quotidianamente, ancor più nel recente passato rispetto ad appena un decennio fa, a confrontarsi con problematiche quali le povertà educative, la dispersione scolastica, bullismo e cyber-bullismo, l'incapacità delle famiglie ad essere parte di quel patto educativo necessario con la scuola. Tra le professionalità in grado di fornire un valido contributo vi è quella del pedagogista.

Esiste una dimensione del ruolo del pedagogista a scuola che potremmo definire *classica*, nella quale a tale professionista sono demandati determinati compiti:

- *consulenza pedagogica* (collaborando con il gruppo docenti, organizzando incontri individuali destinati ai vari utenti della scuola e/o incontri di gruppo relativi a problematiche specifiche); evidenziando la tipologia di recupero didattico per BES, DSA, ADHD;
- *progettualità* (operando in relazione al territorio e alle specifiche realtà scolastiche nell'ambito del PTOF);
- *coordinamento* (diventando la principale figura di riferimento nei gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica, ma anche gestendo il piano annuale di formazione e di aggiornamento o pianificando gli incontri di coordinamento organizzativo);
- *orientamento* (disponendo incontri e percorsi specifici);
- *formazione e aggiornamento* (pianificando corsi e seminari che rispondano alle reali esigenze del personale in servizio);
- *raccordo con il contesto extrascolastico* (mantenendo i contatti con Enti e strutture esterne);
- *promozione delle attività di sensibilizzazione e di riflessione didattico/pedagogica* (per diffondere la cultura dell'inclusione, dell'integrazione, del multiculturalismo) (Calaprice, 2017, p. 332).

Tuttavia, oggi la situazione è leggermente differente. Il pedagogista a scuola è *figura di sistema facilitante relazioni e comunicazione nella comunità scolastica*, che sostiene e sviluppa progettualità condivise, ponendosi come figura di rete capace di integrare diverse prospettive disciplinari e professionali nella scuola.

A partire dalla Legge 205/2017 e dalla successiva L.B. n. 145 del 2018, il pe-

dagogista è stato anche valorizzato in ambito scolastico. Il protocollo d'intesa del 27/08/20 tra MIUR e Associazioni rappresentative dei pedagogisti in Italia lasciava già intravedere un possibile momento di snodo del pedagogista a scuola, chiamato ad esercitare funzioni di progettazione, coordinamento e supervisione delle azioni formative; supporto al Dirigente Scolastico, al collegio docenti, ai singoli docenti, alle famiglie; orientamento, consulenza e intervento pedagogico per la piena inclusione di ciascun alunno e per favorire al massimo sviluppo negli apprendimenti; lavoro per il benessere globale e sociale dell'alunno.

Con la Legge 55 del 2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali* avviene una vera e propria svolta, si delinea anzitutto il ruolo del pedagogista. L'articolo 1, nello specifico, ai commi 1, 2 e 3 recita:

> 1. Il pedagogista è lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagogista comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dall'adulto nei processi di apprendimento.
> 2. Il pedagogista è un professionista di livello apicale [...] la cui formazione è funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [...], specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita. Opera con autonomia scientifica e responsabilità deontologica in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale. Il pedagogista può svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza.
> 3. Il pedagogista svolge altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale.

Di fatto si viene a delineare, proprio in questi mesi un profilo attestato anche giuridicamente, ma, probabilmente, è lunga la strada per uno sdoganamento (che sia di massa) del ruolo del pedagogista. Questo perché vi sono interessanti sfumature, ancora non troppo esplicite ma colte con acume nella definizione di *pedago-*

*gista* riportata all'interno del recentissimo *Dizionario di Pedagogia Generale e Sociale* curato dal professor Domenico Simeone (2024).

> Il pedagogista e l'esperto che [...] definisce funzione, forme e fattibilità di interventi educativi e formativi, dotati di senso e capaci di favorire nelle persone coinvolte apprendimenti ed elaborazione di significato relative alla loro esistenza, e che esercita [...] ruoli di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogici e accompagna le diverse fasi del processo educativo, dall'osservazione, ascolto e comprensione della situazione iniziale all'ideazione progettuale, alla definizione dei criteri valutativi, fino alla messa in atto e gestione dell'intervento educativo. Il *proprium* della professione è rappresentato dalla propensione alla promozione del dialogo tra differenti attori, portatori di interessi e sguardi disciplinari [...], anche in virtù di una formazione di base caratterizzata dai contributi multidisciplinari delle cosiddette scienze dell'educazione (un *unicum* nel panorama delle professioni sociali nel nostro paese) (p. 272).

Non va mai, oltretutto, dimenticato il ruolo della *supervisione* (pedagogica) intesa come «processo di conoscenza che abita e dà significato all'esperienza pratica, in cui si incontrano azione e conoscenza» (Ivi, p. 316).

La necessità di contributi pedagogici sempre più circostanziati e calati nella realtà scolastica risulta una delle priorità della scuola italiana che, se da un lato deve attivare processi inclusivi, dall'altro è chiamata a restituire senso ad ogni azione educativa che prende forma fuori e dentro le aule.

## 1. L'esperienza

Oltre il sempre crescente fenomeno degli sportelli psicologici, una realtà scolastica della Capitanata, ha inteso dar forma ad un progetto che ha visto un *pedagogista* posto come figura di riferimento per tutte le questioni problematiche e complesse riguardanti l'ampio ambito educativo.

Si tratta del progetto "il Pedagogista a scuola", attivato con precisi obiettivi, rispondendo alle esigenze rilevate nel corso di un triennio:

- Coprogettazione di interventi con alunni con BES;
- Raccordo scuola primaria e scuola secondaria e con istituzioni presenti nel territorio;
- Consulenza pedagogico-educativa a docenti, famiglie e alunni;
- Coordinamento progetti e formazione specifica dei docenti.

Il tutto con una tempistica non eccessivamente distesa: da dicembre 2022 a maggio 2023 (6 mesi). Nella prima fase (mese di dicembre) si è realizzato il monitoraggio e la rilevazione bisogni, oltre alla consulenza rivolta ai docenti (per gli alunni con importanti difficoltà). Nel successivo periodo da gennaio a marzo la

vera e propria attività di consulenza pedagogico-educativa principalmente a docenti, ma anche famiglie e alunni su casi segnalati. Incontri specifici finalizzati ad un reale sostegno di tipo pedagogico-educativo, che – vedremo in seguito – hanno prodotto non pochi positivi risultati. Nell'ultimo periodo, nei mesi di aprile e maggio, l'attività è stata perlopiù rivolta a famiglie e alunni, con una consulenza specifica. In ultimo, la verifica, un momento non di peso inferiore rispetto a quanto fatto in precedenza. A svolgere il ruolo di pedagogista una dottoressa in Scienze Pedagogiche dell'ateneo barese con cinque anni di esperienza nel terzo settore con i minori a rischio. Come coordinatore del progetto e supervisore l'autore di questo scritto.

Per quel che concerne gli incontri effettuati dalla pedagogista, si è tenuto un *report* dettagliato per tener traccia del lavoro svolto. Il lavoro del professionista in questione da un lato e un breve questionario rivolto all'utenza dall'altro, hanno fornito interessanti spunti di riflessione. In ultimo, un'*intervista* con la pedagogista ha permesso, in un secondo momento della ricerca, di approfondire alcune questioni poco esplicite.

Il progetto – è bene precisarlo – è stato attuato con fondi della scuola e ha rappresentato una scommessa duplice: da un lato il dimostrare l'utilità di tale investimento, dall'altro verificare l'efficacia di tale scelta e, dunque, il grado di soddisfazione interno ed esterno alla scuola in merito al servizio offerto dal pedagogista.

## 2. Primi esiti

Alunni, genitori e docenti hanno trovato, dopo un'accurata promozione del progetto "il Pedagogista a scuola", un professionista pronto a fornire non solo un punto di vista terzo su molteplici questioni, quasi tutte focalizzate su dinamiche educative, ma anche competenze specifiche su questioni che coinvolgono direttamente la scuola. Le problematiche più comuni riscontrate hanno riguardato:

– relazione tra pari e con l'adulto;
– educazione ai sentimenti e alle emozioni;
– educazione familiare;
– comunità educante;
– rispetto della persona;
– complessità dei processi educativi in famiglia e a scuola;
– richieste d'aiuto dei genitori e degli insegnanti;
– emergenze del nostro tempo dettate da modelli di riferimento discutibili.

Il più importante e interessante spunto di riflessione è sicuramente che *sono tutte questioni primariamente pedagogiche*.

Il pedagogista, infatti, ha svolto un ruolo cruciale come figura di supporto e consulenza per il personale docente, offrendo competenze specialistiche in ambito

pedagogico (Blezza, 2021). Attraverso la sua formazione specifica, è stato in grado di fornire supporto nell'individuare e affrontare le diverse esigenze educative degli studenti, collaborando con gli insegnanti per sviluppare strategie e interventi personalizzati (Balzano, 2022). Inoltre, ha fornito consulenza nel gestire situazioni complesse in aula, offrendo agli insegnanti strumenti e spunti per approcci innovativi volti ad affrontare le sfide educative quotidiane (Boffo, 2021). Grazie al suo expertise, il professionista ha contribuito a creare un ambiente scolastico inclusivo e stimolante (Besio, Caldin, 2020).

La collaborazione tra pedagogisti e altri professionisti della scuola è fondamentale per garantire un ambiente educativo efficace. I pedagogisti devono lavorare a stretto contatto con insegnanti, psicologi, assistenti sociali e altri professionisti per identificare e affrontare le esigenze degli studenti in modo completo. Questa collaborazione consente di sviluppare interventi personalizzati e multidisciplinari che tengano conto delle diverse prospettive e competenze. Inoltre, la condivisione di informazioni e l'elaborazione di strategie comuni permettono di massimizzare l'impatto degli interventi pedagogici (Canevaro, 2023; Rubini, 2024). Attraverso una comunicazione efficace e una chiara definizione dei ruoli, i pedagogisti possono contribuire in modo significativo al benessere degli studenti e al successo dell'istituzione scolastica.

Nello specifico il progetto ha prodotto in appena sei mesi di attività, in una scuola con meno di 900 alunni, 52 richieste di supporto con altrettanti colloqui, più ulteriori brevi 16 incontri di rilevazione e assestamento degli interventi. Precisando che non si vuole ridurre tutto ad una questione quantitativa ma promuovere tale servizio ponendo l'accento sull'aspetto qualitativo, dall'intervista semi-strutturata con la pedagogista è emerso chiaramente il valore aggiunto di una simile progettualità. Seppure la valutazione avvenga solitamente attraverso osservazioni dirette in classe, analisi dei risultati delle prove standardizzate, raccolta di feedback dagli studenti e coinvolgimento dei genitori, la sinergia lavorativa con i docenti ha permesso di minimizzare le osservazioni. I dati raccolti sono comunque stati utilizzati per apportare correzioni e miglioramenti agli interventi pedagogici, al fine di massimizzarne l'efficacia.

Solo in pochissimi casi, ascrivibili nell'ordine di massimo tre, si è verificata una non efficacia dell'intervento; al contrario, nella gran parte, seppur lievi, ci sono stati dei miglioramenti. «Penso alle difficoltà di Marco, alla bassa autostima di Alberto, alla situazione familiare di Luca, a quella di Matteo, a quella di Ernesto; penso alle lacrime dei genitori di Cristina, allo sguardo nuovo di Alessia, al nuovo sorriso di Sofia; sento l'entusiasmo nel racconto della maestra Dora rispetto a questi ultimi mesi, resto stupita dai cambiamenti che non riesco neppure ad elencare». In questo scorcio di trascrizione dell'intervista c'è un messaggio limpido, che guarda lontano.

Tutto quanto raccolto è in fase di lavorazione e sarà strutturato e diffuso scientificamente. Il duplice obiettivo è completare da un lato il lavoro di strutturazione della ricerca, delineando in modo completo i risultati, dall'altro riproporre il me-

desimo progetto in altri due comprensivi, a partire da settembre 2024 per un tempo di 4 mesi, per poter dar luogo ad un confronto tra le esperienze.

## 3. Conclusioni

Nelle risultanze del progetto, oltre un alto gradimento circa l'operato, anche un *focus* sui nodi principali che un pedagogista a scuola affronta: l'evidenza maggiore è che c'è bisogno di professionisti dell'educazione, fatto questo che *investe i pedagogisti di un ruolo preciso, utile, specifico*.

Per tali motivi, accanto alla figura educativa professionale dell'insegnante, quella del pedagogista diventa funzionale ad intercettare e fronteggiare i nuovi bisogni educativi sia nei vari contesti sociali, sia nella stessa istituzione scolastica (Biesta, 2022, pp. 125-128). Si vuole continuare a dimostrarlo attraverso differenti e molteplici esperienze sul campo, all'interno delle scuole.

Già nelle Indicazioni Nazionali (2018) si legge: «e necessario, inoltre, potenziare le occasioni di lavoro collaborativo (scambi, "prestiti professionali", attività comuni, ecc.) all'interno delle istituzioni scolastiche; ciò, pur nella consapevolezza dei limiti posti dai diversi stati giuridici del personale e dai vincoli contrattuali» (p.18). È questa l'ottica esatta di compartecipazione e lavoro, di impegno all'interno dei contesti scolastici per continuare ad alimentare un irrinunciabile dialogo con la pedagogia, che non può mai esser considerato di contorno.

## Bibliografia


Balzano G. (2022). Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *25*(2), 87-92.

Bartolomeo A. (2023). *Le relazioni genitori-ins*egnanti. Brescia: Scholè.

Besio S., Caldin R. (Eds.) (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Blezza F. (2021). Il pedagogista familiare. *Pampaedia, 191*(2), 27-35.

Boffo V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo,, P. Federighi, *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171-196). Firenze: EditPress.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Calaprice S. (2017). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 319–334.

Canevaro A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Trento: Erickson.

Legge 55 *"Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali"* del 15 aprile 2024.

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Documento a cura del Comitato

Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, DG Ordinamenti.
Rubini A. (2024). Le dinamiche relazionali nella costruzione di un rapporto generativo nel contesto familiare. *Studium Educationis, 25*(1), 76-83.
Xodo C., Porcarelli A. (2017). *L'educatore. Il «differenziale» di una professione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Simeone D. (Ed.) (2024). *Dizionario di Pedagogia Generale e Sociale*. Brescia: Scholè.

# Oltre le povertà educative: nuove prospettive e opportunità socio-relazionali

Michele Corriero
*Ricercatore*
*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
*michele.corriero@uniba.it*

Gabriella Calvano
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
*gabriella.calvano@uniba.it*

## 1. Introduzione

La povertà educativa è un concetto multidimensionale (Benvenuto et al., 2020) che va ben oltre la semplice mancanza di istruzione e formazione. Si tratta di una questione complessa che include carenza di opportunità educative di qualità, risorse limitate, ambienti poco propizi all'apprendimento efficace, la mancanza di stimoli educativi in famiglia. È, secondo Save the Children, la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni (2014).

Sebbene non siano l'unica causa (Patera, 2022), la povertà educativa è intrinsecamente legata alle disuguaglianze sociali ed economiche: il divario di reddito ha un impatto diretto sulle opportunità educative, portando a un incremento delle disparità nella realizzazione scolastica (Reardon, Portilla, 2016). Le conseguenze della povertà educativa sono, in genere, a lungo termine: per questo, investire nell'educazione precoce della prima infanzia, soprattutto se proveniente da contesti svantaggiati, può portare a benefici duraturi in termini di salute, competenze sociali e cognitive e successo economico.

Va, inoltre, riconosciuto come la povertà educativa sollevi questioni fondamentali sui diritti umani. L'accesso all'istruzione è un diritto umano riconosciuto. L'UNESCO, nel 2020, ha evidenziato come il garantire un'istruzione di qualità sia essenziale per lo sviluppo di una società equa e inclusiva. La Banca Mondiale nel suo Rapporto sullo Sviluppo Mondiale del 2018 ha, oltre a ciò, sottolineato come il contrasto alle povertà educative consenta di raggiungere più facilmente l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, secondo cui è fondamentale raggiungere, entro il 2030, un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, per tutti a tutte le età, necessaria a ridurre le disuguaglianze e le povertà educative (Perry, McConney, 2010).

Le ripercussioni della povertà educativa si estendono a livello individuale e collettivo, influenzando non solo le vite delle persone coinvolte ma anche la società

nel suo insieme. Individualmente, la mancanza di un'istruzione adeguata limita enormemente le opportunità. Gli effetti a lungo termine della povertà educativa su una società possono essere profondi. Sen (1999), nel suo libro *Lo sviluppo è libertà*, sottolinea come l'istruzione non sia solo fondamentale per la libertà individuale, ma anche per il progresso collettivo. Una popolazione meno istruita significa una società meno capace di affrontare sfide complesse e meno incline all'innovazione.

## 2. Questioni socio-economiche e impatti sulle povertà educative

In Italia, come in molti altri paesi, gli impatti della povertà educativa sono evidenti in vari ambiti. In primo luogo, c'è una significativa disparità nell'accesso e nella qualità dell'istruzione tra il Nord e il Sud del Paese. Il Rapporto dell'ISTAT sulla situazione del Paese (2022) ha evidenziato come le regioni meridionali soffrano di tassi più elevati di abbandono scolastico e minore accesso all'istruzione superiore rispetto al Nord. Questo divario regionale è un chiaro esempio di come la povertà educativa possa essere influenzata dal contesto geografico ed economico.

La crisi economica degli ultimi anni, del resto, ha avuto un impatto diretto sull'istruzione in Italia. Le famiglie colpite dalla crisi abbiano hanno avuto difficoltà a sostenere i costi dell'istruzione, innalzando il rischio di abbandono scolastico tra gli studenti più svantaggiati. Il rapporto di Save the Children Italia (2023) ha messo in luce come la crisi abbia esacerbato le disuguaglianze esistenti, colpendo soprattutto i bambini e gli adolescenti in contesti più vulnerabili. La crisi economica ha, inoltre, avuto implicazioni anche nell'accesso ai percorsi di educazione digitale. Durante la pandemia di COVID-19, l'Italia, come molti altri paesi, ha affrontato sfide significative nel passaggio all'istruzione a distanza (Nuzzaci et al. 2020). Questo ha messo in evidenza le disuguaglianze nell'accesso alla tecnologia e alla connettività. Molte famiglie in contesti svantaggiati non hanno accesso a dispositivi adeguati o a una connessione Internet stabile, limitando la capacità degli studenti di partecipare all'apprendimento online.

Gli impatti delle povertà, anche educative, sono evidenti soprattutto all'interno delle aree urbane e metropolitane. Lo stesso rapporto di Save the Children ha evidenziato come quasi 3 milioni e 800 mila bambini e adolescenti tra 0 e 19 anni in Italia vivono nelle 14 città metropolitane e in maggior parte nei quartieri svantaggiati e privi di spazi, stimoli e opportunità per crescere. Su 114 municipi dei Comuni principali, 33 presentano fattori di svantaggio più elevati. Nelle stesse zone, 240 istituzioni scolastiche sono a rischio "dimensionamento". Le periferie urbane oggi sono le vere città dei bambini perché è lì che vive la maggior parte di loro, ma spesso non offrono spazi, stimoli e opportunità adeguati alla crescita, alimentando, invece, isolamento e marginalità. Se è vero che con il crollo della natalità in Italia ci sono sempre meno bambini, i 10 milioni e 493 mila bambini e adolescenti tra 0 e 19 anni che vivono nel nostro Paese fanno i conti – si legge nel Rapporto – con una evidente disparità nell'accesso agli spazi abitativi, scolastici e

pubblici adeguati alla crescita e al loro benessere educativo, fisico e socio-emozionale. Tra gli 0-19enni che vivono in Italia, ben 3 milioni e 785 mila, quasi 2 su 5, si concentrano nelle 14 città metropolitane, costituite dal Comune principale e dal suo hinterland, dove vive anche il 13,7% dei contribuenti con reddito inferiore ai 15 mila euro annui. Le città metropolitane si distinguono in negativo anche rispetto alla scuola, dove la percentuale di edifici scolastici senza certificato di agibilità raggiunge il 70% (62,8% la media in Italia), ma dove anche la presenza di uno spazio collettivo, mensa, palestra, aule tecniche o informatiche risulta inferiore alla media del Paese, già segnata da pesanti carenze: manca una palestra in tre scuole su cinque, uno spazio sociale comune in più di una su tre, e aule tecniche e informatiche sono un sogno per almeno la metà degli studenti minorenni di ogni ordine e grado. In otto città metropolitane, inoltre, l'accesso al tempo pieno nella scuola primaria è significativamente inferiore alla media nazionale pari al 38%, con le punte in negativo di Palermo (6,5%), Catania (9,5%) e Reggio Calabria (13,7%), mentre in quella secondaria di primo grado le città sotto la media (13,3%) sono nove, con Bari, Bologna, Venezia, Roma e Napoli che non superano il 5%.

Anche gli spazi di verde pubblico fruibile dove trascorrere tempo all'aria aperta risultano in media inferiori nelle grandi città, con 16 metri quadrati teoricamente a disposizione di ogni bambino, contro i 19,5 della media nazionale. In generale, in Italia, per ogni bambino esistono 12 metri quadrati di aree sportive, 1,4 di parchi urbani, 1,05 di aree sociali/ricreative attrezzate, 0,59 di arredo urbano e solo 0,4 di giardino/orto botanico a scuola. Tuttavia, non sempre questi spazi sono concretamente accessibili a bambini e bambine. Inoltre, per il 30,7% delle famiglie la carenza di mezzi pubblici è un limite concreto nella possibilità di raggiungere altri quartieri.

## 3. Povertà educativa e prospettiva pedagogica: il progetto *Lost in Education*

Le povertà educative sono considerate come la privazione di diritti umani, un vero attentato allo sviluppo e l'autodeterminazione della persona: in questo, garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva (Goal 4 dell'Agenda 2030) è essenziale per lo sviluppo di una società equa e inclusiva (UN, 2015; Unesco, 2020). L'Agenda 2030 lancia una sfida della complessità: poiché le tre dimensioni dello sviluppo (economica, ambientale e sociale) sono strettamente correlate tra loro. Ciascun Obiettivo non può essere considerato in maniera indipendente ma deve essere perseguito sulla base di un approccio sistemico, che tenga in considerazione le reciproche interrelazioni e non si ripercuota con effetti negativi su altre sfere dello sviluppo. Solo la crescita integrata di tutte e tre le componenti consentirà il raggiungimento dello sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 è basata sull'approccio delle cinque "P":

– Persone. *Eliminare fame e povertà in tutte le forme, garantire dignità e uguaglianza.*
– Prosperità. Garantire vite prospere e piene in armonia con la natura.
– Pace. Promuovere società pacifiche, giuste e inclusive.
– Partnership. Implementare l'Agenda attraverso solide partnership.
– Pianeta. Proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future.

Seguendo anche le indicazioni dell'Agenda 2030, UNICEF Italia ha implementato *Lost in Education* (2016-ADN-00210), un progetto nazionale per il contrasto alla povertà educativa minorile al fine di garantire ai giovani opportunità di apprendimento attraverso la costruzione di comunità educanti. Il progetto, finanziato dall'Impresa Sociale «Con i Bambini» nell'ambito del fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, è realizzato dal Comitato Italiano per l'UNICEF - Fondazione ONLUS in collaborazione con Arciragazzi (Nazionale, Sicilia, Liguria, Lazio, Lombardia), Arci Liguria, tredici Istituti Comprensivi e sei Scuole Secondarie di II grado di sette regioni (Lazio, Lombardia, Sicilia, Puglia, Liguria, Sardegna, Friuli-Venezia Giulia) per un totale di 300 ragazzi e ragazze per ciascun istituto coinvolto, 1300 docenti, 20 amministrazioni comunali, 170 associazioni e 400 genitori.

*Lost in Education* si è proposto di raggiungere i seguenti obiettivi: far sì che le ragazze e i ragazzi si percepiscano come attori trasformativi della propria comunità; rafforzare la centralità della scuola come luogo educativo e aumentare il supporto della comunità intorno ad essa ed attivare un modello di comunità educante basato su un patto collettivo che valorizza le risorse della comunità e le orienta verso una educazione di qualità (Unicef.it).

lo scopo del progetto è stato anche quello di sperimentare una strategia di contrasto alle povertà educative valorizzando e investendo sulle risorse educative e generative del territorio e attivando comunità intenzionali basate su:

– Partecipazione dei ragazzi della comunità;
– Sviluppo dell'empowerment della comunità;
– Scuola come attore sociale che governa il processo educativo di comunità.

L'approccio metodologico si è basato sul *Child Rights* Education, come insieme di metodi, strumenti, strategie che consente ai ragazzi e alle ragazze di conoscere i propri diritti e adoperarsi perché questi siano rispettati e attivati per tutti i minorenni. Le Attività si sono articolate come segue:

– formazione docenti, per costruire una grammatica e un linguaggio comune sui temi del progetto;
– laboratori di comunità, spazi di incontro e conoscenza reciproca tra scuola e attori della comunità mediati dalle ragazze e dei ragazzi;

– laboratori di supporto genitoriale, destinati a coinvolgere i genitori e restituire loro un ruolo non solo come portatori di interesse della comunità scolastica ma anche come soggetti competenti in quanto membri essi stessi della comunità educante;
– *life skill coaching*, ossia un'azione di supporto ed emersione dei talenti, destinata non solo ai gruppi vulnerabili, ma all'intero gruppo classe.

Il progetto ha voluto sperimentare una strategia di contrasto della povertà educativa valorizzando e investendo sulle risorse di un luogo con la finalità di co-progettare comunità educanti intenzionali basate su tre pilastri: partecipazione delle ragazze e dei ragazzi; empowerment della comunità; scuola attore sociale che governa il processo educativo di comunità (Unicef.it).

Dalla riflessione e dalla valutazione è emerso che: il progetto ha promosso le potenzialità dei destinatari coinvolti, promosso i diritti allo sviluppo, all'educazione, alla partecipazione e al rispetto in quanto sanciti dalla Convenzione Internazionale sull'Infanzia e l'Adolescenza.

Si è attivato un processo che ha consentito lo sviluppo intenzionale di comunità, fondate su pratiche educative capaci di valorizzare il ruolo della testimonianza e l'attivazione della capacità educante di tutti coloro i quali ne costituiscono il capitale educativo.

Si è attivato un sistema partecipativo che ha potenziato le competenze educative disponibili, aumentando le opportunità di ragazzi e ragazze di realizzare pienamente il loro potenziale in alleanza con le figure adulte di riferimento.

Attraverso il Progetto "Lost in Education" l'UNICEF Italia ha fornito agli attori e agli enti delle comunità strumenti utili per prendersi cura dei propri giovani a partire dall'ascolto e dalla partecipazione delle loro esigenze. L'esperienza è stata utile per il benessere dei ragazzi e delle ragazze e la loro capacità personale di percepirsi come attori trasformativi della propria comunità scolastica e di vita (soft skills di cittadinanza attiva); rafforzando la centralità della scuola come luogo educativo e aumentare il supporto della comunità educante sviluppando una comunità educante in cui gli attori sociali siano capaci di riconoscere le proprie competenze educative e prendersi carico del processo educativo[1]. È in questa logica che il progetto dell'Unicef *Lost in Education* vuole rende pienamente realizzabile i diritti espressi nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU,1989), in particolare, promuovere la partecipazione e attivare sistemi educativi integrati tra famiglia, scuola e sociale. Il progetto ha rappresentato una vera testimonianza di pratiche educative e sociali di contrasto alla povertà educativa.

1 Cfr. www.unicef.it

## Bibliografia

Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *Qtimes, XII, 4*, 114-126.

ISTAT (2022). *Rapporto Annuale 2022. La situazione del Paese.* In https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/Rapporto_Annuale_2022.pdf.

Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 76-92.

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

Perry, L. B., & Mcconney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record, 112(4)*, 1137-1162.

Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *AERA Open, 2(3)*, 1-18.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.

Save the Children (2023). *Fare spazio alla crescita*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/fare-spazio-alla-crescita.pdf.

Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and Education: All means all*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

# Vivere nella modernità liquida: fra welfare responsabile e generativo e patti di comunità

Gina Chianese
*Professoressa associata*
*Università degli Studi di Trieste*
*gchianese@units.it*

## 1. Essere adulti nella modernità liquida

Con il termine "Modernità liquida" Zygmunt Bauman ha indicato la dinamicità, l'incertezza e la fluidità – e quindi la caratteristica del de-formarsi continuo sotto l'influenza di qualsivoglia forza o evento – che caratterizzano il vivere della contemporaneità. Il passaggio da una modernità solida, contraddistinta da tempi e regole ben definiti e certi alla modernità liquida ha determinato la messa in discussione non solo dell'individuo ma di tutta la società nel suo complesso di relazioni, desideri e sentimenti (Bauman, 2011, 1999).

Cosa significa in questo scenario essere adulti? Nella società solida, con il termine adulto si faceva riferimento ad un'età contraddistinta dalla sicurezza, dalla stabilità e – in un certo senso – dal compimento di un percorso personal-professionale fatto di imprescindibili *milestones* socialmente stabilite che costellavano il percorso di sviluppo. Nello scenario della modernità liquida, il termine va riferendosi, invece, ai concetti di transizione, cambiamento oltre che di fragilità e vulnerabilità. Il passaggio fra le due modernità (dalla solida alla liquida) restituisce, dunque, un'immagine decostruita dell'adulto non più come "compiuta", ma in perenne de-formazione e ri-costruzione. La biografia individuale diventa simile ad un puzzle mutevole difficile da comporre e che

> […] può essere paragonata solamente a un puzzle difettoso, in cui mancano alcuni pezzi (e non si può mai sapere esattamente quanti). […] L'immagine che dovrebbe emergere al termine del lavoro non è fornita in anticipo, e pertanto non puoi sapere per certo se possiedi tutti i pezzi necessari per comporla [...] Possiamo dire che la soluzione dei puzzle che si comprano in negozio è orientata all'obiettivo: parti per così dire dal punto d'arrivo, dall'immagine finale. [...] Hai la sicurezza che alla fine, con l'impegno necessario, troverai il posto giusto per ogni pezzo. Nel caso dell'identità, non è affatto così: l'intera impresa è orientata ai mezzi. Tu non parti dall'immagine finale, ma da una certa quantità di pezzi di cui sei già entrato in possesso o che ti sembra valga la pena di possedere, e quindi cerchi di scoprire come ordinarli e riordinarli per ottenere un certo numero (quante?) di immagini soddisfacenti. Fai esperimenti con ciò che hai. [...] Peraltro, incastrare insieme pezzi e frammenti fino a ottenere una totalità coerente

> chiamata identità non sembra essere la principale preoccupazione dei nostri contemporanei. [...] Continuare a incastrare insieme i pezzi, sì, non si può fare altro (Bauman, 2007, pp. 56, 63).

Questo cambiamento nella concezione epistemica del termine "adulto" si caratterizza, oltre a quanto su detto, per fenomeni di glo(ca)lizzazione e tecnologicizzazione che hanno radicalmente modificato gli assetti economici e lavorativi vedendo, inoltre, l'affermarsi di organizzazioni fluide, "porose" (Hartung, 2012; Laloux, 2014) quindi capaci di apprendere e rimodellarsi costantemente sulla base delle sollecitazioni ricevute dall'esterno.

In questo contesto l'adulto si muove fra continue transizioni (lavoro-lavoro e formazione-lavoro-formazione) con una postura esistenziale improntata alla flessibilità che richiede di equipaggiarsi costantemente attraverso percorsi di formazione per rispondere a queste condizioni sfidanti e di contrastare nuovi analfabetismi di ritorno. Questo scenario, certamente, porta con sé la cifra della fragilità che contraddistingue non solo i percorsi lavorativi e professionali, ma anche quelli personali, soprattutto alla luce dell'indebolimento del rapporto biunivoco tra costruzione dell'identità e lavoro quest'ultimo non più inteso quale variabile indipendente in base alla quale organizzare e gestire le diverse dimensioni ed aspetti della vita (Murgia, 2010).

Al concetto di stabilità professionale tipico della modernità solida che segnava, quale rito di passaggio, l'ingresso nell'età adulta va sostituendosi nell'era della modernità liquida quello di *career adaptability* intendendo con tale termine la capacità da parte del soggetto di sapersi adattare continuamente alle richieste impreviste delle condizioni lavorative e professionali (Savickas, Porfeli, 2012). Questa cifra dell'instabilità e dell'incertezza attraversa, quindi, profondamente il vissuto lavorativo e personale dell'adulto, fino a tradursi in diverse fatiche: fatica nell'orientarsi nelle differenti scelte, nel rispondere con resilienza ai continui "traumi", cambiamenti o transizioni e nel progettare percorsi lavorativi ed esistenziali a lungo termine.

In questo scenario liquido e post-moderno, l'apprendimento costituisce una risorsa emancipativa e trasformativa individuale e di comunità (Freire, 1971; Mezirow, Taylor; 2009; Mezirow, 2003) e alla luce dei processi di sviluppo sostenibile diviene *social trasformative learning* (Wals, 2019, 2011) coniugando, allo stesso tempo, l'apprendimento trasformativo e la riflessione critica con l'attenzione verso la comunità e la cura del pianeta. Ciò consente la messa a sistema di una prospettiva che valorizza il ruolo dell'educazione nello sviluppo di *mindset* e comportamenti sostenibili delle persone con quella emancipatoria rafforzando il vivere insieme in modo sostenibile (UNESCO, 2022).

## 2. Welfare sociale responsabile e generativo

Nello scenario della sostenibilità e della trasformazione individuale e collettiva va in crisi l'idea stessa di welfare pubblico che, a prescindere dalla disponibilità e meno di fondi, non riesce a dare seguito a vecchi e nuovi bisogni sociali. Dunque, la risposta non risiede tanto nella razionalizzazione delle risorse, ma nello smantellamento virtuoso del welfare pubblico (Tramma, 2015, pp. 49-50). Il welfare, allora, è chiamato a farsi generativo focalizzandosi prima di tutto sulle risorse delle persone e sulle persone come risorse non intendendo, quindi, queste ultime come esclusive destinatarie di costo e spesa sociale.

Il welfare generativo è in grado di dare nuova linfa e far rendere in modo più efficace le risorse già disponibili, "responsabilizzando le persone che ricevono aiuto, al fine di aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali a beneficio dell'intera collettività"[2].

Occorre, quindi, un modello di welfare capace di promuovere le condizioni che consentano ai sistemi di rigenerare risorse, sostenendo allo stesso tempo l'empowerment degli individui per il superamento di un approccio assistenzialista che li veda esclusivamente come beneficiari di interventi, favorendo l'assunzione di responsabilità individuale nella promozione del benessere individuale e di comunità e nella realizzazione del bene comune (Fondazione Zancan, 2012).

Oltre che generativo, è necessario che il welfare si caratterizzi anche come responsabile (Cesareo, Pavesi, 2019) mediante la partecipazione attiva di comunità che passa necessariamente attraverso strategie partecipative volte sia alla lettura condivisa della domanda e dei bisogni sia alla co-progettazione e alla co-gestione di iniziative e alla loro valutazione. Il Welfare responsabile integra la logica connettiva fra i diversi attori del sistema al fine di costituire uno

> spazio sociale di prossimità caratterizzato dalla prossimità delle persone e dei gruppi che lo costituiscono ed occupano. Pertanto, le funzioni di connettere e di differenziare gli attori che identificano questa specie di spazio sociale si qualificano rispettivamente per l'attivazione di processi di sinergia, di integrazione condivisa e di interconnessione reticolare (funzione di connessione), nonché per la promozione e diffusione della capacità di assumere una responsabilità personale e una corresponsabilità interpersonale (funzione di differenziazione) (Cesareo, 2017, p. 23).

È, dunque, uno spazio sia fisico sia simbolico in cui lavorare alla co-costruzione e co-gestione degli interventi volti a prevenire e /o fronteggiare criticità individuali e di comunità.

Ne consegue che il Welfare generativo responsabile si fonda innanzitutto su una dimensione strettamente territoriale e locale in quanto è il livello di sistema maggiormente prossimo alla vita delle persone; capace in tal modo di offrire più

2 Cfr. http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo

facilmente risposte efficaci e sostenibili. In questa logica, attivare la persona significa porre l'accento sull'azione responsabile dell'individuo, delle sue reti e dei sistemi con cui interagisce in una logica sussidiaria in cui è innanzitutto l'individuo stesso, anche se non da solo, a dare una risposta alla condizione di criticità che attraversa. Ciò presuppone il muoversi in una logica capacitante per far fruttare le risorse individuali e di rete per la promozione del benessere individuale e collettivo.

Quest'idea si inserisce pienamente nelle indicazioni derivate dalla conferenza internazionale delle learning cities svoltasi a Cork in Irlanda nel 2017 che ha evidenziato, rispetto alla necessità di operare in direzione di sostenibilità, l'importanza di transitare dal discorso globale a quello locale attraverso l'impegno concreto nei differenti contesti.

Ciò può contribuire nel "rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili» (obiettivo n. 11 dell'agenda di sviluppo sostenibile) garantendo un insediamento umano che sia partecipativo, integrato e sostenibile (11.3), riducendo l'impatto ambientale negativo pro-capite delle città, prestando particolare attenzione alla qualità dell'aria e alla gestione dei rifiuti urbani e di altri rifiuti (11.6), fornendo accesso universale a spazi verdi e pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per donne, bambini, anziani e disabili (11.7).

## 3. Patti di comunità per costruire alleanze inclusive e formative

Occorre, allora, in un'ottica rigenerativa, trasformativa e sostenibile, promuovere un nuovo patto di comunità basato innanzitutto su una ricognizione delle risorse individuali, sociali, civiche e culturali presenti nel territorio (Giani Gallino, 2007) al fine di promuovere la partecipazione informata e consapevole dei diversi soggetti della comunità, agendo in un'ottica di empowerment e capacitazione secondo un approccio *community based*, che valorizzi la possibilità del territorio di far derivare la cura della comunità e del territorio da se stesso.

In quanto strumento di co-programmazione e co-progettazione il patto di comunità può configurarsi quale opportunità per definire piani di sviluppo sostenibili per il territorio e la comunità che lo abita grazie alla partecipazione attiva ed inclusiva in un processo bottom-up per la promozione del benessere comune.

In particolare, può sostenere lo sviluppo e/o la rigenerazione di una città e di una comunità promuovendo:

– *una visione intergenerazionale*. Ciò significa andare oltre la semplice vicinanza o condivisione di spazi pubblici creando connessioni fra le generazioni mediante reti di relazioni a partire dai bisogni autentici dei soggetti che lì vivono, traducendoli in principi attraverso cui permeare la rigenerazione urbana dei luoghi e da questi sviluppare comunità *age-friendly* e per tutte le età. In un'ottica di rigenerazione e/o risignificazione urbana è possibile partire dal concetto di Zona di Contatto Intergenerazionale (ICZ) (Kaplan et al., 2020; Kaplan et al., 2018; Thang, 2015) che costituisce una base teorica e concettuale importante per valorizzare sia l'idea di luogo pubblico per differenti generazioni; sia

la possibilità di progettare o rigenerare gli spazi in un'ottica di significatività sociale (Thang, Kaplan, 2013).

– *il ruolo educativo della città e degli spazi pubblici.* Fin dai tempi della Grecia e della Roma antica era noto che la città potesse costituirsi quale aula scolastica. Tale idea è stata fortemente ripresa nel corso del '900 con i movimenti e i capisaldi dell'attivismo pedagogico fino ai tempi più recenti con la teorizzazione del Sistema Formativo Integrato (Frabboni, Guerra, 1991). Quest'ultimo si caratterizza per l'ideazione di un progetto di sviluppo condiviso dell'individuo fra tutti gli enti a vocazione educativa dei territori a favore della promozione di una città educativa che opera anche attraverso le sue "aule didattiche decentrate" (Frabboni, 2007, 2006) sull'intero territorio.
– *Lo sviluppo di learning community e learning city*. L'apprendimento per tutto il percorso di vita costituisce un aspetto fondamentale della società, soprattutto in chiave postmoderna. All'interno di tale cornice di senso l'UNESCO nel 2015 ha istituito una Global network of learning cities; ossia un network di città e comunità che apprendono al fine di supportare la costituzione di città – e quindi di comunità – sane e resilienti attraverso l'apprendimento, in linea con l'obiettivo n. 11 dell'Agenda di Sviluppo Sostenibile.
  Secondo l'Unesco una learning city si caratterizza per la capacità di mobilitare in modo efficace le proprie risorse a favore di un apprendimento inclusivo e di rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie, nelle comunità per e sul posto di lavoro, supportando, inoltre, l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento. Costituisce, inoltre, il volano che promuove il miglioramento della qualità dell'apprendimento anche attraverso il sostegno di una cultura dell'apprendimento lungo tutto il percorso della vita (UNESCO, 2021).

La prospettiva verso la quale ci si muove è necessariamente intergenerazionale ed inclusiva, in quanto solo attraverso efficaci e solide reti di relazione fra differenti generazioni fondate sulla solidarietà, reciprocità e gratuità dello scambio si avvia una trasformazione dapprima culturale, poi educativa ed infine urbana improntata al benessere dell'intera collettività.

Ciò richiama, necessariamente, la necessità di stabilire nuovi "contratti spaziali" dove

> vivere generosamente insieme […] come esseri umani che, nonostante l'individualità crescente, desiderano ardentemente connettersi tra loro […] Come comunità emergenti che reclamano equità, inclusione e […] come pianeta che sta affrontando crisi che esigono un'azione globale affinché tutti noi continuiamo a vivere (Sarkis, 2021)[3].

3 Cfr. https://www.labiennale.org/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis.

## Bibliografia


Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

Bauman Z. (2007) (a cura di B. Vecchi). *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza.* Bologna: il Mulino.

Cesareo V. (Ed.) (2017). *Welfare responsabile*. Milano: Vita e Pensiero.

Cesareo V., Pavesi N. (2019) (a cura di). *Il Welfare responsabile alla prova. Una proposta per la società italiana*. Milano: Vita e Pensiero.

Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà – Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino.

Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.

Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.

Frabboni F., Guerra G. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Giani Gallino T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria.* Milano: Raffaello Cortina.

Hartung P. J. (2012). Career Development in Global Context: History, Status, and Prospects. In Kaplan M., Thang L.L., Sánchez M., Hoffman J. (Eds.) (2020). *Intergenerational contact zones: Place-based strategies for promoting social inclusion and belonging*. New York: Routledge.

Kaplan M., Thang L.L., Sanchez M., Hoffman J. (2018). *Intergenerational Contact Zones – A Compendium of Applications*. Retrived May 28, 2024, from https://www.researchgate.net/ publication/ - 303911087_Intergenerational_Contact_Zones_-_A_Compendium_of_Applications.

Laloux F. (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. Brussels: Nelson Parker.

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

Mezirow J., Taylor E. (Eds.) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Murgia A. (2010). *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro.* Bologna: Odoya.

Savickas M. L., Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability, and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-73.

Thang L.L. (2015). Creating an intergenerational contact zone: Encounters in public spaces within Singapore's public housing neighbourhoods. In R. Vanderbeck, N. Worth (Eds.), *Intergenerational spaces* (pp. 17-32). London: Routledge.

Thang L.L., Kaplan M. (2013). Intergenerational pathways for building relational spaces and places. In G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful places in old age* (pp. 225-251). New York: Springer Publishing Company.

Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci,.

UNESCO (2021). *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Yensu: UNESCO.

UNESCO (2022). *The concept of sustainability and its contribution towards quality transformative education: thematic paper*. Paris: UNESCO.

Wals A.E.J. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 61-78). London and New York: Routledge.
Wals A.E.J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5, 2, 177-186.

## Sitografia

Definizione welfare generativo Retrived May 28, 2024, from http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo
Intervento di Hashim Sarkis Retrived May 28, 2024, from https://www.labiennale.org-/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis

# Nuovo welfare e politiche territoriali

Rosario Salvato
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Perugia*
*rosario.salvato@unipg.it*

## 1. La questione demografica

Il dibattito nazionale e internazionale, rispetto alle politiche territoriali di welfare, da molto tempo corre il rischio di fossilizzarsi su aspetti quantitativi, legati a una analisi statistica sempre più precisa e prospettica. Sappiamo perfettamente che la popolazione italiana ha perso due milioni di unità negli ultimi dieci anni; abbiamo oltre il 24% di over 65, pari a 14 milioni di persone; quasi 5 milioni di over 80 pari al 7,7% della popolazione. A fronte di questa allarmante lettura, registriamo quello che ormai tutti chiamano *inverno demografico*, con una popolazione giovane 18-34 anni pari a circa 10 milioni e un calo progressivo negli ultimi 20 anni del 23%, pari a oltre 3 milioni di unità; il tasso di fecondità è uno dei più bassi dell'occidente con 1,2 figli per donna; dal 2008, ultimo anno di un aumento delle nascite in Italia, abbiamo avuto un calo di 197mila unità pari a un -34% (Cfr. Rosina, 2022).

La questione demografica incombe e in molti Paesi del Nord Europa si sta andando verso la ricerca di un riequilibrio generazionale, ritenuto componente essenziale per qualsiasi politica di sostenibilità. La Francia, grazie ad azioni mirate nel tempo, si colloca al primo posto in Europa per indice di fertilità con 1,8 figli per donna.

Ci dobbiamo però chiedere se i continui appelli e le fragili misure delle politiche per le famiglie, con l'obiettivo di tornare ad alti tassi di natalità, siano la strada da intraprendere o sia necessaria una lettura più realistica possibile senza approcci ideologici, orientata a riflettere sulle dinamiche produttive e sulle strategie previdenziali, alla ricerca di nuovi equilibri storici. Non è più possibile ricondurre tutto alla presenza di determinate condizioni sociali e istituzionali che fondano la loro ragione su un impianto demografico non più esistente e comunque in continua trasformazione (Cfr. Rosina, 2021). Dai servizi per l'infanzia alle politiche del lavoro e della casa, fino alla ridiscussione dei rapporti pubblico-privato, tutto deve essere visto in funzione della natalità in un sistema avanzato e sostenibile. Appare necessario superare qualsiasi frammentazione delle politiche nazionali e locali, frutto di legislazione concorrente, assolutamente inadatta ad agire su evidenti problematiche trasversali.

Non possiamo certamente dimenticare altre importanti riflessioni, su nuove drammatiche emergenze giovanili di povertà materiali ed educative, senza le quali è difficile progettare il futuro. L'Istat stima la presenza in Italia di 1,3 milioni di

minori in povertà assoluta; i giovani sono più poveri degli anziani, fino a 17 anni il 14%, over 65 il 6,2%; nella fascia adolescenziale 15/16 anni, il 10% vive in condizioni di grave deprivazione materiale; il 67% degli adolescenti esprime considerazioni di totale sfiducia nei percorsi di studio e di lavoro per uscire dalla condizione di povertà; il 25% pensa di non concludere la scuola; il 18% di questi giovani poveri ritiene che i genitori siano in difficoltà per cibo, vestiti e bollette; il 12% ammette di non poter comprare scarpe in condizione di bisogno; il 24% non ha tutti i libri e i materiali necessari per iniziare l'anno scolastico (Save the Children, 2024).

Ovviamente la dimensione demografica tende, anche dal punto di vista economico, a favorire i Paesi emergenti. Solo innovazione e tecnologie possono rendere ancora competitivo il mondo occidentale. Primo importante cortocircuito: una società sempre più anziana è il terreno naturale per la ricerca di competitività o questo è chiaro tema di sviluppo per le nuove generazioni?

Questi rapidi, ma incisivi riferimenti statistici impongono alcune riflessioni per il futuro della risposta delle politiche di welfare per l'organizzazione dei servizi socioeducativi e sociosanitari nei territori.

## 2. Uno sguardo sulle emergenze del sistema territoriale dei servizi

Su espresso mandato della fondamentale 328/2000 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali), i documenti di programmazione regionali da sempre si sarebbero dovuti caratterizzare per la continua spinta propulsiva all'innovazione. L'attuazione della 328 ha invece vissuto momenti diversi legati alla dinamicità dei territori, con attenzioni e capacità di realizzazione estremamente diversificate nel Paese. Oggi potremmo affermare, in una visione molto generale e nella migliore delle ipotesi, che dal continuo stimolo all'innovazione si è progressivamente passati al consolidamento dei servizi in atto, in termini di efficacia ed efficienza degli stessi.

Tra le principali emergenze territoriali, è opportuno segnalare tre aree d'interesse, legate alle riflessioni del paragrafo introduttivo: nidi, anziani, disabili.

Molto si è scritto sull'importanza sociale ed educativa dei nidi rispetto alla promozione dello sviluppo psicofisico, affettivo e relazionale, per la costruzione di identità e personalità, autonomia e piena inclusione nel rispetto delle diversità dei modelli culturali, al supporto alle famiglie nei loro compiti educativi, facilitando un quadro di pari opportunità nell'accesso al mondo del lavoro.

In un quadro di difficoltà materiali e di povertà educative sempre crescenti, permangono forti divari nell'offerta tra centronord e sud del Paese. Oggi il sevizio è garantito al 28% dei bambini, con punte del 43,7 in Umbria, 41,6 in Emilia Romagna e 41,1 in Valle d'Aosta; forti difficoltà in Campania 11,7, Sicilia 13, Calabria 14,6; dato peggiore per un capoluogo Messina 7,3. Il dato è confermato anche dalla spesa dei Comuni procapite per bambino 0-2 anni, in media nazionale pari a 1043 euro. La cifra sale a una media di 1735 euro per il centronord e scende

a 496 euro per il sud, con un dato disaggregato molto allarmante di 255 euro per le realtà non capoluogo (fonte Istat, 2024). Siamo molto indietro, persino rispetto agli obiettivi UE del 2002 che fissavano una quota del 33% su scala europea; il Consiglio della UE ha stabilito un nuovo ambizioso dato per il 2030, pari al 45%.

Possibili interventi devono prevedere una svolta decisiva per la politica, che deve considerare l'accesso al nido come un diritto e non come un servizio facoltativo. Un diritto fondato su qualità organizzative, pedagogiche e didattiche, puntando molto sulla formazione delle professionalità di settore e dando attenzione alle evidenti trasformazioni del mondo del lavoro, con nuovi orari e nuove aperture in linea con i bisogni delle persone e con le peculiarità dei territori.

Abbiamo già fornito qualche considerazione sull'invecchiamento della popolazione, vera e propria emergenza del futuro. Le proiezioni demografiche di medio e lungo periodo passano da un numero totale di 59 milioni con una età media di 46,2 anni nel 2022 a un calo considerevole di popolazione di poco superiore ai 54 milioni con un innalzamento a una età media di 50,7 anni nel 2050. I cargiver familiari che si occupano di soggetti non autosufficienti sono quasi 3 milioni, oltre alla presenza di circa 1,5 milioni di assistenti familiari (badanti) per una spesa per le famiglie difficile da quantificare con precisione per la contemporanea presenza di soggetti regolari e irregolari, ma comunque superiore ai 10 miliardi di euro. Sono ormai circa 3,8 milioni gli anziani non autosufficienti con una proiezione di 5,4 milioni alla simbolica data del 2050 (fonte Istat, 2023).

Un punto storicamente forte dalla attuazione del 328/2000 è stato sempre la visione di lungo periodo, nel tentativo di prevedere e rispondere alle evidenti emergenze, senza farsi trovare impreparati. Certamente i dati ci stimolano ad affrontare una nuova fase.

La politica sembra aver dato un buon segno, dopo un'attesa di 26 anni, con la Legge delega n. 33 del 23 marzo 2023 contenente "Deleghe al Governo in materia di politiche in favore delle persone anziane". In attesa, con qualche perplessità per i tempi, dei decreti attuativi, cerchiamo di vedere i punti nodali della Legge. E' necessario riformare i servizi domiciliari per dare la possibilità della permanenza nella propria casa. Abbiamo servizi territorialmente garantiti da Asl e Comuni presenti per altre categorie, ma mancanti per un servizio domiciliare pubblico rivolto ad anziani non autosufficienti. Un'altra area di lavoro indispensabile è rappresentata dalla riqualificazione delle strutture residenziali, preparandole a numeri crescenti. Non ultimo, ovviamente è riflettere sui temi della universalità delle prestazioni. Servono più risorse pubbliche, ma anche una rimodulazione verso le classi medie, con una presa di coscienza nuova rispetto a forme di welfare personale o aziendale, sorrette da una nuova proposta di contrattualistica sindacale.

Pur nella enorme ampiezza del problema e nella storica assenza di un registro nazionale sulle disabilità, ricerche recentissime stimano in 13 milioni i soggetti con qualche forma di inabilità (fonte Cbm, Fondazione E. Zancan, 2024). La ricerca citata porta attenzione al nesso tra povertà e disabilità in un reciproco circuito vizioso, tematica peraltro non presente nei documenti di programmazione passati. Emergono alcune forti criticità su cui lavorare: una forte tendenza all'isolamento

e il carico di cura sulle spalle dei familiari, in particolare sulla madre (59.9%), sul padre (34,8%) e i fratelli (22,8%), con forti ricadute su quello che nel passato era stato definito, con lungimiranza, *disagio dei normali*. E' necessario ampliare il sostegno domiciliare, non solo sul piano dell'integrazione sociosanitaria, ma anche nell'assistenza alle normali aspettative dei quotidiani bisogni organizzativi. Ampio è il capitolo del lavoro per il disabile e i caregiver, con nuove politiche per l'inclusione sociale e lavorativa. Su questi aspetti giocherà un ruolo decisivo l'inserimento nei contesti aziendali. Stanno emergendo dati incoraggianti provenienti dal mondo produttivo, da mixare con politiche di welfare che nel tempo hanno dato ottimi risultati, ma che risultano ormai datate, come i servizi di inserimento lavorativo e i servizi di avviamento al lavoro.

## 3. Gli obiettivi 2030 dell'Europa sociale

Tutti le riflessioni fatte e gli obiettivi delineati hanno senza dubbio bisogno di Europa. L'imminente consultazione elettorale, spesso ridotta a una conta delle forze dei singoli partiti in ogni Paese dell'Unione, dovrà dare corpo a una visione di lungo periodo, spesso anticipata da una ricca documentazione progettuale, non sempre sostenuta da adeguata volontà politica.

Andare verso una educazione europea vuol dire superare la logica dell'accumulo delle singole politiche e dei singoli interessi. Appare necessaria una visione comune condivisa per affrontare sfide enormi sul piano delle riforme istituzionali, sulla logica delle priorità e sulle modalità di gestione dell'enorme patrimonio finanziario e tecnologico continentale.

Accanto a una visione politica del futuro dell'Europa, da tempo, e in particolare dalle prospettive di Lisbona 2000, sono state messe in campo delle iniziative che ci consentono di parlare di una vera e propria Europa sociale (Cfr. Ferrera, 2022, 2024).

Di grande importanza per andare verso una visione condivisa è, senza dubbio, il *Pilastro europeo dei diritti sociali* proclamato dal Parlamento, dal Consiglio e dalla Commissione in occasione del vertice sociale di Goteborg in Svezia del 17 novembre 2017 (Social summit european pilar social rights booklet, 2017). L'impegno è stato confermato al vertice sociale di Porto del 2021 dai leader dell'UE, dalle parti sociali e dalle organizzazioni della società civile. La Commissione ha in quella occasione dato conto di oltre 130 iniziative di buone pratiche per attuare il Pilastro negli Stati membri con l'obiettivo di realizzare un'Europa sociale equa, inclusiva e ricca di opportunità. Le iniziative lavorano sulla trasparenza, parità delle retribuzioni tra donne e uomini, salario minimo, contrasto alle povertà infantili, tutela della sicurezza e della salute dei lavoratori, investimento massicio su educazione permanente e nuove competenze.

I tre macro obiettivi per i 27 Stati da raggiungere entro il 2030 sono i seguenti: almeno il 78% della popolazione di età compresa tra i 20 e i 64 anni dovrebbe avere un lavoro nel (2023 75,3%); almeno il 60% di tutti gli adulti dovrebbe par-

tecipare ogni anno ad attività di formazione (nel 2022 46,6%); rispetto al 2019, il numero di persone a rischio di povertà o di esclusione sociale dovrebbe essere ridotto di almeno 15 milioni, di cui almeno 5 milioni di bambini.

Il Pilastro stabilisce 20 principi e diritti, suddivisi in tre categorie: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro (competenze, istruzione e apprendimento permanente, pari opportunità, parità di genere e sostegno attivo all'occupazione); mercati del lavoro dinamici e condizioni di lavoro eque (occupazione flessibile e sicura, salari, informazioni sulle condizioni di lavoro e sulla protezione in caso di licenziamento, dialogo sociale ed equilibrio tra attività professionale e vita familiare); sostegno pubblico / protezione sociale e inclusione (assistenza all'infanzia, reddito minimo, prestazione di disoccupazione, inclusione delle persone con disabilità, assistenza per i senzatetto, accesso ai servizi essenziali, salute e assistenza a lungo termine).

Da segnalare la situazione italiana, con gli obiettivi 2030 per il nostro Paese rispetto al periodo 2022/23: almeno il 73% della popolazione 20-64 anni deve avere un lavoro (2023 66,3%); almeno il 60% degli adulti deve annualmente partecipare ad attività di formazione (2022 29%); almeno -3,2 milioni di persone a rischio povertà ed esclusione rispetto al 2019 (2022 -0,5 milioni). Particolarmente allarmante risulta il dato sulle attività di formazione, se consideriamo tale aspetto come strategico per la produttività e l'innovazione, in genere per le prospettive economiche future di un Paese. Forte criticità è espressa anche dal dato sul rischio povertà ed esclusione, mentre appare ragionevolmente perseguibile l'obiettivo dell'aumento delle percentuali sull'occupazione.

Questi dati esprimono delle forti complessità ma, allo stesso tempo, vanno nella direzione di una Europa che vive un momento di trasformazione importante, alla ricerca di una nuova identità. Un continente che deve però aspirare a rimanere un punto di riferimento mondiale assoluto nel campo delle libertà, delle tutele e dei diritti inalienabili della persona.

## Bibliografia

Rosina A., Impicciatore R. (2022). *Storia demografica d'Italia. Crescita, crisi e sfide*. Roma: Carocci.

Rosina A. (2021). *Crisi demografica. Politiche per un paese che ha smesso di crescere*. Milano: Vita e Pensiero.

Save the Children, *Domani (Im)possibili*, ricerca 2024.

www.commission.europa.eu, *Social summit european pilar social rights booklet.it*, 2017.

Ferrera M. (Ed.) (2022). *Essere Europa*. Milano: La Nave di Teseo.

Ferrera M. (2024). *Politics and social vision. Ideology, conflict and solidarity in the EU*. Oxford: Oxford Univerity Press.

Cbm, Fondazione E. Zancan (2024). *Primo rapporto Disabilità e povertà nelle famiglie italiane.*

## Panel 5
## Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche

*Secondo Gruppo*

Valeria Di Martino
Andrea Pintus
Juliana Elisa Raffaghelli
Emilia Restiglian
Luigi Traetta
Rosa Vegliante
Maria Vinciguerra

# La documentazione come ricerca: una prospettiva metodologica per promuovere la valutazione dell'impatto della progettazione educativa

Andrea Pintus
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Parma*
*andrea.pintus@unipr.it*

Maja Antonietti[1]
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Parma*
*maja.antonietti@unipr.it*

## 1. Valutare l'impatto in ambito socio-educativo

Il presente contributo intende legare i temi della progettazione e della documentazione, che si realizza potenzialmente in una pluralità di contesti educativi, formali e non formali, ma che vanta senza dubbio una consolidata tradizione nel contesto dei servizi rivolti all'infanzia (Antonietti, 2023), con quello della valutazione d'impatto, che si configura, oggi, come tema emergente per chi opera nel cosiddetto Terzo Settore (Montalbetti, Orizio, Kasa, 2020), anche in considerazione della progressiva regolamentazione in tale ambito (Legge 6 giugno 2016, n. 106; Decreto 3 luglio 2017, n. 117; Decreto 4 luglio 2019; Decreto 23 luglio 2019) di alcuni adempimenti documentali, quali il bilancio sociale[2].

In tali documenti normativi per «valutazione dell'impatto sociale» si intende la valutazione qualitativa e quantitativa, sul breve, medio e lungo periodo, degli effetti delle attività svolte sulla comunità di riferimento rispetto all'obiettivo individuato.

Assumendo come criterio la dimensione del tempo, tradizionalmente si può distinguere una valutazione che si realizza prima o all'inizio di un percorso formativo/educativo (diagnostica), poi durante (formativa, di processo, monitoraggio) ed una che si colloca successivamente alla sua conclusione (sommativa, dei prodotti, dei risultati). La valutazione d'impatto va oltre la verifica dei risultati (*output*) raggiunti, e corrisponde a quella in cui ci si interroga sulle conseguenze

1 I due autori hanno condiviso la struttura, i contenuti e la revisione del contributo: Andrea Pintus è autore dei paragrafi 1 e 2, Maja Antonietti del paragrafo 3.

2 Il «bilancio sociale» è un documento di rendicontazione per mezzo del quale un Ente del Terzo Settore (ETS), un'azienda o un ente pubblico, con la partecipazione attiva degli stakeholder o portatori d'interesse, registra non solo i profili economici, patrimoniali e finanziari, ma anche le attività e i traguardi raggiunti in campo sociale e ambientale

attese ed inattese del progetto (*outcome*), non solo nell'immediato, ma anche nel medio e lungo periodo (OCSE-DAC, 2003).

Questo tipo di valutazione ha lo scopo di: 1) individuare i fattori che hanno contribuito al successo o all'insuccesso dei progetti realizzati; 2) rendere conto (accountability) degli effetti diretti e indiretti, attesi e non attesi, generati dai progetti e comunicarli ai portatori di interesse.

Dal punto di vista del metodo, sono diversi i modelli a cui riferirsi per realizzare un processo di valutazione d'impatto, ognuno riconducibile a dei precisi paradigmi di riferimento per quanto riguarda il rapporto con l'oggetto di attenzione e le modalità con cui osservarne e documentarne gli sviluppi. Tra i più diffusi, possiamo ricordare quello controfattuale, analogo al modello di ricerca sperimentale (black-box evaluation), in cui si cerca di rispondere alla domanda «l'intervento ha prodotto il cambiamento?» e quello della «valutazione basata sulla teoria» (sistemico, processuale), analogo ai modelli di ricerca non sperimentali (theory-driven evaluation, theory-based evaluation), in cui ci si interroga su come mai l'intervento abbia prodotto un cambiamento (Leone, 2006; Palareti, Mameli, Biolcati, 2014).

## 2. Modelli valutativi a confronto

Entrando nel merito della contrapposizione esposta nel paragrafo precedente, nel primo caso (modello della "scatola nera", detto anche controfattuale) il focus è sui risultati/prodotti realizzati alla fine di un progetto, che dovrebbero corrispondere agli obiettivi definiti, cioè il cambiamento prodotto in una situazione in cui è stato realizzato un progetto rispetto ad una analoga in cui non è stato realizzato.

Nel secondo (sistemico, processuale, "guidato dalla teoria") il focus è sulla ricostruzione dei processi realizzati e sulle catene di relazioni che hanno portato a degli esiti e a delle conseguenze, che possono essere quelle previste, ma anche quelle impreviste, per valutare cosa ha funzionato e come ha funzionato.

In questo secondo approccio si richiede di ancorare la valutazione al modello teorico dell'intervento, ovvero alle ipotesi e agli assunti che spiegano, dal punto di vista di chi partecipa ad un progetto, il suo processo, cioè i meccanismi attraverso cui si suppone che esso arrivi a produrre i risultati desiderati all'interno di specifici contesti (Chen, 1990; Rogers, Hacsi, Petrosino, Huebner, 2000). Solo in questo modo è possibile mettere in relazione i risultati che si osservano – attesi ed inattesi - alla "teoria del cambiamento" che guida il programma, ossia quell'articolazione di credenze e assunzioni ritenute critiche per la produzione di cambiamento ed il miglioramento nei destinatari dell'intervento.

Risulta evidente che la contrapposizione tra i due modelli non riguarda solo il metodo, inteso come scelta tra strumenti ed applicazione di tecniche, ma anche il posizionamento rispetto alle funzioni a cui è rimandato il processo valutativo in relazione alla qualità di un servizio, o delle progettualità che vi si realizzano.

La seconda prospettiva esposta, in particolare, risulta più coerente con un'idea di qualità dinamica, che non si traduce nella mera stima di conformità ad un mo-

dello o a degli standard di riferimento, ma che si definisce attraverso un confronto tra i diversi attori convolti – in primis gli educatori e gli operatori socio-educativi, ma anche gli utenti dei loro servizi e gli stakeholder locali – basato sulle evidenze offerte dall'osservazione e dalla documentazione dei processi educativi e sociali realizzati (Pintus, Bassoli, 2024).

L'attenzione, si sposta, quindi, oltre che ai risultati raggiunti nell'immediato dell'azione intrapresa, che possono essere più o meno aderenti a degli obiettivi prefissati a monte del processo progettuale, nella direzione delle ricadute a breve, medio e lungo termine, rispetto a tutti i potenziali soggetti in relazione con il servizio o la progettualità realizzata.

## 3. Documentare per valutare

Il tema della documentazione dei processi in ambito educativo è stato ampiamente dibattuto a partire dagli anni '80 del secolo scorso; tuttavia, rimane ambito con poco appeal e riconoscimento nella letteratura (Antonietti, 2011). Al contempo risulta tradotto in un'azione descrittiva o di selezione parziale delle informazioni o, ancora, di ricostruzione a posteriori senza l'esplicitazione dei criteri di scelta relativi al documentare. L'avvento di procedure di documentazione, formalmente prescritte in molti degli ambiti professionali di tipo educativo-formativo, ha contribuito a rendere la pratica documentativa fortemente burocratizzata quando associata ad un modello della valutazione della qualità come controffattuale, centrato sui risultati/prodotti e sulla ricostruzione a posteriori.

In realtà nella prospettiva sistemica – anzi esposta – l'azione del documentare si configura potenzialmente come una concreta possibilità di attivare percorsi di ricerca, per così dire, dall'interno, secondo una prospettiva emica, dei modi attraverso i quali la progettualità socio-educativa si sviluppa. È proprio per tale ragione, quella della prospettiva privilegiata di chi progetta, agisce e attraverso la documentazione è invitato a "ripensare" le proprie azioni e la documentazione delle stesse, che particolare attenzione occorre sia posta alla formazione della postura di chi documenta e alla costruzione di strumenti e metodi appropriati, al fine di ricavarne elementi utili per rendere visibili, comprendere e valutare i processi stessi.

D'altronde, se assumiamo che la domanda cruciale attorno alla pratica documentativa è quella relativa alle ragioni per le quali si documenta – la quale dovrebbe guidare ogni azione e pratica documentativa – e se quindi l'intenzionalità della pratica documentativa diviene un assunto centrale e se inoltre la documentazione è relativa a progetti di cambiamento in ambito socio-educativo, non possiamo che dotarci di domande che nascano proprio entro il contesto socio-educativo stesso e entro la cornice socio-pedagogica adottata per identificare, annotare, registrare quegli aspetti che possono essere considerati cruciali per la valutazione degli esiti di progettualità.

Se poi osiamo spingerci oltre, allora la prospettiva della valutazione attraverso la pratica documentativa in ambito socio-educativo dovrebbe portare ad avere essa

stessa una ricaduta (in termini di progettazione educativa e di educazione estesa) nell'ambito in cui viene svolta. In questo senso documentare la qualità significa poter rimettere in circolo quanto osservato e narrato.

Il rimando quindi al tema della riflessività, intesa come la capacità di riflettere sul proprio operato e soppesare differenti possibilità, anche in ottica di ri-orientamento e ri-progettazione delle proprie azioni future, diviene pertanto cruciale. A tal riguardo si può riprendere il pensiero di Massa attorno alla documentazione, il quale invitava a cogliere tre dimensioni epistemologiche o "valori di posizione" della pratica documentativa: da un lato la formalizzazione degli oggetti dell'esperienza, attraverso elementi che li rendano comparabili, omogenei, classificabili; dall'altro l'interpretazione dei significati latenti, attraverso l'azione di ricerca e di interpretazione sui documenti stessi; ed ancora la narrazione dei vissuti, che si può concretizzare nella raccolta, sistematizzazione, conservazione e diffusione. Quando però la documentazione viene considerata attraverso una sola di queste dimensioni epistemologiche, vi è il rischio – secondo Massa – di perdita degli enunciati presenti nei documenti e che collegati tra loro e con altri formano il discorso stesso. Pertanto secondo Massa occorrerebbe considerare la documentazione come veri e propri enunciati pedagogici, "per assumerli come monumento su cui esercitare un'analisi di tipo archeologico" (1996, p. 39) ed è proprio dentro a questa prospettiva che la documentazione può divenire promotrice di alcune tattiche innovative all'interno dell'attività educativa-didattica, ponendosi in una dimensione che va oltre il "biografismo soggettivo", per protendersi verso l'osservazione e la "grande narrazione".

Tra i diversi dispositivi che nella letteratura emergono come significativi per accompagnare, sostenere e promuovere la riflessione di educatori ed insegnanti, è possibile ricordare, tra gli altri, il diario di bordo, l'intervista riflessiva, la tecnica dell'incidente critico e dei cosiddetti "bumpy moments" (Mortari, 2009). Al di là delle singole specificità e tecnicalità, trasversale a ciascuno di questi dispositivi è la raccolta di episodi, l'identificazione di uno o più casi significativi, problematici o dilemmatici, legati alla propria professione di insegnante/educatore, da cui muovere per identificare quelli che sono stati, o che possono essere, gli aspetti didattici, cognitivi, ed emotivi, risolutivi o disfunzionali, ovvero ragionare sulla propria esperienza professionale.

In questo senso, tanto in chiave di sviluppo professionale che di sviluppo continuo delle progettualità realizzate, si prefigura la possibilità di assumere un approccio alla valutazione d'impatto non contro-fattuale, di matrice positivista-sperimentale, ma centrato su gli attori coinvolti, rispondente in modo privilegiato alle funzioni documentative e formative del processo valutativo, che ancori, cioè, la valutazione al modello di azioni e di significati propri del contesto preso in esame, ovvero dei diversi attori coinvolti nel processo progettuale stesso, restituendo al contesto stesso quando analizzato e prodotto in una logica circolare.

## Bibliografia

Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior.

Antonietti M. (2023). Tracce e traiettorie nella progettazione 0-6. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0 a 6* (pp. 37-50). Parma: Junior.

Chen H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Leone L. (2006). Review sistematiche, sintesi theory-driven e utilizzazione delle evidenze. Il caso dei programmi di prevenzione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, *X* (35), 55-85.

Montalbetti K., Orizio E., Kasa P. (2020). La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa. Primi esiti di un'indagine. In P. Lucisano (Ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS. Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 177-187). Lecce: Pensa MultiMedia.

Massa R. (1996). La documentazione come strategia pedagogica e tattica educativa. In A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra (Eds.), *Documentare tra memoria e desiderio*. IRRSAE Emilia Romagna.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

OCSE-DAC (2023). Glossario dei principali termini utilizzati negli ambiti valutazione e *gestione basata sui risultati*. In https://www.oecd.org/development/peer-reviews/-17484948.pdf. Ultima consultazione: 07/06/2024.

Palareti L., Mameli C., Biolcati R. (2014). Una proposta di valutazione theory driven applicata ad un progetto di promozione della salute a scuola. Quali teorie guidano gli operatori?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *XVIII* (3), 491-498.

Pintus A., Bassoli M. (2024). Il sasso nello stagno: valutare l'impatto dei progetti educativi attraverso le storie di cambiamento. *Bambini*, aprile,15-18.

Rogers P. J., Petrosino A., Huebner T. A., Hacsi T. A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. In P. J. Rogers, T. A. Hacsi, A. Petrosino, T. A. Huebner (Eds.), *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities* (pp. 5-14). New Directions for Evaluation, No. 87. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# Essere educatori 0-6 nell'era postdigitale. Pratica ed identità degli educatori tra piattaforme e algoritmi

Juliana E. Raffaghelli
*Ricercatrice*
*Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata*
*Università degli Studi di Padova*
*juliana.raffaghelli@unipd.it*

Emilia Restiglian
*Professoressa Associata*
*Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata*
*Università degli Studi di Padova*
*emilia.restiglian@unipd.it*

## 1. Introduzione

In un quadro di crescente attenzione alla qualità del sistema integrato 0-6 anni (Restiglian, 2021), emerge la riflessione sulla necessità di esplorare maggiormente le connessioni tra l'uso della tecnologia domestica e quella educativa in un'era (postdigitale) che vede il digitale parte integrante della nostra vita quotidiana sempre più influenzata da algoritmi e tecnologie intelligenti (Macgilchrist, 2021). Proprio in questo contesto emerge il fenomeno della «datificazione», basato sulla continua tracciabilità ed estrazione dei dati digitali con finalità di profilazione e monetizzazione degli utenti a beneficio delle BigTech (Van Dijck et al., 2018). Anche le pratiche educative nei servizi educativi per l'infanzia 0-3 anni, su cui si focalizza il seguente contributo, risultano impregnate da questa logica che sfida gli operatori del sistema educativo e la loro formazione (Williamson et al., 2023). Al momento, la risposta del mondo educativo si è focalizzata sull'alfabetizzazione mediale e sullo sviluppo delle competenze digitali (Gouseti et al., 2023), ma il sostegno alle famiglie verso il consumo mediale rimane incerto (Restiglian et al., 2023). Gli educatori, inoltre, percepiscono la distanza tra le aspirazioni familiari e il discorso medico-sanitario sul tracciamento dello sviluppo dei bambini (Lupton, Williamson, 2017). Affrontare queste sfide richiede professionalità in grado di collaborare con le famiglie per contrastare disuguaglianze e problemi legati all'esposizione agli schermi (OECD, 2023). Il presente contributo considera queste problematiche attraverso una ricerca mixed methods in due fasi condotta nella Regione Veneto nel 2022-2023 che ha evidenziato questioni relative a qualità, privacy ed etica nell'educazione dell'infanzia postdigitale.

## 2. Metodo

La ricerca è parte di un progetto biennale più ampio (https://datachild.fisppa.it/) con prospettiva interdisciplinare (pedagogica e sociologica) finalizzata a comprendere come educatori e educatrici possono rispondere all'esigenza di mettere in relazione lo spazio privato familiare con quello pubblico educativo dei servizi. In questo contributo vengono presentati i risultati integrati di due fasi della ricerca:

– le interviste esplorative sul vissuto degli educatori rispetto all'uso delle tecnologie nella documentazione come pratica di attraversamento dello spazio pubblico-privato;
– l'analisi delle app da una prospettiva privata (scelte delle famiglie) e pubblica (sguardo degli educatori).

La tabella 1 introduce le domande di ricerca affrontate per ciascuna fase, i metodi di raccolta dati e di analisi. Lo studio è da considerarsi mixed methods (esplorativo e multifase), dove l'integrazione tra metodi mira a far luce su aspetti di uno stesso oggetto di studio (Creswell, Clark, 2017).

| FASE | DOMANDE DI RICERCA | RACCOLTA DATI | ANALISI DEI DATI |
|---|---|---|---|
| [1] INTERVISTE | DR1: Quali sono le pratiche degli educatori 0-3 in materia di documentazione, e in che modo sono influenzate dalla disponibilità e dall'uso dei social media e delle piattaforme educative?<br>DR2: Quali sono le posizioni e le preoccupazioni degli educatori 0-3 in relazione a tali pratiche? | 15 interviste semi-strutturate nel territorio Veneto | Analisi tematica (codificazione di base ed assiale) curata da 2 ricercatrici e revisione di 2 ricercatrici diverse. |
| [2] VALUTAZIONE DI APP | RQ1 - Quali sono le app più usate e apprezzate nei primi anni (0-3) nel contesto italiano?<br>RQ2 - Qual è la qualità educativa osservata nelle app 0-3 che sono state valutate positivamente da un pubblico? | Valutazione multiprospettica di una selezione di 30 app per la prima infanzia | Analisi (su estrazione di dati digitali e griglia valutativa) curata da un gruppo di sei persone |

## 3. Risultati

*PRIMA FASE: Studio basato su un panel di interviste*

È stato predisposto un panel di interviste per garantire la saturazione teorica (Daniel, 2011) includendo educatori di tutte le tipologie di strutture per la prima infanzia presenti nel territorio veneto. Le persone che hanno partecipato ai panel hanno aderito volontariamente alla proposta dopo essere state informate sui criteri delineati dai principi etici dell'Università di Padova (Dipartimento FISPPA). 12 interviste sono state condotte utilizzando la piattaforma di videoconferenza Zoom mentre 3 si sono svolte in presenza. Tutte le interviste sono state registrate.

*Analisi dei dati*

Le interviste sono state trascritte automaticamente (trascrizione NVIVO) e successivamente riviste da tre ricercatrici. Le trascrizioni sono state poi analizzate utilizzando il software NVIVO. L'analisi tematica (TA) è stata successivamente applicata con un approccio misto deduttivo e induttivo (Braun & Clarke, 2019), adottando la traccia d'intervista preventivamente creata. Le domande hanno costituito lo schema di codifica complessivo con sette temi iniziali. I dati sono stati codificati dalle trascrizioni verbatim originali in italiano (corpus di 50,350 parole) poi trattate con NVIVO previo accordo intergiudice (k=0.75, accordo moderato). Sono emersi 432 codici finali (Tabella 2).

| Temi | Sotto-temi [ST] | Interviste N | % | Codici N | % ST | % total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Identità del servizio 0-6 | Autonomia del bambino | 6 | 40.0% | 6 | 18.8% | 1.4% |
| | Collaborazione col territorio | 7 | 46.7% | 11 | 34.4% | 2.5% |
| | Educazione Parentale | 4 | 26.7% | 8 | 25.0% | 1.9% |
| | Clima di lavoro | 3 | 20.0% | 4 | 12.5% | 0.9% |
| | Connessione tra 0-6 e scuola primaria | 2 | 13.3% | 3 | 9.4% | 0.7% |
| | Totale per tema | 4 | 26.7% | 32 | 100.0% | 7.4% |
| Approccio alla Documentazione | Pressione esterna per documentare | 4 | 26.7% | 5 | 8.5% | 1.2% |
| | Innovazione educativa | 1 | 6.7% | 2 | 3.4% | 0.5% |
| | Difficoltà di analizzare documenti | 7 | 46.7% | 10 | 16.9% | 2.3% |
| | Difficoltà di raccogliere documenti | 9 | 60.0% | 17 | 28.8% | 3.9% |
| | Competenza documentativa dell'educatore | 10 | 66.7% | 25 | 42.4% | 5.8% |
| | Totale per tema | 7 | 46.7% | 59 | 100.0% | 13.7% |

| Temi | Sotto-temi [ST] | Interviste N | % | Codici N | % ST | % total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Uso della documentazione | Per l'organizzazione interna del servizio | 11 | 73.3% | 29 | 15.6% | 6.7% |
| | Per supportare il lavoro degli educatori | 3 | 20.0% | 3 | 1.6% | 0.7% |
| | Per comunicare la quotidianità | 10 | 66.7% | 31 | 16.7% | 7.2% |
| | Per comunicare con le famiglie | 5 | 33.3% | 10 | 5.4% | 2.3% |
| | Per condividere lo sviluppo del bambino | 15 | 100.0% | 69 | 37.1% | 16.0% |
| | Per la progettazione educativa | 8 | 53.3% | 14 | 7.5% | 3.2% |
| | Per migliorare la pratica educativa | 6 | 40.0% | 11 | 5.9% | 2.5% |
| | Per riflettere sulla documentazione prodotta | 9 | 60.0% | 19 | 10.2% | 4.4% |
| | Totale per tema | 9 | 60.0% | 186 | 100.0% | 43.1% |
| Uso di tecnologie per documentare | Condivisione su Social Media | 10 | 66.7% | 25 | 21.2% | 5.8% |
| | Uso di App | 7 | 46.7% | 18 | 15.3% | 4.2% |
| | Preoccupazione per la Privacy | 13 | 86.7% | 32 | 27.1% | 7.4% |
| | Formazione degli educatori | 7 | 46.7% | 15 | 12.7% | 3.5% |
| | Management del servizio educativo | 5 | 33.3% | 8 | 6.8% | 1.9% |
| | Necessità percepita di formazione | 10 | 66.7% | 20 | 16.9% | 4.6% |
| | Totale per tema | 8 | 53.3% | 118 | 100.0% | 27.3% |
| Uso di tecnologie durante la pandemia | Per l'apprendimento dei bambini | 2 | 13.3% | 3 | 8.1% | 0.7% |
| | Per il supporto alle famiglie | 10 | 66.7% | 22 | 59.5% | 5.1% |
| | Per l'educazione parentale | 8 | 53.3% | 12 | 32.4% | 2.8% |
| | Tale per tema | 8 | 53.3% | 37 | 100.0% | 8.6% |
| Temi Totali = 5<br>Codici Totali = 31 | | Totale x Intervista = 15 | 100.0% | Totale per Codice = 432 | 100.0% | 100.0% |

**Tabella 2 - Analisi tematica e di contenuto**

I risultati emersi dall'analisi vengono riassunti nei seguenti paragrafi.

- **Profili Professionali e Identità del Servizio 0-6.** La maggior parte degli intervistati ha un background in area educativa e pedagogica e considera la formazione continua come un'opportunità per migliorare le proprie competenze. La preparazione come educatori 0-6 viene ritenuta rilevante e si riflette in un atteggiamento professionale rafforzato dalla consapevolezza di un titolo specifico per lavorare nei servizi per la prima infanzia, come da normativa.
- **Approccio alla Documentazione.** La documentazione nei servizi 0-6 è sia cartacea che digitale e condivisa con le famiglie. Fotografie e video digitali vengono utilizzati per creare diari personali dei bambini consegnati a fine anno. Tuttavia, oltre al tempo e alla fatica richiesta per fare questo, alcuni trovano difficile usare dispositivi elettronici durante le esperienze educative poiché questo può distrarre dall'interazione con i bambini. Inoltre, la pressione dei genitori per ricevere foto e altri dettagli può deviare l'attenzione degli educatori dalla valenza educativa del lavoro con i bambini.
- **Uso della Documentazione.** La documentazione è utilizzata per pianificare, monitorare e valutare gli obiettivi educativi. Gli educatori la ritengono fondamentale per riflettere sulle pratiche educative e condividere i progressi di sviluppo dei bambini con le famiglie. Strumenti e metodi di documentazione sono discussi durante l'anno in incontri con i genitori, facilitando la costruzione di un'alleanza educativa.
- **Tecnologia e Documentazione Post-Pandemia.** L'uso della tecnologia digitale è aumentato dopo la pandemia integrando le app già esistenti per la comunicazione con le famiglie. Sebbene alcuni educatori esprimano preoccupazioni per la privacy e l'impatto dei dispositivi tecnologici, altri vedono i social media come una risorsa per pubblicizzare attività. Tuttavia, vi è una richiesta diffusa di formazione per gestire meglio la privacy e l'uso delle tecnologie nella documentazione educativa.

*SECONDA FASE: Valutazione di una selezione di app per la prima infanzia*

I dati sono stati raccolti a partire da trenta app (da Google App Store e Apple). La scelta delle app si è basata sul numero di download (> 100 download con minimo 50 valutazioni significative) e sul fatto di essere collocate nella categoria «bambini» (età «fino a 5 anni»).

Due ricercatrici senior, due dottorande e due studentesse magistrali hanno lavorato sulla convalida degli strumenti attraverso tre incontri di analisi progressiva delle dimensioni degli stessi. La convalida empirica è stata effettuata utilizzando l'accordo di interrater e nei risultati è stata introdotta un'analisi di affidabilità. Lo strumento è stato pubblicato come dati aperti (Raffaghelli et al., 2023). Sono state raccolte informazioni sulle app (Denominazione; Link a "app-store", Download e valutazione pubblica ricevuta dagli utenti), dati sulle dimensioni valutate dal team educativo (valore dell'apprendimento, valore educativo, chiarezza delle informazioni fornite all'utente sull'app, sicurezza, uso etico dei dati raccolti). Le app

sono state «etichettate» considerando il tipo di applicazione in base all'analisi effettuata: Educazione (app orientate a lavorare su valori come convivialità, tolleranza, autocontrollo, ecc.); Edutainment (app legate all'intrattenimento con qualche eventuale valenza educativa); Istruzione (app legate ad attività tipicamente scolastiche o a supporto di esse) e app di allentamento di skill (motorie e cognitive). Infine, sono state inserite variabili per valutare la qualità delle app dal punto di vista dell'educatore esperto (Valore per l'Apprendimento, Valore Educativo; Chiarezza Informativa; Sicurezza digitale durante la navigazione; Etica nel tracciamento e uso dei dati, cfr. Raffaghelli et. al, 2023). L'analisi ha considerato anche la politica sulla privacy e i termini di servizio di ciascuna applicazione riportati nei siti web.

L'analisi dei dati si è basata sull'elaborazione quantitativa attraverso statistiche descrittive e inferenziali. L'analisi è stata effettuata utilizzando RStudio, che è stato pubblicato come dati aperti (Raffaghelli et al., 2023).

*Analisi dei dati*

Per quanto riguarda la prima domanda, la tabella 3 mostra le app mappate, dalla quale si desume che alcune hanno raccolto un numero più alto di valutazioni pubbliche. La figura 1 conferma queste analisi, indicando una particolare predilezione delle famiglie per le app di allenamento di funzioni motorie, cognitive, sociali.

| Denominazione | Tipo di App | Download | N valutazioni pubbliche |
|---|---|---|---|
| 1 Learn & play by Fisher - Price | A | 5 Mln + | 22.900.000 |
| 2 YouTube kids | EdT | 100 Mln + | 2.380.000 |
| 3 Pianoforte per bambini Musica | A | 100 Mln + | 609.000 |
| 4 BetterSleep: Sleep tracker | E | 10 Mln + | 334.000 |
| 5 Giochi da bambini di 2-4 anni | A | 10 Mln + | 222.000 |
| 6 Baby phone for Toddlers Games | A | 10 Mln + | 118.000 |
| 7 Baby Games for 1+ Toddlers | A | 1 Mln + | 69.600 |
| 8 Coloring Games: Color & Paint | A | 50 Mln + | 61.700 |
| 9 Easy games for kids 2,3,4 year | A | 1 Mln + | 28.300 |
| 10 Giochi per bambini da 1 - 5 anni | A | 10 Mln + | 28.100 |
| 11 Forme & Colori per bambini | A | 5 Mln + | 24.000 |
| 12 Balloon Pop: gioco per bambini | A | 1 Mln + | 21.300 |
| 13 Giochi Prescolari per bambini | A | 5 Mln + | 15.600 |
| 14 Miffy's World | E | 5 Mln + | 14.800 |
| 15 Prime parole per il bambino | A | 1 Mln + | 13.500 |
| 16 Sogni d'oro | E | 1 Mln + | 11.700 |
| 17 LEGO DUPLO Connected Train | A | 1 Mln + | 6.800 |
| 18 Kids paint | E | 1 Mln + | 5.740 |
| 19 BabyBus TV | EdT | 5 Mln + | 4.706 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 20 La fantafattoria | A | 500.000 + | 4.292 |
| 21 RaiPlay Yoyo | EdT | 1 Mln + | 3.360 |
| 22 Cartoonito App serie e giochi | EdT | 1 Mln + | 2.842 |
| 23 Giochi per l'asilo | T | 500.000 + | 2.280 |
| 24 Pinkfong 123 Numbers | I | 1 Mln + | 2.180 |
| 25 Dolce Negozio di Baby Panda | A | 1 Mln + | 1.530 |
| 26 Finger Paint Coloring Book | A | 1 Mln + | 1.300 |
| 27 Squishy slime DIY per bambini | A | 500.000 + | 1.260 |
| 28 My 1st Xylophone and Piano | A | 500.000 + | 1.250 |
| 29 Sago Mini Apartment Adventure | I | 500.000 + | 1.080 |
| 30 Giochi educativi per bambini | T | 1 Mln + | 599 |

**Didascalia - E=Educazione / A=Allenamento /EdT= Edutainment / I=Istruzione**
**Tabella 3 - App mappate**

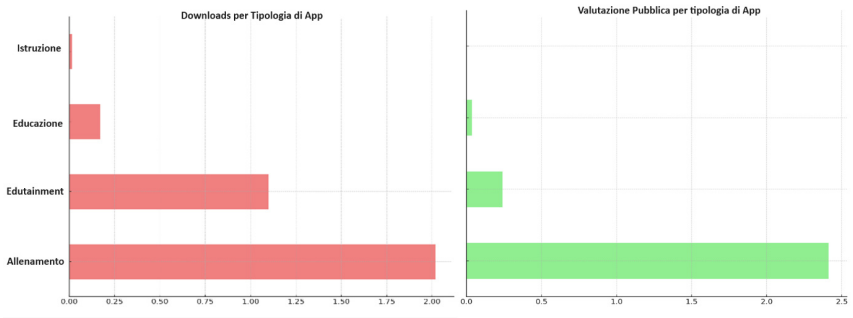



**Figura 1 - Tipi di app monitorati per numero di download e numero di valutazioni pubbliche**

La figura 1 evidenzia che gli adulti scaricano per i loro bambini soprattutto applicazioni per l'allenamento di skill (app di edutainment, di educazione oppure di tipo didattico). È stata riscontrata una forte correlazione positiva (Spearman) tra le due variabili, rs (30) =.73, p <.001, suggerendo che le app con un maggior numero di download tendono ad avere un numero maggiore di valutazioni pubbliche. Tuttavia, nonostante le differenze nei download, le app di edutainment hanno ricevuto relativamente meno valutazioni pubbliche rispetto a quelle legate all'apprendimento per allenamento. Le app di *edutainment* tendono ad essere superficiali e richiedono meno intervento da parte degli adulti (si consideri per esempio Youtube Kids). Un test statistico inferenziale di Kruskal-Wallis ha indicato differenze significative nel numero di valutazioni pubbliche tra i tipi di app [tipi di app],  2 ([2], N = [30]) = [9.57], p = [< .05]., ma senza risultati significativi nell'analisi post-hoc. Inoltre, il numero di download non è correlato con le valutazioni pubbliche, suggerendo che le valutazioni avvengono casualmente, indipendentemente dall'interesse iniziale per il download.

Proseguendo l'analisi delle app per bambini da 0 a 3 anni valutate positivamente dal pubblico, abbiamo confrontato tali valutazioni con quelle degli educatori. È emerso che le app con il maggior numero di download spesso non forniscono informazioni facilmente accessibili sulla privacy e la gestione dei dati, ottenendo punteggi relativamente bassi in queste categorie. Le valutazioni pubbliche (media= 4.27 punti, dev.st=0.42) differiscono significativamente da quelle degli educatori (media=3.35, dev.st=1.02), secondo un test inferenziale di Wilcoxon (T=20.5, p=<.001). Il team educativo ha osservato una minore attenzione alla sicurezza e all'etica dei dati rispetto all'apprendimento e alla promozione dell'educazione, elementi che vengono illustrati nella Figura 2 e 3 e secondo un test Friedman [Dimensioni di analisi delle app] ([4], N=[30]=43.06,<.001). L'affidabilità delle valutazioni educative è stata moderata con un alpha di Cronbach di circa 0.687, indicando una coerenza interna moderata nella valutazione portata avanti dal team educativo.

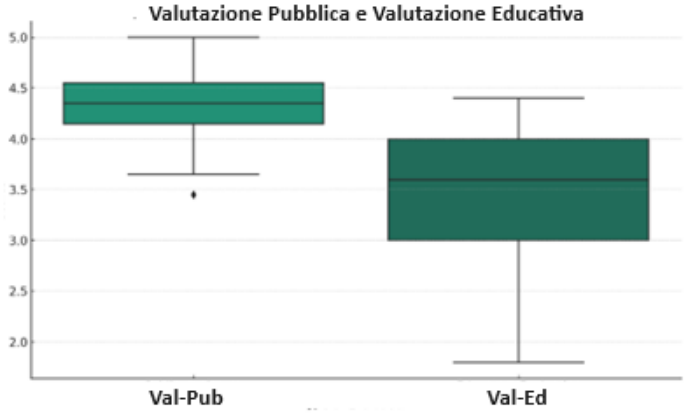



**Figura 2 - Comparazione tra la valutazione pubblica e quella educativa**

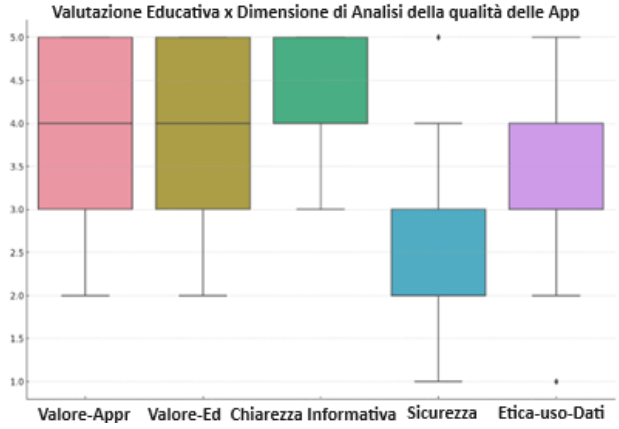



**Figura 3 - Comparazione dei punteggi assegnati per categoria da parte del team educativo**

L'analisi post-hoc utilizzando il test di Wilcoxon con correzioni Bonferroni ha rivelato differenze significative tra i punteggi di Sicurezza e valore per l'apprendimento ($p = 0.01$) e Chiarezza Informativa ($p < .001$). Inoltre, i punteggi sulla Chiarezza Informativa sono stati significativamente diversi dai punteggi di Etica nell'uso dei Dati ($p = 0.001$).

## 4. Discussione e Conclusioni

Lo studio ha esaminato vari aspetti della documentazione nei servizi educativi per l'infanzia evidenziando la sua importanza per la trasparenza, la partecipazione e la continuità nell'educazione di bambine e bambini (Falco & Kishimoto, 2022). Tuttavia, la mancanza di uniformità e il tempo limitato a disposizione degli adulti creano stress e difficoltà nel bilanciare attività educative e adempimenti burocratici (Restiglian et al., 2023). L'integrazione delle tecnologie digitali nei servizi educativi sollevano preoccupazioni sulla privacy e richiedono competenze specifiche. Infatti, nel valutare le tecnologie ampiamente consumate nello spazio domestico, gli educatori tendono a porre attenzione alle problematiche di sicurezza ed uso dei dati. Contrariamente, le famiglie tendono a preferire app esteticamente piacevoli, ma meno trasparenti sulla gestione dei dati, esponendosi a rischi etici e di sicurezza (Pimienta et al., 2023).

La pandemia ha accelerato l'uso delle piattaforme digitali per mantenere la comunicazione con le famiglie, ma le questioni di privacy e protezione dei dati restano ancora problematiche. Le raccomandazioni nazionali e internazionali sottolineano la necessità di formare gli educatori su questo tema facendo in modo di superare pratiche emergenziali per costruire invece pratiche di vera e propria *governance postdigitale.*

Nel complesso, emerge con chiarezza la necessità di generare nuovi spazi relazionali e di co-educazione tra educatori e famiglie per garantire un uso consapevole e sicuro delle tecnologie nella prima infanzia.

## Bibliografia

Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Creswell J. W., Clark V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

Daniel J. (2011). *Sampling Essentials. Practical Guidelines for Making Sampling Choices*. SAGE Publications.

Falco M., Kishimoto T. M. (2022). Pedagogical documentation for a more inclusive early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *30*(2), 251–264. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2045334

Gouseti A., Lakkala M., Raffaghelli J., Ranieri M., Roffi A., Ilomäki L. (2023). Exploring

teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, *0*(0), 1–35. https://doi.org/10.1080/0013-1911.2022.2159933

Lupton D., Williamson B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, *19*(5), 780–794. https://doi.org/-10.1177/1461444816686328

Macgilchrist F. (2021). Theories of Postdigital Heterogeneity: Implications for Research on Education and Datafication. *Postdigital Science and Education*, *3*(3), 660–667. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00232-w

OECD. (2023). *Empowering Young Children in the Digital Age*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/50967622-en

Pimienta J., Brandt J., Bethe T., Holz R., Continella A., Jibb L., Grundy Q. (2023). Mobile apps and children's privacy: A traffic analysis of data sharing practices among children's mobile iOS apps. *Archives of Disease in Childhood*, *108*(11), 943-945. https://doi.org/10.1136/archdischild-2023-325960

Raffaghelli J. E., Sartori G., Valentini M. (2023). *Benchmarking of Apps for Early Childhood: Comparing Public and Educators' Evaluation* [dataset]. Zenodo. https://doi.org/-10.5281/zenodo.10091479

Restiglian E. (2021). Passano gli anni e qualcosa è cambiato. La formazione iniziale degli Educatori nei servizi per l'infanzia. *Zeroseiup Magazine*, *4*, 33–39. https://www.zero-seiup.eu/passano-gli-anni-e-qualcosa-e-cambiato/

Restiglian E., Raffaghelli J. E., Gottardo M., Zoroaster, P. (2023). Pedagogical documentation in the era of digital platforms: Early childhood educators' professionalism in a dilemma. *Education Policy Analysis Archives*, *31*. https://doi.org/10.14507/epa-a.31.7909

Van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World* (1st ed.). Oxford University Press.

Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, *48*(1), 1–5. https://-doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830.

# La ricerca educativa per lo sviluppo del territorio: un'indagine esplorativa sugli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione sulla promozione delle competenze imprenditoriali

Luigi Traetta
*Università degli Studi di Foggia*
*luigi.traetta@unifg.it*

## 1. Cornice teorica di riferimento

L'imprenditorialità è stata identificata dalla Commissione Europea come un'area prioritaria in tutti i livelli dell'istruzione degli insegnanti, come evidenziato nei rapporti del 2011 e del 2013. Questa dimensione risulta particolarmente impattante su due linee principali: nel delineare un valido "Dopo di noi" inclusivo e nello sviluppare idee imprenditoriali nelle "Aree Interne" a rischio di spopolamento. Nel 2016, la Commissione Europea ha ulteriormente sottolineato l'impegno verso le competenze imprenditoriali pubblicando il quadro europeo delle competenze imprenditoriali EntreComp.

La competenza imprenditoriale è una delle otto competenze chiave per promuovere l'apprendimento permanente, l'occupabilità e garantire il successo in una società basata sulla conoscenza (Ratiu et al., 2023). Si parte, infatti, dall'assunto secondo cui le idee imprenditoriali creative ed innovative possono portare valore alla comunità target, al mercato, alla società e all'ambiente (Lopez-Nunez et al., 2022). L'educazione imprenditoriale è stata definita come un processo di ricerca che consente di esaminare le dinamiche educative più efficaci a formare individui con un bagaglio di competenze per la vita (Abiogu, 2011). L'imprenditorialità è anche vista come un processo di risoluzione dei problemi (Amos, Onifade, 2013) e creazione di idee. È stata, infatti, descritta come l'applicazione di conoscenze e competenze apprese a nuove situazioni (Amos, Onifade, 2013; Gustafsson-Pesonen, Remes, 2012).

Sono disponibili numerosi studi che evidenziano l'importanza dell'imprenditorialità nella formazione degli insegnanti. Si può affermare che è stata posta molta enfasi sui metodi, le tecniche, i modelli o le strategie utilizzati nell'istruzione imprenditoriale in questo contesto. In particolare, accanto ai concetti strettamente connessi allo sviluppo delle competenze imprenditoriali, secondo il Quadro EntreComp, fondamentali risultano essere il ruolo svolto dalle metodologie didattiche attive e dalle tecnologie didattiche.

Dal punto di vista pedagogico, l'educazione imprenditoriale si intreccia con molteplici dimensioni dell'apprendimento. Prima di tutto, essa promuove l'apprendimento esperienziale, una metodologia che pone l'accento sull'importanza

di apprendere attraverso l'esperienza diretta. La presente forma di apprendimento non solo facilita l'acquisizione di competenze pratiche, ma incoraggia anche lo sviluppo di capacità critiche e riflessive, stimolando l'individuo a analizzare e rielaborare le proprie esperienze per trarne insegnamenti e applicazioni future (Kolb, 1984).

Inoltre, l'educazione imprenditoriale favorisce un approccio interdisciplinare, integrando conoscenze e competenze provenienti da vari ambiti disciplinari. Questo approccio è essenziale per affrontare problemi complessi e sviluppare soluzioni innovative, poiché permette di vedere le sfide da diverse prospettive e di applicare una gamma più ampia di strumenti concettuali e metodologici (Gibb, 2002).

Un altro aspetto cruciale è l'enfasi posta sulla creatività e sull'innovazione. L'educazione imprenditoriale spinge gli studenti a pensare fuori dagli schemi, a sfidare lo status quo e a sviluppare nuove idee e concetti. Questo tipo di pensiero creativo è fondamentale in un mondo in rapida evoluzione, dove la capacità di adattarsi e innovare può determinare il successo a lungo termine (Robinson, 2001).

Dal punto di vista del docente, l'educazione imprenditoriale richiede una trasformazione del ruolo tradizionale dell'insegnante. Gli insegnanti non sono più solo trasmettitori di conoscenze, ma facilitatori dell'apprendimento, guide che supportano gli studenti nel loro percorso di scoperta e sviluppo delle competenze imprenditoriali. Ciò implica una maggiore attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento e alla creazione di ambienti di apprendimento stimolanti e inclusivi (Fullan, Langworthy, 2014).

L'educazione imprenditoriale può, inoltre, giocare un ruolo chiave nel promuovere l'inclusione sociale e l'equità educativa. Offrendo agli studenti gli strumenti per sviluppare idee imprenditoriali e avviare progetti che rispondano alle esigenze delle loro comunità, si contribuisce a ridurre le disuguaglianze e a creare opportunità di sviluppo locale sostenibile. In questo contesto, l'imprenditorialità diventa non solo una competenza economica, ma anche un mezzo per promuovere il benessere sociale e l'empowerment delle comunità (Volkmann et al., 2009).

È per questo che il presente elaborato mira ad indagare, attraverso un'indagine esplorativa, gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione, in materia di competenze legate a: uso delle tecnologie didattiche, uso delle metodologie didattiche innovative e conoscenza delle competenze imprenditoriali descritte nel quadro EntreComp.

## 2. Lo studio

Lo studio presenta un'indagine esplorativa atta ad indagare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione presso l'Università di Foggia, in materia di competenze legate a:

– uso delle tecnologie didattiche;
– uso delle metodologie didattiche innovative;

– percezione di utilità delle competenze imprenditoriali descritte nel quadro EntreComp.

L'indagine ha, inoltre, previsto uno studio di natura trasversale e la somministrazione di un questionario self-report compilato sulla piattaforma Google moduli.

*2.1 Obiettivi e domanda di ricerca*

Sulla base di quanto riportato dalla letteratura e rispetto allo stato dell'arte individuato, è stata effettuata un'indagine esplorativa, di natura trasversale, finalizzata ad indagare le dimensioni succitate (uso delle tecnologie didattiche; uso delle metodologie didattiche innovative; percezione di utilità delle competenze imprenditoriali descritte nel quadro EntreComp). In particolare, ci si è domandati quali siano gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione in merito.

*2.2 Partecipanti*

Il campione di riferimento della presente indagine esplorativa è costituito da 619 insegnanti di sostegno in formazione presso l'Università di Foggia, con una predominanza femminile (F=81,9%; M=17,9%). L'età media dei partecipanti è di 39,74 anni, con una deviazione standard di 9,34 anni, indicando una certa variabilità nell'età dei rispondenti. Al termine del questionario, hanno completato l'indagine 596 insegnanti, rappresentando un tasso di completamento elevato. Del totale, il 72,9% degli insegnanti proviene dalla scuola secondaria di secondo grado, mentre il 53,2% del campione insegna sostegno in modo specifico. Inoltre, il 58,3% dei partecipanti ha già esperienze di insegnamento, suggerendo una buona base di pratica educativa pregressa. Questi dati demografici e professionali forniscono una solida base per l'analisi delle percezioni e delle credenze relative all'uso delle tecnologie didattiche, alle metodologie didattiche innovative e alla percezione dell'utilità delle competenze imprenditoriali descritte nel quadro EntreComp. La composizione del campione riflette una diversità significativa in termini di esperienza e contesto educativo, il che permette di ottenere una visione sfaccettata delle attitudini e delle credenze degli insegnanti di sostegno in formazione. La prevalenza di insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e la presenza di un'ampia percentuale di insegnanti con esperienza pregressa offrono un quadro rappresentativo delle pratiche educative e delle sfide affrontate in questo ambito. Tale eterogeneità all'interno del campione è cruciale per comprendere le differenti prospettive sul ruolo delle tecnologie didattiche e delle metodologie innovative nell'insegnamento, nonché l'importanza attribuita alle competenze imprenditoriali per la preparazione professionale degli insegnanti di sostegno.

*2.3 Strumenti*

L'indagine ha impiegato una serie di strumenti standardizzati e questionari ad hoc per valutare diverse dimensioni relative all'uso delle tecnologie didattiche, all'impiego delle metodologie didattiche innovative e alla percezione dell'utilità delle competenze imprenditoriali.

1. Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS) (versione italiana; Benigno, Chifari, Chiorri, 2014): Questo strumento è un questionario di autovalutazione composto da 21 item, progettato per misurare i fattori della Social Cognitive Career Theory. Il questionario è suddiviso in quattro sottoscale: Autoefficacia (6 item), Aspettative di risultato (9 item) e Interesse (6 item). I partecipanti indicano il loro livello di accordo o disaccordo per ciascun item utilizzando una scala Likert a 5 punti, che varia da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
2. Questionario ad hoc per la valutazione dell'attitudine all'uso di metodologie didattiche innovative: Costruito con riferimento all'ITIS (Benigno, Chifari, Chiorri, 2014), questo questionario è anch'esso composto da 21 item. Mira a indagare il senso di Autoefficacia, le Aspettative di risultato e l'Interesse nei confronti delle metodologie didattiche innovative. I partecipanti esprimono il loro accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
3. Questionario ad hoc per la valutazione della percezione di utilità dello sviluppo delle competenze legate all'imprenditorialità nel contesto scolastico: Questo strumento è stato progettato per esplorare la percezione degli insegnanti riguardo l'utilità di sviluppare competenze imprenditoriali negli studenti. Basato sull'Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp), il questionario si concentra su 15 competenze chiave legate all'imprenditorialità, tra cui riconoscere le opportunità, creatività, visione, dare valore alle idee, pensiero etico e sostenibile, autoconsapevolezza e autoefficacia, motivazione e perseveranza, mobilitare le risorse, conoscenze economico-finanziarie, mobilitare gli altri, prendere l'iniziativa, pianificazione e gestione, affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio, lavorare con gli altri e imparare dall'esperienza. Per ciascun item, i partecipanti indicano il loro livello di percezione di utilità su una scala Likert a 6 punti, da 1 (per nulla utile) a 6 (moltissimo utile).

Questi strumenti hanno permesso di raccogliere dati dettagliati e specifici sulle diverse dimensioni di interesse, offrendo una base solida per l'analisi degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti di sostegno in formazione rispetto alle tecnologie didattiche, alle metodologie didattiche innovative e alle competenze imprenditoriali.

*2.4 Risultati e discussioni*

L'analisi dei dati nel campo della formazione rivela che una percentuale significativa del campione ha trascurato di ricevere istruzioni su argomenti cruciali. Precisamente, il 52% degli insegnanti non ha mai seguito formazioni sui processi e gli strumenti di inclusione, il 67,3% non è stato istruito sulle metodologie didattiche innovative, il 62,8% non ha ricevuto formazioni sulle tecnologie didattiche, e un impressionante 84,4% non ha beneficiato di istruzioni sullo sviluppo dello spirito imprenditoriale. In riferimento all'analisi della batteria psicometrica, emerge che l'attitudine nei confronti dell'uso delle tecnologie didattiche presenta una media di 3,76 con una deviazione standard di 0,28, mentre per le metodologie didattiche innovative la media è di 3,80 con una deviazione standard di 0,29, su una scala da 1 a 5. Inoltre, la percezione dell'utilità nello sviluppare competenze imprenditoriali presenta una media di 5,13 con una deviazione standard di 0,12, su un range da 1 a 6. Infine, riguardo alle competenze trasversali, la creatività emerge come la più importante, con il 62,2% dei partecipanti che la considera prioritaria, seguita dalla motivazione e dalla perseveranza al 51,7%, e infine dal pensiero etico e sostenibile al 41,4%.

Questi dati sottolineano la necessità imperativa di investire in programmi formativi mirati per gli insegnanti al fine di colmare le lacune evidenziate e promuovere un miglioramento significativo nell'efficacia dell'insegnamento. La mancanza di formazione su tematiche cruciali come l'inclusione, le metodologie didattiche innovative e lo sviluppo dello spirito imprenditoriale rivela una carenza nel preparare gli insegnanti ad affrontare le sfide dell'istruzione contemporanea. Un maggiore supporto formativo in queste aree non solo consentirebbe agli insegnanti di acquisire competenze fondamentali, ma potrebbe anche aumentare la loro fiducia nell'adottare approcci pedagogici innovativi e inclusivi in classe.

D'altro canto, l'elevata attitudine dei docenti verso l'utilizzo delle tecnologie didattiche e delle metodologie innovative suggerisce un potenziale inesplorato che potrebbe essere sfruttato attraverso opportunità di formazione mirate. Integrare queste competenze nel curriculum scolastico non solo arricchirebbe l'esperienza educativa degli studenti, ma preparerebbe anche gli insegnanti a utilizzare in modo efficace le risorse tecnologiche e le strategie didattiche più recenti per massimizzare l'apprendimento degli studenti.

Inoltre, il riconoscimento da parte degli insegnanti dell'importanza delle competenze trasversali come la creatività, la motivazione e perseveranza, e l'autoconsapevolezza sottolinea la necessità di promuovere lo sviluppo di tali abilità nel contesto scolastico. Integrare queste competenze nel curriculum potrebbe favorire una formazione più completa degli studenti, preparandoli non solo per il successo accademico, ma anche per affrontare le sfide della vita quotidiana e del mondo del lavoro in modo più efficace.

## 3. Conclusioni

Le competenze imprenditoriali rappresentano una risorsa cruciale, soprattutto nelle aree rurali e interne, dove possono fungere da motore per lo sviluppo economico locale e la prevenzione dello spopolamento. La promozione di queste competenze tra gli insegnanti e gli studenti può giocare un ruolo fondamentale nel favorire l'innovazione e l'imprenditorialità, creando opportunità di lavoro e migliorando la qualità della vita nelle comunità locali. L'integrazione di metodologie didattiche innovative e tecnologie educative personalizzate può svolgere un ruolo chiave nell'incoraggiare lo sviluppo di queste competenze, offrendo agli studenti esperienze di apprendimento coinvolgenti e pratiche che li preparano ad affrontare le sfide del mondo reale.

L'analisi dei dati emersi dall'indagine esplorativa mette in luce la necessità di riconsiderare e riorientare le attività di formazione, sia iniziale che continua, per gli insegnanti. È essenziale che tali programmi formativi non si limitino alla mera trasmissione di conoscenze didattiche, ma che si concentrino anche sull'applicazione pratica di queste conoscenze per promuovere lo sviluppo di competenze che possano avere un impatto tangibile sulle comunità e sui territori circostanti. Questi risultati costituiranno la base per pianificare attività formative in collaborazione con gli istituti scolastici locali, per progettare interventi mirati all'interno del Corso TFA Sostegno presso l'Università di Foggia, e per guidare le lezioni di tirocinio indiretto all'interno del medesimo corso. Questi sforzi mirati sono essenziali per preparare gli insegnanti a essere agenti di cambiamento positivo nelle loro comunità e per garantire un futuro più brillante e prospero per le generazioni future.

## Bibliografia

Abiogu G.C. (2011). *Entrepreneurship Education: A veritable means of reconstructing tertiary education in Nigeria*. A paper presented at the 29th Annual Conference of Philosophy of Education Association of Nigeria held at the Lagos State.

Amos A., Onifade C. A. (2013). The perception of students on the need for entrepreneurship education in teacher education programme. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(3), 75-80.

Benigno V., Chifari A., Chiorri C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Technology*, *22*(1), 59-62.

Fullan M., Langworthy M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning.

Gibb A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise'and 'entrepreneurship'paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, *4*(3), 233-269.

Gustafsson-Pesonen A., Remes L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers' thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Kolb B. (1984). Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review. *Brain research reviews*, *8*(1), 65-98.

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp questionnaire: A self-assessment tool for entrepreneurship competencies. *Sustainability*, 14(5), 2983.

Raţiu A., Maniu I., Pop E. L. (2023). EntreComp Framework: *A Bibliometric Review and Research Trends. Sustainability*, 15(2), 1285.

Robinson P. B., Ahmed Z. U., Dana L. P., Latfullin G. R., Smirnova V. (2001). Towards entrepreneurship and innovation in Russia. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, *1*(2), 230-240.

Wilson K. E., Vyakarnam S., Volkmann C., Mariotti S., Rabuzzi D. (2009, April). Educating the next wave of entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century. In *World Economic Forum: A Report of the Global Education Initiative*.

## Sitografia

EntreComp Italia, https://www.entrecompitalia.it/.

# Dalle evidenze alla progettazione per contrastare la dispersione scolastica[1]

Rosa Vegliante
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Salerno*
*rvegliante@unisa.it*

Valeria Di Martino
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Palermo*
*valeria.dimartino@unipa.it*

## 1. Introduzione

*Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)* è un progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN 2022, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU), che vede il coinvolgimento di tre Università, nello specifico Cagliari, Palermo e Salerno, nella conduzione di una ricerca che ha per oggetto il fenomeno della dispersione scolastica, con una particolare attenzione per le realtà del Sud Italia. Coerentemente con le linee di indirizzo sia europee che italiane, la finalità progettuale consiste nel fornire ai professionisti dell'istruzione una fonte affidabile di evidenze di ricerca e pratiche efficaci per fronteggiare l'abbandono scolastico precoce.

Sebbene l'obiettivo del presente lavoro consista nel focalizzare l'attenzione sulle modalità di realizzazione del progetto, va sottolineata la necessità di soffermarsi a riflettere sul fenomeno stesso che, oltre ad essere supportato da dati nazionali e internazionali, rappresenta una problematica non solo di natura pedagogica, ma anche sociale ed economica. Contrastare la dispersione scolastica, ridurre i divari territoriali e la povertà educativa rappresentano alcune delle sfide principali che il nostro Paese si impegna ad affrontare, come delineato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021). In particolare, tra le differenti missioni indicate, quella relativa all'istruzione e alla ricerca definisce gli interventi da attuare per supportare la realizzazione di un sistema educativo sostenibile e inclusivo.

Alla luce dell'attuale situazione e delle azioni programmate per arginare la di-

1 Questo articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Rosa Vegliante ha redatto i paragrafi 1 e 2; Valeria Di Martino i paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5 è da attribuire ad entrambe. Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto "Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED)" (CODICE 20229TM9ZJ), nell'ambito del "Bando PRIN 2022" D.D. 104/2022. Finanziato dall'Unione Europea – Next GenerationEU, Missione 4 Componente 2, CUP Master: F53D23006190006; CUP: B53D23019320006; CUP: D53D23012810006.

spersione scolastica, il predetto progetto PRIN 2022 si inserisce a pieno titolo nello scenario nazionale sviluppandosi lungo due direttrici: da un lato, aggregare evidenze internazionali e fattori territoriali per fornire una documentazione aggiornata di conoscenze affidabili, dall'altro progettare un programma di intervento, calibrato sulle principali caratteristiche contestuali, da implementare nelle scuole secondarie di primo grado.

## 2. Il fenomeno della dispersione scolastica

L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza definisce la dispersione scolastica come "la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare" (2022, p. 20). Da tale affermazione è rinvenibile l'insieme delle condizioni ascrivibili al fenomeno che aggrega al suo interno: la non scolarizzazione, l'interruzione definitiva dal sistema di istruzione e formazione (abbandono), la ripetenza, l'interruzione temporanea della frequenza e il raggiungimento di livelli insufficienti nelle competenze di base.

Volendo rievocare il cambiamento terminologico che ha contraddistinto i differenti momenti storici, si è passati dal concepire l'insuccesso scolastico come una variabile dipendente dai fattori socio-familiari di appartenenza a riconoscere il peso derivato dai fattori individuali, tipici del soggetto in apprendimento e da fattori relazionali che rinviano alla qualità delle interazioni tra docente e discente (Batini, Bartolucci, 2016).

Emerge dunque un costrutto articolato, non riconducibile ad un unico fattore scatenante ma che è la risultanza di una interrelazione di cause aggregabili in tre tipologie: (i) *ascritte*, di natura socioeconomica e culturale (famiglia di appartenenza, genere e background migratorio); (ii) *contestuali*, endogene al sistema scolastico, tra cui le relazioni tra docente e discenti e/o tra pari, le caratteristiche della scuola; (iii) *individuali*, quali la scarsa motivazione, l'autoregolazione o il coinvolgimento personale.

A tal proposito c'è chi sostiene che si possa parlare di differenti dimensioni di dispersione o addirittura di dispersioni al plurale (Batini, Bartolucci, 2016), vista la varietà di espressioni e condizioni attraverso cui si manifesta, basti pensare alla collocazione territoriale, all'età, al genere.

L'abbandono scolastico, ad esempio, va oltre il semplice risultato scolastico, è un processo di disimpegno da parte del soggetto che si sviluppa nel corso del tempo e i cui sintomi di rischio sono rintracciabili nell'assenteismo così come nell'esclusione o nelle ripetenze (Lyche, 2010).

Secondo il rapporto Eurydice/Cedefop (2014), la condizione socioeconomica degli studenti è uno dei principali fattori determinanti del loro successo scolastico. Oltre a ciò, vivere in un'area svantaggiata o essere straniero non nato in Italia, soprattutto di sesso maschile, sono elementi che influiscono negativamente sul percorso educativo. In particolare, i figli di genitori con un basso livello di istruzione sono esposti a un rischio maggiore di abbandono scolastico precoce, creando un

circolo vizioso noto come passaggio intergenerazionale. Questa situazione è confermata dall'indice di background socio-economico e culturale, rilevato mediante l'indicatore *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) che mostra l'implicazione dei fattori ascritti sui risultati conseguiti nelle competenze di base.

Con l'espressione *Early Leaving from Education and Training* (ELET) si identificano i giovani che abbandonano prematuramente il percorso di istruzione e formazione, che non continuano gli studi o non sono inseriti in alcuna tipologia di formazione. In tale dicitura non rientra solo l'abbandono scolastico precoce ma tutte le forme di abbandono che avvengono prima della fine della scuola secondaria di secondo grado. Dunque, nella maggior parte dei documenti nazionali, abbandono precoce "significa sia non aver completato l'istruzione obbligatoria, sia non aver completato la scuola secondaria superiore" (Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, p. 21). Tale indicatore, utilizzato a livello internazionale per misurare e monitorare i progressi ottenuti in merito agli obiettivi prefissi a livello europeo, identifica la categoria di giovani che, tra i 18 e i 24, completano al massimo la scuola dell'obbligo o abbandonano prematuramente i percorsi formativi.

Dagli ultimi dati pubblicati da Eurostat (2023), l'Italia si posiziona al quintultimo posto rispetto ai paesi europei con un tasso di abbandono scolastico precoce pari all'11,5%; spostando l'attenzione nell'ambito nazionale il medesimo indicatore evidenzia un forte divario territoriale e, come visibile dalla Figura 1, le regioni che registrano le percentuali più alte sono Sicilia (18,8%), Campania (16,1%) e Sardegna (14,7%).

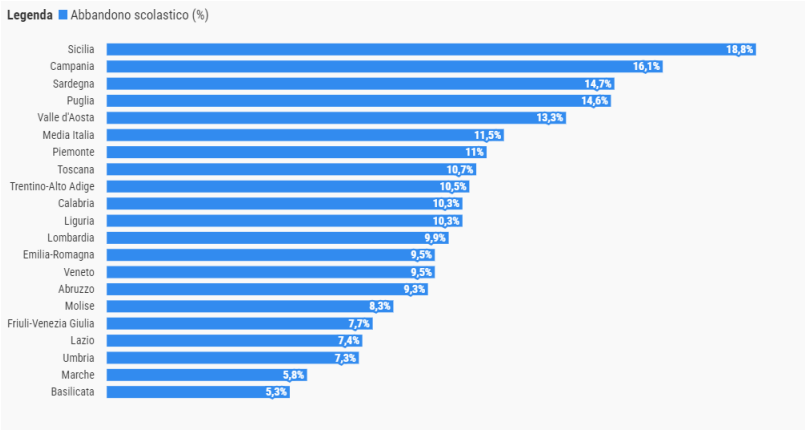



**Figura 1: Percentuale di giovani che hanno al massimo la licenza media (tratto elaborazione Openpolis – Con i Bambini su dati Istat (pubblicati: giovedì 20 Aprile 2023)**

Tale indicatore definisce la cosiddetta dispersione scolastica esplicita, ad essa si associa la dispersione scolastica implicita che identifica gli studenti che non raggiungono livelli sufficienti nelle competenze di base nonostante il completamento

della scuola dell'obbligo. Dai dati INVALSI (2023) emerge oltretutto che, in Italia, il tasso di abbandono implicito è passato dal 7,5 % nel 2019 con un aumento nel 2021 pari 9,8% (dovuto probabilmente a causa della sospensione delle lezioni in presenza), per poi progressivamente diminuire all'9,7% nel 2022 e all' 8,7% nel 2023.

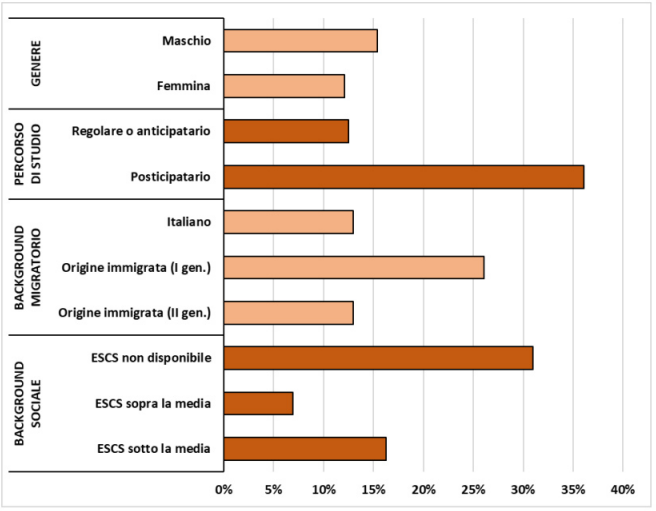



**Figura 2: Studenti a rischio di dispersione implicita al termine del primo ciclo d'istruzione (fonte: INVALSI 2023)**

Come riscontrabile nella Figura 2, l'INVALSI (2023) ci restituisce una fotografia degli allievi a rischio di dispersione implicita al termine del primo ciclo d'istruzione. Relativamente al genere, tale condizione si registra maggiormente tra i ragazzi con 3,3 punti percentuali in più rispetto alle ragazze. Per quanto riguarda il background migratorio, gli studenti stranieri di prima generazione sono a rischio il doppio (26%) rispetto ai compagni italiani e di seconda generazione. In riferimento al percorso di studio, i posticipatari sono il triplo (36,1%) in confronto ai regolari o agli anticipatari. Inoltre, per ciò che concerne l'ESCS, il rischio di dispersione implicita si evince "in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate e quasi quattro volte maggiore tra coloro di cui non si dispone delle informazioni circa il background di provenienza rispetto agli allievi più avvantaggiati" (Rapporto Invalsi, 2023, p. 114).

Inoltre, secondo il rapporto annuale fornito dall'ISTAT (2023) il fenomeno dei NEET (giovani che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di formazione) è in forte aumento soprattutto in Italia. Le statistiche mostrano che in questa categoria, specialmente nel Mezzogiorno, sono coinvolte principalmente le ragazze e gli stranieri. Inoltre, sembra che l'istruzione influenzi l'incidenza dei NEET, con una percentuale più alta tra i giovani diplomati o con licenza media rispetto ai laureati.

A sostegno dei dati richiamati, anche la letteratura di settore comprova il carattere multifattoriale della problematica affrontata (Battin-Pearson et al., 2000; Hammond et al., 2007; Rumberger, Lim, 2008). Ragion per cui, risulta complesso sviluppare programmi di intervento per contrastarla a causa della sua natura multidimensionale.

## 3. Prevenzione della dispersione scolastica tramite un approccio evidence-based

Negli ultimi due decenni, l'adozione di pratiche educative basate su evidenze ha conosciuto un notevole incremento. L'evidence-based education si prefigge di promuovere interventi didattici efficaci mediante rigorose valutazioni di interventi didattici, con l'obiettivo di identificare «ciò che funziona e in quali circostanze» (Calvani, 2012). Questo approccio non solo supporta il processo decisionale dei responsabili delle politiche educative, ma offre anche un prezioso sostegno ai professionisti che operano nei contesti scolastici (Marzano, Calvani, 2020; Vivanet, 2014). Secondo la Commissione Europea (2017), la costituzione di una solida base di evidenze rappresenta un elemento cruciale per favorire il miglioramento dei sistemi educativi.

Numerosi paesi hanno intrapreso iniziative mirate a ridurre il divario tra ricerca, pratica e policy, basti citare, ad esempio la *Education Endowment Foundation* e il *What Works Clearinghouse*. Rispetto allo scenario internazionale, l'Italia appare in ritardo rispetto ad altri paesi (Pellegrini, Vivanet, 2021). Lo sviluppo di una cultura sperimentale nell'ambito dell'istruzione rimane piuttosto limitato, evidenziando un significativo divario tra i risultati efficaci della ricerca internazionale e la pratica didattica.

Nell'ambito dell'oggetto di interesse del presente contributo, è opportuno precisare che, a livello internazionale, sono poche le revisioni sistematiche condotte in relazione ai programmi di prevenzione e contrasto al fenomeno della dispersione scolastica. Le più recenti si riferiscono alla metanalisi di Wilson e colleghi (2011) e Tanner-Smith e Wilson (2013) che includono studi in un arco temporale che va dal 1985 al 2010. Nonostante ciò, si rintracciano alcune criticità: i risultati descritti dovrebbero essere interpretati con cautela per i limiti metodologici che tipizzano gli stessi programmi e, sebbene le evidenze internazionali supportino l'implementazione di pratiche efficaci, queste andrebbero combinate con una conoscenza approfondita del contesto locale, al fine di adeguarle ai reali bisogni territoriali e alle possibili risorse da valorizzare.

## 4. Il progetto Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)

Alla luce delle premesse avanzate, il progetto intende adottare un approccio *evidence based* per capitalizzare le conoscenze sul fenomeno, attraverso un'analisi attuale delle evidenze internazionali sui programmi di prevenzione dell'abbandono

scolastico nella scuola secondaria. Tale mission è in linea con quanto stabilito dall'Unione Europea (Risoluzione del Consiglio europeo 2021/C 66/01) che ha fissato l'obiettivo di ridurre la percentuale di abbandono precoce al di sotto del 9% entro il 2030. Considerato, inoltre, che l'Italia risulta il paese con il più alto tasso di ragazzi tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (NEET), con l'introduzione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021) si riconosce la necessità di attuare delle strategie preventive, di contrasto e compensative per arginare la dispersione scolastica.

In tale frame, *Evidence 4 Preventing Early school Dropout (E4PED)* mira, nel biennio 2023-2025, a:

– sintetizzare le evidenze scientifiche internazionali circa l'efficacia di interventi educativi volti ad arginare la problematica;
– tracciare il fenomeno in Italia con un particolare focus sulle regioni meridionali e sulle iniziative già presenti sul territorio;
– sviluppare un programma di intervento destinato alle scuole secondarie di primo grado da implementare nelle realtà scolastiche del Sud Italia.

Più nello specifico, dal momento che non esistono revisioni sistematiche recenti sull'efficacia dei programmi per prevenire l'abbandono scolastico nelle scuole secondarie (Tanner-Smith, Wilson, 2013; Wilson et al., 2011), il progetto mira a realizzare una revisione sistematica aggiornata sull'efficacia dei programmi per prevenire la dispersione scolastica, analizzando al contempo sia i possibili predittori che i potenziali moderatori degli effetti. In accordo con quanto ribadito dalla Commissione Europea (2019), identificare i predittori potrebbe supportare lo sviluppo e l'implementazione di un quadro di monitoraggio con strumenti correlati utilizzabili dalle scuole per osservare in anticipo il rischio di abbandono al fine di fornire programmi tempestivi ed efficaci.

Attualmente, non esiste un quadro di conoscenze che integri le migliori evidenze internazionali con l'analisi specifica dei contesti scolastici italiani. Sebbene negli ultimi anni siano stati realizzati numerosi progetti nel nostro paese (configurabili principalmente come esperienze frammentate o buone pratiche, prive di una valutazione sistematica dell'impatto), manca una sintesi comune di conoscenze scientifiche e dati internazionali e nazionali. In tale contesto, il progetto si propone di fornire una fonte italiana affidabile di evidenze, basata sull'integrazione della ricerca internazionale più avanzata e sull'analisi del contesto italiano. Questo favorirà la contestualizzazione di strategie e programmi basati sulle evidenze nell'istruzione italiana con la finalità di promuovere un cambiamento su larga scala nella prevenzione dell'abbandono scolastico.

## 5. Conclusioni

Conoscere per prevenire e contrastare è sicuramente la principale linea di indirizzo che il progetto intende perseguire.

Pertanto, partendo dalla sintesi delle evidenze internazionali, dall'analisi del contesto italiano e da un rigoroso processo di ricerca basato sull'*educational design research* (McKenney, Reeves, 2018), il progetto svilupperà, implementerà e valuterà un programma specificamente destinato alle scuole secondarie di primo grado italiane per prevenire l'abbandono scolastico.

Infine, il progetto si propone anche di fornire ai professionisti dell'istruzione e ai decisori politici italiani linee guida che offrano chiare raccomandazioni basate sulle evidenze per supportare il processo decisionale e promuovere la traduzione delle evidenze in pratiche efficaci negli specifici contesti del Sud Italia.

## Bibliografia

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Batini F., Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Battin-Pearson S., Newcomb M. D., Abbott R. D., Hill K. G., Catalano R. F., Hawkins J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3),568-582.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). Official Journal of the European Union, 2021/C 66/01.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

European Commission, (2023). Education and Training Monitor 2023. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/country-reports.html

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Donlevy V., Day L., Andriescu M. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving – Final report*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044

Governo (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e resilienza* (PNRR).

Hammond C., Linton D., Smink J., Drew S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network.

INVALSI (2023). Rapporto Invalsi 2023. https://www.tartaglia-olivieri.edu.it/home/wp-content/uploads/2023/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2023.pdf

ISTAT (2023). *Noi Italia 2023*. https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=-5&action=show&L=0

Lyche C. S. (2010). *Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*. OECD iLibrary.

Marzano A., Calvani A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.

McKenney S., Reeves T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.

Pellegrini M., Vivanet G. (2021). Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45.

Rumberger R. W., Lim S. A. (2008). Why students dropout of school: *A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project.

Tanner-Smith E. E., Wilson S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention science*, 14(5), 468-478.

Vivanet G. (2014). Che cos' è l'evidence based education. Carocci Faber.

Wilson S. J., Tanner Smith E. E., Lipsey M. W., Steinka Fry K., Morrison J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61.

# Curare l'infanzia. Un percorso di ricerca-formazione per promuovere continuità educativa nel sistema zerosei

Maria Vinciguerra
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Palermo*
*maria.vinciguerra@unipa.it*

Sul territorio nazionale i coordinamenti pedagogici promuovono già da diversi anni uno sviluppo del sistema integrato zerosei con azioni rivolte ad educatori/educatrici dei nidi e insegnanti, svolgendo un ruolo fondamentale nel legittimare la funzione educativa dei servizi rivolti all'infanzia, e diffondendo una cultura dell'infanzia innovativa presso le famiglie e l'opinione pubblica (Bondioli, 2002).

Con ritardo rispetto al territorio nazionale, nel 2022, è stato istituito anche in Sicilia un coordinamento pedagogico. In seguito a questa prima e significativa istituzione, con la finalità di favorire un coordinamento pedagogico territoriale, è stato stipulato il 22 novembre del 2022 un Protocollo d'intesa tra il Comune di Termini Imerese, in provincia di Palermo, e il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Nello specifico, attraverso il protocollo si intende promuovere azioni di cooperazione e di sviluppo sociale tramite la condivisione delle conoscenze e la progettazione di una formazione continua per educatori/educatrici e insegnanti del sistema 0-6.

Il presente contributo intende riportare brevemente l'esperienza del progetto di ricerca-formazione "Curare l'infanzia. Verso il sistema integrato 0-6", come esempio di "buona pratica" per la formazione. Si tratta di una delle azioni promosse sul territorio dal Dipartimento SPPEFF e dal Comune di Termini Imerese, che ha previsto la progettazione e la realizzazione di un percorso di formazione finalizzato a promuovere continuità educativa nel sistema 0-6, rivolto quindi ad educatrici dei servizi educativi ed insegnanti di scuola dell'infanzia.

## 1. Da dove nasce il progetto "Curare l'infanzia"

Nello schema di deliberazione del Consiglio dei Ministri del 5 ottobre 2021 in riferimento al *Piano di azione nazionale pluriennale 2021-25 per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione*, tra le finalità da perseguire viene indicata "la qualificazione del personale educativo e docente, in coerenza con quanto previsto dal Piano nazionale di formazione di cui all'articolo 1, comma 124, della Legge n. 107 del 2015*"*, e contestualmente viene segnalata la necessità

di promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali. Ancora, nel documento si legge che "al fine di garantire uno sviluppo omogeneo del *Sistema integrato* sul territorio nazionale, ciascuna Regione e Provincia autonoma assegna di norma una quota non inferiore al 5% dell'importo del contributo annuale statale per interventi di formazione e coordinamenti pedagogici territoriali da realizzarsi anche con azioni integrate rivolte congiuntamente al personale docente e al personale educativo" (p. 7).

Com'è noto, anche le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (2021) e i conseguenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2021) richiamano alcuni aspetti legati ad una formazione che assicuri una continuità verticale tra lo 0-3 e il 3-6, a partire dalla costruzione di un "vocabolario condiviso".

Facendo seguito a queste indicazioni nazionali, a marzo 2023 è stato avviato un percorso di ricerca-formazione dal titolo «Curare l'infanzia. Verso il sistema integrato 0-6», rivolto alle educatrici dei servizi educativi e alle insegnanti delle scuole dell'infanzia del Comune di Termini Imerese e di alcuni comuni limitrofi. Nello specifico, il percorso formativo ha coinvolto 30 educatrici dei nidi e 36 insegnanti di scuola dell'infanzia, per un totale di 66 partecipanti, tutte donne.

Riprendendo l'idea che "lo sviluppo di competenze di coordinamento debba essere orientato a dotare i coordinatori della capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni ed esperienze nel/nei contesto/i" (Premoli, Rivoltella, 2020, p. 141), insieme alla coordinatrice pedagogica del comune di Termini Imerese, ho pensato, in qualità di referente del protocollo per il Dipartimento SPPEFF, ad un percorso di ricerca-formazione che potesse realizzarsi secondo un modello partecipativo (Balduzzi, Lazzari, 2018). In particolare, il percorso di formazione è stato progettato e realizzato all'interno di un orizzonte teorico e di indagine di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017) che presenta diversi punti di contatto con una filosofia partecipativa della ricerca (Mortari, 2007), in cui la valorizzazione dell'esperienza di ciascun partecipante diventa parte attiva del processo di formazione ma ancor prima di progettazione del percorso. Assumere questo tipo di paradigma di ricerca significa esercitare una sensibilità accogliente, un interesse autentico nei confronti del vissuto dei partecipanti alla ricerca. Alle educatrici e alle insegnanti è stata offerta la possibilità di riflettere sulle proprie rappresentazioni, e l'impegno del ricercatore (che in questa cornice è anche sempre formatore) consiste nel "mettere tra parentesi" il proprio sapere e le precomprensioni sul fenomeno oggetto di studio, per adottare un ascolto attivo. Viene analizzato in particolare come le persone percepiscano il fenomeno studiato e in che modo (se lo fanno) problematizzano i saperi spontanei legati a quel determinato fenomeno, con l'obiettivo di risignificare e reinterpretare l'esperienza vissuta per poter rintracciare orizzonti di senso e linee guida per la pratica educativa futura, ma anche per poter individuare nuovi ed emergenti bisogni formativi.

Seguendo tale prospettiva, l'esperienza di ciascuno è stata valorizzata per perseguire il principale obiettivo formativo: sviluppare competenze riflessive. Si è trat-

tato, dunque, di un lavoro partecipato e condiviso, in cui lo scambio e il confronto con gli altri diventa un fattore che favorisce la pratica riflessiva, per transitare verso una riorganizzazione comune e condivisa di significati che attivino il cambiamento prospettato dal processo formativo stesso (Vinciguerra, 2020). Nell'educazione degli adulti, infatti, "La centralità del processo di problematizzazione delle rappresentazioni mostra come i bisogni formativi nascano dagli interrogativi che gli insegnanti si pongono, più che dalle domande che vengono loro poste; peraltro, per strutturare un bisogno e necessario anche percepire che il problema individuato sia rilevante e che dunque vale la pena impegnarsi per risolverlo" (Grange, 2017, p. 130).

In particolare, l'idea iniziale, trasformata poi in uno sforzo comune e concreto, è stata quella di partire dai bisogni formativi espressi dalle partecipanti, per provare a rispondere proprio ai bisogni che le stesse partecipanti avevano intercettato.

## 2. Le fasi del percorso formativo: dalla progettazione partecipata alla realizzazione

In linea con quanto anticipato nel paragrafo precedente, anzitutto è stato scelto di coinvolgere le partecipanti nella progettazione del percorso, fornendo loro, così come in altre esperienze di ricerca e formazione che muovono da un modello partecipativo (Pastori, Morgandi, Ripamonti, 2020), indicazioni metodologiche e un'accurata supervisione scientifica, necessaria ad accompagnare un dialogo tra soggetti con ruoli e competenze diverse (educatrici ed insegnanti, coordinatori pedagogici, formatori/ricercatori), con l'obiettivo di chiarire e condividere significati per la costruzione di un "lessico comune".

Nello specifico, durante alcuni incontri preliminari svolti nell'anno 2022, è stato concesso un tempo di riflessione individuale alle partecipanti, in cui le educatrici e le insegnanti hanno risposto per iscritto e in forma anonima ad alcune domande aperte su diversi aspetti della loro professione, del rapporto con le famiglie e del lavoro con i bambini e le bambine. In particolare, le partecipanti sono state invitate a riflettere su come viene percepita la professione dell'educatore e dell'insegnante nel senso comune, su come si pensano nel rapporto con i bambini, sulle loro rappresentazione dei genitori, sull'idea di corresponsabilità e, infine, su quali temi debbano essere affrontati in un percorso formativo rivolto a loro come educatrici e insegnanti del sistema 0-6. L'attività proposta è stata un primo esercizio per promuovere la capacità di esplicitare le proprie prospettive e aspettative, quindi ha richiesto indubbiamente un primo impegno riflessivo.

Le risposte fornite da educatrici ed insegnanti hanno permesso di realizzare, insieme alle stesse, un'indagine preliminare sull'idea di formazione, sul senso e sulle caratteristiche costitutive di alcuni aspetti delle professioni educative coinvolte nel lavoro con lo 0-6. Si è trattato, dunque, di un'analisi che ha preso le mosse dalle parole di coloro che animano i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, nella consapevolezza che non si tratta degli unici attori/interlocutori.

I "dati" raccolti in questo primo momento, finalizzato ad una co-progettazione

(educatrici, insegnanti, ricercatrici e coordinamento pedagogico insieme), hanno rappresentato delle prime "direzioni di senso", da accogliere, descrivere e analizzare, cercando di rimanere «fedeli al fenomeno» (Depraz 2007; Dall'Alba 2009). I risultati cui si può giungere con questo tipo di analisi sono da intendersi come prospettive di significato. In altre parole, mettendo in pratica le istanze dell'analisi fenomenologica, si presta attenzione non solo ai temi emergenti, ma anche allo sviluppo della riflessione, che ha permesso di soffermarsi su ogni affermazione in cui trovi espressione il significato che i partecipanti hanno attribuito all'esperienza (D'Addelfio, Vinciguerra, 2022).

A partire da queste prime direzioni di senso è stata presentata una restituzione del materiale raccolto, a cui è seguita una riflessione comune. Il lavoro è stato avviato proiettando le rappresentazioni emerse dalle risposte alle domande aperte, con l'obiettivo di stimolare l'esplicitazione dei significati sottesi alle affermazioni formulate nel corso del primo incontro. A questo livello è stato interessante favorire la rilettura delle esperienze "utilizzando la narrazione stessa come strumento proiettivo e come spazio per la costruzione della riflessività dei soggetti coinvolti" (Pastori, Morgandi, Ripamonti, 2020, p. 142).

L'obiettivo di questo lavoro preparatorio alla progettazione e realizzazione del percorso di formazione è stato quello di provare a mettere tra parentesi i «dati per scontato», le proprie pre-comprensioni, creando un primo spazio di ascolto e di confronto sulle pratiche a partire dall'implicito che a volte guida l'azione educativa. In altre parole, bisogna partire da una problematizzazione delle questioni che sia in grado di guidare verso una messa in discussione di eventuali rappresentazioni, aspettative e pregiudizi, frutto di processi impliciti e spontanei, di quello che con i termini della fenomenologia definiamo un "atteggiamento naturale" e quindi preriflessivo nei confronti della realtà.

Tra i diversi aspetti emersi in questi primi incontri, le partecipanti hanno sottolineato, in particolare, la necessità di saper costruire alleanze, cioè forme di corresponsabilità educativa. La difficoltà a prendersi cura delle famiglie insieme al/la bambino/a fa nascere la consapevolezza che una nuova identità professionale di educatori/educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia non può realizzarsi pienamente senza una specifica attenzione alla cura delle famiglie. Emerge, altresì, l'idea che costruire alleanze può essere la strada per scardinare rappresentazioni cristallizzate rispetto alla figura di educatori/educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia. Altro tema fortemente evidenziato sia dalle educatrici sia dalle insegnanti è stato quello della necessità di una specifica formazione all'inclusione, senza dimenticare la specificità delle diverse fasi dello sviluppo nello 0-3 e nella fascia d'età 3-6. Ancora, le partecipanti hanno sottolineato come l'osservazione, la progettazione e la valutazione nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia possano rappresentare strumenti chiave per la promozione di un sistema integrato 0-6 che presenta una continuità, non sempre esplicitata, che va tematizzata.

Alla luce di queste e di altre sollecitazioni, la realizzazione del percorso formativo ha visto alternarsi seminari tematici, in cui sono stati presentati alcuni aspetti teorici, ad incontri in cui le partecipanti insieme alla coordinatrice pedagogica

hanno condiviso e discusso le criticità incontrate, le scoperte e gli apprendimenti sviluppati tanto a livello individuale, quanto con il gruppo di lavoro all'interno dei propri servizi, al fine anche di sostenere un'ottica di circolarità delle scelte e delle pratiche educative. Si è trattato di provare a costruire comunità di pratiche e di ricerca, a partire dall'esperienza concreta e quotidiana di ciascuna partecipante, coinvolgendo le educatrici e le insegnati in formazione come parte attiva dello stesso processo di formazione.

## 3. Ripartire dall'autovalutazione

Per rimanere fedeli al modello di formazione proposto, e quindi per rimanere fedeli a diversi fenomeni osservati insieme, il percorso di formazione si è concluso tornando a dar voce alle partecipanti, attraverso un questionario di autovalutazione.

Non saranno presentati tutti i "dati" emersi, ma mi preme mettere in evidenza alcuni aspetti che ritengo particolarmente significativi.

La maggior parte delle partecipanti ha affermato che l'approccio partecipativo ha favorito il coinvolgimento di ciascuna di loro, consentendo di esprimere le proprie opinioni di cui si è sempre tenuto conto nel corso degli incontri di formazione. Inoltre, molte partecipanti hanno dichiarato di sentire che le loro conoscenze e competenze sono aumentate, e che si sono sentite stimolate a riflettere e motivate: *Il corso mi ha consentito di aumentare le mie conoscenze e competenze rispetto all'ambito professionale affrontato*; *Il corso mi ha stimolato a riflettere sul mio atteggiamento al nido/alla scuola dell'infanzia, nonché sul mio metodo di lavoro; Il corso mi ha motivato ad una maggiore attenzione sui contesti educativi 0-6.*

Tra le parole-chiave utilizzate per descrivere l'esperienza formativa quelle più ricorrenti sono: condivisione, confronto, riflessione, partecipazione attiva e dialogo.

Ma per ripartire dall'autovalutazione è stato chiesto anche se il percorso svolto avesse lasciato emergere nuovi bisogni formativi rispetto a quelli intercettati nella fase di avvio. Ciò che emerge con maggiore frequenza nelle risposte a questa domanda è il bisogno di una formazione continua perché il sistema 0-6 possa realmente definirsi "integrato": *È necessaria una continua riflessione critica sul proprio agire educativo che solo una formazione continua può garantire; la formazione, nel nostro lavoro, dovrebbe essere una costante; il bisogno di formarsi ancora ad una maggiore integrazione tra contesto nido e scuola dell'infanzia.*

Come sempre avviene in questo modo di intendere la formazione, non si tratta di concludere ma di rilanciare a partire da nuove competenze e consapevolezze, perché solo grazie ad un lavoro di formazione che miri alla preparazione di una nuova identità professionale degli educatori/educatrici dei nidi e degli insegnanti della scuola dell'infanzia, attraverso un lavoro di riflessività, consapevolezza, reciprocità, si potrà pensare alla piena realizzazione di un sistema integrato 0-6 e di

un coordinamento pedagogico territoriale che riesca a leggere i contesti e dar voce a tutti gli attori/interlocutori.

## Bibliografia


Balduzzi L., Lazzari A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 63-44). Milano: FrancoAngeli.

Bellingreri A. (Ed.) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: ELS La Scuola.

Bondioli A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia. In E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (pp. 89-105). Bergamo: Junior.

Cerini G., Spinosi M. (Eds.) (2021). *Le Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6.* Napoli-Roma: Tecnodid.

Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione - D.lgs. 65/2017. (2021). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.* Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Consiglio dei Ministri - Deliberazione del 5 ottobre 2021. *Piano di azione nazionale pluriennale 2021-25 per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione*.

D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2022). Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia. *Pedagogia oggi*, *20* (2), 79-86.

Dall'Alba G. (2009). *Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches*. Hoboken (New Jersey): Wiley-Balckwell.

Depraz N. (2006). Mettere al lavoro il metodo fenomenologico nei protocolli sperimentali. Passaggi generativi tra l'empirico e il trascendentale. In M. Cappuccio (Ed.), *Neurofenomenologia* (pp. 249-270). Milano: Mondadori.

Grange T. (2017). Cultura della valutazione e sviluppo professionale alla scuola dell'infanzia: l'interesse di un approccio partecipativo. In A. Bondioli, D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti.* Parma: Junior.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Pastori G., Morgandi T., Ripamonti D. (2020). Osservare e pensare la qualità. La costruzione partecipata di uno strumento di autovalutazione per i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Milano. In S. Premoli, F.L. Zaninelli (Eds.), *Infanzie e servizi educativi a Milano. Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale* (pp. 102-123). Bari: Progedit.

Premoli S., Rivoltella P.C. (2020). Il coordinamento scientifico tra culture, tempi e negoziazione di significati. Sfondi e parole chiave della leadership. In S. Premoli, F.L. Zaninelli (Eds.), *Infanzie e servizi educativi a Milano. Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale* (pp. 137-160). Bari: Progedit.

Vinciguerra, M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6". *La Famiglia*, 54, 229-249.

## Panel 6
## L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente

*Primo Gruppo*

Claudia Alborghetti
Susanna Barsotti
Marnie Campagnaro
Paola Dal Toso
Sabrina Fava
Ilaria Filograsso
Domenico Francesco Antonio Elia
Maria Filomia
Chiara Lepri
William Grandi
Cristina Gumirato
Alessandra Mazzini
Livia Romano

# Riconoscere l'altro nelle parole del paratesto. Scrittori e scrittrici italiani tradotti nel Regno Unito tra il 1960 e il 1980

Claudia Alborghetti
*Docente a contratto*
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
*claudia.alborghetti@unicatt.it*

## 1. La letteratura per l'infanzia si apre alla traduzione

A partire dal secondo decennio del Novecento, le case editrici più attive nel Regno Unito riversano sempre maggiori risorse umane e finanziarie nella letteratura per l'infanzia. Oltre a creare nuove sezioni editoriali dedicate, le riviste specializzate aumentano, come anche le sperimentazioni letterarie e creative nei formati e nelle caratteristiche dei libri offerti ai lettori in crescita, fanno sì che la letteratura per l'infanzia arrivi ad occupare un'ampia fetta del mercato editoriale alla fine del secolo (Hunt, Pearson, 2019).

In particolare, il periodo che intercorre tra il 1960 e il 1980 è descritto da Townsend (1974) come la "second golden age" della letteratura per l'infanzia nel Regno Unito per la presenza di autori autoctoni di spicco quali, per esempio, Alan Garner e Richard Adams, ma anche per i solidi investimenti in ogni ambito educativo dedicato all'infanzia: dalle scuole alle biblioteche, dalla produzione letteraria dedicata ai più piccoli fino alla creazione di Club di lettura come il Puffin Club nel 1967. Verso la fine degli anni Settanta del Novecento, case editrici specializzate investono sia nei *picture books* sia in opere straniere per ragazzi tradotte. Alcuni fattori socioculturali contribuirono a questa apertura verso l'estero (cfr. Hunt, Pearson, 2019): la fondazione nel 1953 dell'International Board of Books for Young People (IBBY) e nel 1964 l'avvio dei lavori della Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna. Lo scambio di diritti per la pubblicazione permise a diversi autori e autrici italiani di raggiungere il Regno Unito per la prima volta. Se Clark (1996) sottolinea come le case editrici debbano fare i conti con la necessità di assicurare un buon riscontro sia economico sia di pubblico sui titoli che offrono, un progetto traduttivo, per un editore, è ancora più rischioso in termini tanto economici quanto di reputazione. Non solo deve scommettere su un autore magari ancora sconosciuto nel Paese nel quale si intende proporre l'opera in traduzione, ma deve anche affidarsi alla competenza di un traduttore capace di cogliere le sottigliezze testuali e stilistiche proprie di quell'autore[1]. La soglia che permette a questi autori stranieri

1 Questo senso di "rischio" è ben descritto da Gillian Lathey (2010), che ha raccolto diverse testimonianze di editori nel campo della letteratura per l'infanzia. Una delle difficoltà principali

di vedere la propria opera come materiale interessante per la traduzione è rappresentata prevalentemente dai premi letterari: in tal senso il caso di Gianni Rodari è emblematico, poiché il maggior numero di traduzioni in inglese della sua produzione fu pubblicato dopo l'assegnazione del Premio Hans Christian Andersen nel 1970[2]. Tuttavia, Rodari non è l'unico scrittore italiano ad inserirsi nel panorama della letteratura per l'infanzia di questo periodo per la prima volta. Altri autori lo affiancheranno, ma prima di gettare uno sguardo sulle strategie editoriali che li hanno introdotti nel mercato anglofono, si deve ritornare al termine "soglia" menzionato poc'anzi. Gérard Genette, nel 1987, sceglie questo termine come sinonimo del "paratesto", vale a dire ciò che rende un testo scritto un "libro" e lo propone come tale ai suoi lettori attraverso la mediazione dell'editore. La soglia del testo, quasi come la soglia di uno spazio abitato, accoglie il lettore prima ancora di incontrare i protagonisti della storia che si accinge a leggere. Genette descrive il paratesto come risultato della somma di due componenti: il "peritesto" e l'"epitesto". Il primo include tutto ciò che fisicamente circonda il testo nello spazio costituito dall'oggetto libro, come un'introduzione, una postfazione, note al testo, ecc.; il secondo invece comprende ciò che ruota attorno al testo a distanza, per esempio un'intervista all'autore, una recensione critica al testo, le recensioni degli stessi lettori, e così via. Considerando il periodo storico e l'oggetto del presente contributo, risulta interessante osservare da vicino alcuni autori italiani nella loro prima traduzione per scoprire come siano stati introdotti al pubblico anglofono sotto la lente editoriale, attraverso il peritesto presente sulla copertina rimovibile e nel colophon.

## 2. La prima volta in traduzione

*I ribelli della prateria* (1955) è il primo romanzo di Pacifico Fiori[3],un autore ancora oggi poco conosciuto in Italia. Nel 1959 la casa editrice University of London Press traduce in inglese questa storia dal sapore western, ambientata nella Maremma toscana con illustrazioni di Q. Nadir, segnalando l'elemento straniero già

per l'editore che scommette su un autore straniero è la consapevolezza di non poter fare affidamento sulla propria esperienza di lettura, perché non conosce la lingua del testo da tradurre, tanto che nella fase di selezione può essere importante capire se l'autore ha un buon successo nel proprio Paese grazie a eventuali premi o riconoscimenti, come si dirà fra poco.

2 Il primo volume rodariano tradotto e pubblicato nel Regno Unito fu *Telephone Tales* (1965), ma non ebbe un successo immediato. Si dovrà attendere appunto l'assegnazione del Premio Andersen per trovare progetti editoriali di più ampio respiro, come per esempio *The Befana's Toyshop* (1970) tradotto da Patrick Creagh e illustrato dalle gemelle Anne e Janet Grahame Johnstone, tra le firme più prolifiche e riconoscibili nella letteratura per l'infanzia del periodo, note soprattutto per aver dato forma nel 1956 al romanzo di Dodie Smith *101 Dalmatians*.

3 Di questo autore si hanno notizie sporadiche sulla sua produzione: ha collaborato con "Il Corriere dei Piccoli" nel 1942 e ha scritto diversi volumi per la collana "Ragazzi d'oggi" per la casa editrice Signorelli di Milano.

dal sottotitolo: *The Prairie Rebels. An Italian Adventure*. Il lettore può leggere nel risvolto di copertina anteriore un estratto direttamente dal libro, mentre in quarta di copertina compare di nuovo il titolo del volume, l'autore, il nome del traduttore (H.C. Scott) e una breve sinossi:

> Pippo, Vanni and Bicci are rebels – boys who are as hostile to discipline as the wild horses which are broken in on their farm in Central Italy. The world in which they would like to live is the world of Buffalo Bill and the frontier towns of the Wild West, but when they 'adopt' three wild foals the six fiery young spirits find more than enough adventure together.
> This is an exciting story which will appeal to readers of ten years and above.
> The original Italian edition of the book was awarded the *Premio 'Castello'.*

La sinossi non manca di sottolineare che il sogno dei tre giovani protagonisti è quello di vivere le avventure degli eroi della frontiera nel lontano ovest, un panorama letterario e filmico particolarmente fiorente tra gli anni Cinquanta e Sessanta, che qui viene sfruttato come ponte culturale tra Italia e Regno Unito. Da notare la menzione del *Premio 'Castello'* come dettaglio di pregio per l'opera di Fiori. Lo stesso riferimento compare nella pagina del colophon, a ribadirne la validità letteraria. Come da prassi di questa casa editrice, nel risvolto di copertina posteriore sono suggeriti al lettore altri percorsi di lettura di interesse: sono tutti testi tradotti e per ognuno compare il nome del traduttore o traduttrice, oltre all'eventuale edizione (seconda o quarta), che è un elemento di valore nella diffusione di quel titolo specifico.

Nel 1960 un'altra scrittrice italiana arriva in traduzione inglese per la prima volta. Si tratta di Angela Latini con *Za il tartufaio*, tradotto come *Za the Truffle Boy* sempre per la University of London Press. Le caratteristiche del peritesto sono simili a quelle presentate per Fiori, ma cambiano traduttore (Archibald Colquhoun) e illustratore (Pino Dell'Orco). Il lettore non viene introdotto subito al luogo o alla cultura dalla quale proviene il testo originale: nella breve sinossi nel risvolto anteriore di copertina si conoscono solo il protagonista, la sua attività primaria e il nome del suo fedele maiale da tartufo (Mosca, che compare anche nell'immagine di copertina). Nella pagina del titolo si legge il nome del traduttore, nel colophon la data di pubblicazione originale, poi ancora la menzione di un premio vinto dalla Latini con quest'opera: il Premio Firenze. Ad una più attenta osservazione della quarta di copertina e del risvolto posteriore, a confronto con il volume di Fiori, tutti i libri suggeriti della stessa casa editrice questa volta non riportano più il nome del traduttore, ma in grassetto è sempre menzionato il premio assegnato agli autori e la loro nazione di provenienza. Il lavoro traduttivo passa quindi in secondo piano rispetto al prestigio degli autori, lo sguardo editoriale pare evidenziare solo la provenienza geografica e la notorietà raggiunta dagli autori in patria.

Nel 1963 *Le avventure di cinque ragazzi e un cane* di Renée Reggiani viene tradotto e distribuito dalla Collins come *The Adventures of Five Children and a Dog*.

Collins adotta un approccio più diretto con il lettore: nel risvolto anteriore di copertina, la sinossi si apre con la frase "A beautiful prize-winning story from Italy" e si conclude con l'indicazione che questo libro è stato inserito nella lista dei possibili vincitori del Premio Hans Christian Andersen. Ancora più interessante il colophon, dove si indica solo il titolo originale dell'opera ma non la casa editrice, probabilmente perché i diritti appartengono alla stessa Reggiani, come suggerito nella riga del copyright a piè di pagina[4]. In quarta di copertina, un altro elemento inusuale cattura lo sguardo: una fotografia in bianco e nero di una sorridente Reggiani anticipa una breve biografia dell'autrice nella quale si menzionano i suoi risultati accademici, gli studi e la carriera da attrice, le circostanze che l'hanno spinta a scrivere il libro che il lettore ha tra le mani, per concludere con alcuni dettagli personali:

> Renée Reggiani now lives in Rome with her husband, Luciantonio Ruggieri, a journalist and writer employed by Italian television.
> Her favourite hobby is inventing interesting dishes based on old recipes, passed down from mother to daughter.

È interessante notare come dopo la descrizione dei successi raggiunti e dell'impegno sociale e letterario della Reggiani si ricada sulla rassicurazione famigliare con il nome del marito e il passatempo "preferito" della scrittrice. Confrontando questa biografia con altre di autori italiani dello stesso periodo, non si riscontra la presenza di dettagli così personali, preferendo piuttosto l'indicazione di eventuali premi vinti e delle caratteristiche che avvicinano lo stile e gli elementi della trama alla cultura di arrivo (come, per esempio, Buffalo Bill nel volume di Fiori).

L'ultimo autore di interesse tra le prime pubblicazioni in traduzione inglese è Carlo Picchio con il libro *Scaròla*, originariamente pubblicato nella collana "Praemium" di letteratura giovanile nel 1965. In traduzione arriva ben più tardi, nel 1980 per la Oxford University Press, una delle case editrici più importanti del Regno Unito e una delle prime ad acquisire un catalogo già avviato di letteratura per ragazzi nel 1914 (cfr. Hunt, Pearson, 2019). A differenza dei volumi precedenti, *Freedom Fighter* non è un libro illustrato e il paratesto è minimo. Solo una breve sinossi nel risvolto anteriore, che immediatamente situa la storia raccontata a Roma nella Seconda Guerra Mondiale, oltre a due biografie – dell'autore e della traduttrice – nel risvolto posteriore. La traduttrice Isabel Quigly è un nome importante nel panorama della traduzione letteraria sia per adulti sia per ragazzi dall'italiano all'inglese, vincitrice del prestigioso premio John Florio per la traduzione, prima traduttrice de *L'isola di Arturo* di Elsa Morante nel 1959. Per quanto riguarda la biografia di Picchio si evidenzia il suo impegno politico e sociale in Italia come giornalista, scrittore e autore radiofonico, traduttore da diverse lingue, il cui unico romanzo (appunto *Scaròla*) "is recognized in his own country as a modern

4 Il riferimento è "© Renée Reggiani, 1960".

classic". A confronto con gli altri paratesti sopra descritti, sorprende la presenza della biografia della traduttrice, così come il fatto che questo testo non sembra aver vinto alcun premio degno di nota. Questi dettagli spingono ad ipotizzare che questo "classico moderno" abbia cambiato tipologia di pubblico in traduzione, rispetto alla sua collocazione originaria in collana per ragazzi, tanto da rendere questa traduzione un'opera principalmente pensata per un pubblico adulto.

## 3. Considerazioni conclusive

La riflessione sui peritesti qui presentati conduce a rilevare come i primi tre volumi di Fiori, Latini e Reggiani offrano una soglia accogliente verso il lettore, che può affacciarsi alla novità del testo tradotto attraverso brevi sinossi e suggerimenti di lettura ulteriori per esplorare nuovi orizzonti letterari oltre confine. Le informazioni su traduttore, eventuali premi dell'autore sono certo rivolte all'adulto mediatore che propone il libro, ma sono al contempo un elemento di visibilità e garanzia di eccellenza per il testo proposto. Per Reggiani, la presenza di una biografia dell'autrice con elementi aneddotici pare voler introdurre il lettore alle motivazioni che muovono la creazione letteraria, ma allo stesso tempo a confinare la scrittrice in un ambito casalingo e rassicurante come quello della moglie creativa in cucina.

Il paratesto resta un primo passo fondamentale per comprendere meglio la collocazione del testo tradotto nel rapporto con il pubblico. Gli esempi qui descritti rappresentano il primo impatto di questi autori e autrici nel mercato anglofono: vale la pena notare come un peritesto minimale e con la presenza visibile della traduttrice rispecchi un target di lettura più adulto (nel caso Picchio); mentre la scomparsa della dicitura "translated by" nella University of London Press nei consigli di lettura pare voler concentrare l'attenzione sui premi nazionali, suggerendo una preferenza verso il valore autoriale rispetto a quello traduttivo e rassicurando il mediatore adulto della qualità letteraria del testo. Un'analisi completa del paratesto può offrire ampi spazi di indagine sulle sottili strategie con le quali le case editrici inseriscono i testi tradotti nella cultura di arrivo, spesso veicolando stereotipi culturali non sempre evidenti agli occhi del lettore, esercitando su di esso un potere formativo nella percezione dell'alterità.

## Bibliografia

Clark M. (1996). Children's Book Publishing in Britain. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 465-470). London-New York: Routledge.

Genette G. (1989). *Soglie. I dintorni del testo*. Torino: Einaudi.

Hunt P., Pearson L. (2019). Children's Books. In A. Nash, C. Squires, R. Willison IR

(Eds.), *The Cambridge History of the Book in Britain* (pp. 319-340). Cambridge: Cambridge University Press.
Lathey G. (2010). *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*. New York: Routledge.
Latini A. (1960). *Za the Truffle Boy.* (A. Colquhoun, Trans.). Suffolk: University of London Press (Original work published 1955).
Picchio C. (1980). *Freedom Fighter.* (I. Quigly, Trans.). Suffolk: Oxford University Press (Original work published 1965).
Reggiani R. (1963). *The Adventures of Five Children and a Dog.* (A. Nevill, Trans.). London: Collins (Original work published 1960).
Townsend J.R. (1974). *Written for Children. An Outline of English-Language Children's Literature* (rev. ed.). Philadelphia, New York: J. B. Lippincott Company.

# Percorsi editoriali dell'albo illustrato: pratiche didattiche al MuSEd[1]

Susanna Barsotti
*Professoressa Ordinaria*
*Università degli Studi Roma Tre*
*susanna.barsotti@uniroma3.it*

Chiara Lepri
*Professoressa Ordinaria*
*Università degli Studi Roma Tre*
*chiara.lepri@uniroma3.it*

## 1. Premessa

La presente relazione intende portare un preliminare contributo sul tema della formazione iniziale e continua degli insegnanti con particolare riferimento alle pratiche didattiche di promozione della lettura nell'età evolutiva che dall'A.A. 2022/2023 promuoviamo congiuntamente nell'ambito dell'insegnamento di Letteratura per l'infanzia all'interno del corso di studio triennale in "Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia" (EduNido) dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd) e che hanno come oggetto privilegiato l'albo illustrato.

In questi ultimi decenni, l'albo illustrato ha conosciuto una straordinaria fioritura editoriale connotandosi sempre più come un oggetto complesso, capace di offrire un'esperienza di lettura estremamente coinvolgente e di grande formatività per la speciale modalità verbovisiva attraverso cui narra.

Come i più recenti studi dimostrano[2], l'albo illustrato si propone infatti come testo dotato di caratteristiche proprie nel quale confluiscono il linguaggio della scrittura e quello dell'illustrazione, visioni del mondo e immaginari che, insieme al progetto grafico, contribuiscono alla realizzazione di una speciale testualità che dà luogo a un rapporto dialettico fra parole e immagini. Si tratta di una creazione artistica complessa, nata da sperimentazioni e innovazioni semantiche sul piano verbale e in particolare dal punto di vista iconico e grafico, la cui fruizione offre a

1 Il contributo è frutto di una elaborazione condivisa; nello specifico, la *Premessa* è attribuibile alle due autrici, Chiara Lepri ha scritto il paragrafo 2, *Un'esperienza immersiva nel Fondo Carla Poesio*, Susanna Barsotti ha scritto il paragrafo 3, *Il "Premio Luigi Malerba per l'albo illustrato" al MuSEd*.

2 Su questo tema si vedano, tra i numerosi studi, Campagnaro M., Dallari M. (2013); Hamelin (Ed.) (2012); Terrusi M. (2012).

un target di lettori in crescita – e dunque aperti al gioco, alla sperimentazione, alla meraviglia – irrinunciabili opportunità conoscitive ed esplorative.

Nell'albo illustrato, del resto, la dimensione iconica non è una semplice decorazione del testo, ma arricchisce la lettura fornendo stimoli visivi che i bambini e le bambine imparano a riconoscere molto prima di scoprire il codice scritto. Gli studiosi di questa particolare forma di libro ci invitano a leggere l'albo illustrato come testo polialfabetico che si offre a lettori e lettrici quale scrigno di storie possibili, di immagini del mondo e del desiderio, a patto che parole e figure collaborino e che gli adulti siano efficaci mediatori della lettura.

Ci appare dunque necessario dedicare una parte consistente dell'insegnamento di Letteratura per l'infanzia alla costruzione di specifiche competenze intorno a questo congegno narrativo, sia monitorando insieme a studentesse e studenti la migliore produzione contemporanea, sia affinando strategie per una proposta letteraria tra i piccoli lettori che sia di qualità. Una riflessione in profondità sulle forme e i linguaggi attraverso cui l'albo comunica è indispensabile oggi nei percorsi formativi dei futuri educatori non soltanto sul piano teorico-culturale, ma anche sul fronte metodologico-didattico affinché sia possibile costruire un sapere utile a orientarsi consapevolmente dinanzi alla sempre più vivace e diversificata produzione editoriale.

## 2. Un'esperienza immersiva nel Fondo Carla Poesio

Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia dell'educazione e della scuola (Cantatore, 2020), si è rivelato un luogo strategico per la realizzazione di esperienze immersive di contatto gli studenti futuri educatrici e educatori nei servizi 0-6 e la speciale tipologia narrativa dell'albo illustrato (o *picture book*). All'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, il MuSEd si configura ormai da molti anni come una realtà viva di ricerca e di sperimentazione storico-educativa: esso è un grande contenitore di fondi librari, intere biblioteche di maestri e maestre del passato, oggetti, documenti ed esperienze che si arricchisce di giorno in giorno e che offre notevoli opportunità non soltanto per la didattica universitaria, ma anche per l'aggiornamento di insegnanti e educatori in servizio nelle scuole di Roma[3].

All'interno del MuSEd, per le esigenze di studio e di approfondimento sulla letteratura per l'infanzia contemporanea riveste una particolare importanza il Fondo Carla Poesio, acquisito nel novembre del 2019 e consistente in una parte significativa della biblioteca personale di Carla Poesio, pioniera nel panorama della critica militante su questo comparto della produzione editoriale. Il Fondo contiene oltre 2700 pubblicazioni per bambini e ragazzi, raccolte di fiabe, albi illustrati,

3 Per informazioni più esaustive sul patrimonio conservato al MuSEd, cfr. https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/

testi di divulgazione scientifica per lo più editi a partire dagli anni Settanta/Ottanta del Novecento, ma anche alcuni numeri di riviste specializzate come "Schedario" e "LiBeR", alla cui nascita Poesio aveva collaborato. Com'è facile immaginare, all'interno del Fondo è quindi possibile esplorare preziosi esemplari provenienti dai cataloghi di editori (dalla Emme Edizioni di Rosellina Archinto alla collana "Tantibambini" di Einaudi, diretta da Bruno Munari, da Babalibri a Orecchio Acerbo, a Topipittori) che dalla seconda metà del XX secolo e sino al 2017, anno della scomparsa di Carla Poesio, hanno rinnovato e impreziosito la produzione italiana dell'albo illustrato (Lepri, 2021).

Allestire un'attività didattica all'interno di questo spazio significa perseguire obiettivi formativi attivando quel processo emozionale e conoscitivo che rappresenta il presupposto indispensabile per una piena comprensione e valorizzazione delle conoscenze attraverso la materialità culturale: le attività laboratoriali svolte all'interno del Fondo, che è conservato in un'aula attrezzata per la didattica ed è consultabile a scaffale aperto, consentono il contatto diretto con i libri, il cosiddetto *hand on*, ovvero la possibilità di percepirne la consistenza per stabilire un vero e proprio "apprendistato oggettuale" che permette, attraverso un'attenta osservazione comparativa, di considerare i libri conservati come prodotti culturali complessi che esprimono il risultato, nel corso del tempo, della collaborazione fra molteplici competenze professionali e incarnano, attraverso la loro concretezza, una superficie di dialogo tra istanze di natura varia, anche apparentemente conflittuali, come quelle di ordine culturale e commerciale e quelle di ordine estetico e pedagogico.

Sulla base di questi presupposti, studentesse e studenti opportunamente guidati hanno la possibilità di consultare e leggere gli albi illustrati conservati prestando attenzione in prospettiva diacronica alle diverse linee editoriali, alle scelte grafiche, alle poetiche di autori e illustratori proposti; possono inoltre simulare attività di lettura ad alta voce in aula e affinare tecniche e strategie didattiche intessendo una relazione ravvicinata con le parole e con le immagini dei libri.

Tale metodologia, che si colloca nell'ambito di una didattica attiva, se da un lato consente un lavoro metacognitivo – poiché permette di "imparare ad imparare", ovvero di acquisire competenze di individuazione dei problemi, di ricerca di strumenti e informazioni utili, di strutturazione delle soluzioni –, dall'altro stimola alla riflessione sulla materialità dell'albo illustrato in linea con i principi del *cooperative learning* che rendono l'allievo in grado di "saper fare", ossia capace di dotarsi progressivamente di quelle competenze trasversali e specifiche che sono alla base del valutare e "saper scegliere" un percorso di lettura di qualità.

Gli albi conservati nel Fondo Poesio diventano così oggetto di discussione e di problematizzazione, favoriscono la creazione di una piccola comunità di ricerca motivata da un'esperienza di apprendimento comune, che procede sperimentando e costruendo conoscenze *in situ* e nella dimensione dell'intersoggettività. In quest'ottica, il Fondo rappresenta un cantiere formidabile per gli innumerevoli spunti di ricerca che consentono di approfondire i percorsi più significativi dell'editoria per l'infanzia: basterà guardarsi intorno non soltanto per tracciarne 'con mano'

l'evoluzione storica negli ultimi quarant'anni, ma anche per riflettere intorno agli elementi che rendono un libro di qualità, come le forme, i linguaggi, il rapporto che l'apparato iconografico stabilisce con il testo verbale, per imparare a stimarne il valore e l'opportunità di proposte di lettura nei contesti educativi per la prima infanzia.

## 3. Il "Premio Luigi Malerba per l'albo illustrato" al MuSEd

Una ulteriore attività sull'albo illustrato è offerta, sempre al MuSEd, dal "Premio Malerba per l'albo illustrato".

Il Premio nasce nel 2016 come sezione del Premio Malerba "Premio Luigi Malerba per la narrativa e la sceneggiatura cinematografica", istituito nel 2009 in ricordo dello scrittore emiliano e dedicato a opere inedite di narrativa o di cinema. La sezione di letteratura per l'infanzia viene inaugurata per ricordare la ricca e importante produzione di Malerba di libri per bambini, da lui definiti "anfibi" per il fatto di poter essere letti tanto dai più piccoli quanto dagli adulti. Al concorso partecipano gli albi illustrati editi, scritti in lingua italiana e pubblicati nell'anno solare di edizione del bando. Una giuria di esperti del settore procede ad una prima selezione della rosa dei vincitori. Questa è poi sottoposta a una giuria di bambini e bambine di una scuola primaria di Berceto, in provincia di Parma, luogo di nascita di Luigi Malerba e sede del Premio, diversa per ogni edizione, scelta tra quelle intestate allo scrittore e che partecipa con un voto e, infine, a partire dall'edizione del 2022, un voto è assegnato anche da un gruppo di studentesse e di studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, provenienti dai corsi di laurea in Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia e di Scienze della Formazione Primaria. Viene così individuata la cinquina finalista e i vincitori vengono annunciati nell'ambito della Bologna Children's Book Fair. A partire dall'edizione del 2022, quindi, abbiamo partecipato con un piccolo gruppo di studentesse e di studenti selezionati dei nostri corsi di laurea che hanno stabilito una classifica tra i finalisti.

Lavorare direttamente su albi illustrati già selezionati dalla Giuria di esperti, e dunque indubbiamente di qualità, ha permesso a studentesse e studenti di verificare direttamente quanto dell'albo illustrato abbiamo discusso a lezione e hanno appreso dagli studi monografici, ovvero che si tratta di una forma narrativa complessa, difficile, non banale. Questo particolare congegno narrativo si pone al servizio di un processo in cui la costruzione di una competenza testuale, fondata principalmente sul pensiero logico, deve procedere insieme alla stimolazione e all'utilizzo del pensiero analogico metaforico e combinatorio, assolvendo così a molteplici funzioni che hanno rilevanti ricadute sul piano pedagogico andando ad alimentare pensiero laterale e impertinenza attraverso il dialogo tra testo e immagine che stimola il lettore a ricercare dettagli non immediatamente visibili, a collegare frasi, scene, pagine in successione secondo una partitura stabilita sollecitando così la formazione di tempi di attenzione e pause riflessive più lunghe, favorendo

l'interpretazione e il porsi domande. Tutto ciò non fa altro che allenare lettori e lettrici a costruire un modello di conoscenza complesso e fondato su un approccio di tipo ermeneutico che contempla la categoria dell'errore. Il dialogo continuo tra testo e immagine, inoltre, complessifica e problematizza la narrazione: "Leggere albi illustrati caratterizzati da un linguaggio iconico connotativo e simbolico [...] abitua il giovane lettore alla ricerca inquieta, intrepida, permanente sui significati sottesi a una trama, obbligandolo a mettersi in relazione con il mondo, con gli altri, con se stesso, in una sfida continua" (Campagnaro, Dallari, 2013, p. 66). Infine, l'albo illustrato è caratterizzato dalla molteplicità: la molteplicità dei codici, degli alfabeti, dei significati; esso ha la specificità di un vero e proprio linguaggio con risorse espressive proprie. Non si tratta di un libro come un altro, solo arricchito dalle figure, ma di un particolare tipo di libro, con una grammatica specifica che il lettore deve conoscere per poterlo leggere, una grammatica che richiede competenza visiva, certo, è necessario infatti "saper guardare" le immagini, essere educati allo sguardo, ma è altrettanto, e anzi principalmente, necessario saper far dialogare tutte insieme le informazioni estetiche, narrative, contenutistiche, emotive, che emergono dalla costante interazione tra parola, immagine, grafica, oggetto libro. La convinzione, piuttosto diffusa, che il linguaggio delle immagini sia più spontaneo di quello delle parole è attendibile dunque solo in minima parte. La cultura e le preconoscenze di colui/colei che guarda giocano un ruolo fondamentale sulla capacità di descrivere ed esprimere un giudizio su ciò che si guarda, ma anche sul modo di guardare e la possibilità di vedere. Da qui la necessità di dotare i bambini delle "parole" per esprimere giudizi e saper guardare le immagini: "L'impoverimento del lessico, tanto spesso denunciato da studi disperati e disperanti, si collega strettamente con tutto quanto riguarda il visivo e l'immagine. Il saper vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste" (Faeti, 2004, p. 8).

Aver potuto "maneggiare" direttamente i testi, osservarli, ha dato vita a una discussione molto interessante, accesa al momento di elaborare la sorta di graduatoria tra i finalisti; studenti e studentesse hanno dimostrato di aver chiari i meccanismi narrativi dell'albo illustrato e quindi saper individuare l'aspetto qualitativo dell'oggetto libro in analisi dando giusto peso alle diverse componenti e scegliendo, all'interno della rosa proposta, quegli albi che, a loro avviso, mostravano il miglior equilibrio tra di esse in una sorta di co-costruzione del sapere intorno all'albo illustrato a partire dalla discussione per la selezione dei vincitori.

Si tratta di una tipologia di libro particolarmente preziosa nel percorso di crescita di bambini e bambine che grazie al peculiare linguaggio della narrazione verbo-visuale sviluppano insospettabili abilità di lettura che gli insegnanti e i professionisti impiegati nei servizi educativi per la prima infanzia possono sollecitare attraverso la conoscenza delle sue potenzialità.

Infine, in questa ultima edizione del Premio, il cui vincitore è stato presentato il 10 aprile 2024 in Fiera a Bologna, per facilitare il lavoro delle studentesse e degli

studenti abbiamo elaborato la seguente scheda di raccolta informazioni[4]:

Dati generali

| | |
|---|---|
| Titolo | |
| Autore | |
| Editore | |
| Anno | |

Forma narrativa

| | | Punteggio |
|---|---|---|
| Chiarezza | Usa un linguaggio accessibile, affronta temi comprensibili, ha una trama riconoscibile. Immagini e linguaggio non verbale comprensibili. | |
| Coerenza | Risulta adatta al destinatario per chiarezza, formato, contenuti. | |
| Estetica | Tanto nella scrittura quanto nella rappresentazione grafica prevede una ricerca della bellezza estetica. | |
| Coinvolgimento lettore | Coinvolge la partecipazione attiva del lettore e lo stimola a interpretare liberamente il testo. | |
| Originalità | Presenta una storia inedita e capace di incuriosire. | |
| Prospettiva dell'infanzia | La narrazione tiene conto del punto di vista infantile e mostra un'immagine di infanzia autentica e non una proiezione adulta. | |
| Assenza di giudizi | La storia non esprime giudizi su comportamenti, abitudini, modi d'essere, modelli. | |
| Presenza di valori positivi | La storia rappresenta o stimola a riflettere su valori fondamentali per l'essere umano (es.: libertà da condizionamenti, rispetto dell'altro, cura di sé, dell'altro e del mondo, inclusione, pace e solidarietà, equità, inclusività…). | |
| Presenza o meno di stereotipi | La narrazione evita l'uso di stereotipi discriminatori o, alternativamente, li contrasta mediante l'introduzione di controstereotipi. | |

Gli item sono stati scelti opportunamente per andare a lavorare su ciò che, a

4 La scheda è stata elaborata congiuntamente dalle autrici del presente contributo.

nostro avviso, permetteva di individuare più facilmente quegli elementi che determinato il "libro di qualità".

Dopo aver letto in plenaria i singoli albi illustrati, studentesse e studenti sono stati divisi in piccoli gruppi, ad ognuno di essi è stato assegnato uno degli albi finalisti che sono poi stati fatti girare in modo che ciascun gruppo elaborasse una scheda per ciascuno degli albi. Ne è nato un piccolo laboratorio che ha favorito il confronto e la discussione intorno a testo e immagini. Le schede prodotte per ciascun albo sono poi state ridiscusse in plenaria per giungere, alla fine, all'elaborazione congiunta di una graduatoria per i finalisti, che fosse espressione dell'intero gruppo.

## Bibliografia

Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.

Cantatore L. (2021). Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia identità e percorsi archivistici. In A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio* (pp. 129-160). Macerata: eum.

Faeti A. (2004). L'erba del cambiamento. *Hamelin*, 10, 8.

Hamelin (Ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.

Lepri (2021). Il Fondo Poesio del MuSEd: un cantiere aperto per lo studio della letteratura per l'infanzia. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (pp. 507-524). Macerata: eum.

Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

# L'editoria per l'infanzia tra retaggio storico e sperimentazioni visive: il caso Neurath

Marnie Campagnaro
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Padova*
*marnie.campagnaro@unipd.it*

## 1. Introduzione

L'editoria per l'infanzia è un universo polimorfo, ricco, articolato, di complessa definizione. È polimorfo nei contenuti, è polimorfo nelle forme narrative, forme che abbiamo imparato a conoscere sempre più in questi ultimi anni attraverso le diverse modalità con cui una storia può essere raccontata: dai primi *concept books* ai libri *mix and match*, dai *silent books* agli *imaginier*, dagli albi fotografici ai libri formichiere, dalle *graphic novel* sino a romanzi contenenti originali sperimentazioni e ibridazioni tra testo e illustrazioni.

Queste vie narrative si muovono intorno a due nuclei concettuali, due cuori palpitanti della letteratura per l'infanzia: la *fiction* e la *nonfiction*. Come evidenziato in un contributo di Françoise Lavocat (2016), vi è un acceso dibattito sul ruolo e sugli intendimenti di offuscamento dei confini tra realtà e finzione in letteratura. Vale la pena, dunque, ricordare che sotto il grande e frastagliato ombrello della *fiction* si contemplano storie che, pur essendo verosimili, non sono accadute o mai potrebbero accadere. Sono il prodotto dell'immaginazione umana. Viceversa, le narrazioni di *nonfiction* sono un prodotto della realtà. Il racconto parte da fatti e dati concreti e descrive i fenomeni del mondo umano, animale, vegetale, minerale, ecc. Nei libri di *nonfiction* per bambini e bambine, i dati e i fatti vengono selezionati, organizzati e interpretati e trasformati in narrazioni affascinanti.

Mi soffermo sulla *nonfiction*, non solo per l'esplosione di interesse da parte della critica accademica contemporanea nei confronti di questo ambito di ricerca, ma anche perché essa rappresenta uno degli ambiti dell'editoria per l'infanzia che più si è distinto per l'originalità e sperimentazione editoriale negli ultimi vent'anni.

Da un punto di vista dello sviluppo storico, la centralità di questa dimensione narrativa può essere considerata relativamente recente o, comunque, assai più recente rispetto al dibattito editoriale e scientifico che ha animato le ricerche e gli studi sulla *fiction* per l'infanzia. A titolo esemplificativo, il premio per il miglior libro di *fiction* è stato assegnato dalla Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna nel 1964. Viceversa, il premio per il miglior libro di divulgazione scientifica è stato assegnato dalla Fiera solo nel 1995, vale a dire trent'anni dopo. A partire da allora, prima timidamente, poi con crescente slancio, soprattutto, a partire dai primi anni del Duemila, si è assistito ad una vera e propria rivoluzione editoriale in questo ambito: accanto ai grandi temi classici quali il corpo umano, i colori, i mezzi di

trasporto, gli animali, i dinosauri, le piante, hanno trovato forza e spazio editoriale anche altre discipline (quali la filosofia, la matematica, l'evoluzione darwiniana, l'ingegneria aerospaziale, la fisica quantistica) con originali forme di rappresentazione grafica e tipografica, anche di temi assai complessi.

Per questa ragione, è interessante capire da dove arriva questo dinamismo e se ci sono stati dei precursori che hanno ispirato questa rivoluzione, in particolare, nel campo del linguaggio visivo. Ad esempio, se autori contemporanei come Taro Miura (2005) o Crushiform (2013) che hanno aperto vie innovative alla divulgazione scientifica, hanno avuto dei maestri.

## 2. Contesto storico-culturale

Facciamo dunque un salto indietro nella storia. Siamo in Italia sul finire degli anni Cinquanta, in pieno boom economico. Accanto al miracolo economico si avverte sempre più il desiderio di rispondere alle nuove esigenze e ai nuovi bisogni sociali, culturali e scientifici che emergono in quegli anni. Diversi editori intercettano queste nuove esigenze culturali e avvertono la responsabilità di offrire dei prodotti capaci di dialogare con tematiche legate alle innovazioni scientifiche e tecnologiche. Lo sviluppo di nuovi linguaggi, si pensi, ad esempio, alla televisione e alla potenza pervasiva del messaggio visivo da essa incarnato, induce alcuni editori a cercare nuovi strumenti culturali e pedagogici per interpretare e raccontare queste trasformazioni.

Fra questi ci sono i Fratelli Fabbri. Giovanni e Dino Fabbri si adoperano per individuare libri dall'estero capaci di interpretare queste esigenze e rendere commercialmente appetibili nuove proposte di sperimentazione editoriale nella divulgazione scientifica. Non mi riferisco semplicemente alla diffusione delle enciclopedie, ma anche a una serie di collane scientifiche che iniziano ad avere un *appeal* sempre maggiore. Come il caso della collana "Piccola Enciclopedia" pubblicata dai Fratelli Fabbri fra il 1957 e il 1968. Una collana che conta 56 volumi.

Perché vi parlo di questa collana? Ve ne parlo perché questa collana ospita i libri di una comunicatrice e divulgatrice scientifica straordinaria, geniale, innovativa, una significativa interprete europea della cultura e della divulgazione scientifica per l'infanzia. E non solo. Mi riferisco alla *graphic designer* e studiosa tedesca, Marie Neurath. Assieme al marito Otto Neurath, ben più noto, filosofo e sociologo, che in campo pedagogico fondò a L'Aia nel 1933 e diresse l'International foundation for visual education, cercarono e realizzarono un metodo educativo centrato sulla didattica visiva. Fu Marie che, assieme all'artista e grafico tedesco Gert Arntz, trasformò l'idea del marito in un linguaggio visivo composto da icone, che combinandosi fra loro secondo regole stabilite, potesse dare vita a un sistema di comunicazione visiva universale, chiaro, preciso, efficace, capace di superare le barriere linguistiche e culturali. Lo chiamò *Isotype* (International System of Typographic Picture Education) e fu applicato anche nella realizzazione di libri di divulgazione scientifica per bambini e bambine.

Marie Neurath realizzò più di 80 libri. Di questi 80 libri, almeno alla luce delle ricerche che ho sinora condotto, solo 25 sono attualmente presenti nel catalogo OPAC in Italia. Furono i Fratelli Fabbri che portarono Marie Neurath in Italia, ospitando i suoi libri all'interno del catalogo della Collana "Piccola Enciclopedia". La collana conta 22 volumi della Neurath, ovvero il 40% del totale dei libri della collana. I libri della Neurath portarono una piccola rivoluzione dentro la collana Fabbri. Testo ridimensionato e immagini amplissime, a doppia pagina. Il segno grafico rigoroso, la scelta della palette cromatica, la precisione del layout grafico rendevano le sue immagini efficacissime per la divulgazione scientifica.

## 3. L'Isotype e la figura di Marie Neurath

L'*Isotype* è nato come metodo visivo per diffondere dati complessi, sviluppato negli anni Venti. Marie Neurath, oltre a creare il nome *Isotype*, ha coordinato e diretto anche un team multidisciplinare di collaboratori capaci di integrare testi scientifici e pittogrammi standardizzati in progetti educativi visivi. Questo sistema ha facilitato l'accesso alla conoscenza per un vasto pubblico, superando barriere linguistiche e combattendo le disuguaglianze sociali.

Marie Neurath ha lavorato alacremente per sviluppare una grammatica visiva che permettesse di rappresentare concetti complessi in modo semplice e chiaro. La sua filosofia si basava sulla convinzione che le immagini potessero aiutare a superare le barriere linguistiche e culturali, permettendo a persone di diverse età e *background* di comprendere informazioni importanti. Questo approccio è particolarmente rilevante nell'ambito dell'educazione per l'infanzia, dove la capacità di attrarre e mantenere l'attenzione dei bambini è cruciale per il processo di apprendimento.

## 4. L'editoria italiana per l'infanzia negli anni Cinquanta e Sessanta

Negli anni Cinquanta e Sessanta, l'Italia attraversava una trasformazione culturale ed economica significativa, nota come il miracolo economico. Questo periodo vide un aumento del potere d'acquisto e un maggiore interesse per la cultura, compresa la letteratura per l'infanzia. Le case editrici italiane, tra cui Fratelli Fabbri Editori, iniziarono a sviluppare strumenti pedagogici innovativi per aiutare i bambini a comprendere i cambiamenti sociali e tecnologici. L'editoria per l'infanzia in Italia durante questo periodo era caratterizzata da una crescente attenzione alla qualità dei contenuti e alla loro capacità di stimolare l'immaginazione e la curiosità dei giovani lettori. Questo contesto favorì l'introduzione di libri che combinavano testo e immagini in modo innovativo, rendendo l'apprendimento un'esperienza più coinvolgente e piacevole.

## 5. I Fratelli Fabbri Editori e i libri di Marie Neurath

Fondata nel 1945, Fratelli Fabbri Editori divenne rapidamente un attore importante nell'editoria per l'infanzia, sviluppando serie di libri informativi che combinavano testo e immagini in modo innovativo. Nel 1957, la casa editrice iniziò a pubblicare i libri di Neurath nella serie «Piccola Enciclopedia». Questi libri erano noti per la loro chiarezza e la loro estetica visiva, elementi fondamentali per coinvolgere i giovani lettori. I Fratelli Fabbri Editori si distinguevano per la loro capacità di comprendere l'importanza di una stretta integrazione tra testo e immagini per creare materiali didattici efficaci. In quegli anni, la casa editrice ha investito risorse significative nello sviluppo di libri di divulgazione scientifica capaci non solo di informare ma anche di stimolare la curiosità e l'interesse dei bambini e delle bambine per il mondo che li circondava.

## 6. Un'analisi comparativa tra le edizioni originali e gli adattamenti Italiani

Un'analisi comparativa tra le versioni originali dei libri di Neurath e le loro edizioni italiane rivela differenze significative, soprattutto dal punto di vista visivo. Le copertine italiane, ad esempio, mancavano dell'attrattiva artistica delle copertine originali, utilizzando un design più tradizionale, impostato su schemi geometrici standardizzati e con colori contrastanti non particolarmente efficaci e che non erano in grado di riflettere la ricchezza grafica dei lavori di Neurath.

Un esempio emblematico è il libro *Dal telegrafo alla televisione*, di Marie Neurath. Si tratta di un volume in cui viene spiegato lo sviluppo dei sistemi tecnologici di comunicazione. La comparazione dimostra vistose differenze. Le illustrazioni originali di Neurath erano scientificamente accurate e visivamente coinvolgenti, mentre nella versione italiana ritroviamo le immagini modificate e adattate, in modo poco convincente, al formato, perdendo in scrupolosità scientifica e impatto visivo.

La comparazione tra le due versioni, quella inglese e quella italiana, mette in luce come le illustrazioni italiane, appositamente adattate per il giovane pubblico di piccoli lettori e piccole lettrici italiani, tendessero a essere meno precise e a introdurre elementi decorativi superflui, compromettendo l'accuratezza scientifica e l'efficacia estetica (ed educativa) delle opere di Neurath.

In particolare, il linguaggio visivo di Neurath, basato sull'uso del sistema *Isotype* e, dunque, con una gamma cromatica limitata e su illustrazioni grafiche curatissime, dettagliate, efficacemente informative, mai ridondanti, era progettato per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle informazioni. Negli adattamenti grafico-visivi della collana "Piccola Enciclopedia" dei Fratelli Fabbri, tali illustrazioni sono state significativamente rimaneggiate. Sono stati alterati elementi fondamentali del linguaggio visivo *Isotype*. Ne escono illustrazioni deformate da aggiunte di dettagli decorativi, cromatismi grossolani, alterazioni di dimensioni o di disposizioni grafiche del testo che hanno sottratto accuratezza scientifica e po-

tenzialità estetiche ai libri di Neurath finanche a penalizzare, in alcuni passaggi, la comprensione piena del testo e delle immagini stesse.

Uno degli aspetti più innovativi del lavoro di Neurath era il processo di collaborazione che impiegava nella creazione dei suoi libri. Lavorava con un team di esperti in vari campi, tra cui statistici, storici, artisti e tecnici di stampa, per garantire che ogni elemento del libro fosse accurato e ben integrato. Questo approccio multidisciplinare era essenziale per creare libri che fossero allo stesso tempo informativi e visivamente accattivanti.

La casa editrice Fratelli Fabbri Editori adottò un approccio simile, lavorando con illustratori, autori e traduttori per sviluppare i loro libri. Tuttavia, le modifiche apportate alle illustrazioni di Neurath indicano una apparente e inspiegabile mancanza di comprensione o di rispetto per il suo metodo di lavoro. La scelta di ridisegnare le illustrazioni originali ha compromesso l'integrità del progetto e la coerenza visiva che Neurath aveva meticolosamente costruito.

I suoi libri erano apprezzati per innovazione ed efficacia visiva. Tuttavia, le modifiche introdotte nelle edizioni italiane dei Fratelli Fabbri sembrano suggerire, che, in fondo, vi è stata una scarsa comprensione del valore e dell'impatto del suo approccio visivo. Si tratta di una questione ancora tutta da indagare, considerando la grande attenzione che i Fratelli Fabbri erano soliti dedicare ai loro libri di divulgazione scientifica e al relativo apparato iconografico.

## 7. Conclusioni

I libri di Marie Neurath, con il loro approccio visivo innovativo e la loro capacità di combinare testo e immagini in modo scientificamente accurato ed esteticamente appetibile, hanno rappresentato un'opportunità più unica che rara per sostenere l'educazione visiva dell'infanzia. Tuttavia, le edizioni italiane dei suoi lavori, pubblicate da Fratelli Fabbri Editori, hanno apportato modifiche significative che hanno compromesso l'integrità e l'efficacia delle sue opere. Queste scelte sollevano interrogativi precisi sulle decisioni editoriali e sulla comprensione dell'approccio educativo di Neurath da parte degli editori italiani.

In futuro, sarà importante approfondire le ragioni che hanno portato due editori così attenti e colti ad alterare le raffigurazioni visive sui libri di Neurath. Questa ricerca dovrebbe includere studi comparativi tra diverse edizioni internazionali dei suoi libri e l'analisi del loro impatto educativo sui giovani lettori, anche oltre confine.

## Bibliografia

Antoniazzi A. (2018). Tradition or revolution? The difficult «turning point» in Italian Children's Literature. *Strenæ, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance,* 13. DOI: https://doi.org/10.4000/strenae.1919

Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
Burke Ch., Kindel E., Walker S. (Eds.) (2013). *Isotype: Design and Contexts 1925-1971*. London: Hyphen Press.
Burke Ch., Sandner G. (2022). Marie Reidemeister and Otto Neurath: interwoven lives and work. *The European Journal of Life Writing,* XI, 103-129.
Campagnaro M. (2017). A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni della letteratura per l'infanzia e della pedagogia della lettura negli anni Sessanta e Settanta. In G. Zago (Ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 169-190). Milano: FrancoAngeli.
Carotti C. (2004). La scolastica Fabbri 1947-1953. Dal libro più austero possibile a quello che si ha voglia di leggere. In R. Coarelli (ed.), *Istruiti e laboriosi gli anni della ricostruzione. I libri scolastici del fondo della Braidense (1945-1953)* (pp. 89-92). Milano: Viennepierre.
Carotti C., Sacchi M. (2004). La prima produzione per ragazzi della Fratelli Fabbri editori. In L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (Eds.), *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento* (pp. 131-143). Milano: FrancoAngeli.
Carotti C., Andriani G. (2010). *La Fabbri dei Fratelli Fabbri*. Milano: FrancoAngeli.
Crainz G. (1997). *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*. Roma: Donzelli.
Dussel I., Priem K. (2017). The visual in histories of education: a Reappraisal. *Paedagogica Historica* 53.6, 641-649. DOI: 10.1080/00309230.2017.1392582
Finocchi L., Gigli Marchetti A. (Eds.) (2004). *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento*. Milano: FrancoAngeli.
Ginsborg P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
Goga N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009–2019. In G. Grilli, *Non-fiction picture-books. Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 49-66). Pisa: ETS.
Heywood S. (2018). Power to children's imaginations. May '68 and counter culture for children in France. *Strenæ, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance,* 13. DOI: https://doi.org/10.4000/strenae.1838
Hoekstra R. (2017). Women and Power in the History of Modern Architecture: The Case of the CIAM Congresses. 1928-1937. In M. Groot, H. Seražin, E. M. Garda, C. Franchini (Eds.), *MoMoWo. Women designers, craftswomen, architects and engineers between 1918 and 1945*. Ljubljana: MoMoWo/Založba ZRC, 132-145.
Lavocat F. (2016). *Fait et fiction: pour une frontière*. Paris: Seuil.
Mallan K., Cross A. (2014). The artful interpretation of science through picture books. In K.Mallan (eds.), *Picture books and beyond* (pp. 41-60). Newton: Primary English Teaching Association Australia.
Nemeth E. (2019). Visualizing Relations in Society and Economics: Otto Neurath's Isotype-Method Against the Background of his Economic Thought. In J. Cat, A. Tamas Tuboly (eds.), *Neurath Reconsidered: New Sources and Perspectives* (pp. 117-140). Cham: Springer.
Neurath M. (1957). *Il libro del come e del perchè*. Milano: Fratelli Fabbri.
Neurath M. (1958). *Dal telegrafo alla televisione*. Milano: Fratelli Fabbri.
Neurath M. (1974). Isotype. *Instructural Science* 3.2, 127-150.
Neurath M., Kinross R. (2009). *The Transformer: Principles of Making Isotype Charts*. London: Hyphen Press.
Piazzoni I. (2023). *Il Novecento dei libri. Una storia dell'editoria in Italia*. Roma: Carocci.

Sacchetti L. (1962). *Storia della letteratura per ragazzi*. Firenze: Le Monnier.
Selsam Millicent E. (1957). *Giocare con le piante*. Milano: Fratelli Fabbri.
Todaro L. (2018). Dismantling authoritarianism: Changes in education across the transition from the 1960sto 1970s. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5.1, 1-15.
Vicari G. (1957). *Editoria e pubblica opinione*. Roma: Cinque Lune.
Walker S. (2013). Graphic explanation for children, 1944-71. In Ch. Burke, E. Kindel, S. Walker (Eds.), *Isotype: design and contexts 1925-1971* (pp. 390-437). London: Hyphen Press.
Walker S. (2017). Marie Neurath: designing information books for young people. In A. Black, P. Luna, O. Lund, S. Walker (Eds.), *Information Design. Research and Practice* (pp. 117-126). London: Routledge.
Zago G. (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: FrancoAngeli.

# 50 anni di "Giochiamo": analisi della proposta educativa

Paola Dal Toso
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Verona*
*paola.daltoso@univr.it*

## 1. Un giornalino per bambini e bambine scout

Il contributo intende prendere in esame la rivista *Giochiamo*, rivolta a bambini/e di età 7/8-10/11 anni, nell'arco di tempo compreso tra gli anni 1974 e 2023. Viene pubblicata dopo la nascita dell'Agesci (Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani), a seguito della fusione tra l'Associazione Scout Cattolici Italiani (Asci) e l'Associazione Guide Italiane (Agi). Questa unificazione porta anche a un'unica testata che nei primi anni vede lavorare insieme i collaboratori del giornalino *Jau!* rivolto ai Lupetti dell'Asci e quella di *Eccomi* indirizzata alle Coccinelle dell'Agi.

*Giochiamo* è frutto del lavoro di una redazione composta da educatori scout che da volontari ne garantiscono la pubblicazione mettendo a disposizione gratuitamente tempo libero e passione, senza possedere particolari competenze in materia editoriale che acquisiscono direttamente sul "campo" e da volontari.

La redazione ripetutamente avverte l'esigenza di utilizzare un linguaggio adeguato all'età dei bambini/e, l'adesione alla loro realtà, l'eliminazione di discorsi astratti e teorici, suscitando la loro collaborazione; considera il giornalino stimolo alla partecipazione, alla riflessione, al confronto, alla creatività, al senso critico. Di continuo i redattori avvertono il bisogno di conoscere l'opinione dei Lupetti e delle Coccinelle attraverso interviste e sondaggi, di acquisire una maggiore competenza nel realizzare una rivista per bambini, di prestare maggiore attenzione all'impostazione grafica dando ampio spazio ai disegni dei bambini e alle immagini.

La tiratura del giornalino aumenta in relazione al numero dei Lupetti/e e Coccinelle che nel 1974 erano rispettivamente 20.762 e 6.432[1], mentre oggi sono 56.874[2], di cui 30.564 sono bambini; 27.863 bambine.

1 *Censimenti*, in "Scout una proposta educativa Consiglio Generale Agesci 1975", Estote Parati, 1975, 1-2, p.74.

2 *Censimenti 2023 - dati definitivi*, in "Scout Consiglio Generale Agesci Documenti 2024", 4 marzo 2024, p.175.

## 2. I primi passi

La prima redazione è composta dai componenti di *Jau* e alcune capo cerchio e incaricate di zona di Genova, che collaborano a *Eccomi*. Sono impegnati in un gran lavoro di confronto perché si tratta di unificare due proposte metodologiche diverse, che fino agli anni Ottanta vede l'Agesci impegnata nella riflessione pedagogica e sperimentazione nella ricerca anche di un linguaggio condiviso. Le difficoltà non mancano come accenna la redazione di *Giochiamo* nella relazione annuale all'Associazione: "Indubbiamente il fare un giornalino per i bambini dai 7 agli 11 anni è estremamente difficile perché l'essere semplici e chiari comporta molto spesso il rischio di essere riduttivi e banali"[3]. Ma nello stesso tempo assicura l'impegno ad "assicurare una rivista che […] contenga momenti di vita di branco e cerchio [scout] e […] stimoli sempre più la creatività e la fantasia dei bambini"[4].

Il primo numero di *Giochiamo*, stampato il 21 marzo 1976, è di 16 pagine in formato A5. Nel corso dell'annata escono 9 numeri, mentre 6 tra il 1977 e 1980.

Nella valutazione associativa si constata che il giornalino risponde maggiormente alle esigenze dei più piccoli rispetto a quelle dei "grandi" presenti in branco e cerchio[5]. Ad un primo sguardo ogni singolo fascicolo è piuttosto scarno, stampato in bianco e nero, non pare attirare l'attenzione. Sfogliando le annate pubblicate, risulta che l'articolazione non sia fissa, a volte sembra confusa, tanto che quanto pubblicato sembra frutto di occasionalità, mancando di una precisa programmazione. Il giornalino è poco connotato dal linguaggio scout e la dimensione associativa non è particolarmente presente tanto che non sembra indirizzato a Lupetti e Coccinelle e risulta adatto a qualsiasi bambino o bambina. Nel 1979 si avverte la necessità di rendere la rivista uno strumento effettivamente educativo[6].

## 3. Redazione veneta

Tra il 1981 e il 1984 la redazione di *Giochiamo* è costituita da capi scout veneti della pattuglia regionale di branca Lupetti/Coccinelle che cura l'uscita più regolare rispetto agli anni precedenti: vengono stampati 9 numeri per i primi tre anni, mentre nel 1984 diventano 11, sempre di 16 pagine.

Rispetto al precedente, il formato del giornalino, stampato a colori, è più grande, pari all'A4. L'articolazione è più strutturata con rubriche fisse e proposte secondo un preciso ordine. Le copertine sono tutte disegnate e in qualche modo legate al tema del singolo numero.

Vengono proposte nuove rubriche. "Ciao, senti…!", che dal 1984 diventa "La

3 *Branche Lupetti e Coccinelle*, in "Scout Consiglio Generale 1977", 1977, 13, p. 22.
4 *Branche Lupetti e Coccinelle*, in "Scout Consiglio Generale 1977", 1977, 13, p. 22.
5 Cfr. *Branca Lupetti e Coccinelle*, in "Scout Consiglio Generale 1978", 1978, 25, p. 24.
6 Cfr. *Branche Lupetti e Coccinelle*, in "Scout Proposta Educativa Consiglio Generale", 1979, 35, p. 21.

posta del Giullare" e dedica quasi due pagine alle lettere scritte da Lupetti e Coccinelle; "La finestra magica" propone racconti; a fine 1983 è pubblicato "Il lanternino di Picchiabò"; le storie a puntate con protagoniste le Coccinelle in "Sette Punti Neri".

Di solito le due pagine centrali sono più connotate dal punto di vista associativo in quanto offrono spunti dedicati ai tre momenti del cammino di progressione personale proposti ai Lupetti e Coccinelle: Io e gli altri, Io con gli altri, Insieme verso gli altri. Dall'ottobre 1982, in modo alternato la pagina è dedicata ai più piccoli, poi a quelli del secondo anno e quindi del terzo. Dal 1983 in ogni numero viene illustrata una specialità: giornalista, pittore, Aronne, mani abili, amico degli animali, attore, giocatore di squadra, maestro del bosco, infermiere, amico della natura, amico di Francesco, massaio, fotografo. Sono indicate le finalità e le attività da svolgere per poterle conseguire.

Per contribuire alla crescita del senso di appartenenza associativa vengono presentati la Promessa, la Legge, la Buona Azione, il Consiglio degli Anziani, la sestiglia, la comunità del Branco e del Cerchio, la figura del fondatore dello Scautismo, Baden-Powell e della moglie Olave, il significato del motto dei Lupetti e delle Coccinelle, del 22 febbraio, del saluto, l'articolazione dell'Associazione, i distintivi, simboli, il passaggio al reparto. Non è trascurata la dimensione internazionale dello scautismo, soprattutto in occasione del 75esimo dello scautismo celebrato in tutto il mondo nel 1982.

La formazione religiosa è curata dal domenicano Giacomo Grasso che accompagna i vari momenti dell'anno liturgico con un linguaggio adatto ai bambini.

Numerosissime sono le attività manuali proposte. Qualche pagina è riservata ai più grandi, ad esempio, con la proposta di primi semplici elementi di pronto soccorso. Alcuni numeri sono monografici su San Francesco, Natale, il Carnevale, la primavera, le vacanze di branco.

Anche se si avverte l'esigenza di innalzare maggiormente alcuni contenuti della rivista, nel complesso si rileva una certa soddisfazione per la puntualità di pubblicazione, il positivo riscontro anche da parte degli incaricati regionali, il tentativo di proporre l'utilizzo del giornalino da parte dei capi educatori grazie a una breve scheda pubblicata in *Agescout* settimanale per anticipare i temi trattati nel numero in distribuzione di *Giochiamo*. Per promuoverne l'uso come strumento educativo, è previsto un momento specifico di sensibilizzazione all'interno dei campi nazionali di formazione per capi scout.

Va segnata un'interessante esperienza: le "Piccole Orme", un campetto rivolto a una quarantina di Lupetti e Coccinelle più grandi, provenienti da tutta Italia. Dal 31 agosto al 4 settembre 1981, a Mazzorbetto, un'isoletta nella Laguna veneta, sono proposte attività di grafica per far sperimentare come nasce il giornalino e di conoscenza dell'ambiente veneziano sia dal punto di vista culturale che artistico ed ecologico. La finalità educativa consiste nel cercare di far partecipi i bambini alla redazione del giornalino coinvolgendoli in prima persona e capire meglio le loro aspettative per rispondervi in modo più adeguato. In questo modo la redazione intende verificare le esigenze dei destinatari della rivista.

L'esperienza è rilanciata a fine agosto nel 1982, 1983 e 1984; poi si diffonde velocemente, riproposta in varie regioni, riscuotendo grande successo, anche se con finalità educative diverse.

## 4. Redazione emiliana

Dal 1985 al 1991 la redazione passa a capi scout della regione Emilia - Romagna che danno vita a 10 numeri annuali, ad eccezione del 1988 che ne vede solo 7.

In copertina è pubblicata una foto a colori riguardante momenti dell'attività scout con protagonisti Lupetti e Coccinelle.

L'indice è proposto attraverso il dialogo tra il Lupetto Luca e la Coccinella Claudia: un modo questo per anticipare gli argomenti trattati nel numero della rivista e per suscitare la curiosità del lettore.

Il titolo di tutte le rubriche inizia con "Giochiamo": ad esempio, "Giochiamo con la posta", che trova spazio sempre a pp. 2-3,"Giochiamo con la natura", "Giochiamo con Baloo", lo spazio curato dall'assistente ecclesiastico nazionale.

Proseguono le rubriche avviate dalla precedente redazione e dal 1985 al 1989 nell'ultima pagina appare il fumetto "Le avventure dei Pezzati", una sestiglia composta da lupetti e una lupetta; nel 1987 è sostituito da "Le avventure di Claudia", una coccinella. A partire dal 1989 nell'ultima pagina sono descritte le avventure di Gufo, illustrate da alcuni disegni.

Innovativo è il numero pubblicato in maggio, di 48 pagine, in formato tascabile (metà A4): è il quaderno delle vacanze di branco/cerchio. Viene illustrato come si prepara lo zaino, il comportamento da assumere quando si viaggia su mezzi pubblici, il codice Morse e altri codici, lavoretti che possono essere realizzati.

In generale si coglie un positivo cambiamento per quanto riguarda le soluzioni grafiche adottate e i contenuti. Diminuiscono i racconti a favore di piccoli lavoretti manuali, di osservazione, costruzione. Il giornalino offre attività pratiche e di gioco, e presenta in modo semplice qualche riferimento all'attualità.

Si rileva una continua sperimentazione che implica una continua riorganizzazione dell'articolazione del singolo numero; di conseguenza le rubriche non si trovano secondo una sequenza ben ordinata.

Nei primi tre anni il giornalino viene stampato su carta lucida e dal 1988 su quella riciclata al 100%; il risultato non è particolarmente soddisfacente perché è leggermente grigia e forse non attira la lettura.

## 5. Dagli anni Novanta a metà del primo decennio Duemila

La redazione continua a essere emiliano-romagnola e sceglie dal 1991 il formato tascabile così che *Giochiamo*" diventa un giornalino di 32 pagine. Dal 1992 la stampa è su carta sbiancata in assenza di cloro e l'effetto è lucido.

Si cerca più precisa strutturazione. In copertina sono pubblicate foto relative alla Promessa, alla Legge, alla Buona Azione, al Motto, alle vacanze di branco/cerchio, con relative brevi righe di spiegazione.

La rubrica "Minimanuale delle specialità" si trova nelle quattro pagine centrali che possono così essere staccate e raccolte.

Prende avvio il fumetto della sestiglia dei Girasoli, Millo & Cia[7] che troverà continuità per parecchi anni, poi pubblicato in libro[8].

In occasione del Consiglio Generale 1994 si afferma che l'impostazione della rivista prevede un coinvolgimento dei lettori per poter essere rivista "dei" ragazzi oltreché "per" i ragazzi. "Lupetti e coccinelle […] partecipano attivamente a costruire il proprio giornale, sia con scritti che con proposte ed esigenze manifestate chiaramente"[9].

Oltre all'inserto centrale con notizie relative all'Assicurazione associativa, il primo numero del 1994[10] presenta ai genitori degli associati la suddivisione delle rubriche e la relativa finalità. Sono: "Redazionale", "Vita di branco / vita di cerchio" riguardante il cammino di crescita dei Lupetti o il "Sentiero" delle Coccinelle, "Mani abili" dedicate al saper fare con le proprie mani, "La buona notizia" alla luce di quella annunciata da Gesù Cristo, "Asterischi" con brevi pensieri e semplici considerazioni su vari argomenti per aiutare i più piccoli a riflettere e discutere su "grandi temi"; su questi viene suggerito di chiacchierare in famiglia.

Ci sono poi spunti per costruire "Giochi e giocattoli"; la rubrica "Il nostro corpo" ha l'obiettivo di insegnare a riconoscere e capire i segnali mandati dall'organismo (fiatone, battito cardiaco, paura, temperatura alterata, ecc.); in "Ecologia quotidiana" vengono trattati problemi legati al vivere domestico visti in un'ottica di attenzione alle leggi della natura e di prevenzione di possibili incidenti o situazioni pericolose. Non mancano i fumetti di "Lucia & Carletto", Gufo e le lettere inviate dai Lupetti e Coccinelle alle quali è riservato un ampio spazio.

Nella relazione al Consiglio Generale 2000 si rileva che

> Le linee guida del progetto redazionale di Scout-Giochiamo per il 2000 sono il risultato di una riflessione riguardante il ruolo che deve svolgere il giornalino di lupetti/e e coccinelle/i sullo sfondo delle attività scout. L'impegno della redazione […] è rivolto a ricordare sempre che: Giochiamo è

7 I gemelli scout, Millo e Cia, sono protagonisti per vent'anni di avventure a fumetti, usciti in 150 episodi. Rappresentano due bambini come tanti, con tutti i pregi e i difetti delle loro età: litigano, fanno scherzi, dicono qualche bugia. L'ambientazione e il lessico sono quelli scout, ma senza esagerare affinché la lettura sia accessibile a tutti. Nelle loro storie caratterizzate da un pizzico di avventura i loro coetanei si possono riconoscere.

8 La raccolta di dieci storie dall'ingresso dei cuccioli e delle cocci fino alle vacanze di branco e cerchio è pubblicata in C. Acerbi, E. Caillat, M. Guidi, *Un anno con Millo & Cia*, Edizioni Scout Agesci / Nuova Fiordaliso, Roma, 2004. I fumetti diventano un romanzo: cfr. C. Acerbi, E. Caillat, M. Guidi, *Millo & Cia. Il mistero del palazzo maledetto*, Gallucci, Roma, 2022; C. Acerbi, E. Caillat, M. Guidi, *L'ombra della sera*, Gallucci, Roma, 2022.

9 *Stampa periodica*, in "Scout Consiglio Generale 1994", 1994, *8,* pp. 74-75.

10 Dal 1994 diminuiscono i numeri pubblicati che diventano nove.

> il giornalino di lupetti/e e coccinelle/i: il suo contenuto deve fare attenzione al mondo dei bambini in generale e al mondo L/C in particolare […]; […] è un giornalino aperto alle esperienze dei L/C […]. Gli strumenti privilegiati […] sono: una rinnovata attenzione ad un linguaggio che richiami gli ambienti fantastici; un particolare risalto agli argomenti delle specialità[11].

Dopo alcuni numeri monografici dedicati alla costruzione di giochi, ad attività in preparazione al Natale, dal 2003 *Giochiamo* assume una connotazione monografica: le varie rubriche trattano tutte uno stesso tema, ciascuna per la parte di propria competenza.

Dal punto di vista educativo una rubrica interessante è "La biblioteca di B/C" che viene proposta dal 1996 con continuità e ancora oggi invita Lupetti/e e Coccinelle/i a leggere di volta in volta un libro. Propone non solo i classici, ma anche testi di recente pubblicazione. Tra questi, ad esempio: *Kim* di R. Kipling, *Il fantasma di Canterbille* di O. Wilde, *Il sasso del muschio* di R. Piumini, *L'occhio del Lupo* di D. Pennac, *Momo* di M. Ende. Si tratta di segnalazioni che possono invogliare a prendere in mano il libro grazie anche a giochi e attività varie che fanno riferimento al testo stesso.

Va rilevato che nel periodo compreso tra gli anni Novanta e il primo decennio Duemila, la redazione è abbastanza stabile nella composizione e per un periodo prolungato: quasi una ventina d'anni. Probabilmente ciò consente ai componenti di lavorare insieme e di crescere nella collaborazione e nella competenza. Anche il cambio nella guida della redazione è nel segno della continuità, un elemento questo di non poco conto, visto che si tratta di volontari che si dedicano gratuitamente al lavoro redazionale. Una certa disponibilità nella prosecuzione del lavoro redazionale è garantita ancora oggi.

Non va poi dimenticato il ruolo della tecnologia nel "cucinare" il giornalino. L'utilizzo del computer e la posta elettronica unitamente alle possibilità grafiche di nuovi programmi consentono una migliore qualità del prodotto finale, un risparmio economico di tempi ed energie. Basti pensare che fino all'inizio degli anni Novanta l'impaginazione era curata a Roma e così pure la stampa, il che comportava per il capo redattore la necessità di inviare il materiale tramite posta e poi per rispettare i tempi di pubblicazione, recarsi in tipografia per correggere le bozze.

Con le fatiche che si possono riscontrare nel mondo del volontariato dovute per lo più alle risorse associative, dal 1991 al 1993 ogni anno sono pubblicati 10 numeri, 9 nel 1994 e poi scendono a 8 tra il 1996 e il 1999. Si riducono a 7 nel 2000 e 2001; tornano a 8 nel 2002 e a 9 tra il 2003 e il 2005; sono 8 nel 2006, ancora 9 nel 2007-2008 e nuovamente 8 nel 2009.

11 *Settore Stampa associativa periodica*, in "Scout", Consiglio Generale 2000, 2000, 6, pp. 56-57.

## 6. In riferimento agli anni più recenti

A seguito dell'aumento dei costi di spedizione postale, dal 2013 al 2023 vengono pubblicati 5 numeri annuali di 48 pagine.

Interessante constare che negli ultimi anni la rivista è disponibile nella prima pagina del sito dell'Agesci: in questo modo i capi la possono consultare prima della ricezione postale – che frequentemente subisce notevoli ritardi – e più facilmente la possono utilizzare anche come strumento nelle attività con i Lupetti e le Coccinelle.

Inoltre, per cercare di capire quale è il gradimento del giornalino occasionalmente è pubblicato un questionario anche per raccogliere qualche nuova proposta. Ad esempio, interessanti sono i risultati dell'indagine condotta nel 2004[12] che riceve 343 risposte di cui 130 Lupetti e 213 Coccinelle provenienti da tutte le regioni italiane ad eccezione della Val d'Aosta. Quello piace di più è il fumetto di "Millo & Cia", gradito dal 95%, seguito dalle rubriche "Fratellini e Sorelline dal Mondo" e da "Erik la talpa". I lettori propongono di inserire le seguenti rubriche: storia di Baden-Powell e dello scautismo, racconti e leggende, musica e canzoni, animali e sport, i mestieri, scienze, giochi di gruppo, arte, storia e attualità, città d'Italia. Per i prossimi nuovi numeri vorrebbero affrontare i seguenti temi: l'amicizia, la felicità, l'amore, la speranza, la neve, il vento, crescere, il mare, la scuola, viaggiare, i fiori, i riti, l'avventura, i simboli, la saggezza, il bosco, la montagna, la Chiesa, il rapporto con i capi.

Con un impegno del tutto gratuito e senza particolari competenze grafiche, i redattori cercano di utilizzare un linguaggio adatto e rispondente alle esigenze dei piccoli associati.

Nel corso dei 50 anni in tutti i numeri di *Giochiamo* pubblicati l'intenzionalità che si può cogliere è quella di offrire una rivista indirizzata a Lupetti e Coccinelle che la ricevono a casa e che, quindi, dovrebbe essere "su misura", e connotata associativamente; inoltre, il giornalino può essere anche uno strumento educativo per i capi scout.

## Bibliografia

Dal Toso P. (2018). La proposta educativa extra scolastica rivolta a bambini e bambine. In A. Colaci (Ed.), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa* (pp. 61-82). Lecce: Pensa MultiMedia.

Dal Toso P. (2006). *Sessant'anni di Bosco Voci e racconti di un'esperienza educativa*. Roma: Fiordaliso.

Sica M. (2018). *Storia dello scautismo in Italia*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.

12 Cfr. *Stampa periodica e comunicazione*, in "Scout Consiglio Generale 2005", 2005, 5, p. 53; *Questionario su Giochiamo: risultati*, in "Giochiamo", 2004, *5*, pp. 28-29.

# Collane editoriali per ragazzi e direttrici: nuovi intrecci nella cultura di primo Novecento

Sabrina Fava
*Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia e Letteratura per l'infanzia*
*Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
*Sabrina.fava@unicatt.it*

È acclarato che lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia abbia seguito percorsi plurimi tra esigenze di alfabetizzazione scolastica, andando così a nutrire lo spazio della manualistica e dei libri di lettura, e una proposta di intrattenimento letterario che nel tempo si è manifestato come insopprimibile e collegato all'educazione e alla lettura domestica, di svago (Lollo, 2003; Fava, 2016). Se infatti la tenuta del modello manualistico e scolastico si è mantenuta fino all'Ottocento, con l'allargamento dell'accessibilità alla scuola elementare conseguito con l'obbligo scolastico, si osserva una più netta caratterizzazione tra opere scolastiche e opere letterarie in senso stretto sia sotto il profilo dell'intenzionalità autoriale ed editoriale sia in relazione alla destinazione d'uso (Chiosso, 2013).

Lo sviluppo della così detta "letteratura amena" identifica spesso e volentieri una sorta di binario che si muove nei circuiti dei periodici per ragazzi e di sempre più puntuali e strutturati piani editoriali in grado di intrecciare logiche di mercato e di sviluppo del settore con logiche di matrice pedagogica. Non è difatti un mistero che nel passaggio da sistemi produttivi artigianali a un'industria culturale di massa anche il mondo editoriale rivolto all'infanzia si sia trasformato e fosse ambìto da scrittori già affermati che videro nel settore nuove opportunità di affermazione letteraria. Accanto a Collodi che nel 1881 scrisse a F. Martini, fondatore del *Giornale per i bambini*, "Ho scritto questa bambinata, fanne quel che ti pare; ma, se la stampi pagamela bene per farmi venir la voglia di seguitarla" (Boero, De Luca, 1995, p. 26), non mancò di presentarsi il caso di Capuana che si spese a lungo nel genere fiabesco, destinato ai bambini, apprezzando le possibilità remunerative oltre alle innegabili possibilità di sperimentazione letteraria (Carli, 2008).

Occorre tuttavia attendere gli anni a cavallo tra i due secoli per osservare un processo organizzativo editoriale più sistematico in grado di strutturare collezioni pensate e rivolte al pubblico giovanile. La nascita e lo sviluppo di collane editoriali iniziarono a presentarsi timidamente e senz'altro tra le prime figura Hoepli di Milano che guardò ai modelli editoriali inglesi e vide nel canale traduttivo dei classici d'oltralpe una possibilità di sviluppo. Nacquero così dal 1882 "Prime letture per l'infanzia" e "Biblioteca per la gioventù italiana" che ebbero vita fino alla Prima Guerra Mondiale e che fecero circolare in Italia tesori della letteratura straniera come Andersen nella traduzione di M. Pezzè Pascolato e le fiabe dei fratelli Grimm (Catalogo Hoepli, 1914). L'avvio editoriale di Mondadori è segnato da un'intuizione geniale ovvero di dar vita nel 1912, quando ancora la denominazione era

La Scolastica di Ostiglia, alla celeberrima "Bibliotechina della Lampada". Con il suo progetto grafico quasi di forma quadrata, riccamente illustrato avrebbe esordito con T. Monicelli, *Il piccolo viandante,* e nella prima serie dal 1912 al 1914 uscirono *La signorina Zesi,* di A. Beltramelli *I tre talismani,* di G. Gozzano e *La primavera di Giorgio,* di L. Capuana, corredati da illustrazioni di A. Rubino e B. Angoletta (Decleva, 2007; Rebellato, 2008).

Solo alla fine della Prima Guerra mondiale si registra un nuovo slancio produttivo nell'editoria per l'infanzia e se "La Bibliotechina della Lampada" proseguì le proprie serie fino al 1927 per un totale di 75 titoli, nuove imprese si aggiunsero.

## 1. Le collane: una presenza di rilievo

Tra le due guerre si assiste a un incremento di pubblicazioni che assumono una fisionomia più strutturata e organica nella forma delle collane. Si trattava di coniugare il rifiorire letterario all'interno di progetti non occasionali ed estemporanei ma garanti al tempo stesso di qualità, modernità letteraria e attenzione nel rivolgersi a un pubblico selezionato per quanto concerneva gusti e competenze.

La centralità dell'infanzia dichiarata negli studi di E. Key nel *Secolo dei fanciulli* (1900) ottenne, come è noto, ampia risonanza nel nostro paese (Trad. Ettlinger Fano, 1906) e contribuì a rinforzare presso il grande pubblico la posizione pedagogica secondo la quale il bambino è un interlocutore attivo e dunque è meritevole di ascolto oltre ad essere destinatario di intenzionalità educativa (Pironi, 2010). In questo senso l'editoria mosse verso la progettazione di piani editoriali in grado di contemperare la qualità letteraria agitatrice dell'intrattenimento del lettore assecondandone gusti e desideri, e di promuovere la fidelizzazione del lettore nel tempo accompagnandolo lungo la varietà e la gradualità delle proposte. Questi criteri condussero a riorganizzare la proposta editoriale per l'infanzia configurando alcune iniziative che potremmo definire pionieristiche. La casa editrice Paravia, di antica tradizione nella scolastica, diede avvio nel 1918 a "Fiorellini. Bibliotechina dei piccoli". La collezione racchiudeva inizialmente 30 brevi racconti, che nell'arco di un decennio raggiunsero il centinaio, scritti in via prevalente da autrici e indirizzati ai piccoli lettori che avevano da poco lasciato il sillabario. La novità della collana sembra che non fosse dovuta unicamente al fatto di essere graficamente attraente, ma di aver precorso di qualche anno quanto sarebbe stato stabilito dai Programmi Gentile del '23 che avrebbero introdotto la Bibliotechina di classe a partire dalla seconda elementare. Nel 1920 uscì "La piccola ghirlanda" - serie A - comprendente letture per bambini di terza elementare, mentre nel 1922 fu pubblicata la serie B i cui volumi, di contenuti più impegnativi, erano rivolti soprattutto a fanciulli di quarta e quinta; dal 1930 e fino alla Seconda Guerra Mondiale fece la sua comparsa la collana "Il piccolo italiano", serie di novelle e brevi racconti per i lettori più piccoli. Tutte queste collane erano curate da Maria Bersani (Bersani, 1930).

Un rapido sguardo agli autori della prima collana "Fiorellini" mostra una evidente prevalenza di scrittrici e di brevi racconti a sfondo realistico, trasfigurati in termini fantastici secondo una visione di spensieratezza riconosciuta all'infanzia. Si osserva una presenza consistente di figure gravitanti nell'ambiente milanese e vicine alla realtà del Gruppo d'azione per le scuole del popolo. Figurano ad esempio M. Bersani, R. Errera, E. Graziani Camillucci, impegnate contemporaneamente nell'insegnamento scolastico, nella formazione degli insegnanti e nella scrittura per ragazzi. Una delle poche figure maschili è quella di A. Colombo vicino al movimento modernista e al Gruppo d'azione per le scuole del popolo. È altresì interessante la presenza di A. Cuman Pertile, una voce libera che aveva espresso il suo dissenso all'entrata in guerra dell'Italia e per questo era stata accusata di antipatriottismo e al soggiorno obbligato (Targhetta, 2013, pp. 418-419). Nella collana "La piccola ghirlanda" si aggiungono altri nomi emergenti in quegli anni come quello di L. Maggia che si firmava con lo pseudonimo di Hedda, opere classiche tradotte da M. Ettlinger Fano che era già nota per la traduzione del *Secolo dei fanciulli* di E. Key, e nel corso degli anni Venti e Trenta entrano autrici come M. Tibaldi Chiesa con una biografia su Andersen (Fava, 2013, pp. 337-338) e le biografie a carattere storico di E. Fabietti, noto nel settore dell'educazione alla lettura e della promozione bibliotecaria (Fava, 2004, pp. 97-99). Per quanto riguarda gli illustratori, accanto a firme affatto note come quella di R. Roverselli, sorellastra di M. Bersani (Fava, 2013, pp.144-145), si aggiunsero artisti come A. Mussino, Gustavino e L. Melandri. Nella collana "Il piccolo italiano" si inserì in particolare D. Banfi Malaguzzi Valeri per il ciclo ariostesco narrato ai fanciulli (Lollo, 1996). Il tema leggendario, mitologico e cavalleresco fu oggetto di una collana specifica di Paravia intitolata "Miti, storie e leggende" che dalla metà degli anni Venti e per tutti gli anni Trenta ospitò circa un centinaio di titoli presenti in catalogo ancora negli anni Sessanta, molti dei quali di L. Banal che dirigeva la collana, di M. Savi Lopez e di L. Lattes e tra gli illustratori si riconosce la figura di C. Nicco.

Nel 1924 la torinese Paravia diede avvio a una nuova collana intitolata "Zia Mariù" diretta da Paola Carrara Lombroso e di forte impronta personale sia nella scelta degli autori gravitanti nella sua cerchia di relazioni familiari (tra gli altri E. Carrara e la sorella G. Lombroso) e di amicizia (come D. Dore Pintor, A. Enriques, M. Cavalieri, T. Cancelli, C. Prosperi) sia in relazione agli illustratori come Gugù, P. Bologna, E. Altara, V. Accornero ed E. Ridoni (Fava, 2016). La collana ebbe la durata di un decennio seguendo la visibilità pubblica della Lombroso, costretta al silenzio dal fascismo.

Sempre in ambito torinese è di particolare interesse il progetto editoriale letterario rivolto ai giovani promosso dalla Sei. Si rintracciano almeno due collane "La fonte gaia" avviata nel 1923 e "il Fiore" nel 1925 sotto la direzione di F. Castellino (Pizzigoni, 2021) che furono in grado di convogliare autrici come E. Maria Rontini ed E. Salvioni cresciute nell'ambito pubblicistico della famiglia giornalinesca del *Giornalino della Domenica* prima e del *Collodi* (Fava, 2016, p. 81) poi, dove in particolare E. M. Valori con lo pseudonimo di Sybilla avrebbe legato il proprio nome e la propria vita coniugale ad A. Valori.

Anche la fiorentina Le Monnier diede vita alla collana "Biblioteca delle giovani italiane" nel 1920 e fino al 1935 propose circa 50 titoli che avevano l'intento specifico di contribuire alla crescita identitaria femminile offrendo figure di riferimento straniere come Florence Nightingale raccontata da L. Cantoni Orvieto, oppure opere relative alla cura domestica come *La casa* di E. Ricci, (Fava, 2016, p.199-200) il ruolo femminile come infermiera negli scritti della crocerossina E. Majer Rizzioli (Idem,) o nella reciprocità coniugale nel volume *La vita è buona* di P. Carrara Lombroso. La dimensione introspettiva era invece favorita dalla raccolta poetica di A. Orvieto *Poesie di amore e d'incanto* (1923) o ancora di E. Oddone *Il divino parlare : musica e musicisti di tempi lontani e vicini* (1924), mentre uno sguardo al fantastico era assicurato da *L'uccellino azzurro: fiaba in sei atti e dodici quadri,* (1922) di Maurice Maeterlink e traduzione di Amelia Rosselli che fu la prima direttrice della collana dal 1920 al 1926 per poi passare il testimone a Camilla Del Soldato che ne avrebbe condotto la direzione fino al 1935 (Fava, 2013, p. 472).

Ulteriori progetti editoriali di rilievo si sarebbero inseriti all'inizio degli anni Trenta a conferma di una linea editoriale italiana attestata attorno alla centralità della collana per ragazzi come criterio educativo di diversificazione tematica delle proposte e di accompagnamento graduale del lettore. Con la nascita della casa editrice Bompiani nel 1929, fondata da V. Bompiani cresciuto in casa mondadoriana e desideroso di spazi editoriali moderni e autonomi (Scarlini, 2022), venne data forma alla collana "I libri d'acciaio" che nel breve arco temporale 1930-1935 seppe promuovere in Italia opere come quelle di Kästner (tra gli altri *Emilio e i detectives,* 1932) già bruciate in Germania per il loro messaggio democratico e anticonformista. Senza dubbio l'iniziativa editoriale di maggior organicità e autonomia rispetto al regime fascista fu quella della "Scala d'oro" diretta da Vincenzo Errante e Fernando Palazzi per la Utet dal 1933 dopo averne proposto il progetto a Mondadori ma senza aver ricevuto garanzie circa la piena autonomia decisionale dei direttori sulle opere da selezionare. È infatti noto che sia Errante sia Palazzi svolsero dal 1926 al 1933 un ruolo di rilievo in Mondadori in riferimento alla produzione scolastica e che pensavano fosse naturale per loro potersi occupare anche della letteratura per l'infanzia. Non fu così dal momento che Mondadori attribuì questo compito a Olga Visentini, sua cugina, e dal pensiero maggiormente in sintonia con la proprietà e con il potere dominante (Rebellato, 2012). "La Scala d'oro" propose un piano editoriale attento a evitare cedimenti letterari celebrativi rispetto al fascismo. P. Pallottino (Pallottino, 1972, p. 66) ha osservato che solo con *Guerra e fascismo* di L. Pollini l'iniziativa della Utet pagò una sorta di tributo al fascismo, pur collocando lo scritto al di fuori della collana con il numero "00".

Dal punto di vista del piano editoriale "La Scala d'oro" ebbe il merito di affermarsi sul mercato librario per la sua novità. Era pregevole l'organicità dell'iniziativa: il *corpus* di letture di tipo letterario e divulgativo, graduato in otto serie era capace di rispettare lo sviluppo psicologico e le esigenze formative del fanciullo, ma nel contempo favoriva un'educazione alla lettura diversificata, coinvolgente la letteratura e i volumi di divulgazione scientifica e storica, tutti corredati di illu-

strazioni di gran pregio artistico. Tale progetto editoriale mirava a formare un lettore che, partendo da una pluralità di stimoli, potesse giungere a un sapere organico.

Come si è anticipato, sul fronte di maggiore acquiescenza rispetto alle direttive del regime si pose invece l'iniziativa di Mondadori "Il romanzo dei ragazzi" diretto da O. Visentini a partire dal 1933 e fino al 1935. I volumi sono stati nella maggior parte dei casi illustrati da B. Angoletta. Fanno eccezione *Gli eredi del circo Alicante*, di G. Anguissola illustrato da E. Pinochi, *Il Falco* (1934) di O. Visentini con illustrazioni di P. Pullini e *Dall'uno all'altro mondo* di R. Balsamo Crivelli con illustrazioni di V. Accornero. Il progetto editoriale presenta la peculiarità dell'uscita mensile e della distribuzione anche nelle edicole mantenendo prezzi calmierati al fine di favorire un'ampia diffusione alla stregua di un periodico.

## 2.Da scrittrici a direttrici di collane per ragazzi

Il panorama delineato insiste attorno ad alcuni aspetti di rilievo. Il dinamismo editoriale di inizio Novecento si avvantaggia del processo di industrializzazione che investe il mercato editoriale per l'infanzia e lo sviluppo consistente di collane editoriali è una chiara espressione dell'allora nascente industria culturale. Ma il principale aspetto di novità riguarda il fatto che a capo di molte iniziative editoriali erano presenti figure femminili di rilievo nella letteratura per l'infanzia del tempo. La via della scrittura è senz'altro stata una possibilità di emancipazione femminile straordinaria già evidente nel secondo Ottocento anche in virtù del processo di alfabetizzazione che con l'obbligo scolastico ha interrotto una discriminazione di genere nelle nuove generazioni di bambine e ha offerto nuovi spazi legittimi di affermazione culturale a giovani donne borghesi e acculturate in ambito domestico, pronte ad essere volano di diffusione culturale attraverso la scrittura. Si genera un dinamismo virtuoso che permette l'incontro tra nuove autrici e un mercato editoriale in espansione dove il circuito dei periodici per ragazzi risulta posto al centro. È difatti possibilità autoriale nel farsi conoscere dal pubblico dei piccoli lettori, è opportunità per sperimentarsi e di offrire spunti letterari che avrebbero poi visto una vita successiva nella pubblicazione in volume e nel dialogo mai concluso con editori verso ulteriori progetti. Che i periodici siano stati una vera e propria piazza virtuale di relazione, amicizia e costruzione di identità professionali è stato acclarato da ricerche scientifiche (Fava, 2016), ma certo è un ulteriore tassello osservare che siano stati protagonisti nell'innervare relazioni che avrebbero generato collaborazioni all'interno di collane editoriali. Si avverte un processo ascendente e di progressivo investimento pedagogico nel passaggio da autrici a direttrici di collane editoriali, poiché in quest'ultimo ruolo oltre alle competenze letterarie sono poste in evidenza doti organizzative, di selezione critica degli autori e delle opere, di caratterizzazione tematico – contenutistica della collana e della sua riconoscibilità e originalità nel mercato editoriale. Il valore e il successo dei progetti editoriali sono dati in buona parte dal ruolo di "talent scout" che le direttrici seppero attuare.

Coerenza del piano editoriale ma anche visione di lungo corso nell'assegnare spazi e nell'intessere relazioni. È emblematico il caso di P. Lombroso che approdò a Paravia nel 1921 con la pubblicazione di *I giocattoli di Zia Mariù* e che dal 1924 al 1935 diresse la collana "Zia Mariù". Scorrendo i nomi delle autrici si osserva la presenza di D. Dore con *Ricordi di una bambina* (1925), una narrazione autobiografica resa da una delle più appassionate adolescenti lettrici del *Corriere dei piccoli* impegnate nel progetto delle bibliotechine per le scuole rurali nel primo quindicennio del Novecento e alla metà degli anni Venti, ormai adulta, insegnante di scuola superiore e mamma di Giaime e Luigi Pintor (Pacini, 2011). Alla stessa rete di collaborazioni per la causa delle biblioteche attuata con le giovani lettrici dei periodici appartengono T. Cancelli con *La casina senza vento* (1929) e *Tanti cuori tanti rubini* (1924) di A. Enriques, M. Cavalieri, *Fiabe a totolino* (1930). T. Cancelli dopo essere stata una lettrice trasversale tra *Giornalino della Domenica* e *Corriere dei Piccoli*, pubblicò nel 1910 dei racconti sul settimanale di Via Solferino e in parte quei testi furono raccolti in volume per Paravia quindici anni dopo su sollecitazione di P. Lombroso stessa. A. Enriques, (Fava, 2016, p. 227), era stata una bimba estimatrice della "Corrispondenza" di Zia Mariù e scrisse il volume in nome dell'amicizia con Zia Mariù. M. Cavalieri aveva svolto un ruolo importante accanto a Zia Mariù nel cercare fondi per le bibliotechine ed essendo la famiglia vicina alla Casa Reale, insieme alla sorellina Alina avevano ottenuto che la Regina Elena e la principessa Jolanda portassero libri nelle scuole dell'Agro Romano. Anche i nomi di C. Prosperi e di D. Provenzal sono firme già familiari all'esordio del *Corriere dei Piccoli*. Se C. Prosperi gravitava nella cerchia di intellettuali vicini a casa Lombroso, e fu Paola a presentarla agli Albertini, D. Provenzal fu una scoperta letteraria di S. Spaventa Filippi ma Paola ne apprezzò la penna finissima e l'autonomia di pensiero. Non fu di diversa appartenenza il ventaglio di illustratori e in particolare illustratrici che caratterizzarono la proposta della collana. Si riconoscono i nomi di Gugù (A. Rasponi del Sale), prima artista che aveva donato a P. Lombroso propri disegni per le cartoline illustrate. Compare P. Bologna, artista in erba all'epoca della realizzazione delle cartoline e valorizzata proprio da Zia Mariù, E. Altara vera e propria rivelazione apprezzata già nel 1913-14 per la realizzazione di cartoline illustrate (Fava, 2024). Vissuti giovanili condivisi che divengono scelte artistiche e letterarie contribuiscono a dare solidità a un progetto editoriale dalle sedimentate fondamenta educative che hanno avuto il merito di rigenerarsi a distanza di tempo. Per Paravia svolse un ruolo molto importante Maria Bersani a capo di molte collane per ragazzi. Espressione di una classe magistrale all'avanguardia, M. Bersani visse l'impegno nel settore letterario per l'infanzia nei risvolti della scrittura creativa, della critica letteraria e della promozione alla lettura. Fondamentale fu la direzione della Biblioteca per i fanciulli di Milano accanto a E. Fabietti e la direzione del periodico *La Parola e il libro*. Si trattava di ruoli nevralgici dal punto di vista educativo in riferimento alla selezione delle opere e alla loro diffusione diretta e indiretta verso le nuove generazioni. M. Bersani seppe ricoprire questi ruoli con equilibrio e autonomia di pensiero. Per queste ragioni divenne una voce scomoda e alla fine degli anni Venti non casualmente lasciò

tali incarichi venendo sostituita da figure come P. Piccoli Addoli e L. Pollini organici al Regime Fascista. Fu invece diversa la collaborazione con Paravia dove poté mantenere il suo sguardo libero da condizionamenti e di tale aspetto si trova traccia nelle collane dove cultura magistrale all'avanguardia e modernismo offrono percorsi educativi garanti della formazione di giovani lettori in grado di maturare un pensiero autonomo (Fava, 2004)

Risulta diverso il ruolo svolto da O. Visentini che si affermò negli anni Venti e Trenta sia come scrittrice sia per la riflessione critica sulla letteratura per l'infanzia che prese avvio con il fortunato manuale *Libri e ragazzi* (1933) e che avrebbe condotto a successivi lavori critici e rifacimenti fino agli anni Sessanta. La maturazione della prospettiva critica rese O. Visentini figura qualificata per occuparsi dal punto di vista editoriale dei nuovi progetti per ragazzi di Mondadori. A lei venne attribuita la direzione de "Il romanzo dei ragazzi" e in questa veste oltre ad avere una presenza rilevante nella collana con propri testi letterari, la cui analisi mostra inevitabilmente l'uso di un linguaggio progressivamente più retorico, ripubblicò opere di A. Beltramelli (*La gaia Cachipoli, il piccolo Pomi, Gaie farandole*) che era stato sostenitore dell'ideologia fascista sin dalle origini e L. Capuana *Il figlio di Scurpiddu* dato alle stampe dalla moglie A. Bernardini dopo la morte del marito. Nello stesso tempo compaiono romanzi più autonomi come il testo di G. Anguissola, *Gli eredi del Circo Alicante,* e di A. Vivanti, *Il viaggio incantato* che risulta un rifacimento del testo degli anni Venti *Sua altezza!* Compaiono altre figure femminili: M. P. Sorrentino e Fiducia (A. Cagli della Pergola) vanno a comporre un ventaglio di nomi femminili almeno in parte in via di affermazione nel panorama letterario per ragazzi del tempo. Si ha l'impressione di un'eterogeneità di opere della collana senza un'anima unitaria bensì collegabili all'occasione del momento. D'altra parte, O. Visentini utilizzò spesso la scrittura e la ricercatezza stilistica in modo strumentale rispetto all'opportunità e all'ideologia. (Lollo, 1996).

La disamina effettuata conduce a riflettere sulla rilevanza culturale esercitata da una parte del mondo femminile che ha saputo lavorare secondo itinerari spesso carsici. L'operato femminile ha contribuito in modo significativo a tracciare l'itinerario di sviluppo della letteratura per l'infanzia orientando la formazione dei giovani lettori del tempo anche con l'ambizione a voler perseguire cammini di crescita nella scrittura stessa. Le diverse fisionomie delle collane editoriali e delle direttrici invitano a pensare anche oggi al ruolo delicato e dirompente della parola letteraria e quanto essa possa essere base per un pensiero sorgivo in termini di sviluppo oppure possa avere un potenziale distruttivo o connotato ideologicamente. Accanto a percorsi della parola liberanti si assiste a posizioni di mesta accettazione della retorica del linguaggio e allora come oggi continua ad esistere il pericolo della frattura tra dimensione formale, stilistica e simbolica del linguaggio rispetto ai contenuti veicolati perdendo per questa via il valore autenticamente formativo del testo letterario e della progettualità editoriale collegata ad esso.

## Bibliografia


Bersani M. (1930). *Libri per fanciulli e per giovinetti.* Torino: Paravia.

Boero P., De Luca C. (1995). *La letteratura per l'infanzia.* Bari-Roma: Laterza.

Carli A. (2007). *Prima del Corriere dei piccoli: Ferdinando Martini, Carlo Collodi, Emma Perodi e Luigi Capuana fra giornalismo per l'infanzia, racconto realistico e fiaba moderna*. Macerata: Eum.

Chiosso G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale: dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: FrancoAngeli.

Decleva E. (2007). *Arnoldo Mondadori*. Milano: Mondadori.

Fava S. (2004). *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre.* Milano: Vita e Pensiero.

Chiosso G., Sani R. (Eds.) (2013). *Dizionario biografico dell'educazione*. Milano: Editrice Bibliografica.

Fava S. (2016). *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fava S. (2024). Paola Carrara Lombroso and picture postcards as educational products: a way to educate young readers and citizens of tomorrow. *Historia y memoria de la educación,* 10 (19), 355-375.

Hoepli (1914). *Catalogo completo delle edizioni Hoepli, 1871-1914*. Milano: Hoepli.

Key E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag (trad. it. di M. Ettlinger Fano, *Il secolo dei fanciulli*, Fratelli Bocca, Torino, 1906).

Lollo R. (1996). *Olga Visentini tra Fascismo e Repubblica.* Milano: Prometheus.

Lollo, R. (1996). Letteratura per l'infanzia: Daria Banfi Malaguzzi Valeri (1883-1979). *Orientamenti Pedagogici,* 4, 853-873.

Lollo R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia.* Brescia: LaScuola.

Pacini M. (2011). *Da casa Pintor: Un'eccezionale normalità borghese: lettere familiari, 1908-1968.* Roma: Viella Libreria Editrice.

Pallottino P. (1979). Luci e ombre sulla "Scala d'oro". Meraviglie, curiosità e avventure della più famosa collana di libri italiani per i ragazzi del Novecento. In Biblioteca Comunale di Faenza, Biblioteca comunale di Correggio (Ed.). *Conformismo e contestazione nel libro per ragazzi. Storia e sperimentazione* (pp. 63-90). Bologna: Cappelli.

Pironi T. (2010). *Femminismo ed educazione in età giolittiana: conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.

Pizzigoni F. D. (2021). *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica Sei di Torino.* Milano: FrancoAngeli.

Rebellato E. (Ed.) (2008). *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1910-1945)*. Milano: FrancoAngeli.

Rebellato E. (2012). Vincenzo Errante, Fernando Palazzi e la «Scala d'oro»: due letterati-editori all'origine di una collana per ragazzi negli anni Trenta. *Società e storia*, 135, 86-116.

Scarlini L. (2022). *Bompiani story. Valentino Bompiani, avventure di un editore.* Milano: Bompiani.

Targhetta F. (2007). *La capitale dell'impero di carta: editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento.* Torino: Sei.

Visentini O. (1933). *Libri e ragazzi.* Milano: Mondadori.

# Riflessioni sulla natura politica e militante della letteratura per l'infanzia contemporanea

Ilaria Filograsso
*Professore Ordinario*
*Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara*
*i.filograsso@unich.it*

Nell'introduzione al recentissimo volume dedicato alle trasformazioni sociali e politiche che trovano spazio nella letteratura per l'infanzia del ventesimo e ventunesimo secolo, Bettina Kümmerling Meibauer (2023, pp. 9-10) lamenta la lacuna di studi complessivi e comparativi che analizzino criticamente le molteplici forme e declinazioni di una produzione editoriale che sin dalle sue origini, in misura diversa e alternando intenti manipolatori o emancipativi, è legata a istanze che possiedono inevitabili implicazioni politiche, come la formazione del bambino "cittadino" o le idee stesse di educazione e di cura dell'infanzia.

L'assunto – suggerisce la studiosa – che la politica sia una questione riguardante solo gli adulti, può portare all'illusione che esista una scrittura per bambini e bambine politicamente neutra, o del tutto impermeabile ad argomenti di natura civile e militante, anche in forma indiretta. Tacere o ignorare fenomeni come le derive autoritarie dei sistemi di governo, la negazione dei diritti umani, l'oppressione silente di intere popolazioni, l'intreccio invisibile di fattori economici, sociali, religiosi che influenza il vivere quotidiano, è esso stesso un atto politico. Il ventunesimo secolo è, per altro, connotato dalla moltiplicazione degli scenari di guerra, dalle crisi migratorie e dal crollo delle ideologie, eventi che hanno avuto e conservano un impatto devastante in Europa. Albi illustrati, libri non fiction, romanzi che affrontano le condizioni dei rifugiati, le ragioni sistemiche del cambiamento climatico, gli effetti delle guerre, occupano uno spazio permanente e crescente nelle biblioteche, nelle scuole e nel mercato editoriale, costituendo un bacino ampio, eterogeneo per qualità narrativa e soluzioni estetiche, facilmente incline alla trappola del pietismo, della semplificazione, del rafforzamento esotizzante dello stereotipo.

Una breve disamina di alcune criticità legate ad un filone consistente di questa produzione può offrire interessanti indicazioni di metodo, suggerendo una postura riflessiva che contrasti la scivolosa equazione tra libro impegnato e sua educatività, soprattutto se intesa in senso deterministico, paternalistico e convergente. Se si considerano, infatti, le cosiddette *refugee narratives,* una pluralità diversificata di progetti editoriali, pensati spesso dalle case editrici per l'immediata spendibilità didattica, talvolta prodotti indipendentemente dagli autori, basati su storie reali, spesso esito di un coinvolgimento personale o professionale in operazioni di soccorso, emerge quanto il tema della migrazione rappresenti un tropo controverso con molte variazioni.

Uno studio recente di Evelyn Arizpe (2021) su questo filone narrativo articola le diverse dimensioni del tema da una prospettiva interdisciplinare. Muovendo dalla fiducia nell'energia trasformativa e nella vocazione sperimentale della letteratura per l'infanzia, la studiosa sottolinea però il rischio di *alterizzare* i protagonisti, richiamando il saggio del 2018 di Philip Nel sulla costruzione letteraria dei personaggi migranti e le sue osservazioni sulla propagazione del pregiudizio, che può risultare sottile e nascosta: "Art is often ideologically ambivalent, humanizing in some ways and dehumanizing in others" (Nel, 359).

Molti contributi internazionali degli ultimi anni, da prospettive teoretiche diverse, dalla *critical literacy* ai *media studies* fino alla *Critical Race Theory* e alla *reader response theory* - significativi i contributi di Julia Hope (2008; 2017) e di Janet Evans (2015) sulla fruizione degli albi in contesti didattici multiculturali - si sono focalizzati sulla narrazione visiva della migrazione: essi hanno evidenziato il ruolo decisivo assegnato alla progettazione del libro, al rapporto innescato tra immagini e lettore, spinto all'assunzione del rischio interpretativo attraverso soluzioni narrative, grafiche e materiali che favoriscono il riconoscimento di sé e dell'altro, il giudizio sulle azioni etiche di individui o gruppi, la partecipazione empatica alle vicende dei protagonisti. È piuttosto evidente, tuttavia, che i libri che tematizzano la migrazione siano destinati prevalentemente a lettori non-migranti: il bambino migrante è potenzialmente «oggettificato» per un'*audience* di non migranti e non-rifugiati. Le scelte stilistiche e narrative degli autori e degli illustratori aprono lo spazio a una legittima preoccupazione etica relativa alla rappresentazione delle differenze culturali: la dinamica dialogica alla base della pedagogia degli albi illustrati è transattiva non solo in relazione al rapporto tra lettore e testo ma anche a quello tra identità migranti e non-migranti all'interno della narrazione. Il cronotopo più utilizzato da autori e illustratori enfatizza la dimensione liminale del viaggio, focalizzandosi sull'imperativo drammatico della fuga da una situazione insicura: grazie a sofisticate strategie visive lo sguardo del lettore è guidato attraverso una transizione, nella quale il migrante negozia uno spazio di confine, all'interno di un processo che simula il conflitto interculturale e la sua possibile risoluzione. La trasgressione del confine allude alla sua ingiusta arbitrarietà: tuttavia, lamentare il naufragio e la fine disperata dei migranti nel tentativo di attraversamento può persino tradursi in un atto di indispensabile cordoglio, teso a giustificare e ribadire la forza della medesima frontiera. A questo proposito, diversi studi recenti, tra i quali le ricerche di Ekaterina Strekalova-Hughes (2019) e di Vassiliiki Vassiloudi (2019), si focalizzano su decine di albi illustrati, spesso patrocinati da Amnesty International o da UNHCR, alcuni dei quali tradotti e amati anche in Italia – ad esempio *Il viaggio* di Francesca Sanna (2015), *Amali e l'albero* (2016) di Chiara Lorenzoni, *Il mio nome non è rifugiato* di Kate Milner (2018), *Il giorno che venne la guerra* (2018) di Nicola Davies. Negli albi esaminati, la storia della fuga sembra costituire il contrassegno dell'identità del rifugiato, un appiattimento unidimensionale che impedisce, nel lettore implicito, di concepire l'ipotesi che il migrante scelga di venire a reclamare sogni e opportunità nel paese ospitante. Il conflitto è quasi sempre rappresentato come un dato di fatto, autogenerato, come se la guerra fosse parte

integrante, endemica della storia di un paese, o accadesse all'improvviso, senza ragioni storiche o politiche. Se il conflitto, per altro, è presentato come una calamità inaspettata, non possiamo analizzarne le cause profonde ma solo affrontarne le conseguenze.

Ne deriva la negazione della responsabilità dell'interferenza internazionale che contribuisce all'avvio delle guerre o ad estenderne la lunghezza e la gravità. È legittimo chiedersi, dunque, se la risposta empatica del lettore, sollecitata soprattutto dalla forza di illustrazioni potenti e evocative, possa appiattire la sensibilità storica attraverso una ricostruzione selettiva, autoreferenziale e politicamente corretta della complessità dell'esperienza migratoria. Il lettore implicito è sospinto nella posizione del benefattore occidentale, a cui è assegnata, anche attraverso l'invito alla solidarietà, i finali concilianti o gli apparati para-testuali decisamente paternalistici, la responsabilità di cambiare le condizioni della controparte dei bambini rifugiati, tacitamente perpetuando la medesima sbilanciata gerarchia di potere corresponsabile delle difficoltà dei migranti.

Le studiose menzionate ricorrono, più o meno esplicitamente, al paradigma post-colonialista inteso come insieme di strumenti critici tesi a prendere in considerazione tutte le operazioni di dominio, dando voce e rilievo alle forme di resistenza e ad altri modelli di pensiero più inclusivi, relativi alla nazione, alle lingue, all'identità. In questa direzione, un approccio interdisciplinare, posto al crocevia tra studi letterari postcoloniali per l'infanzia (ricerche svolte prevalentemente in area australiana, americana, canadese) e studi postcoloniali *tout court*, è proposto da Anna Finozzi, nel suo recente studio sulla letteratura postcoloniale italiana (2023), che scandaglia un ampio corpus di scritture migranti prodotto a partire dal 2010, nel quale i vari generi, sottogeneri e formati interagiscono fra loro per elaborare un immaginario postcoloniale, un repertorio cioè di immagini implicite e esplicite che suggeriscono l'acquisizione di agency da parte dei personaggi presenti nelle storie, offrendo la possibilità di ripensare e rielaborare la memoria collettiva liberandola da una prospettiva eurocentrica e adulto-centrica.

Il connubio tra studi postcoloniali e letteratura per l'infanzia è stato avviato nel 1992 da un saggio molto noto di Perry Nodelman, nel quale l'approccio orientalista viene applicato alla condizione di subalternità del bambino nei confronti dell'adulto. Nel 1997 appare il primo contributo, sulla rivista "Ariel", in cui le teorie post-coloniali sono applicate alle produzioni per l'infanzia. Uno dei due curatori, Roderick McGillis, evidenzia come nel processo di decolonizzazione iniziato alla fine del ventesimo secolo i bambini non siano stati coinvolti: i bambini restano oggi la categoria sociale più colonizzata al mondo e il medesimo atteggiamento coinvolge la scrittura per l'infanzia e l'attività critica che la riguarda. Utilizzare l'approccio post-coloniale come lente di ingrandimento che si appunta su diverse tipologie testuali orientate alla rappresentazione dell'Altro, o espressione della voce dell'Altro, può aiutare, dunque, a operare politicamente in una doppia direzione: verso l'emancipazione del soggetto bambino e verso quella del soggetto subalterno. Questo affrancamento può avvenire quando tutti gli attori coinvolti assumono la

posizione di agenti, e la decolonizzazione attraversa chi scrive, chi legge e chi è rappresentato.

La riflessione della Finozzi sottolinea come albo illustrato, silent-book e fumetto siano diventati un terreno estremamente fertile per la propagazione della memoria culturale e del trauma collettivo in forza delle scelte formali e delle caratteristiche materiali, che si adattano efficacemente alle interruzioni testuali che spesso una storia non-lineare comporta. Resistere, corrompere, decostruire la linearità significa ricercare una forma letteraria che dissenta dalla naturale associazione tra ciò che è successo e ciò che viene raccontato. Pensiamo ai manifesti politici di Armin Greder, contro-narrazioni che scommettono sulla potenza euristica dell'atto di vedere, che è di fatto un incontro attivo, non unilaterale, reciproco, e reclamano l'agency del lettore nell'integrazione di ciò che manca, nella decodifica degli indizi visivi, e rimandano ad una realtà sociale e politica profondamente interconnessa, in cui Sud e Nord del mondo risultano complici, al di là di ogni retorica vittimizzazione (Filograsso, 2023).

O pensiamo a raffinati progetti editoriali italiani come quello sviluppato da Else, un'associazione e un laboratorio serigrafico permanente, che ha iniziato la sua esperienza editoriale nel 2010, costruendo innanzitutto uno spazio sociale e relazionale a partire da un gruppo di rifugiati da diversi Paesi, mettendo insieme la potenza dei vissuti e una scelta radicale di stampa serigrafica, di altissima qualità e di grande impatto visivo, che si sottrae alla mercificazione dell'oggetto libro. Richiamandosi alla tradizione didattica internazionale e politica dell'autoproduzione di libri, Else ha imbastito un dialogo intorno alle migrazioni a partire dalle voci dei protagonisti: tra gli altri progetti, *Famiglie* (2015), racconto corale che nasce da 19 storie raccolte in due scuole di italiano e nel laboratorio serigrafico, si compone di ritratti duri, appassionati e imprevisti di famiglie di provenienza diverse, voci autentiche che testimoniano la tensione alla lotta, alla rielaborazione del passato nell'attiva ricerca di nuove appartenenze.

Inoltre, se da una parte la relazione immagini-parole rappresenta una combinazione adatta a facilitare la rappresentazione del processo mnemonico, che è frammentario e non lineare, dall'altra il fumetto, negli ultimi anni in crescita esponenziale sul piano delle collane editoriali, si presta particolarmente alla traduzione e al multilinguismo: la moltiplicazione di storie raccontate da autori con un passato migratorio contribuisce a rendere transnazionale il panorama italiano, combinando l'esplorazione letteraria delle memorie individuali con la storia collettiva. Nel 2005 nasce BeccoGiallo, progetto editoriale che è riuscito a sviluppare un discorso coerente e continuo sul fumetto come giornalismo grafico, narrazione della memoria, interrogazione del presente e impegno civile. Nel suo catalogo, opere molto diverse problematizzano i costrutti di identità e appartenenza, come *Sotto il velo* (2022), una striscia a fumetti creata dalla giovanissima artista italotunisina Takoua Ben Mohamed, che racconta con ironia la sua quotidianità di ragazza che ha liberamente scelto di portare il velo in Italia, o *Etenesh, l'Odissea di una migrante* (2023), drammatico racconto del viaggio infernale di una giovane partita da Addis Abeba e sbarcata sulle coste di Lampedusa, percorrendo il Sudan,

il deserto del Sahara, fino al carcere in Libia e alla traversata del Mediterraneo in gommone. Il progetto della casa editrice si incarica di *fare* memoria, raccontarne le storie, confrontarsi con la sua stranezza che come il mare – scriveva Primo Levi – puo restituire brandelli e rottami, operando la scelta di trasformarli e ricomporli in segni narranti capaci di generare una comunita di "parlanti".

La frammentarietà della memoria è legata, per altro, al silenzio, all'atto di silenziare ed essere silenziati, strategia polisemica per escludere e controllare le minoranze, sintomo del trauma per i vuoti, le imprecisioni del ricordo, le mancanze, ma anche opposizione, resistenza, forma di autodeterminazione. Nel caso di memorie traumatiche, la mancanza di parole costitutiva dei silent books, ad esempio, rappresenta una potente metafora del fatto che la tragedia sia inenarrabile, mentre la presenza dei silenzi formali, espressi negli albi come interruzioni di pagina, spazi bianchi o sospensione delle immagini, sembra alludere metaforicamente all'instabilità dei significati, invitando il lettore, piuttosto che a colmare quei vuoti, a rispettarne la distanza, l'incommensurabilità e lo spazio (Finozzi, 62).

Numerosi progetti editoriali contemporanei, dai romanzi di Igiaba Scego o Barbara Pumhösel agli albi delicati di Fuad Aziz e Alicia Baladan, sono dedicati all'importanza del nome come strategia per contrastare il silenzio dei numeri, valorizzando insieme, nella rappresentazione del soggetto migrante, la capacità di agire ostinatamente ricordando, re-immaginando e ricostruendo attraverso le proprie memorie la nazione da cui si è fuggiti e la sua identità culturale, pur con i meticciamenti che le nuove appartenenze comportano. Un atto contro-egemonico che può coinvolgere anche la possibile contro-mappatura dello spazio, scomponendo l'associazione razza/area geografica e dilatando lo spazio del racconto oltre la linea simbolica del confine e della frontiera. Emblematico e potente, in questo senso, l'albo *L'Altracittà* (2010), scritto da Mia Lecomte e illustrato da Andrea Rivolta. L'albo racconta la città dei subalterni, una rete nascosta di persone, capillare alla città, che riempie gli spazi vuoti, le intersezioni, e non è definita dalla marginalità geografica escludente o da una ghettizzazione: l'Altracittà è sempre presente e rimette in discussione con la sua presenza questa logica binaria.

Concludendo, molti libri per l'infanzia oggi propongono modelli di bambini e bambine in grado di scandagliare la loro alterità in diversi contesti, non solo mettendo in discussione le definizioni e le norme di comportamento addomesticanti che la società impone loro, ma anche interrogando le loro molteplici appartenenze, cercando di autodefinirsi nei limiti di uno spazio che tende a isolarli come *diversi*. Promuovere l'analisi dei processi e delle strategie testuali (frammentarietà, vuoti grafici, ibridazioni linguistiche ecc.) che permettono al lettore e alla lettrice reali di attivarsi e di confrontarsi con i protagonisti letterari, aiuta ad accedere criticamente – soprattutto a scuola – a storie *altre*, in grado di riscrivere la memoria individuale e collettiva superando la narrazione egemone e lasciando emergere un'elaborazione inclusiva della Storia e delle storie. La letteratura militante, in questi termini, da una parte ribadisce il diritto di rappresentazione di ogni bambino e bambina, dall'altra consente a lettori migranti e non migranti l'incontro con libri che rendano possibile rispecchiarsi, collegare quanto si legge o ascolta al

proprio vissuto personale, e insieme decentrarsi, scoprire orizzonti di senso plurali e alternativi, attivando un processo di lettura che si fa spazio discorsivo democratico, generando relazioni inedite con le vite degli altri, riconoscimento reciproco, senso di interdipendenza e reciprocità.

## Bibliografia


A.A.V.V. (2015). *Famiglie*. Roma: Else.

Arizpe E. (2021) Introduction to special issue on childrens' books. *Migration Studies*, 9(2), 311- 316.

Ben Mohamed T. (2022). *Sotto il velo*. Padova: Becco Giallo.

Castaldi P. (2023). *Etenesh. Odissea di una migrante*. Padova: Becco Giallo.

Davies N. (2018) *Il giorno che venne la guerra*. Milano: Nord-Sud.

Evans J. (2015). Could This Happen to us? Children's critical responses to issues of migration in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Challenging and Controversial Picturebooks Creative and critical responses to visual texts* (pp. 243-259). London and New York: Routledge.

Filograsso, I. (2023) Il potenziale politico della letteratura per l'infanzia. Il racconto della migrazione negli albi illustrati di Armin Greder. *Costellazioni. Rivista di Lingue e Letterature,* 21, 37-56.

Finozzi, A. (2023). *La letteratura postcoloniale italiana per l'infanzia (2010-2022). Lingua, spazio, colore*. Firenze: Franco Cesati.

Hope J. (2018) 'The Soldiers Came to the House": Young Children's Responses to The Colour of Home. *Children's Literature in Education*, 49, 302–322.

Hope J. (2008). "One Day We Had to Run": The Development of the Refugee Identity in Children's Literature and Its Function in Education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295–305.

Khorana M., McGillis R. (1997). Postcolonial/Postindependence perspective: Children's and Young Adult Literature. *Ariel*, XXVIII, 1, 1-237.

Kümmerling Meibauer B., Shulz F. (2023). *Political Changes and Transformations in Twentieth and Twenty First Century Children's Literature*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg

Lecomte M. (2010) *L'Altracittà*. Roma: Sinnos.

Lorenzoni C. (2016). *Amali e l'albero*. Torino: EDT Giralangolo.

Milner K. (2018). *Il mio nome non è Rifugiato*. Bologna: Les Mots Libres.

Nel P. (2018). Introduction: Migration, Refugees, and Diaspora in Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 43/4, 357–62.

Nodelman P. (1992). The other: Orientalism, colonialism, and children's literature. *Children's Literature Association Quaterly*, XVII, 1, 29-35.

Sanna F. (2016). *Il viaggio*. Roma: Emme.

Strekalova-Hughes E. (2019). Unpacking Refugee Flight: Critical Content Analysis of Picturebooks Featuring Refugee Protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 21, 2, 23-44.

Vassiloudi V. (2919) International and Local Relief Organizations and the Promotion of Children's and Young Adult Refugee Narratives. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 57, 2, 35-49.

# «Scremare la panna da molte ciotole di latte»: educare l'infanzia al mondo meraviglioso della preistoria nell'editoria ottocentesca

Domenico Francesco Antonio Elia
*Professore Associato*
*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
*domenico.elia@uniba.it*

## 1. La "dinomania" nell'Ottocento: origini e trasposizioni nell'editoria divulgativa

Il contributo intende approfondire le modalità di trasmissione delle nozioni scientifiche, relative alle forme di vita vissute nel remoto passato, inserite nelle pubblicazioni stampate durante l'Ottocento e destinate a un pubblico giovanile. La ricerca intende avvalersi dell'esame di alcuni testi inediti in Italia (Hutchinson, 1892), ovvero resi disponibili sul mercato editoriale nazionale mediante traduzione (Flammarion, 1886) che descrivono, con l'ausilio di un apparato iconografico che appare finora poco indagato dalla letteratura scientifica (Daston, Galison, 2007), le specie animali vissute nelle ere geologiche pregresse del pianeta Terra.

Il genere della divulgazione scientifica in Italia è stato confinato, nell'Ottocento, all'interno di una dimensione editoriale ridotta, soprattutto se posta a paragone con quella prodotta fuori dai confini nazionali "stante le gravissime lacune – come denunciava Giuseppe Lombardo Radice in un articolo intitolato *Che cosa non leggono i maestri*, pubblicato nel 1925 sulla rivista "La nuova scuola italiana" – che si riscontravano, su questo versante, nella produzione non scolastica per l'infanzia e la gioventù della penisola" (Ascenzi, Sani, 2018, p. 77). L'Italia, del resto, ancora oggi "soffre di una penuria quasi imbarazzante di mezzi e di sensibilità nel sostenere la ricerca scientifica" (Grandi, 2022, p. 70). Altrove, invece, in particolare nel Regno Unito, la divulgazione scientifica è stata supportata dalle prime scoperte nel campo paleontologico, a partire da quelle compiute dal pioniere Richard Owen (1804-1892) (Rupke, 1994) che coniò nel 1842 il termine "dinosauro", ossia "lucertola terribile" (Torrens, 1992, pp. 40-44) per indicare le nuove specie di rettili identificate attraverso i resti fossili. La chiave per comprendere la "dinomania", ossia la passione nutrita dagli europei nei confronti di questi animali scomparsi in un remoto passato fu provocata, secondo Thomson (2005, p. 213), dalla scoperta, avvenuta nel 1884, dei resti fossili di un branco di Iguanodonti in una miniera belga di carbone; solamente due anni più tardi, infatti, Camille Flammarion scrisse la sua opera intitolata *Le Monde avant la Création de l'Homme* (*Il Mondo prima della Creazione dell'Uomo*, nell'edizione italiana) nella quale uno di questi dinosauri era mostrato in una posa teatrale mentre si allungava sino a raggiungere il quinto piano di un edificio parigino.

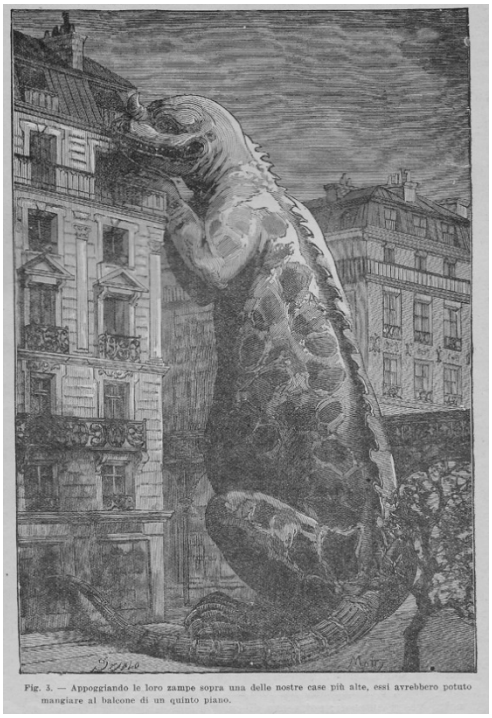



**Fig. 1: Iguanodonte a confronto con un edificio moderno**

Costituisce elemento degno di menzione constatare come, anche negli Stati Uniti d'America, al cui interno la "dinomania" si diffuse solamente a partire dalla fine dell'ultimo decennio dell'Ottocento, i meccanismi divulgativi furono analoghi a quelli riscontrati in Europa: l'unico cambiamento riguardò la specie di rettile prescelto per essere paragonato con lo sfondo degli odierni grattacieli, laddove il Brontosauro – le cui dimensioni erano ancora più grandi rispetto all'iguanodonte – sostituì quest'ultimo (Thomson, 2005, p. 214).

## 2. L'esaltazione dell'elemento meraviglioso a scapito di quello scientifico

Negli anni Settanta del Novecento Martin Rudwick fu uno dei primi studiosi a sostenere la necessità di possedere una formazione specifica per poter utilizzare correttamente l'apparato iconografico scientifico; sebbene il suo articolo facesse riferimento principalmente alle immagini geologiche veicolate all'interno del contesto scolastico (Rudwick, 1976, pp. 149-195), caratterizzate da un maggior grado di astrattezza e formalizzazione rispetto ad altre tipologie di immagini afferenti alle scienze naturali, non si può negare che anche l'apparato iconografico promosso dai volumi pubblicati nell'Ottocento sulla preistoria abbia promosso una funzionalità precisa che, tuttavia, negava, ovvero relegava in secondo piano, i principi

scientifici per promuovere, invece, una divulgazione basata sull'esaltazione dell'elemento meraviglioso che si innestava su quello propriamente paleontologico. Gli intenti narrativi di Hutchinson, infatti, erano quelli di "scremare la panna da molte ciotole di latte", sottolineando che "è solo la panna", vale a dire l'elemento fantastico, "ciò di cui il grande pubblico ha bisogno" (Hutchinson, 1892, p. 3)[1]. Conseguenza non trascurabile di questo approccio alla raffigurazione delle forme di vista estintesi sul pianeta Terra era la presenza di categorie descrittive che includevano richiami alla morale dell'epoca, tesa a dimostrare l'assoluta incompatibilità tra le creature mostruose del passato e gli esseri umani odierni. Nell'Ottocento, dunque, si costruì un apparato iconografico convincente che mostrava, allegoricamente, la contrapposizione tra il passato remoto bestiale della Terra, abitata dai mostruosi dinosauri, e l'umanità (McGowan, Hartmann, 2013, p. 48). Quest'ultima, tuttavia, non andava intesa nella sua totalità, ma includeva solamente gli Europei e i loro discendenti "civilizzati" sparsi nelle colonie extra-continentali. In questa ottica, dunque, i dinosauri e gli altri animali preistorici erano inquadrati all'interno di una condizione di mostruosità archetipica che veniva adoperata "come termine di paragone per proiettare su qualcuno o qualcosa le sue prerogative deleterie, devianti, moralmente e fisicamente ributtanti" (Montemagno Ciseri, 2019, p. 472). Non sorprende constatare, dunque, l'emergere di una caratterizzazione mostruosa di questi animali che, come mostrato nelle immagini pubblicate all'interno del volume di Hutchinson, sottolineavano le dimensioni gigantesche dei dinosauri.

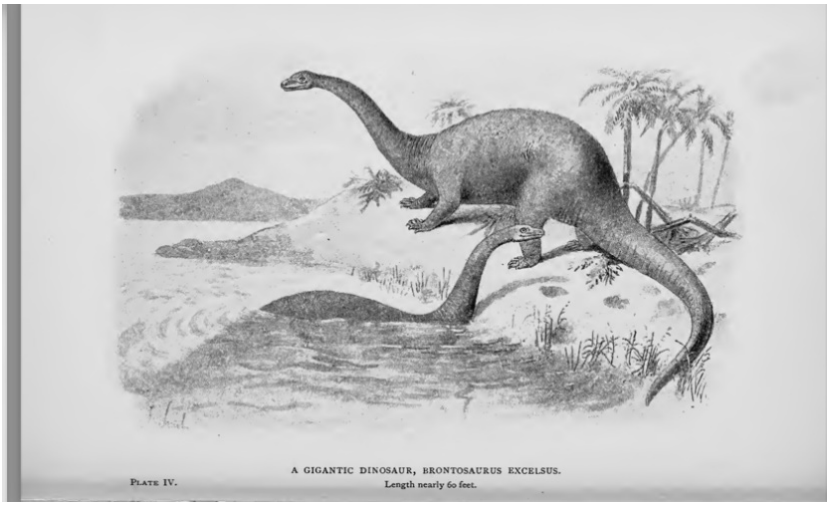



**Fig. 2: Brontosauro**

1 Traduzione a cura dell'Autore.

La fauna preistorica fu ritratta, nelle illustrazioni di questi volumi, in atteggiamenti feroci che avevano l'obiettivo di alimentare una rappresentazione mostruosa, non senza nascondere, tuttavia, il legame d'origine con la specie umana (Flammarion, 1886, p. 77).

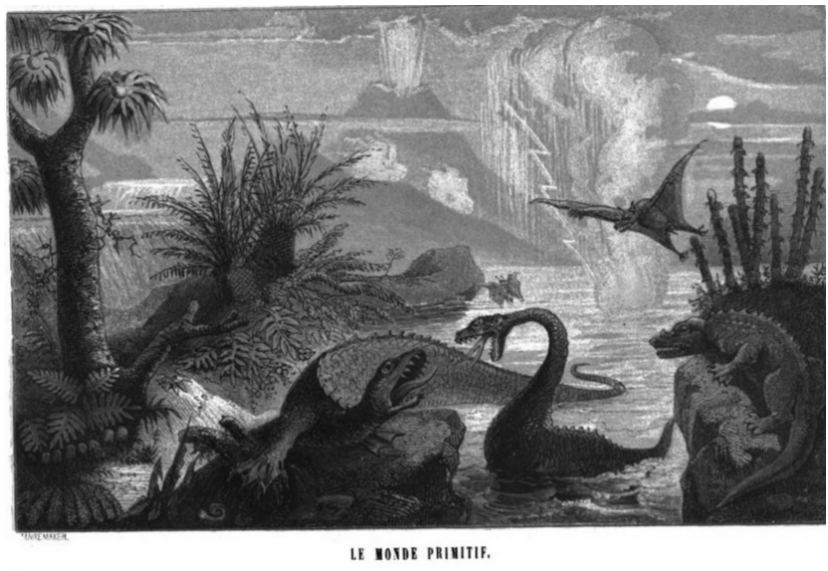



**Fig. 3: Il mondo primitivo**

Nel corso dell'Ottocento, dunque, l'accostamento tra l'elemento mostruoso proprio di quelle specie ormai scomparse, la natura selvaggia nella quale avevano vissuto e che ancora prosperava in una dimensione extra-europea, e le popolazioni africane soggette all'autorità coloniale rientrava integralmente in seno a quei processi di delegittimazione (Bar-Tal, 1989) che conducevano, come esito conclusivo, alla disumanizzazione dell'alterità.

L'analisi delle immagini pubblicate nel volume scritto da Flammarion, in particolare, evidenzia la presenza di un apparato iconografico, correlato da apposite didascalie, mediante il quale emergono le analogie fra un ambiente selvaggio, impenetrabile all'occhio umano civile, e il carattere misterioso dei continenti extra-europei, cartografati dettagliatamente proprio nell'Ottocento: mentre le figure 4 e 5 rappresentavano le foreste esistite in epoche remote, descritte in termini lirici-cheggianti: "oh! Paesaggi grandiosi delle età scomparse! Nessun sguardo umano vi ha contemplati, nessun orecchio mortale ha compreso le vostre armonie" (Flammarion, 1886, p. 9), la figura 6, invece, proponeva una visuale inedita del territorio francese nel passato, nel quale "invece di Parigi, vi era il mare…e pterodattili dalle larghe ali svolazzavano nel cielo" (Flammarion, 1886, p. 8).



Fig. 2. — Foreste selvagge impenetrabili... il grave mastodonte schiacciava sotto i suoi piedi i fiori già sbocciati nelle radure dei boschi.

**Fig. 4: Foreste selvagge**



Fig. 5. — Oh! paesaggi grandiosi delle età scomparse! nessun sguardo umano vi ha contemplati, nessun orecchio mortale ha compreso le vostre armonie.

**Fig. 5: Paesaggi del passato**

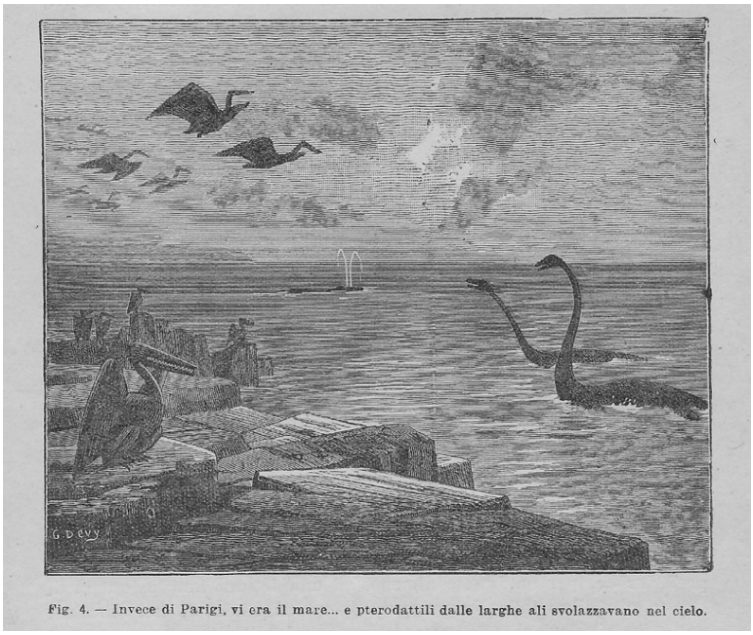



Fig. 4. — Invece di Parigi, vi era il mare... e pterodattili dalle larghe ali svolazzavano nel cielo.

**Fig. 6: Parigi nella preistoria**

Nel tentativo di spiegare l'evoluzione umana, Flammarion non trascurava di immaginare, tra gli altri cambiamenti radicali che avrebbero colpito la nostra specie nei successivi centomila anni, la comparsa di "una civiltà rigogliosa" che avrebbe portato "la luce nell'Africa Centrale" (Flammarion, 1886, p. 12), considerata, invece, terra ospitante tribù selvagge.

Le più antiche modalità di rappresentazione dei dinosauri, riconducibili ad artisti come Benjamin Waterhouse Hawkins e Charles R. Knight, hanno avuto un'influenza duratura nella cultura popolare (Lucas, 2008). I modelli di dinosauri ricostruiti nel 1852 a Sydenham Park in Inghilterra da Hawkins, in particolare, miravano a realizzare l'obiettivo di insegnare a un vasto pubblico le abilità visive secondo i dettami della pedagogia pestalozziana: Hawkins, infatti, intendeva rendere visibile il passaggio, nella ricostruzione dei dinosauri scoperti in età vittoriana, dalla ricostruzione dello scheletro a quella dell'animale preistorico nella sua interezza. Nella sua opera egli si avvalse del metodo di osservazione diretta pestalozziano, servendosi dell'anatomia comparata come supporto indispensabile al suo lavoro artistico laddove non era possibile, per ovvie ragioni legate alla condizione estinta di questi animali, servirsi del primo approccio metodologico (Veder, 2008, p. 379). L'opera di Hawkins, a sua volta, influenzò generazioni di illustratori successivi: in particolare, il suo modo di vedere i dinosauri e, dunque, di rappresentarli attraverso le arti figurative, fu tenuto in considerazione negli anni successivi (Mitchell, 1994, pp. 42; 56-57).

Fu realizzato, in questo modo, uno spazio pubblico – inteso come "l'insieme

dei discorsi, delle argomentazioni, delle spiegazioni relative a un certo insieme di fenomeni, che esercita un'egemonia culturale, simbolica e cognitiva in un determinato periodo storico" (Padovan, 2006, p. 225) – in relazione alla rappresentazione della preistoria, funzionale a rimarcare, in chiave allegorica, le differenze tra "civilizzati" e "selvaggi". La preistoria descritta nei volumi analizzati all'interno di questo breve contributo restituisce ai mostri uno spazio vitale che la modernità aveva cancellato quasi ovunque:

> nel mondo cartografato e geodeticamente misurato della modernità per i mostri rimangono solo, quasi come nicchie di sopravvivenza, quei luoghi che la svolta copernicana non ha ancora dissolto e che resistono, per così dire, ad ogni assimilazione: il fondo degli oceani, l'acquitrino della palude, l'oscurità della notte (Accarino, 2013, p. 74).

I grandi rettili nel corso dell'Ottocento furono associati nei testi geografici che si riferivano alle esplorazioni dei continenti extra-europei a una caratterizzazione mostruosa. Si trattava, dunque, di una mistificazione del continente africano al cui interno "le belve avide di sangue, i feroci selvaggi, i mostruosi serpenti" rappresentavano un apparato iconografico al servizio di un immaginario di "viaggiatori non educati al rigore dell'osservazione scientifica, avventurieri a caccia di impressioni, i quali mancano affatto della misura del racconto" (Licata, 1886, p. 33). La divulgazione della vita preistorica della Terra, dunque, corroborata da un apparato iconografico ispirato ai medesimi principi narrativi, appariva fondata "più su descrizioni di tipo impressionistico tendenti a far vibrare le corde del sentimento e dell'immaginazione che su annotazioni ed analisi precise e circostanziate" (Surdich, 2003, p. 42). Il giudizio scientifico degli autori di queste opere sui grandi animali vissuti nelle remote epoche geologiche non sembra essere, inoltre, scevro di considerazioni dalla natura moraleggiante, nelle quali la relazione tra i dinosauri e i rettili attuali si caratterizzava secondo un rapporto basato sull'ordine di grandezza dei primi, posto a paragone con le minori dimensioni dei secondi: "avevano forme più varie, dimensioni molto più grandi, e mezzi di esistenza molto più svariati, che non quelli della creazione contemporanea. I rettili dei nostri giorni non sono che i degeneri figli di quelli delle epoche geologiche" (Figuier, 1881, p. 11). Non deve essere trascurato, infine, come l'apparato iconografico promosso all'interno di questi volumi, trascurato dagli storici della scienza e, in modo meno limitato dagli storici dell'educazione (Gaulupeau, 1993, pp. 103-135), abbia contribuito a sviluppare un patrimonio comune di stereotipi sulla preistoria che ha svolto una funzione fondamentale nello sviluppo di un immaginario intergenerazionale in merito alla rappresentazione delle forme di vista estinte in un remoto passato (Mota, 2019, p. 652).

Non sorprende, perciò, constatare che negli anni Venti del Novecento gli africani fossero paragonati nei testi scolastici a creature del passato, "destinate a scomparire dalla faccia della terra, come scomparvero gli animali mostruosi, senza lume d'intelligenza" (Cappelli Bajocco, 1923, p. 291) e che, ancora negli anni Novanta

del secolo scorso, l'Africa apparisse agli occhi degli studenti italiani un continente privo di una sua identità storica, fermo "a una preistoria remota" (Tabet, 1997, p. XLI).

## 3. Conclusioni: conseguenze di lungo periodo

La "dinomania", a partire dalle sue origini ottocentesche, ha conosciuto un nuovo picco di popolarità negli anni Novanta del secolo scorso, grazie alla pubblicazione dei romanzi di Michael Crichton, intitolati *Jurassic Park* e *Il mondo perduto*, e alla loro trasposizione cinematografica (Salmi, Thuneberg, Vainikainen, 2017, p. 204). Si tratta, dunque, di un fenomeno di lunga durata, che si è prolungato sino all'ultimo ventennio, come dimostra la serie *Walking with Dinosaurs* (1999), caduta preda delle strategie estetiche contemporanee che promuovono la spettacolarizzazione della preistoria a svantaggio, invece, di una rappresentazione realistica del contenuto presentato (Darley, 2003, p. 229), allo scopo di ottenere sostanziali guadagni dalla messa in onda di questi prodotti, privilegiando, come in passato, ragioni commerciali, anziché educative (Gardner, Young, 1981, p. 172). Si rende necessario, pertanto, avviare una riflessione nel campo degli studi storico-educativi in relazione a una divulgazione scientifica la quale,

> se non tiene conto del compito critico cui deve assolvere un sapere non banalizzato, rischia di favorire un saldo alibi all'ignoranza e alla giustificazione delle peggiori posture arcaicizzanti, omologanti e prive di autonomia e coscienza riflessiva, foriere di saperi folcloristici e di senso comune, legittimanti gerarchizzazioni sociali che a loro volta si ripercuotono sui potenziali emancipativi e autorealizzativi di singoli uomini e donne (Annacontini, 2023, p. IV).

Ricostruire la genesi del processo di crescente attenzione dell'opinione pubblica nei confronti dei dinosauri, considerati oggetto di grande interesse in una prospettiva intergenerazionale (Salmi, Thuneberg, Vainikainen, 2017, p. 206) è un'operazione resa possibile a livello continentale da una serie di sondaggi europei (Special Eurobarometer 419, 2014). La recente letteratura scientifica, inoltre, permette di lumeggiare, tra gli altri aspetti, il particolare legame che si instaura fra l'infanzia e la preistoria laddove è stato verificato che i bambini, eccezionalmente, possiedono conoscenze su questo argomento maggiormente dettagliate rispetto ai loro genitori (Tunnicliffe, 2000; Palmquist, Crowley, 2007). Essi, infatti, ignorano i nomi dei dinosauri, ovvero fingono di esserne all'oscuro, permettendo così che questo lessico costituisca un mondo riservato all'infanzia (Thomson, 2005, p. 214). Rappresenta un argomento di grande rilievo, infine, sottolineare come i fossili dei dinosauri e di altre creature preistoriche sono in grado di ispirare nell'infanzia grande curiosità nei confronti di ciò che non è tangibile, trattandosi di forme di vita ormai estinte, e tuttavia, proprio a causa di questa ragione, capaci di

interessare le nuove generazioni verso ciò che va oltre la realtà della loro esperienza personale (Stemmler, 2006, p. 307).

## Bibliografia


Accarino B. (2013). *Zoologia politica. Favole, mostri e macchine*. Milano-Udine: Mimesis.

Annacontini G. (2023). Essere *Sapiens*: il pensiero come prassi, i saperi come strumenti, la divulgazione come strategia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *13* (2), I-VI.

Ascenzi A., Sani R. (2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento* (Vol. 2). Milano: FrancoAngeli.

Bar-Tal D. (1989). Delegitimization: The Extreme Case of Stereotyping and Prejudice. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions* (pp. 169-182). New York: Springer.

Cappelli Bajocco M. (1923). *Api sui fiori*. Milano: Mondadori.

Darley A. (2003). Simulating Natural History: Walking with Dinosaurs as Hyper-Real Edutainment, *Science as Culture*, *12* (2), 227-256.

Daston L., Galison P. (2007). *Image of Objectivity*. New York: Zone Books.

Figuier L. (1881). *Vita e costume degli animali. Rettili, pesci e animali articolati* (3nd ed.). Milano: Fratelli Treves Editori.

Flammarion C. (1886). *Il mondo prima della creazione dell'uomo*. Milano: Sonzogno.

Gardner C., Young R. (1981). *Science on TV: a critique*. In T. Bennett, S. Boyd-Bowman, C. Mercer, J. Woollacott (Eds.), *Popular Television and Film* (pp. 171-193). London: BFI Publishing.

Gaulupeau Y. (1993). Les Manuels Scolaires per l'image: pour une Approche Sérielle des Contenus. *Histoire de l'Éducation*, 58, 103-135.

Grandi W. (2022). La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia. *Pedagogia oggi*, *20* (1), 69-76.

Hutchinson H.N. (1892). *Extinct Monsters. A popular account of some of the larger forms of ancient animal life*. New York: D. Appleton & Company.

Licata G.B. (1886). *In Africa*. Firenze: Barbera.

Lucas S. (2008). *Dinosaurs: the textbook*. Boston: McGraw Hill.

Mitchell W.J.T. (1998). *The Last Dinosaur Book: The Life and Times of a Cultural Icon*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

McGowan-Hartmann J. (2013). Shadow of the Dragon: The Convergence of Myth and Science in Nineteenth Century Paleontological Imagery, *Journal of Social History*, *47* (1), 47-70.

Montemagno Ciseri L. (2019). Mostri: una storia, mille storie, *Nuova informazione bibliografica*, *16* (3), 461-481.

Mota T.S. (2019). "Have we ever been geologists?" Geology related images in textbooks for Portuguese secondary education (1836-1974), *Paedagogica Historica*, *55* (5), 651-670.

Padovan D. (2006). Le scienze sociali e la costruzione dello spazio pubblico: il caso del razzismo fascista, *Rassegna Italiana di Sociologia*, *47* (2), 225-268.

Palmquist S., Crowley K. (2007), From teachers to testers: How parents talk to novice and expert children in a natural history museum, *Science Education*, *91* (5), 783-804.

Rudwick M.J.S. (1976), The Emergence of a Visual Language for Geological Science 1760-1840, *History of Science*, *14*(3), 149-195.

Rupke N.A. (1994), *Richard Owen: Victorian Naturalist*. New Haven and London: Yale University Press.

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*, *7* (3), 203-218.

Special Eurobarometer 419 (2014), *Public perceptions of science, research, and innovation*. Brussels: EU-Directorate of Research and Innovation.

Stemmler R. (2006). The power to educate and inspire, *Alcheringa: An Australasian Journal of Paleontology*, *30* (sup. 1), 307-312.

Surdich F. (2003). La rappresentazione dell'alterità italiana nei resoconti degli esploratori italiani di fine Ottocento. In M. Colin, E.R. Laforgia (Eds.), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans le culture, la littérature et la société italiennes* (pp. 41-60). Caen: PUC.

Tabet P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.

Torrens H. (1992). When Did the Dinosaur Get Its Name?, *New Scientist*, *134* (1815), 40-44.

Thomson K.S. (2005). Dinosaurs as a Cultural Phenomenon, *American Scientist*, *93* (3), 212-214.

Tunnicliffe S. (2000). Conversations of family and primary school groups at robotic dinosaur exhibits in a museum: What do they talk about?, *International Journal of Science Education*, *22* (7), 739-754.

Veder R. (2008). Pestalozzi and the Picturebook: Visual Pedagogy in The Dinosaurs of Waterhouse Hawkins, *Visual Resources*, *24* (4), 369-390.

# Dal libro su misura tradotto in simboli al progetto editoriale "I libri per tutti": lo sviluppo dell'editoria per l'inclusione

Maria Filomia
*Research Fellow*
*Università degli Studi di Perugia*
*maria.filomia@unipg.it*

## 1. Introduzione

Il mercato editoriale che mostra attenzioni inclusive nel nostro paese sembra essere in aumento, troviamo una sempre più diffusa produzione di libri che pone particolare cura nella scelta di illustrazioni chiare, vediamo progetti editoriali che pubblicano libri utilizzando caratteri ad alta leggibilità o libri in simboli, senza minimamente trascurare la bellezza dei testi e la qualità dei contenuti e delle illustrazioni. I libri in simboli sono libri che nascono per consentire l'esperienza della lettura anche ai bambini con bisogni comunicativi complessi (BCC). Nei libri in simboli, le parole sono arricchite dai pittogrammi, piccole immagini simboliche che rendono il testo accessibile. Il presente contributo si propone di analizzare il progetto editoriale per l'inclusione "I libri per tutti", promosso da Fondazione Paideia. Il progetto "I libri per tutti" si pone l'obiettivo di valorizzare e promuovere l'esperienza della lettura per bambini con disabilità, bisogni comunicativi complessi e disturbi del linguaggio, ma anche per bambini stranieri. Alla luce della diffusione dei dispositivi mobile, come smartphone e tablet, la Fondazione Paiedia ha inteso promuovere anche la diffusione di libri in simboli anche in versione digitale. Il progetto si propone anche di supportare i bambini con bisogni comunicativi complessi verso l'acquisizione di modalità interattive di fruizione autonoma della lettura. Il supporto digitale quindi si configura come uno strumento capace di espandere le potenzialità del libro cartaceo in termini di accessibilità. La trasposizione dei libri in simboli WLS del progetto "I libri per tutti" è curata della Bottega Editoriale di Fondazione Paideia mentre la distribuzione è affidata a Olivetti Scuola Digitale. Il presente offre una riflessione critica sugli aspetti di enorme innovazione del progetto insieme agli elementi di criticità. La riflessione qui proposta è arricchita dal confronto, attraverso l'analisi di una intervista auto-somministrata posta a Anna Peiretti, responsabile del progetto "I *libri per tutti"* presso la Fondazione Paideia.

## 2. Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e i libri in simboli

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) o Augmentative and alternative communcation (AAC), rappresenta un'area di ricerca e di pratica clinica e riabilitativa che cerca di compensare le disabilità temporanee o permanenti di persone con bisogni comunicativi complessi (BCC). L'American Speech-Language-Hearing Association, definisce la CAA come" an area of clinical practice that supplements or compensates for impairments in speech-language production and/or comprehension, including spoken and written modes of communication. AAC falls under the broader umbrella of assistive technology, or the use of any equipment, tool, or strategy to improve functional daily living in individuals with disabilities or limitations […] AAC is **augmentative** when used to supplement existing speech, **alternative** when used in place of speech that is absent or not functional, or **temporary** as when used by patients postoperatively in intensive care" (ASHA, 2018).

È importante sottolineare che la CAA non è solo una tecnica riabilitativa, ma costruisce un sistema flessibile su misura per ogni persona, promuovendone l'utilizzo in tutti i momenti e luoghi della vita, poiché la comunicazione è necessaria e indispensabile per ognuno di noi in ogni momento, non solo nella stanza della terapia. Questo approccio integrato è essenziale per garantire e facilitare la partecipazione di bambini e bambine con BCC nei vari contesti di vita. La casa e il contesto familiare, in particolare, rappresentano un ambiente cruciale per rispondere a queste esigenze comunicative essenziali, fornendo un contesto naturale e supportivo per l'implementazione della CAA.

Come affermano Allen et al. (2023), la CAA è un campo transdisciplinare che utilizza una varietà di simboli, strategie, tecnologie e tecniche per assistere le persone che non sono in grado di soddisfare le proprie esigenze comunicative attraverso il linguaggio naturale e/o la scrittura. Questo approccio transdisciplinare implica l'integrazione di competenze e conoscenze provenienti da diverse discipline per sviluppare soluzioni personalizzate e innovative che rispondano alle specifiche esigenze di comunicazione di ogni individuo.

I metodi della CAA possono essere classificati come assistiti o non assistiti. La comunicazione assistita implica l'uso di strumenti esterni all'individuo, che possono essere a bassa o alta tecnologia. Ad esempio, i libri di comunicazione sono considerati strumenti di bassa tecnologia, mentre i dispositivi elettronici come i SGD rappresentano strumenti ad alta tecnologia. La comunicazione non assistita, invece, viene prodotta senza l'uso di ausili esterni e comprende l'uso di gesti, segni manuali e altre forme di espressione corporea.

La CAA utilizza degli elementi grafici costituiti da simboli o pittogrammi, spesso racchiusi in un riquadro con al di sotto la parola che è rappresentata. Esistono diverse raccolte di simboli e questo rappresenta una delle maggiori difficoltà nella diffusione di libri in CAA. i simboli più diffusi ed utilizzati anche in Italia sono: i simboli PCS (Picture Communication Symbols), utilizzati nei libri IN-

BOOK (Sannipoli, Filomia, 2017) prodotti dal Centro Sovrazonale[1] e anche dalla casa editrice Ovonero; i simboli WLS (Widgit Literacy Symbols)[2] utilizzati per i libri in CAA della collana I libri di Camilla; Arasaac una collezione disponibile gratuitamente registrata nel Registro Generale di Proprietà Intellettuale come opera collettiva per conto del Consiglio Generale di Aragona[3].

I simboli utilizzati nella CAA possono essere classificati in diverse categorie. I simboli iconici presentano caratteristiche visive che rappresentano in maniera fedele l'elemento a cui si riferiscono, come simboli che rappresentano oggetti concreti. Ci sono poi simboli che rappresentano termini astratti attraverso la rappresentazione topologica, e simboli arbitrari che non hanno alcun legame diretto con la parola, come le parole grammaticali rappresentate in modo convenzionale. Questi simboli consentono una rappresentazione efficace e comprensibile di concetti complessi, facilitando la comunicazione anche in assenza di linguaggio verbale (Light, Roberts, Dimarco, Greiner 1998).

La CAA, quindi, non è solo un metodo o uno strumento, ma un approccio complesso e integrato che mira a soddisfare le esigenze comunicative di persone con BCC in modo olistico e personalizzato. La sua applicazione nei contesti di vita quotidiana, come la casa e il contesto familiare, è fondamentale per garantire una comunicazione efficace e inclusiva per tutti gli individui e la sua introduzione precoce (Costantino 2011; Costantino, 2006; Sannipoli, Filomia, 2017)

## 3. Libri in simboli: Strumento di Inclusione e Sviluppo Comunicativo

Come sostengono Sannipoli e Filomia "la possibilità di realizzare libri adattati in simboli o personalizzati evidenzia con forza come la lettura dialogica possa gettare le basi anche per un intervento educativo autenticamente inclusivo che non si rivolga esclusivamente al bambino con difficoltà, ma che preveda condivisione, scambio, contaminazione tra specialità e normalità" (Sannipoli, Filomia, 2017, p. 84).

La promozione delle competenze alfabetico-funzionali nei bambini è strettamente legata all'ambiente culturale che li circonda. La famiglia e la scuola, in particolare, devono garantire una ricchezza di possibilità e opportunità di crescita, fornendo strumenti e strategie che supportino non solo i bisogni comunicativi ma anche lo sviluppo armonico, cognitivo, emotivo-affettivo e linguistico dei bambini. In questo contesto, il libro rappresenta uno strumento straordinario per promuovere tali competenze e diritti fondamentali (Costantino, 2011; Costantino, 2006: Kandel, 2012; Edelman, 2006). I libri in simboli sono strumenti che integrano i simboli grafico-visivi utilizzati nella CAA con il testo scritto, rendendo la lettura

1 http://sovrazonalecaa.org
2 https://www.auxilia.it/it-it/software-widgit-approfondisci-simboli-widgit
3 https://arasaac.org/

accessibile anche a chi ha difficoltà con il linguaggio verbale. Questi libri possono essere rielaborati o personalizzati "su misura" (Costantino, 2006). I libri rielaborati sono prevalentemente adattamenti di libri esistenti, semplificati e modificati per migliorare l'interazione del bambino con il testo, I libri personalizzati o "su misura", invece, sono creati ex novo per rispondere alle specifiche esigenze di ogni bambino (Costantino, 2011; Costantino, 2006).

I libri tradotti in simboli offrono numerosi benefici che vanno oltre il mero supporto comunicativo. Promuovono l'acquisizione e l'arricchimento del linguaggio (Costantino, 2011; Sannipoli, Filomia, 2017), fondamentali per gli apprendimenti scolastici e predittivi di successo educativo. Inoltre, possono contribuire a sviluppare il piacere della lettura, migliorando la qualità della vita in vari contesti e favorendo momenti di interazione e comunicazione. La lettura di libri in simboli consente ai bambini di partecipare a scambi comunicativi, migliorare il loro lessico e sviluppare abilità di comprensione e produzione del linguaggio (Galdieri, Sibilio 2020).

L'introduzione dei libri inclusivi nei contesti educativi e sociali è una scelta politica forte, volta a prevenire l'impoverimento cognitivo e relazionale, offrire libri per tutti significa anche offrire strumenti che siano occasioni di gioco e momenti ricreativi, promuovendo l'inclusione e la partecipazione di tutti i bambini. Come sostengono Gualdieri e Sibilio (2020), l'introduzione dei libri inclusivi deve avvenire nella maniera più naturale possibile, con l'obiettivo di fornire ai bambini strumenti concreti che favoriscano attività piacevoli e momenti di interazione.

I libri in simboli sono caratterizzati da una particolare modalità di lettura che è detta modeling, mentre si legge viene indicato con il dito simbolo nella parte inferiore presentando molta attenzione a non coprire né il simbolo né la parola che lo rappresenta; il modeling deve inoltre seguire il ritmo della lettura non rallentandolo. Questo approccio facilita l'accesso alla lettura per i bambini con BCC, promuovendo l'apprendimento e la partecipazione attiva. L'utilizzo dei libri in simboli non solo facilita la comunicazione, ma promuove anche la collaborazione e l'apprendimento all'interno di gruppi eterogenei. I bambini imparano a lavorare insieme, rispettando i turni di parola e formulando messaggi chiari e pertinenti. Questo approccio collaborativo consente di cogliere i vantaggi derivanti dalla condivisione delle conoscenze e dall'interazione con i pari e gli adulti.

I libri in simboli rappresentano, quindi, uno strumento importante per promuovere la comunicazione e lo sviluppo globale dei bambini con bisogni comunicativi complessi. La loro introduzione nei contesti educativi e sociali deve essere vista come un passo fondamentale verso l'inclusione e l'uguaglianza, offrendo a tutti i bambini l'opportunità di esplorare il mondo della lettura e della comunicazione in modo piacevole e significativo.

## 4. Il progetto editoriale "I libri per tutti"

II progetto editoriale "I libri per tutti" è stato promosso dalla Fondazione Paideia. La Fondazione Paideia nasce nel 1993 per volere delle famiglie torinesi Giubergia e Argentero per offrire "un aiuto concreto ai bambini con disabilità e alle loro famiglie"[1].

Dall'incontro, l'ascolto attento ed il confronto, con le famiglie con bambini con disabilità e con in particolare con BCC nasce un lavoro di ricerca multidisciplinari sui libri in simboli, e vede nel 2016 l'avvio del progetto «LIBRI PER TUTTI», mirato alla promozione dei libri in simboli della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), insieme a strumenti e modalità di lettura in un contesto inclusivo. Si è costituita, di conseguenza, una rete sull'intero territorio piemontese che coinvolge biblioteche, comprese quelle scolastiche, i Servizi di Neuropsichiatria Infantile dell'ASL e altri enti, con l'obiettivo di diffondere e promuovere i libri adattati in CAA, al fine di garantire alle persone con disturbi della comunicazione un accesso autonomo ai testi di lettura. Il progetto beneficia annualmente di un contributo da parte della Regione Piemonte.

Nello stesso anno nasce la Bottega Editoriale LIBRI PER TUTTI "allo scopo di organizzare in regime di cooperazione tutto il processo editoriale di produzione di un libro in simboli" (Fondazione Paideia, p. 6). Nel 2018 la Bottega Editoriale ha avviato collaborazioni con l'Università di Torino e l'Università IUAV Venezia per un lavoro di analisi finalizzato alla costruzione del modello di traduzione logico-semantico utilizza per i libri in simboli, modello ritenuto "efficace e significativo per il lettore e per la sua comunità" (Fondazione Paideia, p. 8), un modello di traduzione in grado di e considerare la valenza del testo come "veicolo di narrazione, immagini, emozioni, quanto di più profondamente umano e ogni altro aspetto profondamente umano che contribuisce a creare relazioni, sostenere abilità sociali e promuovere strategie cognitive" (Fondazione Paideia, p. 8).

Per il giovane lettore i libri i simboli, se pur riconoscendone per l'apprendimento, si ritengono importanti soprattuto per la possibilità di essere occasioni momenti di relazione che offra al bambino momenti di benessere in una dimensione della gratuità del dono della lettura condivisa.

Altro aspetto rilevante del progetto è il riconoscimento e la valorizzazione della comunità che vive intorno al bambino cominciando dalla sua famiglia ma coinvolgendo anche la scuola, gli operatori socio-sanitari, educatori, bibliotecari adeguatamente formati.

La Bottega editoriale segue e coordina tutto il processo editoria di traduzione di libri per i quali le case editrici cedono la liberatoria per la traduzione, i libri tradotti vengono poi distribuiti nelle biblioteche legate al progetto e nelle Asl.

Il progetto editoriale "I libri per tutti" partendo dall'esperienza e dalle competenze maturate all'interno della Biblioteca Editoriale adotta ed utilizza un modello

1 https://fondazionepaideia.it/chi-siamo/#start-content

di traduzione definito logico-semantico. È «logico» perché non si limita a una traduzione parola per parola, ma considera la struttura e i rapporti tra le parole nella frase. È «semantico» perché la rappresentazione simbolica facilita la comprensione del significato delle parole. Un approccio che parte dalla considerazione dell'albo da tradurre come un'entità complessa che intreccia in sé elementi diversi come testo, paratesto, la sinsemia.

Il modello di traduzione parte da un lavoro di riflessione sulla lingua, unito allo studio sull'iconicità dei simboli determinando strategie che possano sostenere la lettura e la comprensione del testo. La traduzione è un termine che porta in sé una ambiguità concettuale (Cantatore, 2019) derivante dal significato etimologico stesso del termine che contiene il trasmettere un contenuto in una nuova lingua, in una nuova riscrittura, ma allo stesso tempo il tradire questo contenuto e richiama la necessità di una attenta riflessione sulla fedeltà, sulla cura estetica delle traduzioni. Nel caso dei libri in simboli l'operazione ha una sua peculiare complessità un "processo di transcodifica, che implica il trasferire un testo da un codice a un altro. A tutti gli effetti ciascun sistema di simboli della CAA è un codice, ovvero un insieme organizzato di segni finalizzato a trasmettere un messaggio" (Peiretti, Rubertelli, Villa, 2022, p. 9). La traduzione è un processo di simbolizzazione che richiede attenta ricerca e che si pone l'obiettivo di ricreare l'effetto di *equivalenza* "quando simbolizziamo creiamo una forma testuale accurata e fedele, nuova, ma al tempo stesso legata all'originale" (Peiretti, Rubertelli, Villa, 2022, p. 9).

La traduzione viene fatta con i simboli Widgit utilizzando il software Symwriter[2], la scelta è di natura quantitativa, per l'ampia, se pur non esaustiva, gamma di simboli, in particolare quelli specifici per le varie parti del discorso e qualitativa relativa agli aspetti di coerenza visiva nella struttura interna dei simboli (Peiretti, Rubertelli, Villa, 2022).

La traduzione, come descritto da Peiretti e Rubertelli, avviene in tre fasi:

1. l'analisi preliminare, che tiene in considerazione il target a cui il libro sarà rivolto, gli aspetti tipografici, come virgolette o maiuscolo e minuscolo, che devo essere conservati, dei personaggi che andranno rappresentati con un simbolo e i campi semantici;
2. la trasposizione del testo in simboli, la traduzione in simboli avviene seguendo uno schema generale per la scelta di ogni simbolo, considerando specifiche indicazioni lessicali e morfosintattiche, nella rappresentazione dei verbi, ad esempio, si predilige il criterio della performatività "il criterio della performatività: meglio se il simbolo evoca l'azione, attraverso la rappresentazione del corpo umano o di una sua parte, e ne richiama il movimento, in modo che il bambino possa riconoscerla e attuarla in pratica (Peiretti, Rubertelli, Villa, 2022, p.16). Nella traduzione bisogna tenere in considerazione struttura visiva della frase che è realizzata in stringhe che, per garantire maggiore leggibilità, non

2 Widgit Symbols © Widgit Software 2002-2022, per l'Italia il distributore è Auxilia.

hanno più di otto simboli. Nel testo viene garantita una composizione unitaria da un punto di vista grafico. Nella scelta dei simboli viene garantita la ricorsività anche con le illustrazioni.

3. l'integrazione delle informazioni, la traduzione viene verificata secondo cinque principi, dell'iconicità, dell'economia, della coesione, dell'uniformità visiva e dell'equivalenza.

La collana "I iibri per tutti" si caratterizza per essere una collana di libri in simboli in versione digitale come uno strumento in grado di offrire strategie comunicative personalizzate e significative modalità interattive di fruizione della lettura.

La prototipazione e la realizzazione tecnica sono a cura di PubCoder ed utilizza il formato ipub3 interattivo. I libri disponibili sotto forma di app sono ottimizzati per una lettura interattiva su dispositivi mobile, questi libri utilizzano tutte le possibilità offerte dalla multimodalità e dal digitale per costruire un ponte al fine di portare libri in tutti gli ambienti di vita del bambino.

L'analisi di seguito presentata deriva dalla lettura dei contenuti ottenuti da una intervista auto-somministrata rivolta ad Anna Peiretti responsabile, presso la Fondazione Paideia, del progetto editoriale "I libri per tutti".

Il progetto "I libri per tutti" nasce a partire dal 2017 da una fase di co-progettazione tra Fondazione Paideia e gli editori Mondadori, Giunti, Gems De Agostini di un libro digitale in simboli della CAA che avessero determinate caratteristiche, mantenere l'interattività e permettere la modalittà di lettura del modelling.

L'obiettivo principale che si è posto il progetto era sviluppare un modello testuale di libri digitali in simboli e dimostrare la fattibilità tecnologica della sua realizzazione. La rete «Libri per tutti» ha giocato un ruolo cruciale nel riconoscere i bisogni di lettura delle persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), identificando la capacità dei bambini di utilizzare strumenti digitali.

La fase iniziale del progetto è stata di natura sperimentale, volta a definire le modalità di lettura del libro digitale. Molti bambini possedevano già un tablet su cui avevano caricato tabelle comunicative utilizzate quotidianamente, rendendo l'esperienza digitale particolarmente familiare e gratificante dal punto di vista emotivo. Caricare libri sui tablet è stato un passo cruciale per sfruttare queste competenze digitali.

Il rapporto con le case editrici è stato costruito a partire da contatti esistenti, coinvolgendo grandi editori. Fondazione Paideia ha capeggiato questa rete, chiedendo agli editori di fornire libri liberi da diritti per la sperimentazione. Sebbene diverse case editrici siano state contattate, solo alcune hanno partecipato al progetto. Investire in un progetto digitale di questo tipo non è considerato sufficientemente sicuro dal punto di vista imprenditoriale, data la difficoltà generale nella distribuzione dei libri digitali e la specificità del target di riferimento.

Le famiglie che hanno testato i primi prototipi hanno dato riscontri positivi, soprattutto riguardo all'attrattività dello schermo. I libri digitali sono stati apprezzati perché mantenevano la modalità del modelling, offrendo un'esperienza di lettura già consolidata e familiare. Anche le scuole hanno fornito feedback positivi

come l'Istituto Comprensivo 3 di Modena, attraverso il progetto «I 100 giorni[3]" che ha previsto di caricare tutti i libri della collana sui tablet degli studenti autistici, creando così un ponte tra scuola e famiglia.

Per quanto riguarda il numero di vendite, i dati specifici appartengono agli editori e non sono stati condivisi. Per Fondazione Paideia, l'operazione non aveva finalità commerciali. La fondazione ha fornito il proprio expertise per la progettazione dei libri in simboli e ha tradotto i libri nella propria Bottega editoriale, mentre gli editori hanno gestito autonomamente la parte commerciale.

La storia del progetto è stata segnata dall'arrivo del COVID-19. Dopo il lancio dei libri nell'aprile 2019, nell'aprile 2020 i libri sono stati resi gratuiti. Durante questo periodo, circa 100.000 libri sono stati scaricati, dimostrando un forte interesse per l'iniziativa.

I punti di forza della collana risiedono nella definizione di un modello di libro digitale in simboli. È stato dimostrato che è possibile realizzare un tale modello mantenendo la modalità di lettura tradizionale. Lo studio di un'interfaccia di navigazione funzionale, in particolare un "girapagina" adattato alle esigenze degli utenti autistici, ha rappresentato un passo importante per rendere i libri digitali più accessibili.

Tra i punti di debolezza emergono problemi di distribuzione e comunicazione. I libri digitali in simboli sono poco conosciuti e gli editori faticano a promuovere questo tipo di app. Un'altra criticità riguarda la difficoltà di usufruire di questi libri su dispositivi come smartphone o iPad, in quanto la lettura agevole richiede uno schermo più grande. Inoltre, la possibilità di inserire questi libri nei servizi di prestito bibliotecario digitale è limitata. La collaborazione con MLOL per adattare il supporto tecnico ai DRM non ha ancora portato a risultati concreti, rappresentando un ostacolo significativo alla diffusione.

In conclusione, il progetto ha dimostrato che la realizzazione di libri digitali in simboli è tecnicamente fattibile e può offrire un valido supporto alla comunicazione per bambini con BCC. Tuttavia, restano sfide significative da affrontare, in particolare riguardo alla distribuzione e alla promozione di questi strumenti. È necessario un impegno maggiore da parte degli editori e delle istituzioni per rendere questi libri accessibili a un pubblico più ampio, sfruttando appieno le potenzialità offerte dalla tecnologia per migliorare la qualità della vita e le opportunità di apprendimento dei bambini con bisogni comunicativi complessi.

## 5. La collana "I libri per tutti"

I libri della collana sono libri ripubblicati proposti in una nuova edizione che integra la traduzione in simboli e il formato digitale. Sulla copertina è presente il marchio della collana che è un "raddoppiamento del marchio editoriale, indica immediatamente al lettore potenziale con qualche con quale tipo, se non addirit-

3 https://www.ic3modena.edu.it/progetti/progetto-100-giorni-ic3-modena/

tura con quale genere di opera egli abbia a che fare" (Genette, 1989, p. 23). Il marchio si popone con un stile inclusivo ed è composto dal titolo del progetto I libri per tutti con la sua traduzione in simbolo, di libro circondato da frecce, linee dritte, curve, il simbolo di + di diversi colori ad indicare anche visivamente la diversità dei lettori a cui si rivolge.

Il menù di lettura offre tre opzioni:

- 1 MODELING, modalità di lettura modeling, simbolo per simbolo, il bambino più toccarli e sentire a riproduzione audio di ogni singolo simbolo oppure in lettura continuativa in modelling i simboli dove i simboli si attivano automaticamente insieme alla voce che li legge
- 2 LEGGI, che utilizza una tecnologia di sintesi vocale che attraverso una voce elettronica legge il testo integrando un sistema di evidenziazione del testo detto anche "effetto karaoke" del testo alfabetico
- 3 GIOCA che offre tre diverse possibilità di gioco, Il "Trova il simbolo", il "Colora" ed un gioco che varia tra memory oppure giochi di composizione di frasi utilizzando i simboli utilizzati nel libro; ogni gioco offre feedback immediato sia visivo che vocale. Il bambino può scegliere se ripetere il gioco o passare al gioco successivo, opera la sua scelta toccando il simbolo corrispondente alla sua scelta

Dei libri inizialmente inseriti nella collana, attualmente[4] il sito riporta come disponibili i seguenti titoli:

- I tre porcellini (De Agostini), disponibile su Google Play ed Apple Store
- Roberta Zilio, Fabian Negrin Il gatto con gli stivali (De Agostini), disponibile su Google Play ed Apple Store
- La bella addormentata (De Agostini), disponibile su Google Play ed Apple Store
- Mantegazza-Vanetti, Brucoverde (Coccinella), disponibile su Google Play
- Mantegazza-Bussolati, Stella stellina (Coccinella), disponibile su Google Play
- Mesturini-Bussolati, Dov'è la mia tana? (Coccinella), disponibile su Google Play
- Quarzo, Amici nel mare (Il Battello a Vapore), disponibile Apple Store
- Sepúlveda, Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza, disponibile su Google Play
- Van Genechten, Caro papà (Salani Ape Junior), disponibile su Google Play
  Van Genechten, Tutti sul vasino (Salani Ape Junior) non più disponibile
- Willis, Susan ride (Il Battello a Vapore), disponibile su Google Play ed Apple Store
- Lane Smith, Un giorno perfetto, (Rizzoli editore) disponibile su Google Play ed Apple Store

4 Dato riferito ad una consultazione del sito effettuata il 20 maggio 2024

– Anna Crema, Mati e Mata (Electa kids di DeAgostini), disponibile su Google Play ed Apple Store.

Dei tredici titoli presenti sul sito del progetto solo quattro sono ancora disponibili, Amici nel mare, Susan ride, Un giorno perfetto, Mati e Mata, e solo sull'Apple Store, rendendo la diffusione ancora più limitata, soprattutto rispetto ad un utilizzo tramite tablet.

## Bibliografia

Allen M., Choe N., McMahon L., Schloffer R., Flynn S., Yu C., Shane H. (2023). Autism Spectrum Disorder, AAC, and the Feature-Matching Process: A Case Report. In M. Smith (Ed.), *Clinical Cases in Augmentative and Alternative Communication*. Routledge.

ASHA (2018). Augmentative and Alternative Communication. *American Speech-Language-Hearing Association* reperibile https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/ (consultato il 20 maggio 2024)

Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Panunzi M., Perondi L., Rubertelli C., (2019). PASS: Picture Augmentative Synsemic System. A new system for AAC habilitative practices, theoretical background. Inmaterial. *Diseño,Arte y Sociedad*, 4(8), 33-78

Cantatore L. (2019). Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia. In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo.* Roma: Carocci.

Costantino M. A., Marini M., Bergamaschi E., Lanzini L.. (2006). Dal "libro su misura" alla biblioteca di tutti. In *Quaderni Acp*, 13 (5), 199-201.

Costantino M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.

Edelman G.R. (2006). *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. Yale: University Press.

Fondazione Paideia, LIBRI PER TUTTI. Progetto per la lettura inclusiva e lo sviluppo editoriale di libri e libri digitali in simboli della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, reperibile in https://ilibripertutti.it/app/uploads/2021/03/LIBRI-PER-TUTTI-Progetto-per-la-lettura-inclusiva-e-lo-sviluppo-editoriale-di-libri-e-libri-digitali-in-simboli-della-Comunicazione-Aumentativa-e-Alternativa.pdf .

Galdieri M., Sibilio M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal Of Special Education for Inclusion*, 8(1), 403-416.

Light J. C., Roberts B., Dimarco R., Greiner N. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of communication disorders*, 31(2), 153-180.

Kandel E. R. (2012). Principles of Neural Science. New York: McGraw Hill Professional.

Peiretti A., Rubertelli C., Villa C. (Eds.) (2022). *La bottega dei libri in simboli. Un approccio logico-semantico alla traduzione*. Torino: Fondazione Paideia.

Sannipoli M., Filomia M. (2017), Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book. *LLL*, 13, 29, 78-90.

# Sfogliare il mondo. Le enciclopedie italiane per l'infanzia tra storia, editoria e narrazione

William Grandi
*Professore Ordinario di Letteratura per l'infanzia*
*Università degli Studi di Bologna*
*william.grandi@unibo.it*

## 1. Una pagina dimenticata di letteratura per l'infanzia: le enciclopedie per la gioventù

Lo scrittore svizzero Peter Bichsel con il suo consueto stile irriverente ricorda che da bambino i libri che più lo affascinavano erano un grosso manuale per imbianchini e i tanti tomi della vecchia enciclopedia Meyer (Bichsel, 1985/1989, pp. 55-67): soprattutto quest'ultima era per lui una fonte continua di scoperte, una metaforica "soffitta per spedizioni esplorative" (p. 58). L'autore elvetico nella sua infanzia amava intensamente immergersi nei grossi tomi della sua datata enciclopedia, mentre trovava ridicoli i libri per bambini regalati dalla zia, dove i protagonisti erano degli orsetti obbedienti: i volumoni della Meyer lo avvicinavano alla comprensione della vita, mentre i libri della zia non ne erano capaci. A partire da questa riflessione con il presente contributo si intende brevemente ripercorrere la storia delle enciclopedie italiane per giovani, tracciando una sintesi della loro evoluzione editoriale, delle loro proposte culturali e, infine, del loro intreccio con la riflessione pedagogica.

Le enciclopedie per ragazzi in Italia hanno vissuto una stagione "gloriosa" tra la metà degli anni Trenta e la fine degli anni Settanta del Novecento, anche se vi sono alcune esperienze precedenti e alcuni prolungamenti seguenti rispetto al periodo ora indicato. Quando ci si immerge nel "mondo" delle enciclopedie italiane per ragazzi, appare subito evidente la complessa storia editoriale che ha contrassegnato sia la loro nascita, sia il loro sviluppo. È davvero complicato ricostruire con cronologia adeguata l'evoluzione e i diversi passaggi editoriali di questa tipologia di pubblicazioni, perché gli archivi, i fondi bibliografici e gli stessi dati riportati sui volumi delle diverse enciclopedie non sempre conservano o riportano tutti gli elementi utili per una precisa identificazione delle singole serie; paradigmatico a questo proposito è l'enciclopedia *Vita meravigliosa*, edita presumibilmente a partire dal 1953, di cui le recenti ricerche di Domenico Francesco Antonio Elia (2023, pp. 118-134) sono state in grado di stabilire la prima data di pubblicazione e un elenco di alcuni collaboratori e illustratori: l'opera, infatti, nonostante fosse una delle serie più diffuse tra le giovani generazioni (come attestato da diverse testimonianze), in talune edizioni non riporta i dati di stampa essenziali.

Questo fatto implicitamente ci suggerisce alcune cose: in primo luogo, pur es-

sendo di per sé imprese editoriali piuttosto articolate da progettare e commercializzare, le enciclopedie – soprattutto tra gli anni Cinquanta e Sessanta – erano considerate una sorta di "bene di consumo durevole" ossia un prodotto editoriale pensato per rimanere nelle case degli acquirenti per diversi anni, ma allo stesso tempo destinato ad essere successivamente sostituito da analoghi prodotti aggiornati o completamente nuovi: questo perché chi stendeva enciclopedie per giovani da un lato mostrava di creare un materiale accurato (nei testi e nelle immagini), allettante (nei contenuti e nella presentazione degli stessi) e utile (nell'affiancamento dei testi scolastici), mentre da un altro lato era consapevole che per l'avanzare delle conoscenze, per il mutare del quadro socio-politico di riferimento e, infine, per le inesorabili leggi commerciali del mercato librario, ogni enciclopedia era destinata ad essere aggiornata dopo alcuni anni (generalmente tra i cinque e i dieci anni, ma spesso anche meno). La cosa curiosa però è che spesso (anche se non sempre) gli aggiornamenti erano minimali: potevano scomparire taluni contenuti (per esempio certe pagine di esaltazione del fascismo nelle enciclopedie degli anni Trenta non furono riproposte nelle ristampe successive), ma ogni riedizione di un'enciclopedia rimaneva tutto sommato in linea con le precedenti versioni. Detto in altri termini, in una stessa enciclopedia, tanto nella pubblicazione originale quanto nell'edizione aggiornata, tendevano a ricorrere gli stessi temi, autori e illustratori: contenuti, immagini e scritti erano spesso molto simili o abbastanza sovrapponibili tra due versioni differenti di una stessa serie divulgativa. Anche nel caso in cui l'aggiornamento era stato radicale, gli autori dichiarati come curatori della nuova versione erano molto spesso gli stessi delle edizioni precedenti, quasi si volesse rassicurare l'acquirente sulla conformità ad una certa tradizione del prodotto editoriale proposto: paradigmatico a questo proposito è la riedizione completamente aggiornata dell'enciclopedia Labor del 1971 (Latronico, 1971, p. 6) dove l'elenco dei cinquanta e più collaboratori nelle diverse discipline comprende almeno ventidue esperti che avevano già lavorato alla prima edizione del 1938 (Latronico, 1938, p. 4). Considerando che in mezzo c'era stata una guerra mondiale, la caduta del regime fascista e lo sviluppo di una nuova società, la permanenza di così tanti collaboratori dopo oltre trent'anni è un fatto davvero notevole; le spiegazioni di questa evidenza possono essere varie: può darsi che così facendo si intendesse dichiarare un'implicita continuità con le esperienze prebelliche, specialmente in considerazione della politica culturale in epoca di "guerra fredda" (Fochesato, 2011, p.123; Elia, 2023, pp. 130-131); ma può anche essere che questi autori – dalla lunga militanza nel campo della letteratura e della divulgazione per l'infanzia – fossero visti come una sorta di "garanzia" con cui tranquillizzare gli adulti in merito alla "bontà" dei volumi che compravano per i loro bambini. Del resto, probabilmente, tanti autori "transitavano" da un enciclopedia per ragazzi all'altra proprio per l'apprezzamento delle loro competenze attestate da una continuativa presenza nell'editoria giovanile: paradigmatico è il caso del biologo accademico, scrittore per l'infanzia e illustratore per bambini Giuseppe Scortecci (1898-1973) che è presente in diverse enciclopedie giovanili con testi, consulenze o annotazioni; ma questo vale anche per Giuseppe Latronico che coordina il

gruppo dell'enciclopedia *Labor* del 1938 e poi collabora anche all'enciclopedia *Il Tesoro* del 1939. E ciò vale, per esempio, pure per Pia Piccoli Addoli (1983-1958) che compare come autrice tanto per l'enciclopedia *Il Tesoro* del 1939 e successive edizioni, quando per l'enciclopedia *La giostra dei sette savi* edita da Principato in prima edizione attorno al 1951. Ma l'elenco dei collaboratori impegnati su diversi prodotti enciclopedici per ragazzi potrebbe essere senza dubbio più lungo.

## 2. Per una cronologia editoriale delle enciclopedie per ragazzi in Italia

Come già segnalato, la ricostruzione dell'evoluzione editoriale delle enciclopedie giovanili nel nostro Paese non è semplicissima: per tentare di elaborare una possibile storia di questi prodotti, ci si avvarrà principalmente – laddove non diversamente indicato – delle indicazioni bibliografiche offerte dalle stesse opere, a partire da quelle versioni che sono indicate come prime edizioni.

La prima enciclopedia davvero pensata come serie divulgativa giovanile fu l'opera britannica *Children's Encyclopædia* progettata e seguita dal giornalista Arthur Mee (1875-1943) a partire dal 1908 (Hammerton, 1946, pp. 122-123): il prodotto – uscito inizialmente a fascicoli – ebbe un grande successo con edizioni e revisioni attestate dall'inizio del Novecento sino agli anni Sessanta. L'opera fu presto tradotta dall'editore milanese Cogliati (lo stesso de *Il bel paese* di Stoppani) tra il 1909 (Hammerton, 1946, pp. 135-136) e il 1911. Dopo il 1926 col titolo di *Enciclopedia dei ragazzi* fu Mondadori ad acquistare i diritti per la pubblicazione italiana dell'opera di Mee. Mondadori produsse diverse edizioni di questa serie: la prima attorno al 1930, seguita da una edizione aggiornata tra il 1934-1935 e, infine, da un'ulteriore versione edita a partire dal 1951. Tuttavia, va notato, che ognuna di queste ripubblicazioni si discostava di poco dalla precedente e, viste tutte insieme in modo comparativo, le diverse edizioni rimanevano piuttosto fedeli all'impianto dell'originale inglese per impostazione grafica, modalità di presentazione degli argomenti, scelta dei contenuti. Ovviamente, nella versione italiana alcuni temi di storia patria, di letteratura nazionale o di costume erano presi e proposti secondo una declinazione probabilmente ritenuta più adatta e utile al pubblico giovanile del nostro Paese: ma a parte questo, in generale si riscontra una certa continuità formale tra la versione inglese e quella italiana, come pure tra le varie riedizioni italiane.

In corrispondenza con la pubblicazione dell'*Enciclopedia Italiana* dal 1929 al 1937, sotto la direzione di Giovanni Gentile, iniziarono a maturare anche altri progetti di enciclopedie giovanili che avevano – già dal titolo – l'intento di presentarsi come opere completamente nazionali: e così nel 1933 fu stampata in un unico volume la *Piccola enciclopedia italiana Paravia per i ragazzi* a cura di Ferruccio Rizzati, un ecclettico scrittore – ancora tutto da studiare – che fu autore di enciclopedie popolari per adulti e testi scolastici già a inizio Novecento; nel 1938 uscì il primo volume dell'*Enciclopedia Labor del ragazzo italiano* a cura del già menzionato Giuseppe Latronico, mentre nel 1939 fu edito il primo volume de *Il*

*tesoro del ragazzo italiano. Enciclopedia illustrata* diretta da Vincenzo Errante e Fernando Palazzi, già entrambi coordinatori della collana Utet per l'infanzia *La scala d'oro* (Rebellato, 2016, pp. 252-255). Queste due ultime enciclopedie vantavano tra i collaboratori autrici e scrittori per l'infanzia molto apprezzati all'epoca (come Angiolo Silvio Novaro per la prima e Mary Tibaldi Chiesa per la seconda) e non offrivano gli argomenti in ordine alfabetico, preferendo presentare i contenuti secondo una scansione apparentemente casuale: le due enciclopedie dispongono comunque di un volume con un indice finale per consentire al lettore di ritrovare facilmente gli argomenti di suo interesse. Lo schema generale con cui sono strutturate le enciclopedie "italiane" Labor e Utet non appare, quindi, molto diverso da quello utilizzato da Arthur Mee per la sua enciclopedia. Va segnalato che tanto l'*Enciclopedia Labor* quanto *Il tesoro* conobbero numerose riedizioni: alcune nell'immediato dopoguerra – anche per rivedere i contenuti alla luce della mutata situazione sociale – e altre nei decenni successive (per esempio nel 1960 per *Il tesoro* e negli anni Sessanta e Settanta per l'*Enciclopedia Labor*).

Accanto a queste prime enciclopedie, nel secondo dopoguerra vennero pubblicate numerose altre opere simili che ebbero una grande fortuna: innanzitutto va ricordata l'*Enciclopedia illustrata dei ragazzi* dell'editore Curcio curata da Gennaro Vaccaro, edita a partire dal 1949 e attestata almeno fino al 1957; va segnalata pure *La Giostra dei Sette Savi* coordinata da Gianni Carosso e Achille Patitucci per l'editore Principato e pubblicata a partire dal 1951; poi è ben indicare di nuovo la già menzionata *Vita meravigliosa* uscita a partire dal 1953 (con riedizioni successive) curata da Roberto Renzi, Gino Conte e Carlo Porta (Elia, 2023); merita una citazione pure *Il mio amico*, opera edita da Garzanti a partire dal 1955 (ripubblicata per almeno una dozzina d'anni) e curata dal romanziere Ugo Dettore (1905-1992); infine, vanno assolutamente ricordate le due enciclopedie edite dai Fratelli Fabbri ovvero *Conoscere* – forse una delle più note opere divulgative per ragazzi – pubblicata a partire dal 1958 e riproposta in diverse edizioni negli anni successivi e, quindi, *Capire* del 1962 (Carotti, 2006, pp. 22-26): entrambe le enciclopedie *Conoscere* e *Capire* erano vendute dai Fratelli Fabbri in numerose dispense acquistabili in edicola a cadenza settimanale. Le dispense, una volta rilegate, formavano una serie di diciassette-ventuno volumi. Da ricordare anche l'*Enciclopedia del libro d'oro per i ragazzi* curata da Bruno Nardini (scrittore ed editore) e Giovanni Cristini (giornalista e poeta) edita da Mondadori a partire dal 1961: si tratta dell'adattamento di un'analoga opera straniera prodotta pochi anni prima dalla casa editrice statunitense Western Publishing. Interessante è il modo con cui veniva organizzato il sapere in queste enciclopedie: solo *l'Enciclopedia del Libro d'oro* – in toto – e la serie Curcio – in parte – presentavano i contenuti in ordine alfabetico; *La Giostra dei Sette Savi* offriva invece al giovane lettore i contenuti simili raccolti in settori tematici ben precisi i quali, però, erano accostati tra loro in modo apparentemente non motivato: per esempio nel primo volume de *La Giostra* si trovavano in capitoli separati dei contenuti come le fiabe, i regni naturali, la religione e la geografia. La serie *Il mio amico*, senza ricorrere all'ordine alfabetico, preferiva invece organizzare gli argomenti secondo precisi volumi tematici, per-

tanto, il primo libro era dedicato a miti, leggende e fiabe, il secondo alla poesia, il terzo alle arti e così via fino al sesto e ultimo volume sulla scienza. *Vita meravigliosa*, *Conoscere* e *Capire* erano invece organizzati a "zibaldone" ovvero i contenuti non seguivano un apparente sequenzialità logica e nemmeno erano raccolti in sezioni ampie e specifiche: i diversi temi si succedevano in modo rapsodico e casuale per cui si passava da Cirano de Bergerac al Colosseo, dagli assiri al cavallo, dal Messico alle turbine a vapore nel breve volgere di poche pagine. Tutte queste enciclopedie avevano ampi indici alfabetici delle materie trattate, consentendo così una ricerca ragionata dei contenuti, perché l'organizzazione del sapere era sempre molto frammentaria anche quando i contenuti erano raccolti in volumi tematici: non era cioè possibile individuare direttamente e velocemente uno specifico tema senza usare gli indici. È, allora, naturale porsi una domanda: perché non sistemare sin da subito i contenuti in un modo semplice di ricerca come l'ordine alfabetico? Curiosamente, invece, l'indice alfabetico così pratico e veloce era utilizzato da pochi curatori di questi prodotti editoriali: tranne la piccola enciclopedia Paravia che in parte era alfabetica, anche le precedenti "grandi" enciclopedie degli anni Trenta avevano una tipologia "rapsodica" di presentazione dei contenuti. Probabilmente tale peculiare impostazione di presentazione del sapere era voluta intenzionalmente: i curatori di queste opere non desideravano solo offrire uno strumento di consultazione (per quello c'erano comunque gli indici), ma intendevano invitare i giovani lettori a perdersi in quei tomi, a rinnovare ad ogni pagina girata la meraviglia per una nuova scoperta, per un inaspettato itinerario nel vasto mondo del sapere. Uno dei fratelli Fabbri – a proposito delle sue dispense – affermava che il fatto di non sapere cosa trattasse il nuovo fascicolo creava un incanto nel giovane lettore (Carotti, 2006, p. 22). Da un punto di vista pedagogico questa immagine del lettore bambino di enciclopedie visto come una specie di vagabondo *flâneur* immerso tra le pagine ha senza dubbio un fascino pedagogico molto suggestivo.

A partire dagli anni Sessanta accanto ai molti prodotti già descritti fece la sua comparsa l'enciclopedia *I quindici* che ebbe una diffusione davvero importante, sollevando in taluni intellettuali anche forti critiche (Ceserani, 1976, pp. 588-594) per la sua sottesa ideologia da "american way of life". L'opera fu adattata in italiano dal gesuita Armando Guidetti e dal divulgatore scientifico Franco Salghetti Drioli: su alcune parti, essi si avvalsero anche della collaborazione di autori italiani per l'infanzia allora piuttosto affermati come Fermo Fontanelli, Fabio Tombari e Deda Pini. L'enciclopedia era organizzata per volumi tematici.

Negli anni Settanta fecero la loro comparsa due enciclopedie che letteralmente rivoluzionarono il panorama sino ad allora consolidato, in quanto si proposero da subito come opere di rottura con la tradizione: la prima si intitolava *Io e gli altri* della piccola casa editrice La Ruota di Genova in dieci volumi, uscita tra il 1971 e il 1974 a cura di Angelo Ghiron, un sincero progressista nemico di ogni ideologia oppressiva. Con lui collaborarono un gruppo di insegnanti innovatori, come pure artisti e intellettuali di grande valore come Emanuele Luzzati (Ceserani, 1976, pp. 581-588). L'uscita di questa enciclopedia suscitò molte polemiche perché trattava di tematiche quali la sessualità, la condizione della donna e i diritti dei lavoratori

che allora erano al centro di un acceso dibattito sociale e politico. Sempre negli anni Settanta fu edita *Ulisse. Enciclopedia della ricerca e della scoperta* a cura del matematico Lucio Lombardo Radice (figlio del pedagogista Giuseppe) e del divulgatore e giornalista de *L'Unità* Dino Platone: l'opera fu pubblicata a partire dal 1976 dagli Editori Riuniti (Lusito, 2020, pp. 1-22). L'impianto marxista di stampo storico-scientifico dell'opera (organizzata per volumi tematici) suscitò anche in questo caso diverse polemiche, seppure ci fu un generale riconoscimento dell'alto valore formativo di tale pubblicazione per la gioventù.

## 3. Conclusioni anche pedagogiche

Se è vero che sotto molti punti di vista le enciclopedie di Ghiron e di Lombardo Radice costituirono realtà editoriali di rottura, è altrettanto vero che le "altre" enciclopedie, pur nella loro diversità, mostravano tra loro caratteristiche simili. È corretto notare che l'offerta di enciclopedie per ragazzi nel nostro Paese a partire dagli anni Trenta fino agli inizi degli anni Settanta non è stata "omogenea" stilisticamente, contenutisticamente e graficamente, perché ogni enciclopedia aveva una sua identità precisa e identificabile. Vi erano infatti enciclopedie che si organizzavano per volumi tematici e altre che invece preferivano un'esposizione a "zibaldone" dei contenuti; contestualmente alcune davano maggior spazio ad argomenti storici, altre a tematiche scientifiche, altre ancora esponevano curiosità culturali o tecniche. Però tutti questi prodotti editoriali "ante Ghiron" erano "riconoscibili", ovvero avevano dei minimi comuni denominatori che le rendevano – di fatto – parenti, se non proprio sorelle: in primo luogo notiamo una visione della storia molto italo-centrica e con una moderata, ma significativa, tensione nazionalistica che però guardava con curiosità e interesse alle altre storie nazionali; in secondo luogo va osservato la generale presentazione del mondo biologico e astronomico in modo dettagliato, preciso, abbastanza accurato che non vietava però slanci di meraviglia e a volte anche di fantasia. In terzo luogo, i temi religiosi cattolici erano molto presenti e definiti secondo moduli tradizionali, tuttavia senza per questo derisioni gratuite verso altri credi religiosi; infine, nell'affrontare i temi tecnologici si alternavano lo stupore per il potere delle macchine a una ingenua fiducia nel futuro, come se si intendesse così rassicurare i piccoli lettori circa le sorti prossime della civiltà. Proprio il tono della "rassicurazione" sembra quello maggiormente presente a livello comunicativo e pedagogico: i drammi storici rimanevano sullo sfondo, mentre in prima fila emergevano i fatti che rendevano "misurate" quelle tragedie. E così davanti a una battaglia terribile, veniva riportato l'esempio di un'infermiera capace di alleviare le sofferenze dei soldati feriti, oppure nel caso della descrizione di una spaventosa epidemia, si metteva in evidenza lo scienziato che l'aveva debellata. Il proposito, nemmeno tanto nascosto pedagogicamente, era quello di mostrare come il genio umano – e in modo particolare quello italiano – era stato capace in passato (e lo sarebbe stato quindi anche in futuro) di affrontare gravi situazioni in modo risolutivo: un chiaro intento di rassi-

curazione. Un intento – a suo modo – anche moderato se non proprio conservatore, in quanto – sia detto per inciso – il modello sociale che emerge in prevalenza da queste rappresentazioni è quello tipicamente "borghese". Comunque sia, tutte queste opere (prima e dopo Ghiron) assolvono a modo loro a quel principio pedagogico che aveva individuato Lucio Lombardo Radice, ovvero quello di assecondare lo «sforzo enciclopedico del ragazzo» (Lombardo Radice, 1962/1986, p. 21), il desiderio naturale dei giovani di conoscere: i ragazzi vogliono leggere enciclopedie in cui trovare e conservare le informazioni più disparate, perché i fanciulli hanno un istintivo bisogno di «quadri generali e sistematici» (pp. 20-21) dentro cui organizzare il sapere e diventare, così, grandi.

## Bibliografia


Bichsel P. (1985/1989). *Al mondo ci sono più zie che lettori*. Milano: Marcos y Marcos.

Carotti C. (2006). Le dispense dei Fratelli Fabbri. *FdL – La Fabbrica del Libro*, 2, 22-26.

Castoldi M. (2018). *Insegnare libertà. Storie di maestri antifascisti*. Roma: Donzelli.

Ceserani R. (1976). Enciclopedie per ragazzi nazionali e multinazionali. *Belfagor*, 31(5), 581-594.

Ceserani R. (1980). Enciclopedie per ragazzi. *Belfagor*, 35(2), 231-234.

Elia D.F.A. (2023). A case-study: la descrizione del colonialismo nell'*Enciclopedia del ragazzo italiano* (1938-1949). *Educazione Interculturale*, 21, 2, 125-135.

Elia D.F.A. (2023). Sopravvivenze degli stereotipi razziali nei sussidi parascolastici nel secondo dopoguerra: l'enciclopedia "Vita Meravigliosa" (1953). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 26, 118-134.

Fochesato W. (2011). *Raccontare la guerra. Libri per bambini e ragazzi*. Novara: Interlinea.

Hammerton J. (1946). *Child of Wonder. An Intimate Biography of Arthur Mee*. London: Hodder & Stoughton.

Latronico G. (1938). *Enciclopedia Labor del ragazzo italiano – Volume I*. Milano: Labor.

Latronico G. (1971). *Enciclopedia Labor del ragazzo italiano – Volume I*. Bergamo: Edizioni Bergamo – Poligrafiche Bolis S.p.A.

Lombardo Radice L. (1962/1986). *L'educazione della mente*. Roma: Editori Riuniti.

Lusito F. (2020). «Diamo l'assalto al cielo!» («Let's assault the sky»): science communication between scientists and citizens and Lombardo Radice's television in Italy in the years of the protests. *Journal of Science Communication* 19, 03, 1-22.

Rebellato E. (2016). *La scala d'oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*. Milano: Edizioni Unicopli.

# Tra gli scaffali dell'Internationale Jugendbibliothek: la proposta editoriale della biblioteca negli anni Cinquanta

Cristina Gumirato
*Assegnista di ricerca*
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
*cristina.gumirato@unicatt.it*

## 1. Introduzione

La fondazione dell'Internationale Jugendbibliothek (IJB) di Monaco di Baviera risale al 14 settembre del 1949. Il progetto ideativo, sostenuto con determinazione dalla fondatrice, Jella Lepman (1891-1970)[1], offriva una risorsa d'avanguardia nel panorama tedesco, di pari livello rispetto alle proposte internazionali, in particolare americane, poiché era capace di aggregare a sé giovani lettori dalle diseguali provenienze culturali e sociali. Il patrimonio bibliografico plurilingue – raccolto dalla fondatrice negli anni immediatamente successivi alla guerra – e il tentativo di aprire la biblioteca a bambini e ragazzi a prescindere dalla provenienza culturale e sociale, fu una chiave di volta nel sistema bibliotecario europeo e in particolare tedesco (cfr. Gumirato, 2023).

L'esperienza vissuta dalla Lepman negli Stati Uniti nel 1948 e ben riassunta nel dettagliato rapporto stilato al termine del viaggio, dal titolo *Mission for the children: Winning friends for the International Youth Library in USA* (Lepman, 1948)[2], riferisce in maniera molto positiva sulle condizioni delle biblioteche americane. Nel gennaio del 1948 aveva ricevuto, infatti, l'invito a recarsi per alcuni mesi negli Stati Uniti per tenere un ciclo di conferenze sull'intesa internazionale attraverso i libri per bambini e ragazzi da parte della Fondazione Rockfeller, uno dei principali sostenitori e finanziatori del progetto avviato in Germania. È presumibile, dunque, che molte delle iniziative sviluppate all'interno dell'istituzione tedesca siano state in parte influenzate dallo sperimentalismo educativo americano, anche per quanto riguardava la selezione delle opere.

Gli sforzi della Lepman, una volta istituita la nuova biblioteca, furono così indirizzati verso due principali direzioni: la raccolta di ulteriore materiale bibliografico adeguato al profilo della nuova biblioteca e la pianificazione di iniziative dedicate alla promozione e all'educazione alla lettura.

1 Il profilo biografico della Lepman è stato recentemente ricostruito in maniera più definita da Anna Patrucco Becchi, in appendice all'edizione tedesca dell'autobiografia di Jella Lepman (2020) e in un articolo per la rivista "Bookbird" (2022).

2 La copia originale del rapporto è conservata presso l'IJB. Si trattò con molta probabilità di un'autopubblicazione a carico della biblioteca monacense a fini esclusivamente conservativi.

L'implementazione della raccolta bibliografica fu possibile grazie alle ininterrotte donazioni da parte di paesi europei ed extraeuropei, attraverso la mediazione di enti e istituzioni che gravitavano attorno al mondo dell'educazione o della letteratura giovanile, ma anche ai nuovi e più proficui contatti con diverse case editrici tedesche e straniere. In entrambi i casi il supporto era spesso cercato direttamente dalla Lepman, ma a volte proveniva dalla volontà e dall'interessamento delle parti coinvolte, che vedevano nella biblioteca un'occasione di prim'ordine per pubblicizzare e diffondere il loro operato o per promuovere anch'esse la causa filantropica di cui si rendevano portavoce.

La varietà di opere destinate ai bambini dimostrava la chiarezza e la solidità di principi dei curatori, che vagliavano accuratamente le diverse proposte spedite da editori e istituzioni.

## 2. Un'analisi quantitativa

Dal punto di vista quantitativo, grazie al materiale archivistico studiato, è stato possibile delineare un quadro generale delle donazioni, che giunse alla fine di luglio 1950 a 12.000 volumi provenienti da 26 paesi. A marzo 1952 si contavano invece 17.817 volumi: le raccolte più numerose provenivano dalla Germania, con un totale di 7106 libri, dagli USA, con 2703 volumi, dall'Inghilterra, con 1287 titoli, dalla Francia, con 1313 testi e dalla Svizzera, che contava ben 1429 opere. L'Italia, inizialmente rappresentata da soli due editori, contava un totale di 232 libri[3]. Le carte d'archivio conservate presso l'IJB mostrano non solo le case editrici che sostennero più assiduamente la biblioteca, Piccoli e Salani, ma anche il periodo in cui le donazioni furono più consistenti, tra il 1953 e il 1954 e tra il 1957 e il 1958[4]. I due intervalli di tempo sono entrambi significativi per il nostro Paese, poiché coincidono con lo sviluppo di esperienze meritevoli di attenzione in campo educativo e nell'ambito della Letteratura giovanile. Si ricorda, in particolare, l'esordio a livello internazionale della sezione di Letteratura Giovanile del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, che divenne il fulcro di iniziative culturali di rilievo e pubblicò da novembre 1953 la rivista "Schedario", dedicata alla riflessione critica sui temi di Letteratura per l'infanzia. Al secondo intervallo di tempo corrisponde, invece, l'organizzazione del V Congresso di IBBY del 1958 presso la sede di Palazzo Vecchio a Firenze, durante il quale venne conferito il Premio Hans Christian Andersen alla scrittrice svedese Astrid Lindgren.

3 Le informazioni relative al numero e ai titoli delle opere ricevute sono riportate in alcuni documenti scritti a macchina o a mano nel faldone dedicato alle statistiche dell'IJB conservato presso l'archivio storico dell'IJB: *Sezione di riferimento*: 01.06.) Statistiken, *Oggetto:* Statistiken und Verzeichnisse zum Medienzugang der Internationalen Jugendbibliothek, *Data:* 1949-1960, *Posizione archivistica:* 46.0049, parte 1 di 4.

4 Per quanto riguarda le altre case editrici italiane e i primi titoli raccolti dalla biblioteca monacense, si faccia riferimento al già menzionato volume di chi scrive (Gumirato, 2023, pp. 87-89).

## 3. Un'analisi qualitativa

Dal punto di vista qualitativo, invece, il criterio di selezione della biblioteca si basava sui principi che fin dagli esordi della sua attività avevano animato e ispirato la fondatrice, ben riassunti peraltro nella relazione stilata a seguito del secondo viaggio negli Stati Uniti, *A Thanksgiving journey for the children. Telling friends in the USA about the seven years' activities of the IYL* (Lepman, 1956)[5], con l'obiettivo di aggiornare il panorama editoriale e bibliotecario americano per bambini e ragazzi sugli obiettivi raggiunti dall'IJB nei primi anni Cinquanta. In occasione della stesura del documento, si specificavano le scelte editoriali effettuate negli anni, le quali andavano oltre l'immediato principio di inclusione/esclusione di alcune opere, ma si riferivano alla potenzialità insita nei libri per bambini di parlare una lingua universale che permettesse di evidenziare uguaglianze e differenze tra popoli in un'ottica di reciproco scambio e comprensione. I libri, secondo la Lepman, erano "i migliori ambasciatori" di ciascun paese, a patto che il loro messaggio non venisse inficiato da contenuti ideologici o politici.

Su tale versante, dunque, si prediligevano i libri di fiabe, espressione antica e primordiale di ogni popolo, i libri con le figure, dando ampio impulso alla diffusione, anche in contesti europei, dei migliori albi illustrati del tempo. Le illustrazioni, infatti, potevano colmare quel divario linguistico e conoscitivo tra i diversi popoli. Particolarmente utili risultavano, inoltre, i libri illustrati divulgativi dedicati a tematiche relative alle scienze, alle arti, alla storia, alle tecnologie e alla religione, ai quali la Lepman dedicò sempre una particolare attenzione. I libri stranieri, infatti, venivano sfruttati anche per fini didattici, come l'insegnamento delle lingue, attraverso l'organizzazione di vere e proprie lezioni tenute da esperti. Il vantaggio principale risiedeva proprio nel fatto che non venivano usati manuali di grammatica, ma libri illustrati o di narrativa; questo permetteva al bambino di utilizzare le illustrazioni e allo stesso tempo le parole.

Nell'autobiografia *Un ponte di libri,* la Lepman, fa peraltro riferimento a collane specifiche:

> In America apparvero i piccoli e grandi 'Golden Books'. A Parigi Paul Faucher riunì una squadra di esperti presso Flammarion e creò 'Les albums du Père Castor'. Gli svizzeri fondarono lo 'Schweizerisches Jugendschriftenwerk' creando un modello, che nella sua originalità non fu mai eguagliato da nessun altro paese (Lepman, 1964/2018, p. 147).

Si trattava di tre proposte editoriali d'avanguardia che dimostravano la finezza critica della Lepman e che ebbero un peso significativo nell'orientare la produzione editoriale degli anni successivi, anche nel contesto italiano, cambiando la storia dell'editoria per l'infanzia. Pur con origini e finalità diverse tra loro, tutte e tre le

5 Come nel caso precedente, anche per questo secondo rapporto è conservata copia esclusiva presso l'IJB.

proposte erano caratterizzate dalla pubblicazione di libri molto colorati, maneggevoli, più durevoli ed economici con il tentativo di raggiungere un pubblico più vasto pur rispettando la qualità testuale e illustrativa.

## 4. I Golden Books americani

Jella Lepman si riferiva ai "Little Golden Books" (Fig. 12: Esempio di «Little Golden Books» scritto da Lucy Sprague Mitchell e illustrato da Eloise Wilkin), una serie di libri per bambini avviata in America nel 1942, il cui prezzo si aggirava attorno ai 0,25 centesimi ciascuno. I generi e i temi trattati erano tra i più disparati: fiabe, filastrocche, storie della Bibbia, ma anche testi divulgativi, dedicati alla natura o alla scienza.

L'idea proveniva da Georges Duplaix, a capo della Artists and Writers Guild Inc. (una divisione della Western Publishing) dal 1940. I macchinari per la stampa erano condivisi anche con l'impresa Simon & Schuster, guidata da Albert Leventhal e Leon Shimkin, che si unirono al progetto e contribuirono alla pubblicazione delle opere. Il gruppo decise di pubblicare i primi dodici titoli per un'uscita simultanea; l'iniziativa ebbe immediato successo e con l'avanzare degli anni nella serie si incontrano autori e illustratori dalla fama internazionale, come Richard Scarry, Margaret Wise Brown, Garth Williams, Ruth Krauss, Tibor Gergerly, Feodor Rojankovsky, ma anche i famosi personaggi di Walt Disney (Marcus, 2007).

La Lepman parla di "grandi e piccoli Golden Books" riferendosi alle serie nate contestualmente dei "Big Golden Books", "Giant Golden Books" e "Deluxe Golden Books".

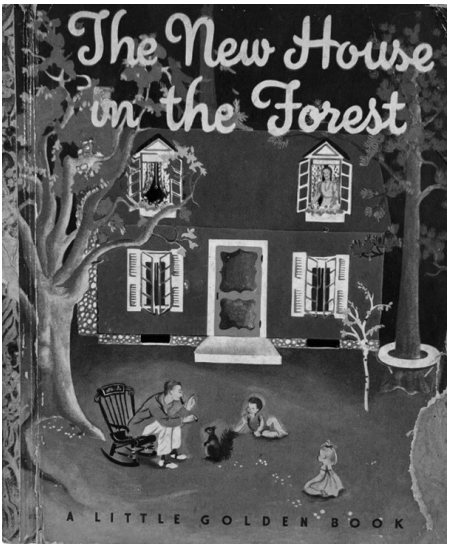



**Fig. 1: Esempio di "Little Golden Books" scritto da Lucy Sprague Mitchell e illustrato da Eloise Wilkin**

Molti dei titoli pubblicati dalla serie furono scoperti da editor donne, molto vicine per spirito e ideali al progetto visionario di Jella Lepman: Mary Reed, professoressa al Teacher College della Columbia University, supervisionava la parte pedagogica, Lucille Ogle, collega di Duplaix ed esperta nel campo dell'editoria e dell'educazione, o Dorothy A. Bennett, che si occupava del franchising.

La serie subì una forte espansione quando Lucy Sprague Mitchell (educatrice e fondatrice della Bank Street Nursery School) si unì al progetto. Forte sostenitrice della letteratura realistica per bambini, Mitchell creò il Bank Street Writer's Laboratory[6], dedicato ad autori e illustratori. Le opere provenienti da questa istituzione divennero il nucleo portante della serie, con personaggi e situazioni ispirati spesso alla Bank School stessa (Alumni of Bank Street College of Education, 1957).

## 5. Gli album di Papà Castoro

Père Castor, pseudonimo di Paul Faucher (1898-1967), fu un precursore della letteratura contemporanea per bambini. Introdusse, infatti, libri illustrati di qualità ma a prezzi accessibili, con copertina flessibile e maneggevoli. Libraio presso la casa editrice Flammarion, introdotto nei circoli intellettuali europei, pacifista e impegnato con i sostenitori della "Nouvelle Éducation", soprattutto sotto l'influenza dell'educatore ceco František Bakule, passò dalla teoria alla pratica nel 1931 grazie alla collaborazione con Flammarion, dove elaborò numerosi progetti editoriali, pubblicando i famosi "Les albums du Père Castor". Si trattava di album destinati a sviluppare la manualità dei bambini, la sensibilità musicale e artistica, il movimento e la coordinazione, la grafica, la logica e il gusto della lettura, rispettando le tappe per uno sviluppo omogeneo, dalla prima età alla preadolescenza. L'immagine del castoro venne utilizzata, infatti, proprio perché richiamava l'idea di un animale dedito alla costruzione.

I primi due titoli della collana, con le immagini di Nathalie Parain (Natalia Tchelpanova), erano dedicati alle attività manuali: *Je fais mes masques* (1931) e *Je découpe* (1931).

6 La figura di Lucy Sprague Mitchell e il lavoro portato avanti dal Bank Street Writer's Laboratory, sebbene siano ampiamente conosciuti all'estero, in particolare in ambito americano, meriterebbero di essere studiati e riscoperti anche in Italia.




**Fig. 2: Uno dei primi due album di Papà Castoro, ideato da Nathalie Parain**

Convinto che un universo rassicurante fosse l'unico capace di rispettare l'equilibrio e la psiche dei bambini, e attaccato all'uso di un linguaggio ricco e preciso, stabilì norme rigorose di scrittura e illustrazione che fece rispettare ai collaboratori del suo laboratorio, l'Atelier du Père Castor, fondato nel 1946 con lo scopo di riunire gli artisti, gli scienziati e gli educatori di cui si circondava, creando un vero e proprio centro di ricerca bibliografica e pedagogica. Tra gli autori e gli illustratori più importanti pubblicati da Faucher, vale la pena ricordare Gerda Muller, Albertine Deletaille, Feodor Rojankovsky (autore, peraltro, anche dei Golden Books americani), Paul Faucher stesso (con lo pseudonimo di Paul François), Lida (Ludmílá Durdikova, moglie di Faucher). Gli esperimenti portati avanti nel laboratorio vennero sfruttati con gli alunni della sua scuola, l'École du Père Castor, fondata nel 1947 e basata sui principi dell'educazione attiva. Innovatore riconosciuto nel campo dell'apprendimento delle lingue e della lettura, Faucher fu il primo in Francia a pubblicare libri adattati ai bambini molto piccoli, ai quali fu destinata la maggior parte della sua opera (Faucher, 2021). Dominati da una costante preoccupazione per l'educazione, i suoi lavori erano anche segnati da valori morali e umanistici, che ben si accostavano al pensiero e alle idee della Lepman[7].

7 Gli album di Papà Castoro giunsero in Italia nel 1944, grazie alle traduzioni dell'editore Bompiani. Tra il 1944 e il 1946 pubblicò un totale di 14 titoli, tra cui figurano *Gioco dei ritratti* e *A ciascuno la propria casa* (Piazzoni, 2007). Negli anni del secondo dopoguerra, invece, la figura di Paul Faucher sarebbe stata riscoperta e valorizzata da Laura Draghi, scrittrice, traduttrice e fine studiosa di letteratura per l'infanzia, grazie alla collaborazione con il già menzionato Centro Didattico Nazionale di Firenze, in particolare con la rivista di critica "Schedario" (Gumirato, 2023).

## 6. Le Edizione Svizzere per la Gioventù

Lo "Schweizerisches Jugendschriftenwerke" ("Edizioni Svizzere per la Gioventù") venne ideato dai rappresentanti degli insegnanti tra il 1931 e il 1932 con l'obiettivo iniziale di offrire un'alternativa ai romanzi per ragazzi pubblicati in fascicoli nelle edicole. Nonostante fossero molto amati dai ragazzi per i contenuti avventurosi ed eroici, infatti, gli insegnanti sostenevano fosse necessario diffondere letture pedagogicamente più valide. Nel mese di marzo del 1932 uscirono i primi 12 volumi del progetto. Essi mantenevano il formato in fascicolo ma presentavano contenuti ritenuti più validi dal punto di vista educativo

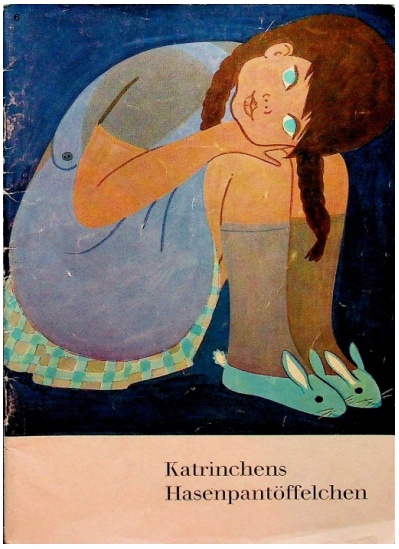



**Fig. 3: Sesto fascicolo pubblicato nel 1932, a cura della scrittrice svizzera Olga Meyer**

Incontrando sempre più consensi, nel 1939 iniziarono ad essere pubblicati nelle lingue cantonali, introducendo il secondo obiettivo per i quali furono pensati: promuovere il quadrilinguismo come valore culturale da difendere contro le influenze provenienti dalla Germania e come esplicita rivendicazione contro il nazionalsocialismo (Linsmayer, 2007).

Pur presentando valori conservatori e conformi alle norme della società, l'iniziativa figurò come punto di svolta per l'editoria per l'infanzia svizzera: oltre a essere economicamente accessibile e diffuso all'interno del sistema scolastico, ogni fascicolo prevedeva l'indicazione dell'età e del livello di lettura richiesto. La pubblicazione in diverse lingue, inoltre, unita all'assenza di questioni politiche o sociali, rendeva l'esperimento particolarmente affine alla proposta e agli obiettivi di Jella Lepman.

## 7. Conclusioni

In tutti e tre i casi analizzati l'espressività e la poeticità dell'albo erano affiancate anche da contenuti con finalità didattiche, fruibili all'interno della biblioteca monacense, ma non solo: il dialogo che la Lepman e tutto il personale bibliotecario riuscirono a instaurare con il territorio garantì la costante partecipazione di insegnanti di ogni ordine e grado al progetto di educazione alla lettura dell'IYL, la quale seppe affermarsi nel panorama culturale del tempo come centro nevralgico per conoscere e apprezzare le nuove proposte nel campo della letteratura per l'infanzia anche da parte del personale scolastico.

La biblioteca di Monaco, pertanto, rappresentò il motore di un dinamismo editoriale per gli editori tedeschi e stranieri, che avevano la possibilità di tradurre e pubblicare le novità librarie di molte nazioni. Molto spesso era il personale stesso della biblioteca a insistere affinché un libro considerato qualitativamente valido venisse tradotto e diffuso anche in territorio tedesco. Il meccanismo funzionava anche all'inverso, incoraggiando gli editori stranieri ad acquistare i diritti di traduzione. Nonostante il Regime nazista avesse lasciato un vuoto nel mercato editoriale nazionale e la scelta risultasse alquanto limitata si osserva nel secondo dopoguerra un rapporto di incessante crescita editoriale secondo reciprocità tra società tedesca ed europea.

## Bibliografia

Alumni of Bank Street College of Education (Ed.) (1957). *Bank Street Profile. An informal report: 1916-1956.* New York: The Bank Street College of Education.

Faucher A. C. (2021). *Paul Faucher. Ou l'aventure du Père Castor. Une révolution éditoriale.* Parigi: Flammarion.

Gumirato C. (2023). *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee.* Milano: FrancoAngeli.

Lepman J. (1964). *Die Kinderbuchbrücke.* Frankfurt am Main: Fischer (trad. it. *Un ponte di libri*, Sinnos, Roma, 2018).

Lepman J. (1948). *Mission for the children: Winning friends for the International Youth Library in USA.* Monaco di Baviera: International Youth Library.

Lepman J. (1956). *A Thanksgiving Journey for the Children. Telling friends in the USA about the seven years' activities of the International Youth Library.* Monaco di Baviera: International Youth Library.

Linsmayer C. (2007). Ein geistiges Rütli für die Schweizer Jugend – 75 Jahre SJW Schweizerisches Jugendschriftenwerk. *SJW*, 2279.

Marcus L. S. (2007). *Golden Legacy. The Story of Golden Books.* New York: Golden Books.

Meyer O. (1932). *Katrinchens Hasenpantöffelchen.* Zurigo: Edizioni Svizzere per la Gioventù.

Parain N. (1931). *Je découpe.* Parigi: Flammarion.

Patrucco Becchi A. (Ed.). (2020). Die vielen Leben der Jella Lepman. In J. Lepman. *Die Kinderbuchbrücke* (pp. 243-261). Monaco di Baviera: Antje Kunstmann Verlag.

Patrucco Becchi A., von Merveldt N. (2022). The Many Lives of Jella Lepman. *Bookbird*, 60 (1),105-109.
Piazzoni I. (2007). *Valentino Bompiani. Un editore italiano tra fascismo e dopoguerra.* Milano: LED Edizioni Universitarie.
Sprague Mitchell L. (1946). *The new house in the forest.* New York: Simon & Schuster.

# Tra docenti e "capovolte" relazioni magistrali nella letteratura e nella letteratura per l'infanzia di Giuseppe Pontiggia

Alessandra Mazzini
*Ricercatore RtdB*
*Università degli studi di Bergamo*
*alessandra.mazzini@unibg.it*

## 1. Giuseppe Pontiggia docente

Nell'ambito della pedagogia Giuseppe Pontiggia (1934-2003) è noto soprattutto per essere stato l'autore di *Nati due volte,* celebre romanzo, divenuto ormai un classico, che consacrò lo scrittore e critico letterario alla fama e al successo su larga scala. Nel volume, pubblicato alla fine dell'agosto del 2000 da Mondadori, l'autore non solo mette a nudo, a partire da un'esperienza autobiografica – attinta dalla memoria ma anche rielaborata con totale libertà (Nobili, Pietrantonio, 2001) –, il tema della disabilità e della relazione genitoriale, ma soprattutto illustra in modo acuto e intelligente, ironico, eppure «trattenutissimo»[1] (Maccari, 2003, pp. 128-129) com'è nel suo stile, le forme che può assumere la mediocrità umana in situazioni personali che però divengono corali.

Benché a questo volume vada riconosciuto il merito di aver saputo «restituire alla letteratura la popolarità antica, cioè quella capacità di attrarre un pubblico socialmente e culturalmente composito» (Marcheschi, 2004, CXVII), Pontiggia in realtà è stato molto più di questo. Con misura ed equilibrio, fin dagli inizi della sua attività autoriale egli si è proposto come un fine scrutatore d'anime, anche e soprattutto di anime bambine e giovanili, sulle quali Pontiggia riversa aspettative alte e gentili contro la depravazione e la corruzione del mondo adulto. D'altronde lo scrittore, «sotto la crosta illuministica e positiva ha un'idea pessimistica dell'uomo e della società, una visione desolata della debolezza delle motivazioni e della casualità degli istinti» che sono propri degli individui, il cui agire è «un crogiuolo di impulsi aggressivi, di ambizioni compresse, di manie egoistiche» (Maccari, 2003, p. 39). Al contrario l'età bambina è territorio di fiducia e speranza a cui soggiace una scintilla di vitalità.

In questo senso Pontiggia, pur avendo scritto un solo vero libro per l'infanzia, peraltro oggi quasi dimenticato, *Chichita la scimmia parlante* (1979), riflette in numerose sue opere una inedita immagine di questa età della vita, ponendola in relazione con quella che è l'adultità.

L'intera sua scrittura, insieme realistica e fantastica, non trascura mai infatti le

1 L'espressione è utilizzata da Giovanni Raboni.

relazioni pedagogiche e magistrali che caratterizzano l'esistenza e la condizione umane.

A partire, infatti, dalla propria esperienza come docente, dapprima nelle scuole serali e poi nei corsi di scrittura creativa, Giuseppe Pontiggia colloca il magistero e il rapporto intergenerazionale quale parte fondamentale anche di quel lavoro di riflessione e ricerca letteraria che ha contraddistinto la sua opera di scrittore.

Dopo molti anni trascorsi lavorando in banca, su suggerimento di Elio Vittorini e ottenuta l'abilitazione, nel 1961 Pontiggia inizia a lavorare a scuola. Insegna lettere negli Istituti Tecnici e fino al 1978 sarà docente alle scuole serali del Comune di Milano (Marcheschi, 2004, LXXXII). Se da un lato questa esperienza gli serve per avere più tempo durante la giornata per leggere e studiare (Ferri, 1995), coltivando la passione per il libro, quella «bibliomania» (Pontiggia, 2002, p. 120) che sempre lo avrebbe accompagnato, dall'altro gli offre la possibilità di confrontarsi con l'umanità in maniera viscerale, facendo della scuola una palestra sperimentale.

L'esperienza didattica e la letteratura si intrecciano così nel loro essere risorse per educare il pensiero e per formare un essere umano più consapevole, dotato di una comprensione profonda di sé e delle cose del mondo. D'altra parte, questa stessa lenta acquisizione di coscienza personale, che Pontiggia vive e guida nel contesto esperienziale scolastico, connota anche il percorso esistenziale dei diversi personaggi che nutrono le pagine dei suoi romanzi.

L'azione magistrale condotta nei contesti formali e la letteratura tessono dunque un dialogo incessante nella esistenza dello scrittore, che se ne nutrirà anche molti anni dopo.

Nel 1985 Pontiggia dà vita a una pionieristica attività di insegnamento di corsi di scrittura creativa destinati a manager, aspiranti scrittori, persone semplicemente interessate a imparare a produrre testi scritti efficaci. Dapprima al Teatro Verdi di Milano (Marcheschi, 2004, XCV), quindi alla Università Bocconi e, via via, in altre sedi di Milano, quali ad esempio il Centro Culturale di Milano, ma anche in varie città della penisola e nella Svizzera italiana, il narratore non rinuncia a investigare il mondo anche attraverso l'incontro didattico, che per lui si fa necessario al punto tale da accettare di incontrare anche degli allievi "silenziosi" come quelli del mezzo radiofonico.

È il 1994 quando Pontiggia inizia, infatti, l'esperienza di *Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere*: venticinque incontri in onda su Radio Rai dedicati ai temi dello scrivere. Gli interventi[2] testimoniano in maniera diretta il modo di insegnare dello scrittore e dunque la sua stessa idea della didattica, che non è mai ammaestramento cattedratico, semplice istruzione specialistica o ingessata, ma costruita su un andamento divagato e colloquiale. Le lezioni sono disciolte in un discorso, che non ha mai un carattere normativo, ma al contrario vuole mettere a fuoco al-

2 Le lezioni sono oggi disponibili su RaiPlay: https://www.raiplaysound.it/playlist/dentrolaseraconversazionisulloscrivere

cuni problemi, per restituire intatto e senza soluzioni un potenziale, un esempio, che ciascun discente può fare proprio in modo unico, originale e irripetibile.

## 2. Magisteri espliciti e impliciti

L'azione magistrale occupa un posto di rilievo non solo nell'esistenza, ma anche nelle pagine della narrativa di Pontiggia.

Nel suo testo più noto *Nati due volte* l'autore tematizza in maniera esplicita proprio l'essere insegnante. Il padre di Paolo, il ragazzo disabile al centro del volume, è docente in un Istituto d'Arte ed è lì, a scuola, che tutta la vicenda prende avvio. È lì che il padre-insegnante si trova quando il bambino viene al mondo ed è sempre lì che egli si mostra nella sua fragilità. L'insegnante viene, infatti, avvisato dell'inizio del travaglio della moglie mentre sta conducendo una lezione e viene sollecitato dalla bidella a interromperla per raggiungere l'ospedale, ma egli non rinuncia a terminarla, illudendosi di avere tutto «sotto controllo» (Pontiggia, 2004, p. 1537). L'arrivo dell'evento fortuito, del tutto casuale, imprevisto e sconvolgente lo costringerà a sganciarsi dalla sua pretesa di governabilità, di prevedibilità che egli esercita nella pratica scolastica. La paternità lo renderà più vulnerabile e meno rassicurato, ma anche più lucido, più consapevole e capace di accettare che non tutto si può controllare.

Così il padre, che è anche la voce narrante del romanzo, sceglie di legare fin dalle prime pagine la propria esistenza personale al mestiere di insegnante, lasciando intuire che in questo intreccio si collochi un significato non secondario per l'intera vicenda. Mentre restituisce in prima persona la complessità, i problemi, le abitudini e pure le piccole manie che spesso albergano nel modo d'essere di chi fa scuola, si connota subito come il vero protagonista del romanzo, colui che più di ogni altro vivrà un processo di formazione, di crescita, a partire dall'educazione che riceverà dal figlio. È lui, infatti, che alla fine del testo si troverà più cambiato. E sebbene più volte Pontiggia abbia insistito che *Nati due volte* non è un testo autobiografico, pur avendo lui stesso un figlio nato disabile, affetto da tetraparesi spastica distonica, è proprio in questa magisterialità "capovolta" del giovane nei confronti del padre, in questa intergenerazionalità "al rovescio", che le due vicende si sfiorano. Sia il ragazzo del volume sia il figlio di Pontiggia si fanno maestri quotidiani dei propri genitori, sono loro a sollecitare lo sviluppo di una nuova ragione e di una nuova volontà da parte dei genitori, che si riscoprono, in questo, bambini, immaturi, acerbi. La "lezione" del *magis*-figlio diventa quindi per loro un momento di apprendimento: «sul piano personale posso dire che mio figlio è nato disabile […] è certamente più equilibrato di me […] ho imparato molto da lui» (Nobili, Pietrantonio, 2001) rivela Pontiggia che di fatto nel romanzo mette al centro proprio l'integrazione di due handicap: essere insegnante ed essere padre di un figlio disabile.

Nel volume, inoltre, attraverso l'esperienza della disabilità l'autore scruta con disarmata spietatezza il mondo della scuola, mostrando non solo l'ottundimento

di una burocrazia tanto limitata quanto animata da buone intenzioni, ma anche quanto la presenza di una grave difficoltà come quella del figlio del protagonista renda critiche, difficili, aggressive e confuse le vite degli "altri".

Gli insegnanti che il ragazzo incontrerà nel suo cammino di vita esprimono, infatti, le forme che assume la relazione pedagogica quando essa si trova dinanzi alla complessità della disabilità e, nella burocrazia scolastica, si scopre troppo spesso impersonata dall'ipocrisia, dall'opportunismo e dal formalismo.

La scuola e i docenti sono dunque tra gli interlocutori più significativi che l'autore sceglie in relazione al tema della diversità e delinea alcuni personaggi tanto abominevoli da apparire persino inverosimili nella loro forzatura caratteriale.

Lo sono il direttore della scuola elementare, la preside della scuola media, dove il protagonista intende iscrivere il ragazzo, il professor Cornali, collega del protagonista, insensibile, crudele, fanatico nell'applicazione delle fissazioni didattiche apparentemente rivoluzionarie ma che, in realtà, sono ottuse e paradossali. Figure mediocri, dunque, spesso feroci, insidiose e distruttive del mondo docente, ma soprattutto incapaci di ogni vera relazione educativa e magistrale.

> Io certamente ho raccontato il mondo della scuola quale l'avevo vissuto trent'anni fa. Penso che i pericoli che ho denunciato siano da un lato il rispetto formale delle regole seguendo una sorta di osservanza burocratica ottusa, dall'altro sia ideologismo velleitario e volontaristico, cioè considerare il disabile uguale agli altri. Siamo tutti uguali, semmai bisognerebbe introdurre un criterio opposto: siamo tutti diversi. La disabilità è una forma più grave e più vistosa, ma tutti siamo diversi e dovremmo tutti adottare dei metri un po' particolari nell'avvicinare, giudicare, premiare o punire le persone (Pontiggia, 2000)[3].

L'azione magistrale alberga però anche implicitamente nei volumi dello scrittore. Pontiggia dedica, infatti, molte pagine anzitutto a che cosa significhi essere maestro, e in particolare ai "fantasmi dei Maestri", in rapporto a uno degli argomenti più cari allo scrittore: il rapporto con i classici.

Così se in *Prima persona* (2002) – che riunisce brevi racconti, osservazioni di politica e di costume, aforismi che affrontano vari temi – Pontiggia compie un accorato richiamo al reale, al qui e ora del rapporto magistrale, sempre duale, sempre situato e particolare, di un io con un tu, mettendo in luce quella ciclica, generazionale e perenne tendenza a promuovere come maestro chi si situa nel passato, nel prologo de *I classici in prima persona* (2015) evidenzia che «la definizione di "classico", come quella di "maestro", getta sempre qualche inquietudine» perché «l'aureola di santità, questa totalità di perfezione che viene attribuita ai maestri non riguarda le mie esperienze», richiamando il lettore a sviluppare un

3 L'intervista citata, pubblicata il 4 dicembre 2000, si trova nel portale "La libreria di Dora": http://www.italialibri.net/arretratis/novita1200.html

«occhio più mobile, più realistico, più attento» quando si va alla ricerca del significato della parola "maestro" (Pontiggia, 2006, p. 6).

Un percorso inedito che nel 1978 lo aveva condotto all'opera *Il giocatore invisibile*, una resa dei conti con l'ipocrisia e la falsità dell'ovattato mondo educativo accademico, avvelenato da invidie e inattese meschinità che si riversano su una magisterialità del tutto destrutturata, di cui nel testo si colgono le contraddizioni e le fallacità.

La vicenda è quella di un professore universitario che subisce un attacco anonimo su una rivista in merito a un errore etimologico. La ricerca del colpevole lo condurrà a riflettere sulla propria vita privata, ma anche sull'ambiente didattico dell'accademia, del quale emergono tutte le difficoltà, i dubbi e le insicurezze, che gradualmente conducono il protagonista a non fidarsi più di nessuno. Il docente indagherà tra i propri colleghi e tra gli assistenti dell'ovattato mondo accademico, accorgendosi di ritrovarsi in un ambiente avvelenato da falsità, invidie, gelosie professionali, amori, relazioni adulterine, pettegolezzi.

Non solo molte delle sue certezze e sicurezze saranno quindi messe in discussione dallo svelamento di tante inaspettate grettezze, ma, attraverso di esse, l'autore lascia intravedere anche l'idea di una magisterialità del tutto spogliata, privata di ogni relazione agogica.

## 3. Una nuova magisterialità nelle opere per i più piccoli

La letteratura di Pontiggia restituisce, dunque, un profilo sfaccettato dell'essere docente, senza timore di rappresentare anche i rischi, le storture, le amarezze e le sconfitte dell'agire dell'insegnante, portandolo alle estreme conseguenze, fino a giungere al suo svuotamento in senso magistrale.

Tuttavia, proprio mentre nella narrativa per adulti di Pontiggia l'universo dei "maestri" si sgretola sotto il peso di personaggi che appaiono infine de-costruiti, de-formati, è nella letteratura per l'infanzia che l'autore pare riscoprire la speranza di un'azione magistrale realmente educativa e formativa, un'azione di cui però sono proprio i più piccoli a farsi protagonisti.

Mentre nelle opere destinate agli adulti Pontiggia delinea una rappresentazione amara della magisterialità, un'amarezza che condividono tutte le sue opere, accomunate da una critica al mondo adulto al punto tale da essere privato di ogni possibilità di crescita personale ed umana, nelle opere dedicate all'infanzia si scorge una speranza, che si potrebbe definire "capovolta".

Ne *Chichita la scimmia parlante* (2011) e *Il nascondiglio* (2012), è, infatti, illuminata quell'infanzia capace, con il suo sguardo puro e acuto, di sostituire i grandi. Ribaltando l'asimmetria fra il *magis* e il *minus*, in questi due racconti il bambino si fa *auctoritas* (da *augere*, "far crescere") lasciando che siano gli altri, gli adulti apprendisti della vita, a scoprire e a scoprirsi. In tale capovolta dinamica, che assume una valenza unica e straordinaria, è il piccolo *magister* a supportare gli adulti, sostenendoli e indicando loro il cammino.

Proprio tramite questa rinnovata e originale magisterialità sono rivelate le aspettative che Pontiggia nutre per la nuova generazione dei piccoli e si esplicita la sua fiducia nelle loro capacità educative e formative.

Lo scrittore narra per la prima volta le avventure di *Chichita la scimmia parlante* ai suoi nipoti nelle giornate delle vacanze estive a Rapallo, fra il 1964 e il 1966 (Marcheschi, 2004, p. LXXXIV). Dopo alcuni anni, nel 1979, la storia trova finalmente forma scritta e viene pubblicata in volume in una collana per ragazzi dell'editore Lisciani e Zampetti di Teramo (Marcheschi, 2004, p. XCIII). Nel 1990 e nel 2001 sarà poi ripubblicata da Giunti e nel 2011 da Mondadori.

Nella favola della scimmietta Cichita, l'animale rappresenta simbolicamente il bambino. Cichita è, infatti, scimmia e quindi è caratterizzata da agilità e sveltezza, doti e abilità proprie dei bambini e che la portano non solo a far trarre in arresto un gruppo di malfattori, che avevano in animo di sfruttarla per la sua prodigiosa capacità di parlare, ma anche ad attrezzarsi per rimettere in piedi il circo andato distrutto in un terribile incendio, mostrando la via agli altri, agli umani, agli adulti, che appaiono invece immobili, rassegnati, incapaci di reagire.

Chichita, dunque, è un personaggio bambino opposto a una serie di figure adulte rappresentate nei loro punti deboli e nel loro decadimento morale.

Non solo. Chichita è scimmia ma è parlante e la capacità di parlare le conferisce anche la capacità di ragionare. La sua è, infatti, una parola che interroga, che conosce, che giudica. È una scimmia dotata di *lógos* e, nella finzione fantastica, in grado così di coscienza, di coscienza di sé, di libertà e responsabilità. Sono proprio la parola e la razionalità che consentono a Cichita di agire con consapevolezza. Tutte caratteristiche su cui Pontiggia insiste proprio perché desidera che sia chiaro al lettore che esse sono proprie dei bambini.

La stessa fiducia verso l'infanzia ritorna anche nell'opera *Il nascondiglio*, testo oggi riproposto da Mondadori nella collana "Junior", ma pubblicato la prima volta da Pontiggia nel 1979, incluso nel volume *La morte in banca: un romanzo breve e undici racconti*.

Nonostante, dunque, non fosse intenzione dell'autore rivolgersi con *Il nascondiglio* esplicitamente all'infanzia, come in *Nati due volte* Pontiggia vi illustra piuttosto momenti dell'età bambina e della sua competenza magistrale.

Il volume è un testo polisemico perché è il "nascondiglio" è luogo per nascondere o per nascondersi, ma è anche un bisogno, uno spazio che cercano i piccoli per potersi celare dalla vista degli adulti e trovare la propria libertà dell'immaginazione. È quanto fa il protagonista del racconto, Andrea, che, nel nascondiglio della soffitta di casa sua, trova un momento di emancipazione e autonomia proprio perché lì si può sottrarre agli sguardi del mondo dei "grandi" e si può, dunque, "distinguere" da loro.

Il nascondiglio è allora una metafora, per dire ancora una volta quanto l'età bambina sia capace di fantastiche esplorazioni nell'immaginario quando riesce a trovare uno spazio "altro", tutto suo, in cui possa venir meno alle logiche e alle razionalità di un'età adulta, ormai per Pontiggia condannata.

## Bibliografia

Bertagna G. (2018). Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione». Per un paradigma epistemologico. In Id. (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze* (pp. 89-127). Roma: Studium.

Ferri E. (1995). Conversazione con Giuseppe Pontiggia. In Ead., *Quel che resta di Cristo* (pp. 217-227). Milano: Paoline.

Gavriilidis S. (2015) L'infanzia nell'opera di Giuseppe Pontiggia. In A. Cadioli, G. Langella, D. Marcheschi, G. Ruozzi, *Giuseppe Pontiggia. Investigare il mondo* (pp. 103-112). Novara: Interlinea.

Maccari G. (2003). Conversazione su Pontiggia con Giovanni Raboni. In G. Maccari, *Giuseppe Pontiggia* (pp. 119-131). Fiesole (Firenze): Edizioni Cadmo.

Marcheschi D. (2004). Cronologia. In G. Pontiggia, *Opere* (pp. LXIX-CXXI). Milano: Mondadori.

Nobili S. - Pietrantonio V. (2001). Intervista a Giuseppe Pontiggia. *Bollettino '900 Electronic Journal of '900 Italian Literature*, 2. Retrieved June 25, 2024, from https://boll900.it/numeri/2001-ii/Pontiggia.html

Pontiggia G. (2002). Del furore di avere libri e di accumularli. In Id., *Prima Persona*. Milano: Mondadori.

Pontiggia G. (1978). *Il giocatore invisibile.* Milano: Mondadori.

Pontiggia G. (2011). *Chichita la scimmia parlante.* Milano: Mondadori.

Pontiggia G. (2012). *Il nascondiglio.* Milano: Mondadori.

Pontiggia G. (2015). *I classici in prima persona*. Milano: Mondadori.

# I libri di testo nella formazione dell'insegnante di storia tra passato e presente

Livia Romano
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi di Palermo*
*livia.romano@unipa.it*

## 1. Introduzione

Da più parti viene oggi registrata una vera e propria crisi del senso della storia che attraversa la nostra epoca tardo-moderna e che è rappresentata da due eccessi di tempo: l'uno volto ad abolire il passato in nome del presente, l'altro orientato ad esaltare il passato come "luogo del riposo, della certezza e del sonno sereno", garanzia di una continuità ininterrotta (Foucault, 1969/1971, pp. 19-22).

Secondo le più recenti indagini psico-sociali, sembra infatti prevalere un diffuso disinteresse per la storia, sia da parte delle nuove generazioni sia da parte del mondo adulto, accomunati da una perdita della percezione reale della temporalità: i giovani tendono al presentismo, cioè ad un eccesso di presente che li costringe a vivere in un eterno qui ed ora senza consapevolezza, consumandolo piuttosto che vivendolo; gli adulti, invece, tendono al passatismo, un eccesso di passato che però non è mai esistito e in cui cercano rifugio. Se nel primo atteggiamento prevalgono coscienze "puntuative" con un orizzonte esistenziale molto ristretto (Bauman, 2007/2008, p. 41), invece il "passatismo è un attaccamento ingiustificato alle idee, ai costumi e alle tradizioni del passato, quindi un atteggiamento conservatore che interpreta il dopo come inferiore al prima, non a caso definito da Bauman "retrotopia", cioè un'utopia rovesciata che rivaluta il passato rintracciandovi la possibilità di una realtà migliore di quella presente e futura (Bauman, 2017, pp. XVIII-XIX; Romano, 2018, pp. 163-177).

Inoltre, questa crisi che non riguarda solo l'opinione comune, secondo cui la storia è inutile o incomprensibile, ma anche la storiografia che, dopo avere abbandonato le grandi narrazioni, negli ultimi decenni ha privilegiato indagini di microstoria e un metodo di ricerca riduzionistico che allontana la storia dalla vita e dalla società relegandola nel mondo accademico (Criscenti Grassi, 2016, p. 12; Bellatalla, 2005, p. 7). Di fronte a questa crisi la pedagogia si trova a dover affrontare una vera e propria emergenza che riguarda l'educazione, un fenomeno che non può realizzarsi se non entro coordinate temporali, oltre che spaziali, poiché ognuno è consegnato ad una situazione originaria storica e comunitaria a cui da sempre appartiene e con cui deve confrontarsi costantemente per la propria crescita esistenziale (Bellingreri, 2005, p. 1).

L'uomo della tarda modernità, non più collegato al proprio passato e alla pro-

pria storia, non può costruire la sua identità ed è per questo che egli vive una coscienza storica inautentica dove l'unico tempo riconoscibile è quello dell'orologio e dell'istante puntuativo, cioè, del momento istantaneo colto nel punto in cui un'azione avviene. Il processo di "accelerazione della storia" che, avviato nel corso del Novecento, caratterizza il nostro tempo, comporta un rapido e continuo cambiamento che rende il passato sempre più lontano, frantumando l'unità del tempo storico che sembrava unire passato, presente e futuro. La causa di questo fenomeno è da ricercarsi nella globalizzazione e nella rivoluzione informatica che hanno favorito l'oblio della memoria e lo smarrimento del senso di appartenenza ad una comune realtà storica e geografica (Halévy, 1949/2019; Fusaro, 2010).

Di fronte a questa diffusa anestesia della storia sembra farsi strada un nuovo compito educativo che consiste nel promuovere una riappropriazione del tempo e della storia, non nel senso di una mera ripetizione di ciò che è stato o, peggio, di una sua restaurazione, ma rielaborando in modo critico il passato e facendolo "risorgere" in modo inedito e personale (Bellingreri, 2018).

## 2. La formazione dell'insegnante nella didattica della storia

In ragione della crisi che investe il sapere storico e per rilanciarla nella sua funzione educativa, diventa oggi urgente interrogarsi su metodi, strumenti e contenuti dell'insegnamento della storia nelle scuole di ogni ordine e grado. Se guardiamo alla storia della scuola italiana, nel corso del Novecento essa aveva in qualche modo recepito le istanze innovative provenienti dalla storiografia francese, anche se con delle riserve e incontrando alcuni ostacoli.

Seguendo le suggestioni provenienti dagli storici delle *Annales*, la didattica della storia aveva avviato, nel corso del secondo Novecento, un profondo cambiamento che riguardava sia i contenuti, non più riferiti alla storia degli Stati-nazione e dei grandi avvenimenti ma ai fenomeni materiali e culturali di lunga durata, sia i metodi, con i quali occorreva interpretare le fonti all'interno di una didattica laboratoriale (Bernardi, Monducci, 2012). Lo studio della storia non riguardava più solo gli eventi, ma diveniva ricerca storica attraverso una didattica che doveva imitare il lavoro dello storico utilizzando le fonti e i metodi d'indagine della ricerca storiografica. Era di certo una rivoluzione che, alla storia politica, istituzionale, lineare e caratterizzata da una rigida spazialità, sostituiva una storia-problema, fatta di una molteplicità di durate e di una pluralità di spazi, dotando la memoria storica di un nuovo significato. Questa, infatti, non era più affidata alla trasmissione di un sapere concluso, ma ricostruita nel laboratorio di didattica della storia dalla nuova figura dell'insegnante-ricercatore insieme agli studenti. Alcuni insegnanti furono impegnati in sperimentazioni innovative al fine di introdurre nella scuola una didattica della storia laboratoriale, che però non ricevette consenso unanime, accusata in alcuni casi di favorire la perdita della memoria storica piuttosto che la sua riscoperta (Brambilla, 2005). Questo spiega la lunga tenuta del modo tradizionale di insegnare la storia che ancora oggi è al centro di un ricco e acceso di-

battito che riguarda contenuti, metodi e strumenti da adottare al fine di rispondere all'emergenza educativa rappresentata dalla dispercezione della temporalità di cui si è detto.

Un tema ricorrente in questo dibattito dedicato all'insegnamento della storia ha sempre riguardato la questione irrisolta della formazione degli insegnanti di storia su cui da tempo discutono alcuni storici che hanno costituito una Commissione didattica, la Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM), al fine di elaborare nuove idee per la creazione di un curriculum di storia aggiornato e coerente, che parta dalla scuola dell'infanzia e comprenda la scuola superiore di secondo grado, ma che rivolga anche maggiore attenzione alla formazione dei docenti (https://www.lasisem.it/). Fra le tante iniziative, progetti, convegni, seminari, atti a far luce sulla didattica della storia e sulla formazione dell'insegnante di storia, la questione dei libri di testo, ovvero del "manuale di storia", è fra le più discusse.

Non c'è dubbio che negli ultimi anni l'insegnante di storia si sia ritrovato ad affrontare continui cambiamenti e a reinventarsi per recepire le novità provenienti dalla pedagogia e dalla didattica: si pensi al laboratorio di storia, al cooperative learning, alle nuove forme di valutazione suggerite dalla docimologia, a un diverso modo di utilizzare il manuale, agli audiovisivi e ad Internet (Panciera, Zannini, 2019, pp. 127-156). Eppure, nonostante le sollecitazioni e l'introduzione di nuovi dispositivi come ausilio al lavoro in classe, l'insegnamento della storia troppo spesso viene ancora proposto e condotto con metodi tradizionali e contenuti superati, dal momento che gli insegnanti accolgono con difficoltà e scetticismo le innovazioni didattiche e storiografiche.

## 3. I manuali di storia tra passato e presente

Da diversi decenni è in corso un confronto fra storici, esperti di didattica e insegnanti sui libri di testo che ha portato ad un'evoluzione dei manuali scolastici, introducendo nuovi "requisiti ad essi richiesti per figurare come autorevoli strumenti didattici" (Panciera, Zannini, 2019, p. 7). I manuali di storia, si dice, non devono esprimere giudizi né contenere omissioni, ma devono essere dei lavori rigorosi e scientifici, poiché essi hanno il compito di riferire i risultati della ricerca storiografica. Inoltre, l'introduzione di una didattica laboratoriale ha fatto sì che il manuale diventasse uno fra gli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione, ma non più l'unico da utilizzare e da fare imparare a memoria. In particolare, è attorno ai libri di testo adottati nelle scuole secondarie, di primo e secondo grado, che alla fine degli anni Sessanta fu avviato un lungo dibattito che aveva come bersaglio polemico il ruolo e la preparazione degli insegnanti.

A questo proposito, lo storico Mattozzi auspicava negli anni Settanta l'eliminazione del manuale, assumendo una posizione polemica che era maturata all'interno di un dibattito sull'uso didattico dei manuali nella nuova scuola media obbligatoria (Mattozzi, 1978, pp. 63-79). Così Carpanetto e Ricuperati (1977, p. 62) scrivevano riferendosi a tale proposta estrema:

> La problematica del rifiuto del libro di testo o di un uso diverso del libro di testo è andata molto avanti in questi anni tra gli insegnanti della scuola dell'obbligo. E questo per diversi motivi. Innanzitutto, la necessità di acculturare masse di giovani provenienti da ambienti socio-culturali tradizionalmente estranei o ostili alle forme di comunicazione scritta, all'intellettualizzazione complessa dei problemi, ha posto l'esigenza di accantonare il libro di testo, che per la sua struttura logico-formale e per i suoi contenuti finiva per diventare strumento di selezione classista, se usato come base dell'insegnamento e parametro per la valutazione dell'apprendimento.

La storia così come era studiata dal manuale diventava un esercizio retorico, che funzionava da meccanismo di emarginazione per quelle classi sociali che in essa non vi si ritrovavano, come ebbe chiaro il movimento studentesco del Sessantotto che incoraggiò alcuni insegnanti della scuola dell'obbligo e di quella secondaria superiore a scendere in campo, pubblicando raccolte di brani tratti da sussidiari, libri di lettura e manuali che mettevano in evidenza l'arretratezza culturale di quei testi scolastici che veicolavano una visione arcaica o reazionaria della realtà storico-sociale (Guarracino, 1988, pp. 57-58). Veniva così avviato un rinnovamento dei libri di storia, non solo di quelli scolastici ma anche di quelli degli addetti ai lavori, dove esigenze di carattere storiografico si incontravano con esigenze politiche (Guarracino, 1988). Alla fine degli anni Settanta, in risposta alle sollecitazioni provenienti dai programmi per la scuola media del 1979, fu avviata un'accesa discussione fra alcuni storici all'interno della rivista *Quaderni storici*, in quel periodo tra le più aperte alle innovazioni storiografiche (Lastrucci, 2020, p. 348). In particolare, gli storici Grendi e Ginzburg polemizzavano contro la didattica tradizionale della storia basata sullo studio del manuale e riflettevano sullo statuto epistemologico della ricerca storica e sulle sue ricadute in campo educativo (Grendi 1979, pp. 698-707; Ginzburg, 1979, pp. 59-106). Grendi metteva in evidenza l'arretratezza del "senso comune storiografico della storia manualistica" che riproponeva una storia ancella della politica ed una scientificità fondata sul modello positivistico dell'oggettività dei fatti (Lastrucci, 2020, pp. 367-368). "L'attuale didattica della storia – scriveva – è fondamentalmente antididattica, nel senso che non solo non propone sperimentazione ma neppure offre, e questo è più decisivo, nessun modello di analisi" (Grendi 1979, p. 700). Si trattava di spunti polemici che non lasciarono indifferenti altri storici che in parte li approfondirono e in parte li ridimensionarono, arricchendo un dibattito che aveva il merito di mettere in evidenza l'esigenza della storiografia di commisurarsi con la pedagogia e con la concreta esperienza didattica (Lastrucci, 2020, p. 387).

Va, a questo proposito, ribadito come non tutti i docenti fossero in grado di recepire le nuove istanze provenienti dalla ricerca storiografica e da quella pedagogica, mostrandosi il più delle volte incapaci di assumere un approccio nuovo all'uso del manuale. A questo proposito, negli anni Ottanta erano tre i diversi atteggiamenti degli insegnanti secondo le riflessioni di Francesco Rossi (1986, p. 6):

> vi sono alcuni che senza il manuale di storia non riescono a far lezione, forse perché, impreparati alla ricerca, vedono nel manuale l'unico strumento valido per l'insegnamento della storia; vi sono altri che all'estremo opposto contestano radicalmente l'uso del manuale, perché ritenuto uno strumento limitato e coercitivo, buono soltanto a indottrinare in un senso o in un altro i giovani allievi; e infine vi sono coloro che considerano il manuale come uno degli strumenti di cui si può servire un insegnante per fornire agli adolescenti il "senso storico" e per portarli gradatamente alla coscienza della storia.

Pertanto, poiché gli studenti apprendevano la storia in modo passivo e avvertendo un senso di estraneità dei fatti studiati rispetto alla propria esperienza, occorreva promuovere una nuova "didattica fondata sulla ricerca ed orientata dalla storiografia più avanzata", cioè che riproponesse la metodologia utilizzata nella ricerca storiografica (Grendi, 1979, pp. 702-704.).

Il manuale fu il principale oggetto di critica poiché continuava a veicolare una didattica tradizionale e a presentare una storia politico-istituzionale legata a un modello eventografico che presentava la storia come una serie di eventi, battaglie, scontri, trattati politici, facendone una disciplina dogmatica del tutto indifferente ai cambiamenti che la ricerca storiografica e la società contemporanea vivevano. Poiché poche cose, si diceva, rappresentavano meglio del manuale di storia ciò che era la scuola tradizionale, il nozionismo e l'autoritarismo che la caratterizzavano, secondo molti storici questo andava trasformato da rigido contenitore di conclusioni già pensate da altri a flessibile strumento di lavoro (Mattozzi, 1978, pp. 63-79).

Volgendo lo sguardo al presente, appare evidente come da alcuni anni l'offerta dell'editoria scolastica sia molto cambiata e come i manuali scolastici di storia si siano trasformati da strumenti chiusi che l'insegnante aveva il compito di spiegare a strumenti aperti e flessibili che questi deve utilizzare e interpretare. I manuali di storia hanno oggi un carattere ipertestuale dove la narrazione è molto ampia, comprendendo nuovi contenuti, quali popoli e civiltà prima sconosciuti, e nuove storie, economica, sociale, materiale, trattando temi un tempo impensabili, quale ad esempio le questioni di genere (Gazzetta, 2020, pp. 265-283).

Inoltre, si tratta di testi molto articolati che includono macrosezioni, moduli o unità di apprendimento, al cui interno si trovano capitoli, paragrafi, sottoparagrafi, apparati integrativi, ma anche diversi strumenti quali mappe concettuali, paragrafi di sintesi, prove strutturate, parti operative chiamate laboratori, e che quasi sempre includono in allegato degli strumenti multimediali, Cd-rom, DVD, pdf, risorse online. I nuovi manuali hanno inoltre diversificato la destinazione, approntando testi specifici per soggetti con bisogni particolari, BES e DSA (Monducci, 2018). Si tratta quindi di testi molto ricchi e complessi che hanno a disposizione gli insegnanti di storia, i quali si trovano spesso in difficoltà non avendo ricevuto una formazione adeguata sia sul piano della scienza storica sia su quello metodologico-didattico. Questo suggerisce di portare una nuova attenzione alla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti di storia che non può essere sosti-

tuita dalle guide che tutte le case editrici allegano ai manuali, dove vengono proposte programmazioni, verifiche, percorsi interdisciplinari, esempi di esercizi per le prove d'esame. Si tratta quindi di individuare e promuovere una formazione adeguata degli insegnanti affinché possano a loro volta trasmettere alle nuove generazioni il valore della memoria nella formazione della persona.

## 4. Conclusioni

Le brevi riflessioni sui libri scolastici nell'insegnamento della storia inducono a domandarsi come mai, nonostante la crescente attenzione pedagogica e una nuova sensibilità scientifica da parte delle case editrici nei confronti dei libri di testo per la storia, i giovani siano sempre meno interessati alla storia. Si tratta di una domanda che non trova risposta in questa sede ma che fa sperare che la storia trovi la sua giusta collocazione nelle vite dei giovani resi in grado da docenti esperti di distinguere una storia vera e scientifica da quella offerta dai media, ad esempio dalle serie tv a sfondo storico che, spesso, utilizzando un falso realismo, finiscono col diffondere fake news che offrono un'immagine distorta e distante da quella con cui hanno invece a che fare gli storici di professione utilizzando metodi rigorosi e scientifici.

## Bibliografia

Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017).

Bauman Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari 2008).

Bellatalla L. (2005). *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*. Roma: Aracne.

Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholé.

Bellingreri A. (2005). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.

Bernardi P., Monducci F. (Eds.). (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.

Carpanetto D., Ricuperati G. (1977). Editoria e insegnamento della storia. *Italia Contemporanea*, 128, 57-90.

Criscenti Grassi A. (2016). La ricerca storica in educazione e i nuovi orientamenti storiografici. In Ead. (Ed.). *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", pp. 9-29.

Foucault M. (1969). *L'Archéologie du savoir*, Parigi: Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere*, Il Saggiatore, Milano, 1971).

Fusaro D. (2010). *Essere senza tempo. Accelerazione della storia e della vita*. Milano: Bompiani.

Gazzetta L. (2020). Dentro il manuale e oltre. Analisi e proposte per la didattica della

storia delle donne e delle relazioni di genere. *Didattica della storia - DS rivista*, 2, 1: 265-283.
Ginzburg C. (1979). Spie. Le radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (ed.). *Crisi della ragione* (pp. 59-106). Torino: Einaudi.
Greco G., Mirizio A. (2008). *Una palestra per Clio: insegnare ad insegnare la storia nella scuola secondaria*. Torino: UTET.
Grendi E. (1979). Del senso comune storiografico. *Quaderni storici*, 41, 1979, 698-707.
Gualtiero L., Melandri G.L., Monducci F. et al. (2010). *C'è manuale e manuale - Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*. Viterbo: Sette Città.
Guarracino S. (1988). *La realtà del passato*. Milano: Bruno Mondadori.
Halévy D. (1948). *Essai sur l'accélération de l'histoire* (tr. it. *L'accelerazione della storia*, in F. Ingravalle, T.C. Carena (Eds.), Oaks Editrice: Sesto San Giovanni (MI), 2019.
Lastrucci E. (2020). *Insegnare a pensare la storia*. Roma: Armando.
Mattozzi I. (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola Secondaria. *Italia Contemporanea*, 131, 1978, 63-79.
Monducci E. (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET.
Panciera W., Zannini A. (2019). *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier.
Romano L. (2024). *Storia*. Brescia: Scholé (in press).
Romano L. (2018). La ricerca storica in educazione tra passato e futuro. *SPES* - Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, Suppl. di *Ricerche Pedagogiche*, XI, 7, 163-177.
Rossi F. (1983). I manuali di storia nella scuola media. *In/formazione*, 2, 1983, 6-8.
Zannini A. (2016). Il manuale di storia nella scuola d'oggi. La parola agli insegnanti. In F. Di Brazzà, I. Caliaro et al. *Le carte e i discepoli. Studi in onore di Claudio Griggio* (pp. 505-513). Udine: Forum.

## Panel 6
## L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente

*Secondo Gruppo*

Leonardo Acone
Stefania Carioli
Rossella Caso
Maria Ermelinda De Carlo
Dalila Forni
Lucia Paciaroni

# Editoria e letteratura per l'età evolutiva. Scenari possibili e orizzonti condivisi

Leonardo Acone
*Professore Ordinario*
*Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*
*leonardo.acone@unior.it*

## 1. Scrivere, leggere, educare, sorvegliare: qualche considerazione preliminare

Il tema su cui siamo chiamati a riflettere implica qualche considerazione preliminare utile a disambiguare il rapporto tra i diversi termini utilizzati e, soprattutto, l'accostamento di alcuni di essi; tale accostamento potrebbe generare un'approssimazione epistemologica riferibile soprattutto ad un'editoria che, sicuramente, "educa", ma che qui si prende in considerazione, innanzitutto e preferibilmente, come una produzione letteraria e narrativa che deve pur sempre partire da un indiscutibile parametro di qualità non negoziabile, neanche con quello, pur comprensibile, di una certa "utilità" formativa.

A tal proposito ci pare opportuno richiamare una categoria critica che William Grandi adopera con energica consapevolezza allorquando, riferendosi alla fiaba – e di fronte ad una prolifica produzione di nuove fiabe scritte *ad hoc* con intenti istruttivi, educativi, formativi e contenenti modelli esemplari –, sottolinea quanto ci si dovrebbe doverosamente allontanare da una prospettiva utilitaristica e tornare, evidentemente, ad un sano "edonismo del testo" che lo studioso, in scritti recenti, riferisce appunto alla fiaba, ma che si potrebbe facilmente estendere all'intera produzione per l'età evolutiva, con la parziale eccezione di alcune categorie ed alcuni generi più propriamente classificabili come divulgativi: "abbiamo infatti da tempo volumi divulgativi belli ed efficaci su ambiente, diversità, solidarietà, legalità… perché non potenziare questi percorsi e lasciare la fiaba al suo incantato e disimpegnato destino?" (Grandi, 2023, p. 72). Ecco allora che, quando parliamo di editoria per l'età evolutiva intesa come vera e propria "letteratura per l'infanzia" – ed è quanto intendiamo fare in queste brevi riflessioni – appare doveroso rimarcare una certa specificità artistica e letteraria da individuare e presidiare negli scritti rivolti all'infanzia, fatta salva la possibilità che tutti i testi siano in grado, mediante una sana ed estetica "evasione", di veicolare contenuti in grado di formare e far crescere il lettore mediante un'esperienza culturale di meravigliosa *fictio*: "sarà utile scoprire a breve un nuovo edonismo del racconto che non può più essere definito dalla stantia e abusata espressione de 'il piacere della lettura': infatti non basta il mero piacere, ora serve un vero e proprio epicureismo del leggere e del narrare" (Grandi, 2023, p. 74).

A tal proposito, riferendosi questa volta al romanzo come forma inquieta e aperta, Milena Bernardi utilizza un'espressione specifica e tanto efficace: la studiosa

parla, infatti, di perimetro letterario da 'sorvegliare' (Bernardi, 2019), in delicato equilibrio tra orizzonte pedagogico e valenza artistica-autoriale-estetica che non può concedersi soltanto alla funzione didattica e/o scolastica ma deve "ri-guardare" (in una costruttiva e caleidoscopica molteplicità di *sguardi*) la possibilità di trovare orizzonti di senso e di contenuto, anche nella felice e ricca "inutilità" dei testi (Ordine, 2013).

Tale posizione preliminare nei confronti della contemporanea produzione letteraria per bambini e ragazzi consente di focalizzare i differenti vettori d'analisi e consente, altresì, di individuare possibili collegamenti tra classici per l'infanzia e tematiche attuali, ivi comprese le più evidenti "urgenze" di natura sociale rispetto alle quali, evidentemente, un virtuoso dialogo letterario tra passato e presente permette di recuperare molti contenuti formativi senza l'esigenza di "spingere" in direzione di storie orientate e preconfezionate.

A titolo d'esempio basti pensare, e se ne dirà tra poco, a quanta pioneristica eco-narrazione sia già presente nei testi di Italo Calvino e a quanto sarebbe utile ricostruire ponti narrativi tra libri – del passato e del presente – forieri di storie e insegnamenti.

## 2. Tra narrazione e formazione: il ruolo della lettura ad alta voce

L'asse tra testi classici e testi contemporanei (destinati, magari, a divenire classici nel breve o medio periodo) si consolida anche nella seconda dimensione che qui si vuole minimamente esplorare, sebbene attraverso la sintetica dimensione dell'accenno; si tratta della dimensione del "fare" che dobbiamo, in maniera assolutamente inequivoca, connettere al testo ed alla scrittura. Ovviamente, la pratica immediatamente riconducibile alla letteratura è quella della lettura; ma troppo spesso si analizzano dati e contesti letterari e narrativi senza dare la giusta importanza al "come" la letteratura vada esperita e, soprattutto, a quanta incidenza abbia la modalità utilizzata nella possibilità che un testo "restituisca" tutto il suo potenziale e, quindi, possa ampliarsi ad un orizzonte multiprospettico per argomenti e per curvature educative.

Assai utile, a tal proposito, risulta la riflessione di Federico Batini quando "forza" il ragionamento relativo alla lettura ad alta voce con una sorta di "felice provocazione": lo studioso risale a *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni ricostruendo il tentativo dello scrittore, durante gli anni Quaranta dell'Ottocento, di dotare il suo romanzo di numerose illustrazioni, e di pensarlo così come una sorta di antesignano e pioneristico *graphic novel* destinato ad una lettura condivisa e vicendevolmente partecipata: "Che tipo di tradimento dell'opera e delle intenzioni dell'autore abbiamo fatto, avendola proposta per tempo immemore, a scuola, come fosse stata concepita per essere letta in modo autonomo dalle figure, con una lettura silenziosa? Che cosa perde il romanzo? Cosa acquista, invece, se un insegnante lo dota, di nuovo, di immagini e prova a leggerlo ad alta voce per i propri studenti?" (Batini, 2022, p. 24) Parlare del grande classico manzoniano risulta utile,

da un lato, per comprendere quanto potenziale abbiano anche quei testi che, per miopi riproposizioni "programmatiche e scolastiche", si sono sempre più consolidati quali letture ostiche o difficili a causa dell'immutabilità della modalità di fruizione; dall'altro lato, il puntuale ragionamento di Batini coglie nel segno rispetto ad una irrinunciabile dimensione interdisciplinare – su cui ritorneremo minimamente – che vede le diverse forme d'arte e di narrazione concorrere ad una possibilità di lettura molto più confortevole e centrata, motivando i lettori e, soprattutto, gli ascoltatori (Acone, 2023). Parliamo di ascoltatori perché sicuramente il tema della lettura ad alta voce e quello della lettura ad alta voce condivisa, così come li delinea e li specifica proprio Federico Batini, fanno parte della possibilità, oggi, di costruire un ponte comunicativo e formativo che leghi i contesti educativi e la nuova editoria; che interpreti le tracce delle storie alla luce della possibilità che tutti gli attori coinvolti nella pratica della lettura possano, insieme, amplificare messaggi e generare quell'*empowerment* assai utile, dati alla mano, al consolidamento ed alla maturazione della persona:

> La lettura di narrativa produce notevoli effetti sulle abilità di comprensione, tuttavia il processo tra lettura e comprensione, così come quello tra lettura e vocabolario, funziona in entrambe le direzioni (Batini, 2023, p. 25) [...] Nell'esperienza di lettura i bisogni da porre al centro sono quelli del lettore e/o degli ascoltatori che dunque cooperano a definire la gerarchia e la progressività delle letture. Sono i lettori e gli ascoltatori a essere portatori del diritto di interrompere (o chiedere di) una lettura, del diritto alla libera interpretazione della storia, del diritto di rispecchiarsi, immedesimarsi come e con chi si vuole, del diritto di stabilire legami e associazioni con la propria esperienza (Batini, 2023, p. 34).

L'esperienza della lettura – e della lettura ad alta voce (condivisa) in particolare – diviene, dunque, "snodo" letterario e pedagogico, e si colloca come secondo parametro preliminare di riferimento nelle rapide riflessioni che qui si annotano, accanto a quel primo elemento rappresentato dalla qualità letteraria e dalla "consistenza" delle storie da sorvegliare, come detto in precedenza.

## 3. Ricerche, intersezioni, esperienze

Diversi studiosi, alcuni dei quali tanto giovani quanto promettenti, sono al lavoro su linee di ricerca che inquadrano efficaci intersezioni. L'editoria per l'infanzia, fatte salve le due "premesse" sopra esternate, viene scandagliata lumeggiando, di volta in volta, i campi di studio e gli argomenti più variegati, sempre con un filtro pedagogico utile a restituire una certa "pedagogia della narrazione", inquadramento essenziale almeno per chi elabora queste note.

Anna Antoniazzi, con ricerche già consolidate in merito e con solidi riferimenti (Farnè, 2002), pone l'attenzione sulle immagini provenienti dall'editoria scolastica in riferimento al ricco corredo iconografico presente nell'Archivio Ligure della

Scrittura Popolare, sottolineando quanto lo studio di immagini, oggetti, sguardi e figure – in particolare riferibili a testi scolastici – sia una cartina di tornasole in termini di ricostruzione storica delle relazioni educative tra le diverse agenzie sui territori e, in senso diacronico, tra le generazioni che si susseguono nei periodi presi in considerazione.

In diretta e coerente connessione con tali ricerche – quasi naturale prolungamento nella nostra contemporaneità digitale – Stefania Carioli prende in esame *L'Apprimerie*, giovane casa editrice francese con un ricco catalogo di *albums animés*, *albums interactifs* e *livres interactifs*. La direzione di ricerca risulta particolarmente centrata, rispetto a ciò su cui si va qui ragionando, poiché questa casa editrice si pone quale *trait d'union* editoriale tra i classici (elementi culturalmente irrinunciabili, come scritto in precedenza) e la riproposizione degli stessi in formati digitali utili ad una multisensoriale ed "aggiornata" fruizione. L'ampliamento del testo, in tal senso, da un lato consente una potenziale "lettura allargata"; dall'altro conferma quanto l'interdisciplinarità relativa ai diversi mezzi di espressione/narrazione sia parte integrante delle nuove frontiere editoriali per bambini e ragazzi (Carioli, 2022).

Rossella Caso riporta lo sguardo sulla seconda metà del XX secolo focalizzando l'attenzione sulla figura di Rosellina Archinto e sulla sua creatura editoriale, la EMME Edizioni. Fin dalla sua nascita, nel 1966, la casa editrice pubblica per un "bambino pensante"; ne viene fuori una sorta di nuova considerazione dell'infanzia (e della prima infanzia), da coinvolgere con uno spettro di esperienze sensoriali aperte alla sperimentazione, alla prova, al gioco, con la virtuosa compresenza di intenzioni narrative, pedagogiche e ludiche. Si tratta di una letteratura alta, ricercata e lontana dal *puerile* (Caso, 2017). Nel 1981 vede la luce la collana "primilibri"; si tratta di cinque albi con testi e illustrazioni di Helen Oxenbury, che rappresentano una piccola grande svolta nei rapporti tra "testo" e infanzia.

Quasi a conferma della molteplicità di aspetti che qui si evidenziano, Rosellina Archinto negli stessi anni si fa carico di applicare la medesima cura pedagogica anche nella manualistica scolastica più ortodossa, e nella scia del suo testo sulla "meravigliosa inutilità" della lettura, ella cerca di rinnovare, almeno in parte, lo scenario del rapporto tra libri, pagine e scuola.

Il ponte tra classici e loro 'riutilizzo' contemporaneo si presenta, con le puntuali riflessioni di Valerio Ferro Allodola, nella possibilità di rileggere, decostruire, ricostruire e riscrivere alcune fiabe calabresi scelte dalla raccolta di *Fiabe italiane* di Italo Calvino, utilizzando anche il linguaggio delle illustrazioni e, quindi, della narrazione visuale. La ricerca, sviluppata in modalità laboratoriale con studenti universitari del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (quindi futuri maestri), ha evidenziato la possibilità di isolare e sottolineare tematiche importanti come la condizione femminile, gli squilibri familiari e sociali, le debolezze strutturali di alcuni arretrati contesti. L'*esplosione* narrativa legata all'arricchimento tramite immagini consente, evidentemente, la fruizione di fiabe – in contesto scolastico – per veicolare ed ampliare contenuti particolarmente significativi.

## 4. L'editoria per l'infanzia tra natura, cittadinanza e famiglia

La sfida più diretta alle prime considerazioni preliminari di queste note – in particolare riferibili alla libertà autoriale ed al livello estetico dei testi – viene mossa da Maria Ermelinda De Carlo (De Carlo, Surian, 2023). La giovane studiosa propone una lucida e "responsabile" ricognizione di testi per l'infanzia nei quali, pur in un lungo corso di anni e di secoli, risulta evidente una tematica che oggi definiremmo *green*. In equilibrio tra opere del passato – in cui la natura fa da scenario o da contesto narrativo ineludibile – ed opere contemporanee – progettate *ad hoc* per affrontare urgenze legate all'ambiente ed alla qualità esistenziale di un "creato" inteso quale complesso ecosistema – De Carlo riesce a ricostruire una linea diacronica di solida coerenza tenendosi sempre dentro il perimetro della qualità letteraria, quand'anche finalisticamente orientata. Dalle fiabe dei Grimm fino al visionario intreccio di un recente romanzo come *Undicesimo comandamento* di Davide Calì e Tommaso Carozzi, i testi vengono sottoposti ad una sperimentazione in contesto scolastico per verificarne il potenziale ruolo di "attivatori di competenze" per la sostenibilità.

Con un aggancio diretto alle eco-narrazioni, ed allargando lo sguardo alle questioni di genere (Forni, 2022) – che al registro dell'ambiente si legano in termini di riconoscibilità, diritti, e costruzione di senso condiviso – le direzioni di ricerca di Dalila Forni confermano anche la prospettiva interdisciplinare nella decisa predilezione per la tipologia di testi selezionati: romanzi a fumetti nei quali il supporto dell'immagine, come abbiamo già visto in diversi passaggi, conferma, potenzia ed amplifica il messaggio veicolato. Da Pearson a Brosgol, da Marchesini a Moreau, tra scoutismo contemporaneo e senso d'appartenenza alla natura oltre generi e confini, pagine e illustrazioni proiettano storie e speranze in direzione futura.

Le proposte di ricerca di Lucia Paciaroni coinvolgono contenuti indispensabili a quella che, oggi, nei contesti scolastici viene definita "educazione alla cittadinanza". I testi cui ci rimanda la giovane studiosa, a partire dalla sempre attuale riproposizione della "Carta" a cura di Mario Lodi (2018), sono particolarmente focalizzati sulla Costituzione, come guida essenziale ed irrinunciabile di ogni diritto dell'infanzia e di ogni educazione alla civiltà condivisa.

Marco Piccinno propone un'indagine sul campo relativa alle diverse modalità di fruizione del testo scritto, tra tradizione legata al supporto cartaceo ed avveniristici ampliamenti digitali, che rimane questione aperta da monitorare, giustamente, con continue ricerche e sempre nuovi parametri d'analisi.

Quanto la nuova editoria per l'età evolutiva sia capace, poi, di intercettare la rappresentazione "aggiornata" degli scenari familiari ed esistenziali delle nuove generazioni è oggetto dell'interessante ed approfondita ricerca di Maria Teresa Trisciuzzi. La studiosa mette in evidenza quanto la narrativa contemporanea, specchio della nostra società, spesso risulti anticipatrice di ciò che ci circonda. Si pensi alla figura del padre ed alle ambivalenze-ambiguità ad essa legate che la consegnano ad evoluzioni ed involuzioni continue, fino alla rappresentazione di una evidente fragilità, prossima ad una nuova "umanità familiare" che ricolloca cose e persone

nello scenario domestico e relazionale aperto (Trisciuzzi, 2018). Punto di riferimento di questo moderno e riformulato "lessico familiare" sono le storie della scrittrice francese Marie-Aude Murail, che raccontano senza mezzi termini realtà plastiche, variegate e spesso scomode: l'adozione, le nuove famiglie, l'integrazione sociale, la disabilità, la marginalità, la violenza domestica. Questioni – a volte dolorose e difficili – che guadagnano spazio nelle coscienze grazie ad una tessitura letteraria autentica ed assai consistente.

## 5. Pagine future, pagine di futuro

Le traiettorie pedagogiche qui riportate, sebbene affidate all'esiguo spazio di una sintesi ragionata, testimoniano una vivacità di studi e di prospettive che, partendo dalle indiscutibili premesse contenutistiche e metodologiche di stampo letterario (e narrativo in senso lato), propongono un ricco panorama di possibilità ed approfondimenti. La riflessione si muove dal solido impianto contenutistico per arrivare all'importanza della lettura agita come pratica condivisa e *donata*. Ne consegue, quasi virtuoso moto centrifugo, un irradiarsi di tematiche che incrociano e incontrano la contemporaneità, gli sguardi fanciulli, i contesti educativi e familiari, la politica scolastica e la delineazione di nuovi "abiti formativi". La letteratura e l'editoria, del resto, hanno sempre veicolato e consolidato mitografie che, in ambito pedagogico, dovremmo sforzarci di mettere al servizio di una condivisa azione formativa (Acone, 2023).

Perché ogni futura pagina possa costruire futuro.

## Bibliografia

Acone L. (2023). Mitomorfosi della volpe. Persistenza e metamorfosi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo. *Paideutika*, 37, 9-39.

Acone L. (2023). *Pedagogia interdisciplinare*. Avellino: Sinestesie.

Archinto R. (1971). *Il Leggere Inutile. Indagine Sui Testi di Lettura Nella Scuola Elementare*. Milano: Emme.

Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori.* Roma: Carocci.

Batini F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.

Bernardi M. (2019). La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 305-324). Roma: Carocci.

Carioli S. (2022). *Connessioni. Viaggio nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza sull'onda trasformativa del digitale*. Milano: FrancoAngeli.

Caso R. (2017). *Donne "di Carta". L'editoria per Bambini Nell'Italia del Secondo Novecento*. Bari: Progedit.

De Carlo M. E., Surian A. (2023). La scuola di fronte alle crisi ambientali politiche, pratiche didattiche ed eco-narrazioni. *Sentieri e scenari postmoderni*, 1, 47-164.
Farnè R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
Forni D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
Lodi M. (Ed.). (2018). *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani… per tutti.* Lodi: Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.
Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.

# Integrare passato e presente narrativo. Il contributo della casa editrice *L'Apprimerie*

Stefania Carioli
*Docente a contratto di Letteratura per l'infanzia*
*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
*stefania.carioli@uniurb.it*

## 1. Introduzione

Classici della letteratura per l'infanzia sono stati adattati in digitale sin da quando questa tecnologia è comparsa nel panorama letterario. Spesso, tuttavia, questi adattamenti hanno mostrato una sostanziale inadeguatezza a riflettere l'organicità delle opere originali, con prevalente protagonismo delle funzionalità tecnologiche a scapito sia della dimensione percettivo umana del principale destinatario – il giovane lettore – che della centralità della narrazione, tradita nella sua originalità e rifunzionalizzata a scopi didascalici.

Negli ultimi anni, alcuni indizi, seppur sporadici nel vastissimo ed eterogeneo panorama delle narrazioni per l'infanzia, mostrano che una certa editoria per l'infanzia e l'adolescenza presenta adattamenti che possono dirsi di qualità estetico artistica, in cui le nuove tecnologie sono poste al servizio di una restaurazione in alta definizione delle opere originali e della loro leggibilità.

Il presente contributo mira a cogliere i tratti di questa recente editoria che immagina un'offerta combinata tra libri cartacei e libri digitali. Se opportunamente mediata dalla necessaria riflessione pedagogica, l'adozione di una prospettiva di integrazione fra narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza stampate e digitali può rappresentare una via ricca di opportunità per i giovani lettori.

## 2. *L'Apprimerie*

Il caso considerato è quello de "L'Apprimerie", giovane casa editrice francese che opera nel segmento dell'editoria letteraria rivolta alla fascia di età 2-16 anni e che, già nel nome – esito della contrazione di *applications* (applicazioni) e *imprimerie* (stampa) – riassume il proprio progetto editoriale, descritto come mirante a dare continuità al rapporto fra tradizione e contemporaneità. Nell'ambito della sua produzione – che comprende *albums animé*, *albums interactifs*, *livres interactifs* – troviamo adattamenti in versione digitale e interattiva sia di albi illustrati realizzati in collaborazione con altre case editrici che di classici della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.

Fra le collaborazioni con altre case editrici, vi è quella con le edizioni "L'Élan

Vert", di cui "L'Apprimerie" ha adattato in versione digitale, interattiva e sonora album della collezione "Pont des arts", che pone al centro la scoperta di opere d'arte. Un esempio è *L'Ours et la Lune* (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3), narrazione che omaggia lo scultore di animali della fine del XIX secolo, François Pompon (1855-1933).



**Figura 1**




**Figura 2**




**Figura 3**

Fra le opere che "L'Apprimerie" ha pionieristicamente scelto di traghettare in digitale, troviamo *Voyage au centre de la Terre* (1864), di Jules Verne. L'inserimento del titolo nella collezione "Nautilus", sui classici della letteratura interattiva, sottolinea la volontà di includere la versione digitale di questo romanzo nell'ambito letterario e nel campo culturale del libro. Il senso di fondo della versione digitale interattiva è quello di restituire l'atmosfera straordinaria di un'avventura letteraria fantascientifica, originariamente sposata alla carta e all'incisione in bianco e nero, avvalendosi di modalità espressive audiovisive. Tuttavia, la versione arricchita del classico (in Fig. 5, il frontespizio) è proposta evitando con cura che gli effetti visivi interferiscano con la lettura, come dichiarato in alcune interviste rilasciate dai creatori:

> Abbiamo lavorato a un'edizione ridotta (di 64 pagine) dell'opera di Jules Verne e scelto di animare il testo verbale piuttosto che le immagini. Non vogliamo distrarre dalla lettura, ma stimolare la fantasia. Dunque, sono sempre le parole che si muovono: che scompaiono nel buio, che scendono nel cratere, che spariscono sotto il gelo, che spiraleggiano nell'infinito o che esplodono al contatto con mostri marini. Tutto ciò che accade si ispira a giochi tipografici come i calligrammi di Apollinaire. La messa in scena del testo, a nostro avviso, permette un'iniziazione alla letteratura[1] (Combet, 2015).

1 Sintesi e traduzione mie.




**Figura 4**




**Figura 5**

**Le illustrazioni, di Julie Guilleminot, sono ispirate a quelle di Édouard Riou, della prima edizione originale (Fig. 4)**

## 3. Ruolo dell'apparato paratestuale

Il sito web della casa editrice (https://www.lapprimerie.com/) si offre anche come spazio online per ricevere il corpus epitestuale del progetto narrativo. Le interviste, così come il *booktrailer* o il *preview* di pagine, compongono l'attuale dimensione accessoria dell'apparato paratestuale, al quale il digitale ha aggiunto ulteriori spazi e canali comunicativi. Questi elementi stanno assumendo un ruolo sempre più centrale nella comunicazione editoriale. Ma immancabili sono anche i riflessi di carattere pedagogico. Il *booktrailer*, ad esempio, si aggiunge all'epitesto come dispositivo di anticipazione che attrae esteticamente i potenziali lettori, che crea in loro un'attesa carica dal punto di vista emotivo e motivazionale. D'altro canto, questi dispositivi possono assumere un significativo ruolo orientativo per gli insegnanti, perché ne agevola una scelta più consapevole di fronte al vastissimo ed eterogeneo panorama editoriale delle narrazioni rivolte ai più giovani.

Più in generale, l'apparato paratestuale contribuisce a comunicare l'immagine che l'editore intende proiettare. Nel caso de *L'Apprimeri*e, mostrare anche un'etica di responsabilità civica la cui importanza è direttamente commisurata all'influenza sul pubblico dei giovani lettori a cui principalmente si rivolge. A questo scopo, la casa editrice qualifica il proprio progetto editoriale definendo l'apertura alla tecnologia digitale come inseparabile da finalità etiche, educative, culturali, che possono essere sintetizzate nei seguenti termini: accento sul recupero delle *istanze di democratizzazione della conoscenza* che hanno connotato le tecnologie digitali sin dai loro esordi; sottolineatura dei vantaggi del digitale in termini di *accessibilità* al contenuto letterario e di esperienza di *lettura inclusiva*, che, nel caso della versione interattiva di *Voyage au centre de la Terre*, si traduce nella possibilità di scegliere un *carattere ad alta leggibilità* per lettori con dislessia; punto debole di questo argomento può essere considerata la necessità di possedere un digital device con schermo *touch screen*, il cui costo può essere molto elevato; rilievo dato allo standard *open source* (formato EPUB) per lo sviluppo dei libri digitali; accentuazione del fatto che il sito web della casa editrice sia ospitato in Europa, su un server web dedicato, che utilizza *energia verde*, con cui vengono compensate le emissioni di carbonio generate dalle pratiche digitali; messa in risalto dell'*impegno sul piano della sostenibilità*, con riferimento alla maggior parte dei libri pubblicati in versione cartacea dalla casa editrice a stampare in Europa, utilizzando *carta e cartone certificati* FSC® o PEFC™, ovvero, realizzati con legno proveniente da foreste gestite in modo sostenibile.

## Bibliografia

Carioli S. (2022). *Connessioni. Viaggio nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza sull'onda trasformativa del digitale*. Milano: FrancoAngeli.

Carioli S. (2018). *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Combet C. (April, 2015). *A Montreuil, l'Apprimerie voyage au centre de la terre Rencontre avec les créateurs de l'application Voyage au centre de la terre, Julie Guilleminot et Thomas Bertrand*. https://www.livreshebdo.fr/article/montreuil-lapprimerie-voyage-au-centre-de-la-terre.

Genette G. (1989). *Soglie. I dintorni del testo*. Torino: Einaudi.

Hutcheon L. (2011). *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*. Roma: Armando.

Verne J., Guilleminot J. (illustr.), Séguin E. (musique). (2014). *Voyage au centre de la Terre*. Paris: L'Apprimerie. www.lapprimerie.com/portfolio/voyage-au-centre-de-la-terre

# Dai "primilibri" da toccare alle antologie da "Osservare leggere inventare": la pedagogia della lettura secondo Rosellina Archinto

Rossella Caso
*Ricercatrice*
*Università degli Studi di Foggia*
*rossella.caso@unifg.it*

## 1. La lettura promossa nella prima infanzia

Che cosa significa promuovere la lettura? Cosa educare? Non si può avviare alcun discorso su queste questioni senza fare riferimento alla «cosiddetta» letteratura per l'infanzia. La domanda preliminare da porsi, dunque, è questa: che cos'è la letteratura per l'infanzia?

Renata Lollo descrive la disciplina come una relazione triadica nella quale sono coinvolti, come attori, il bambino, l'adulto e il libro.

Partendo dal presupposto di fondo che «[n]on esisterebbe letteratura per l'infanzia se i bambini non fossero presenti in senso culturale alla coscienza collettiva della società» (Lollo, 2021, p. 114), ma anche che essa neppure potrebbe esistere «senza gli adulti e la cultura di cui fanno parte» (Ivi, p. 115) la Lollo descrive, nello specifico, l'essenzialità di questa relazione – peraltro sottolineata, sin dagli anni Quaranta del Novecento, da Luigi Santucci, che in *Limiti e ragioni della letteratura infantile* (1942) stabilisce un rapporto essenziale e non sostituibile tra letteratura e infanzia – partendo dall'idea di un bambino che si immagina «fruitore il meno passivo possibile» della letteratura (*Ibidem*); un bambino

> libero di prendere il libro e di lasciarlo, di iniziarne la lettura e di non finirla, di annoiarsi e di appassionarsi, di riaprire una pagina e di rileggerla, di tenerlo gelosamente per sé o di comunicarlo agli amici, di comprarlo o di passare in biblioteca, di discuterne la storia o di dimenticarsela. Il libro è lì, di solito illustrato: e anche l'illustrazione si lascia guardare, può coinvolgere o stancare, suggerire o lasciare indifferente, attirare per la sua chiarezza dichiarativa o suscitare dubbi e domande per le sue labirintiche provocazioni (Ivi, p. 116).

Letto, sfogliato, giocato, il libro – o meglio, «il corpus di libri riconoscibile come letteratura per l'infanzia» (*Ibidem*) – può entrare in relazione con il bambino perché esiste un adulto – genitore, educatore, ma anche editore, libraio, bibliotecario che glielo offre nello spazio di un dialogo che è innanzitutto un dialogo intergenerazionale (non si entrerà, in questa sede, nel campo della responsabilità autoriale, pure ampiamente affrontata, dalla studiosa, nel saggio in questione).

> Quando un adulto condivide col bambino la bellezza [...] di un'illustrazione, di un racconto ben scritto, ben presentato ma anche [...] ben raccontato, in modo che la voce, sobria o teatrale a seconda delle esigenze altruistiche 'dica' al di là di quello che dice, condivide anche uno spazio non competitivo, un montaliano 'anello che non tiene', una dimensione simbolica essenziale all'identità e testimonia, da adulto, che la speranza progettuale è permessa (Ivi, p. 119).

Speranza che potrebbe essere compresa in un più ampio e faticoso progetto pedagogico di «costruzione» di un lettore pensante, attivo e competente sin dalla primissima infanzia.

## 2. Per «piccole mani»

È proprio in questa chiave che può essere letto il progetto che Rosellina Archinto decise di avviare, a Milano, nel 1966, con la Emme Edizioni e con la pubblicazione, a partire dal 1981, della collana *primilibri*, nella quale scelse di inserire una serie di *board books* dell'illustratrice inglese Helen Oxenbury. La serie: *I miei vestiti*, *Il mio lavoro*, *I miei giochi*, *I miei amici*, (nel 2021 pubblicata in una nuova edizione dalla casa editrice Camelozampa) era pensata per accompagnare il piccolo lettore, insieme al piccolo protagonista della storia, – il «bambino-nel-testo» (Lollo, 2021, p. 119), nel quale nessun bambino lettore avrebbe mai potuto stentare a riconoscersi –, alla scoperta del mondo.

Così, in tempi in cui ancora si faceva fatica a intessere un discorso sulla promozione della lettura in età prescolare, se è vero che nel 1995 Roberta Cardarello, nel testo *La prima formazione del lettore*, denunciava l'esiguità e la marginalità degli studi italiani relativi a questo ambito, indice di un modo di intendere la lettura in età prescolare come «un evento solo affettivo, riservato a balie o mamme volenterose» (p. 83), la Archinto, sulla scia anche degli studi di Lumbelli e Salvadori (1977) sulla capacità dell'infanzia di «leggere prima di leggere», non a caso pubblicati nella sua collana *Il Puntoemme*, scelse di dare alle stampe degli illustrati per piccolissimi, maneggevoli, in quanto di formato tascabile, anche dalle loro piccole mani, ma pensati per essere letti con un adulto, per imparare, insieme, i gesti della quotidianità.

La proposta di pedagogia della lettura in età prescolare introdotta dalla Archinto attraverso questa collana è dichiarata in maniera esplicita sulla quarta di copertina dei cartonati: «Mamma e bambino si divertono insieme con questi 'primilibri', appositamente creati per i più piccini». A seguire, l'indicazione della fascia di età a partire dalla quale incominciare a leggerli: «A partire dai sei mesi».

Nel raccontare *Dressing – I miei vestiti* – come un piccolo libro che «parte da un neonato con un pannolino a cui viene messo un vestitino e poi un paio di calzini e così via...», la stessa Oxenbury (1981a) li definì «libri di oggetti e di bebè», che aiutano il bambino «a dare un nome e a familiarizzare con oggetti e con le si-

tuazioni che incontra tutti i giorni», pur essendo senza parole. Pannolino, maglietta, calzini, e poi ancora scarpe, maglioncino, salopette e cappellino: sette doppie pagine per raccontare di una serie di oggetti e del loro uso, e, nel contempo, attraverso il bambino senza nome che uno dopo l'altro li indosserà, il rito quotidiano della vestizione.

Un coniglio, un cane, un criceto, un passerotto, un gatto, una gallina e un anatroccolo sono invece gli amici preferiti (Oxenbury, 1981d), mentre per giocare bastano dei cubi colorati con i quali provare a costruire una piramide, un carrellino di legno, una pentola rovesciata a fare un tamburo, con tanto di utensili da cucina a fare da bacchette, una scatola di cartone vuota nella quale entrare «con tutte le scarpe», un libro da sfogliare, un orsacchiotto da abbracciare, e infine una palla da lanciare, forse, a qualche amico (Oxenbury, 1981d).

Mamma, papà, fratelli maggiori e sorelline, nonni e zii sono invece protagonisti degli abbracci nel volumetto *La mia famiglia* (Oxenbury, 1981e).

Della collana il testo che racchiude, per chi scrive, il senso dell'operazione compiuta dalla Archinto è *Il mio lavoro* (Oxenbury, 1981b), laddove il «lavoro» del piccolo protagonista altro non è che la sua routine quotidiana, raccontata nelle solite otto doppie pagine, attraverso oggetti disegnati dapprima da soli e, nella pagina successiva, nel loro uso: seggiolone, vasino, carrozzina, pappa, vaschetta per il bagnetto, biberon e lettino raccontano del faticosissimo «lavoro» che ogni bambino compie per crescere e per dare un senso al mondo.

Se è vero, come sottolineavano proprio gli studi citati, che Archinto conosceva benissimo, che i bambini in età prescolare «leggono prima di leggere», perché lo fanno attraverso la voce dell'adulto che condivide con loro la situazione di lettura e attraverso le immagini, il layout di questi piccoli albi rispondeva alle esigenze di lettura dei più piccoli, con le sue grandi illustrazioni legate tra loro da nessi logici e adatti a una lettura dialogica con l'adulto, le pagine di robusto cartonato e gli angoli arrotondati rendevano il *board book* adatto a essere maneggiato e a resistere a tutti gli «usi» che quelle «piccole mani» ne avrebbero fatto, trasformando il momento della lettura in un momento ludico e il libro in un giocattolo tra gli altri.

Sebbene «non siamo nati per leggere», come avrebbe scritto Marianne Wolf in *Proust e il calamaro* (2009), sono proprio la disponibilità di testi adatti alle capacità di lettura del bambino – non dimentichiamo che le neuroscienze hanno evidenziato come la lettura cominci nel polo temporo-occipitale per l'analisi visiva di qualunque tipo di scrittura, per cui, come scrive Ilaria Filograsso, «il virus della lettura ci viene 'inoculato' dalla via visiva» (Filograsso, 2014, p. 285) – e la qualità socio-emotiva della relazione con l'adulto (Withehurst, Lonigan, 1998; Clay, 2006; Wolf, 2009) a incidere sullo sviluppo della *literacy*, in una inversione di tendenza rispetto al paradigma del *reading readiness* imperante negli anni '30, che pretendeva di stabilire il momento preciso in cui il bambino poteva essere pronto alla lettura.

Al centro del progetto della Archinto fu, sin dall'inizio, il bambino, inteso, come ha raccontato in una intervista rilasciata a chi scrive, come

> persona che va trattata con molta attenzione e rispetto, un essere "pensante" che non va "riempito" a tutti i costi. Il bambino ha una sua testa, fatta a suo modo, e deve poter scegliere. E noi dobbiamo dargli la libertà di scegliere. Di scegliere di leggere il libro che vuole lui e di interpretare le illustrazioni come vuole lui. Io sono dell'idea che si debbano raccontare fiabe al bambino, ma anche che sia poi lui a doversene appropriare e raccontarle a se stesso con le sue parole. Amo i libri senza testo proprio per questa ragione: a partire dalle illustrazioni, ogni bambino può raccontare la sua storia come vuole lui. Se lei dà in mano a dieci bambini *Il palloncino rosso*, avrà dieci storie diverse, poiché a partire dalle illustrazioni ogni bambino racconterà la sua. È questa la forza della "vera" letteratura per l'infanzia, che io ho cercato di dare alla mia produzione editoriale (Caso, 2017, p. 23).

Di qui la scelta, appunto, di pubblicare i libri di Helen Oxenbury:

> Ho scelto di pubblicarli perché ritenevo e ritengo che i bambini abbiano il diritto di leggere – nel senso di toccare, di guardare – fin dai primi mesi di vita. Attraverso i libri il bambino piano piano dà un senso al mondo e costruisce le sue narrazioni. Ho creduto nella promozione della lettura quando in Italia non ci credeva ancora praticamente nessuno (Ivi, p. 24).

## 3. Leggere «in verticale»: dai primilibri alle antologie per la prima e la seconda elementare

I testi della collana *primilibri* dovevano costituire idealmente un «ponte» con quelli destinati alle età successive, e accompagnare il bambino verso l'età scolare, alla quale la Archinto, oltre agli altri albi presenti nel suo catalogo, dedicò, nel 1979, i due volumi dell'antologia *Osservare leggere inventare*, curati da Gioacchino Maviglia, nati nel pieno del dibattito sulla «scuola senza libri» portata avanti dal Movimento di cooperazione educativa, del quale era una fervida sostenitrice, sulla scia della legge 517 del 1977 che autorizzava l'adozione alternativa al libro di testo, peraltro spietatamente condannato nel saggio *Il leggere inutile* del 1971.

Si legge nell'introduzione:

> Appare chiaro che non vi è da parte degli autori e degli editori il benché minimo tentativo di un rinnovamento che segua, almeno nelle intenzioni, l'evolversi dei tempi. Il libro di lettura vive letteralmente in un altro mondo, un mondo verde e fiorito, un mondo meraviglioso per tutti i bambini senza distinzione. [...] lo sfondo della maggior parte delle letture è la campagna, lavorata senza fatica da contadini saggi ed eternamente allegri, dove un trattore è «una macchina quasi miracolosa». Sembra veramente incredibile che nessuno si renda conto che oggi più del 50% delle aziende agricole usa trattori, e che non è certo «per ignoranza» o per salvaguardare un idilliaco mondo pastorale ad uso e consumo dei bambini, che gli altri non usano macchine agricole. Basta comunque ricordare che il mestiere che si incontra

> più comunemente è il contadino-pastore, quando dati aggiornati al 1967 ci danno i seguenti risultati: occupati nell'agricoltura 24,4%, industria 40,9%, altre attività 34,7% per rendersi conto di quanto la realtà sia falsa e deformata. Ci troviamo pertanto di fronte a un prodotto perfettamente «inutile» dal punto di vista della sua destinazione finale che dovrebbe consistere nell'educazione del bambino, nella sua preparazione all'inserimento nella società. È parimenti inutile se si considera il libro di lettura quale «strumento» offerto all'insegnante per affiancare e integrare la sua opera di educatore. Ché anzi una simile assenza di significato e di utilità del libro di lettura, non può che contribuire a fare del maestro, specie se indolente per natura e scarsamente illuminato, un pigro somministratore di cibi cotti da rovesciare nelle bocche degli allievi, seguendo le istruzioni: riscaldare leggermente prima dell'uso, non aggiungere acqua (AA.VV., 1971, pp. 6-7).

Sulle pagine dei due volumi si succedono, così, tra le altre, le storie di Iela ed Enzo Mari, Maria Enrica Agostinelli, Leo Lionni e altri ancora: dei «libri-biblioteca», come ebbe a definirli Mavilia nella quarta di copertina.

I testi proposti non erano altro che gli albi pubblicati da Archinto nel suo catalogo di illustrati, che piacevano poco agli adulti, ma moltissimo ai bambini, come lei stessa ha raccontato, nella sopracitata intervista:

> Era difficilissimo farli capire questi libri. Non ai bambini, no… Io li sperimentavo proprio con loro, e i bambini si divertivano. Erano i loro genitori ad essere diffidenti, abituati com'erano a schemi e ad immagini che appartenevano ad una tradizione che, se ancora imperava in Italia, nel resto del mondo non esisteva più. Hanno incominciato ad interessarsi della mia letteratura i genitori che hanno fatto il Sessantotto. I "rivoluzionari". Incontravo grossi problemi persino nella distribuzione. Nessuno voleva i miei libri. Furono Giovanni Enriques e la Zanichelli ad aiutarmi, all'inizio.
> Il problema che allora mi ponevo era uno solo: la letteratura per l'infanzia in Italia era considerata di serie B ed io volevo farla diventare di serie A. Quindi ho scelto di pubblicare libri "diversi", speciali, un po' rivoluzionari, se vogliamo. Con grandi scrittori che scrivevano per bambini, con grandi illustratori, con grandi grafici. E questa è stata la mia "spinta". Poi ci sono riuscita, evidentemente. Credo che tra le mie proposte più rivoluzionarie vi sia stata quella di una letteratura rivolta ai piccolissimi: libri destinati ai bambini in età prescolare che potevano essere letti anche senza la mediazione dell'adulto (Caso, 2017, p. 24).

Gli albi illustrati e le antologie erano, dunque, evidentemente stati pensati dalla Archinto come strumenti di una pedagogia della lettura che iniziava in età prescolare e che concepiva fuori e dentro la scuola, con l'idea non solo di promovere la *literacy* del bambino, ma di potenziarne l'immaginario e le capacità ermeneutiche, mettendolo nelle condizioni, come scriveva ancora una volta, poeticamente, la Lollo (2013), rimandando al concetto di autonomia e responsabilità del bambino, di «ricevere per poter dare», nella prospettiva della sua auspicata formazione come lettore in grado di scegliere ciò che vuole leggere.

## Bibliografia

AA. VV. (1971). *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura nella scuola elementare*. Milano: Emme.
Cardarello R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
Cardarello R., Chiantera, A. (1991). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
Caso R. (2017). *Donne di carta. L'editoria per bambini nell'Italia del secondo Novecento*. Bari: Progedit.
Clay M.M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth (NH): Heinemann Educational Books.
Filograsso I. (2014). Non siamo nati per leggere. Il ruolo dell'adulto nella formazione del pre-lettore. In A. Ascenzi (Ed.), *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo* (pp. 281-293). Milano: Vita e Pensiero.
Lollo R. (2021). La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative. In S. Fava (Ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca* (pp. 85-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
Lumbelli L., Salvadori M. (1977). *Capire le storie*. Milano: Emme.
Maviglia G. (1979). (Ed.). *Osservare, leggere, inventare. Per la prima elementare*. Milano: Emme.
Maviglia G. (1979). (Ed.). *Osservare, leggere, inventare. Per la seconda elementare*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (1981a). *I miei vestiti*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (1981b). *Il mio lavoro*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (1981c). *I miei giochi*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (1981d). *I miei amici*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (1981e). *La mia famiglia*. Milano: Emme.
Oxenbury H. (2021a). *I miei vestiti*. Monselice: Camelozampa.
Oxenbury H. (2021b). *Il mio lavoro*. Monselice: Camelozampa.
Oxenbury H. (2021c). *I miei giochi*. Monselice: Camelozampa.
Oxenbury H. (2021d). *I miei amici*. Monselice: Camelozampa.
Oxenbury H. (2021e). *La mia famiglia*. Monselice: Camelozampa.
Santucci L. (1942). *Limiti e ragioni della letteratura infantile*. Firenze: Barbera.
Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (1998). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S.B. Neuman, D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.

# Co-costruire bibliografie di eco-narrazioni per il primo ciclo di istruzione

Maria Ermelinda De Carlo
*Ricercatrice in M-PED/04*
*Università degli Studi di Perugia*
*ermelinda.decarlo@unipg.it*

## 1. L'evoluzione dell'editoria ambientale

L'evoluzione dell'editoria a tema ambientale per l'infanzia riflette un crescente interesse e una presa di coscienza nei confronti delle problematiche ambientali globali, testimoniando l'adattamento della letteratura ai cambiamenti culturali e scientifici. Fin dal primo Novecento, la letteratura per l'infanzia ha presentato la natura come uno spazio romantico e incontaminato, evocando un senso di mistero e bellezza intrinseca (Sobel, 1996). Questa visione idilliaca inizialmente serviva a instillare un rispetto per l'ambiente attraverso una prospettiva quasi mistica.

Con il passare dei decenni, l'approccio è gradualmente mutato in risposta alle emergenti preoccupazioni ambientali. Gli anni '20-'60 hanno visto l'ascesa di una letteratura che introduceva concetti di conservazione e responsabilità ambientale, segnando l'inizio dell'educazione ambientale tramite la narrativa (Wilson, 2008). Questo periodo ha sottolineato l'importanza della consapevolezza ambientale come fondamento dell'educazione giovanile, integrando le prime nozioni di sostenibilità nelle menti dei giovani lettori.

Durante gli anni '70-'90, con il consolidarsi del movimento ambientalista, i libri per bambini hanno cominciato a trattare questioni più urgenti quali inquinamento, sfruttamento delle risorse e biodiversità, influenzando direttamente la percezione e l'educazione ambientale delle giovani generazioni (Carson, 1987). Le narrazioni di questo periodo sono diventate più dirette e incisive, riflettendo la crescente urgenza delle problematiche trattate.

L'arrivo del nuovo millennio ha accentuato l'attenzione sul cambiamento climatico, con opere che affrontano temi come l'innalzamento del livello del mare e gli estremi climatici, e promuovono pratiche di vita sostenibili (Smith, Williams, 2010). Questa fase ha anche visto l'introduzione della tecnologia digitale nel campo dell'editoria, con la creazione di e-book interattivi e app educative che hanno consentito la possibilità di immergersi nelle storie in modo quasi tridimensionale (grazie alla presenza di musica, rilievi tattili, ecc.) e reso l'apprendimento ambientale più dinamico e accessibile.

Più recentemente, l'editoria ha integrato tecnologie come la realtà aumentata e la realtà virtuale, offrendo esperienze immersive che permettono di esplorare ambienti naturali in modi innovativi e interattivi (Jensen, Schnack, 2016; Greenwood, Levin, 2021). Parallelamente, si è assistito a una crescente diversificazione

delle voci narranti, con un'enfasi sulla inclusione di prospettive multiculturali e sulla partecipazione attiva dei giovani all'attivismo ambientale (Taylor, 2018; Nguyen, Harper, 2021).

L'editoria a tema ambientale per l'infanzia, dunque, non solo ha seguito l'evoluzione delle preoccupazioni ecologiche, ma ha anche giocato un ruolo cruciale nel modellare l'educazione e l'etica ambientale delle nuove generazioni, fungendo da ponte tra la conoscenza formale e l'esperienza personale, e stimolando un attivo coinvolgimento nella tutela dell'ambiente. Le pubblicazioni più recenti, che esplorano scenari futuri sostenibili o distopici, continuano questa tradizione di riflessione critica, incitando i giovani lettori a immaginare e lavorare per un mondo migliore.

## 2. Il ruolo delle fiabe e delle favole nell'educazione ambientale

La tradizione delle fiabe, profondamente radicata nella cultura umana, è stata spesso utilizzata per trasmettere lezioni etiche e morali (Gaard, 2020). Sebbene tradizionalmente non focalizzate esclusivamente su temi ambientali, molte fiabe classiche contengono elementi che, interpretati in una chiave moderna, possono essere associati a questioni ecologiche o di sostenibilità. Per esempio, il racconto di *Cappuccetto Rosso*, con il suo viaggio attraverso il bosco, suggerisce un legame intrinseco tra l'uomo e la natura e riflette sulla necessità di rispettare e proteggere l'ambiente circostante (Perrault, 1697).

Allo stesso modo, *Cenerentola* utilizza elementi naturali come gli uccelli, che aiutano la protagonista, simboleggiando una cooperazione armoniosa tra esseri umani e natura, un'idea che riflette l'importanza della gentilezza e del rispetto reciproco (Grimm, 1812). *La Sirenetta*, scritta da Hans Christian Andersen, offre una riflessione critica sulle interazioni umane con il mondo marino, portando alla luce le conseguenze delle azioni umane sull'ecosistema marino (Andersen, 1837).

Nell'opera di John Ruskin, *Il Re del fiume d'oro* (1851), l'ambientazione e le illustrazioni di Richard Doyle arricchiscono la narrazione con un profondo senso di rispetto e ammirazione per la bellezza naturale, e una critica velata alle azioni umane che mettono a rischio questo equilibrio (Ruskin, 1851).

Con l'arrivo del XX e XXI secolo, le fiabe hanno iniziato ad affrontare più esplicitamente le problematiche ambientali. *The Water Princess* (1979) di Susan Verde affronta direttamente il problema dell'accesso all'acqua pulita, una risorsa naturale fondamentale, attraverso la storia personale e emotiva di una giovane ragazza africana che sogna di portare acqua pulita nella sua comunità (Verde, 1979). *Il Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry, sebbene pubblicato nel 1943, presenta una narrazione che esplora diversi pianeti, ognuno dei quali offre una critica sociale o morale che spesso include considerazioni sull'impatto umano sull'ambiente e sulla necessità di una maggiore consapevolezza e responsabilità (Saint-Exupéry, 1943).

Recentemente l'evoluzione delle fiabe ha continuato con opere come *Il Giar-*

*dino Segreto dei Sogni* di Frances Hodgson Burnett, *Il Ragazzo che Fermò il Tempo* di Matt Haig (2018) e *L'Albero Parlante* di Peter Wohlleben (2019), che affrontano in modo approfondito le sfide ambientali globali e incoraggiano un impegno attivo nella risoluzione dei problemi ambientali.

Dopo il 2020 si assiste si osserva un crescente impegno nell'incorporare tematiche ambientali e di sostenibilità, riflettendo la necessità urgente di sensibilizzare le nuove generazioni verso la cura del nostro pianeta e non solo. Opere come «Mars! Earthlings Welcome» (2021) di Stacy McAnulty, illustrato da Stevie Lewis, pubblicato da Holt, che esplora Marte oppure "Ho davvero visto un Mammut" di Giunti (2024) ambientato nel polo nord, stimolano una riflessione sul ruolo e le interdipendenze tra la nostra terra e il resto dell'universo, evidenziano l'importanza di un approccio proattivo alla conservazione e alla sostenibilità globale.

## 3. Le eco-narrazioni come risorsa nella scuola: la ricerca sul campo con i docenti

L'avvento della Agenda 2030 ha rappresentato l'avvio di un grande cambiamento anche nel settore editoriale che coinvolge il mondo della scuola. Negli ultimi anni, pertanto autori contemporanei hanno creato favole e storie specificamente progettate per affrontare temi ambientali e sostenibili, fornendo un approccio più diretto a queste questioni nella letteratura per l'infanzia (Fabbri et al., 2023).

Le ricerche in tale direzione evidenziano sempre di più l'importanza di una multidimensionalità all'educazione ambientale, sottolineando come la letteratura possa diventare uno strumento cruciale per sviluppare una consapevolezza ecologica nelle nuove generazioni.

### *3.1 Il percorso di ricerca: criteri per costruire bibliografie green*

All'interno del progetto «Green Aloud! Per una transizione culturale ed ecologica» promosso dall'Università di Perugia in collaborazione con la TIM, nel promuovere la lettura ad alta voce a tema ecologico per sviluppare le competenze per la sostenibilità, si è voluto indagare sulle potenzialità della letteratura ambientalista all'interno del curriculum scolastico del primo ciclo d'istruzione. Il progetto, infatti, all'interno della formazione degli insegnanti ha inserito due incontri sulla valutazione dell'efficacia dell'eco-narrazioni nel promuovere la sostenibilità.

La ricerca-azione partecipata si è articolata attraverso un percorso ben definito (De Carlo, in De Carlo, Surian, 2023), che ha incluso la creazione di bibliografie basate non su criteri tradizionali come l'età o il tema, ma sull'efficacia delle opere nel mobilitare le otto competenze per la sostenibilità, come definite dall'UNESCO nel 2017. Ciò ha permesso ai docenti di riflettere sugli elementi di una narrazione che hanno un impatto concreto e misurabile sulle competenze degli studenti rispetto alle tematiche ambientali.

Gli obiettivi della ricerca sono due:

– valutare l'efficacia delle storie a tema ambientale
– fornire criteri nuovi di costruzione di cataloghi green per le scuole che possano essere di supporto alle azioni didattiche nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità.

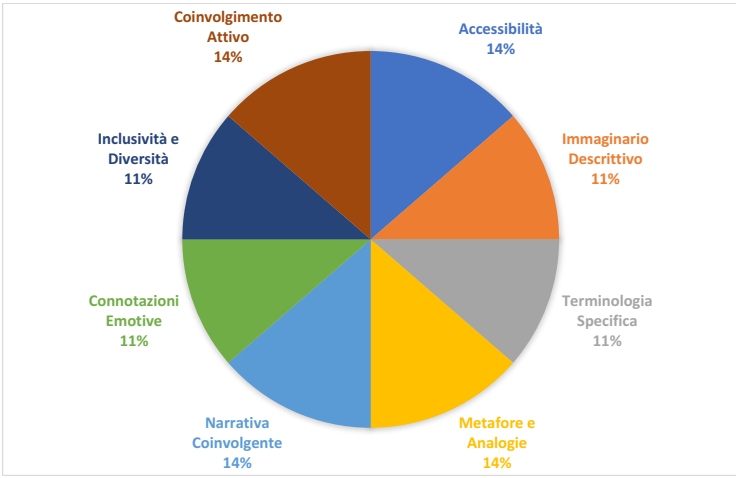
In termini metodologici, il progetto ha utilizzato due focus group con 16 insegnanti per testare preliminarmente l'efficacia di circa 40 eco-narrazioni. Preventivamente agli insegnanti è stato chiesto di leggere ad alta voce i racconti e gli albi illustrati a tema ambientale individuati e successivamente all'interno dei focus di discuterne della loro capacità di stimolare la riflessione e la comprensione delle tematiche di sostenibilità. Questi focus sono stati strutturati in modalità «a due vie», dove un gruppo di 8 docenti discuteva, mentre un altro gruppo di altri 8 docenti osservava, per poi invertire i ruoli. Questa tecnica ha permesso una più ricca raccolta di feedback e una più profonda riflessione sui testi.

Nello specifico all'interno dei focus group è stato chiesto: di raccontare che cosa avevano imparato da quelle storie? Se dopo la lettura di quelle storie conoscevano meglio le tematiche ambientali? Se dopo le letture erano cambiati i loro atteggiamenti rispetto all'ambiente? di condividere quali competenze erano in grado di mobilitare sulla base di alcuni indicatori forniti, costruiti smontando le competenze per la sostenibilità dell'Unesco (2017).

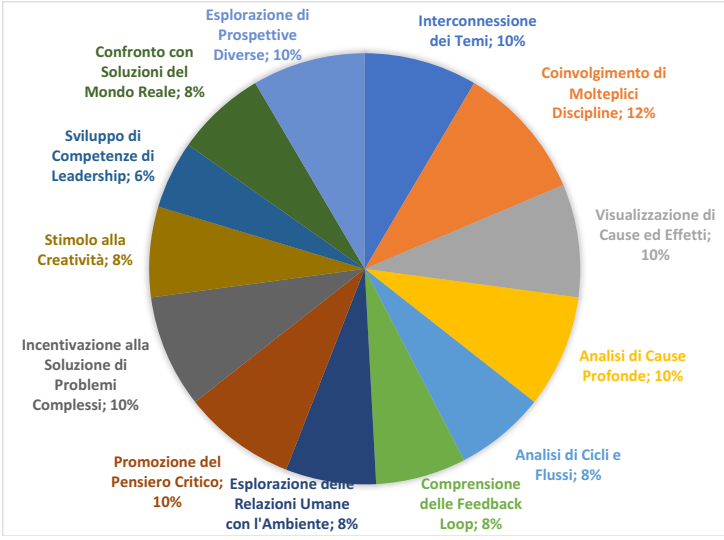
I risultati dei dataset analizzati tramite l'utilizzo triangolare di chatgbt 4.0 hanno consentito l'implementazione di una bibliografia di testi ecologici e hanno permesso di predisporre una bozza di criteri ragionati per la scelta di eco-narrazioni. Le affermazioni dei docenti sono state isolate come elementi significati e aggregate all'interno di una categoria. Per ciascuna categoria è stato calcolato il peso percentuale. Come si evince dai due grafici sono stati indentificati:

– Criteri rispetto alla narrazione (Graf. 1)
– Criteri rispetto al contenuto (Graf. 2)

Queste categorie sono state tradotte in indicatori che possono diventare strumento di supporto per gli insegnanti, in modo da contribuire a promuovere una didattica innovativa che integri in modo strutturale e riflessivo le eco-narrazioni nell'educazione ambientale.




**Graf. 1 - Criteri emersi nei focus group rispetto alla narrazione**




**Graf. 2 - Criteri emersi nei focus group rispetto al contenuto**

Dal punto di vista della narrazione (COME?) quattro elementi vengono messi in maggiore evidenza dai docenti:

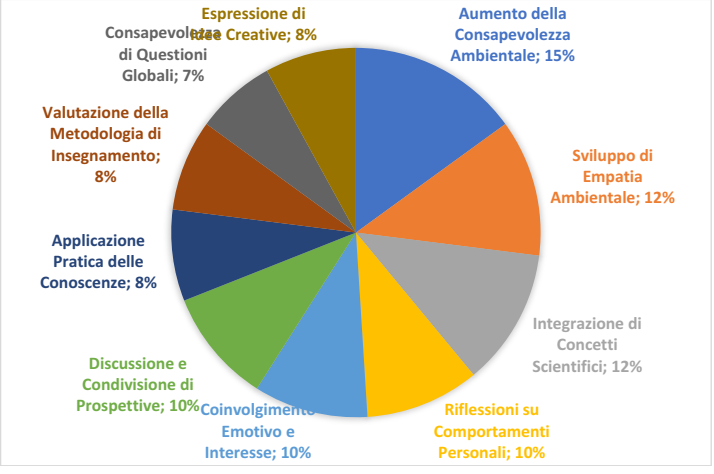
1. L'accessibilità: un linguaggio chiaro e accessibile è essenziale per garantire che gli studenti possano comprendere le informazioni complesse legate all'ecologia. La chiarezza nel linguaggio favorisce la partecipazione di tutti, indipendentemente dal livello di competenza linguistica.

2. Coinvolgimento attivo: il linguaggio può incoraggiare il coinvolgimento attivo degli studenti, ponendo domande, proponendo attività interattive o incoraggiando la riflessione personale e contribuendo a trasformare l'esperienza di lettura in un processo partecipativo.
3. Metafore e analogie: il loro utilizzo può semplificare concetti complessi legati all'ecologia, rendendoli più accessibili, aiutandoli a visualizzare gli scenari ecologici e a sviluppare una connessione emotiva con la natura e l'ambiente.
4. Narrativa coinvolgente: attraverso il linguaggio si può catturare l'attenzione degli studenti e mantenerli interessati alle storie ecologiche e favorendo un processo di immedesimazione con i protagonisti della storia.

A livello di contenuto (COSA?) si è scelto di privilegiare l'interdisciplinarietà. Gli aspetti ecologici, infatti, coinvolgono una vasta gamma di discipline, tra cui biologia, geologia, economia, sociologia e altro ancora. I libri possono integrare informazioni da diverse discipline, incoraggiando gli studenti a comprendere l'interconnessione tra vari aspetti e a sviluppare soluzioni che tengano conto di queste complessità. Questo incoraggia gli studenti a riflettere sulle dinamiche sociali e ambientali, riconoscendo come le azioni umane siano parte integrante del sistema ecologico più ampio.

### *3.2 La voce degli studenti*

La seconda fase stata quella di proporre alcuni libri di quella bibliografia, ovvero 15 eco-narrazioni, a 60 studenti di 3 classi di scuola secondaria di primo grado. Successivamente è stato loro chiesto: Che cosa pensate di aver imparato? Le risposte derivate dalla socializzazione delle storie e dei loro pensieri sono state registrate e analizzate.




**Graf. 3. I benefici riscontrati dagli studenti di scuola secondaria di primo grado**

Come si evince dal grafico 3 gli studenti dichiarano un aumento della consapevolezza e della comprensione delle questioni ambientali trattate nelle storie. Grazie alle storie ascoltate si sentono in grado di identificare e discutere tematiche specifiche come cambiamenti climatici, conservazione della biodiversità, inquinamento, ecc.

Inoltre gli studenti sembrano percepire una maggiore empatia nei confronti degli ambienti naturali e delle creature presenti nelle storie. Dalle loro testimonianze emerge una maggiore sensibilità verso la necessità di proteggere e preservare l'ambiente, dovuta anche probabilmente ad una migliore comprensione di concetti scientifici legati all'ecologia, come cicli biologici, interazioni ecologiche e sostenibilità.

## 4. Conclusioni

Nel complesso tutte le eco-narrazioni individuate sembrano hanno il potenziale di intercettare almeno uno degli indicatori relativi alle competenze per la sostenibilità, ma non tutti necessariamente lo fanno in modo esplicito o intenzionale. La capacità di un libro di influenzare le competenze per la sostenibilità dipende da vari fattori, tra cui il contenuto del libro, il modo in cui vengono presentati i temi, la struttura della narrazione, l'uso dell'immagini e delle trame, e come i lettori attraverso la socializzazione interpretano e interiorizzano il vissuto narrativo.

I risultati di questa prima ricerca possono contribuire non solo allo sviluppo di proposte editoriali ma anche di scelte bibliografiche sostenibili sul piano educativo.

## Bibliografia

Andersen H. C. (1837). *La Sirenetta*. C. A. Reitzel.

Bombini F. (2022). Manifesto per un'editoria sostenibile: come il mondo dei libri può far fronte all'emergenza ambientale. *Manifesto per un'editoria sostenibile: come il mondo dei libri può far fronte all'emergenza ambientale*, 19-27.

Burnett F. H. (2018). *Il Giardino Segreto dei Sogni*. HarperCollins.

Carson R. (1987). *The Sense of Wonder*. New York: Harper & Row.

De Carlo M. E., Surian A. (2023). *La scuola di fronte alle crisi ambientali politiche, pratiche didattiche ed eco-narrazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (2023). Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Volume 1. Sessione plenaria e Sessioni parallele. *Società Italiana di Pedagogia*, 1-1291.

Gaard G. (2020). Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia. *DEP Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, *44*, 81-96.

Greenwood J., Levin K. (2021). Virtual Reality and Environmental Education. *Journal of Environmental Psychology*, 72, 101-112.

Grimm J., Grimm W. (1812). *Cenerentola*. G. Reimer.

Haig M. (2018). *Il Ragazzo che Fermò il Tempo*. Canongate Books.
Jensen B. B., Schnack K. (2016). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(6), 829-846.
Kaushik S., Bharadwaj A. (2022). Analyzing The Classical Panchatantra Stories From A Postmodern Perspective: Deconstructing Fabulist Anthropomorphism. *Journal of Positive School Psychology*, 6(11), 428-433.
Malavasi P. (2023). Un'opera aperta. Tra pedagogia dell'ambiente e sostenibilità educativa. *Pedagogia e Vita*, 2023(1), 14-30.
McAnulty S. (2021). *Mars! Earthlings Welcome*. Holt.
Nguyen P., Harper S. (2021). Diversity and Inclusion in Environmental Children's Literature. *Environmental Education Research*, 27(3), 388-405.
Perrault C. (1697). *Cappuccetto Rosso*. Claude Barbin.
Ruskin J. (1851). *Il Re del fiume d'oro*. Smith, Elder & Co.
Saint-Exupéry A. de (1943). *Il Piccolo Principe*. Reynal & Hitchcock.
Smith G. A., Williams D. R. (2010). *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: MIT Press.
Sobel D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
Taylor A. (2018). The Rise of Environmental Activism in Children's Literature. *Environmental Education Research*, 24(11), 1614-1626.
Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: obiettivi di apprendimento*. Disponibile su https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf
Verde, S. (1979). *The Water Princess*. G.P. Putnam's Sons.
Wilmore A. (2024). Ho davvero visto un mammut
Wilson R. (2008). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. New York: Routledge.
Wohlleben P. (2019). *L'Albero Parlante*. Ludwig Buchverlag.

# Tra genere ed ecologia: approcci ecofemministi nelle narrazioni a fumetti contemporanee

Dalila Forni
*Professoressa Associata*
*Università degli Studi Link*
*d.forni@unilink.it*

## 1. Narrazione ed educazione

Il presente contributo si muove dalla premessa pedagogica che vede la letteratura, e in particolare la letteratura fruita da un giovane pubblico, come uno strumento di trasmissione culturale e valoriale, oltre che di intrattenimento (Barsotti, Cantatore, 2018; Grandi, 2007; Faeti, 1983). I libri che leggiamo, le storie di cui siamo testimoni tramite mezzi narrativi diversi che spaziano dal testo, alle immagini, ai video, vanno a formare un immaginario socialmente condiviso che costruirà precisi standard e modelli comportamentali anche nell'età adulta (Beseghi, 2017). Pur sviluppandosi nell'ambito dell'immaginario, le narrazioni fittizie plasmano la percezione della società in cui viviamo, fornendoci non solo una finestra sui mondi possibili, ma anche sui diversi possibili modi di vivere il nostro mondo. Pertanto, le storie divengono strumenti per comprendere e affrontare le sfide del presente e del futuro, una preziosa cassetta degli attrezzi in grado di sensibilizzare su svariati temi e offrire piste di riflessione e azione che, seminate durante l'infanzia, potranno far maturare i propri frutti anche durante l'età adulta.

## 2. Letteratura ed ecofemminismo

Tra le sfide che le nuove generazioni affronteranno in maniera sempre più preponderante, le questioni di genere e ambientali sono al momento tra le più urgenti e dibattute. Pur apparendo come temi lontani, questi due filoni di indagine e di azione presentano diversi punti di contatto. Nel 1974 la scrittrice francese Françoise d'Eaubonne conia a questo proposito il termine *ecofemminismo* per indicare l'intreccio tra genere ed ecologia, per delineare una prospettiva in grado di considerare le gerarchie che portano tanto alle disuguaglianze di genere quanto al mancato rispetto dell'ambiente, oltre che per stimolare un nuovo impegno verso l'eliminazione delle stesse (Gaard, Murphy, 1988, p. 24; Marcomin, Cima, 2017).

L'ecofemminismo vuole perciò smascherare diverse forme di oppressione e discriminazione in ottica intersezionale, considerando sia le identità minoritarie, storicamente silenziate (Ulivieri, 2015), sia le forme di vita spesso accantonate come conseguenza di una visione antropocentrica del mondo. Il superamento delle

diseguaglianze di genere e dell'antropocentrismo dovrebbe prevedere il passaggio da una prospettiva *ego*, dove l'uomo è dominatore e in cima a una presunta piramide socio-naturale, a una prospettiva *eco*, dove diversi generi, culture e specie dialogano armonicamente tra loro senza gerarchizzazioni, permettono così una sensibilizzazione e un dialogo su più livelli che può trovare spazio fecondo proprio a partire dalle storie per l'infanzia (Goga, 2018; Grilli, 2019, 2022; Glotfelty, Fromm, 1996). Le narrazioni possono generare un nuovo immaginario rivolto alla cura e al rispetto del mondo naturale e delle diverse identità che lo abitano (Dozza, 2018; Malavasi, 2014; Frabboni, Pinto Minerva, 2014), verso un fine forse utopico, ma oggi sempre più urgente. È infatti necessario sviluppare, a partire dalle storie, modelli capaci di mettere in crisi e decostruire alcuni costrutti sociali non più sostenibili sia per l'umanità stessa, sia per il suo stare nell'ambiente (Adkins et al., Salabè, 2013).

Di seguito si presenteranno alcune proposte editoriali contemporanee sul tema dell'ecofemminismo, così da dare luce a un attuale filone letterario per l'infanzia e l'adolescenza (Dobrin, 2022; Dwyer, 2010). Si prenderanno in considerazione soprattutto opere di narrativa a fumetti con l'obiettivo di dare voce a uno specifico settore, oggi di grande successo e incline alla rappresentazione di tematiche complesse. Pur avendo radici lontane, negli ultimi decenni il fumetto si è via via affermato come forma letteraria sia popolare che apprezzata dalla critica poiché si tratta di un format narrativo capace di catturare l'attenzione di un pubblico eterogeneo attraverso temi e generi diversificati e veicolati dall'immediatezza dell'apparato iconografico (Detti, 1984; McCloud, 1993; Barsotti, Cantatore, 2019). Data la sua duplice matrice, testuale e visiva, il fumetto ben si presta come mezzo di avvicinamento non soltanto alla lettura, ma anche alle questioni ecologiche e sociali di seguito esposte.

## 3. Alcuni titoli a tema

I titoli di seguito proposti afferiscono al formato letterario del *graphic novel*, il romanzo grafico, ovvero un'opera basata sull'unità narrativa del romanzo, ma narrata secondo il codice del fumetto (Calabrese, 2017). Le opere presentate, pur trattando temi affini, costituiscono un campione di riferimento molto eterogeneo, dove il codice del *comic* viene delineato secondo diversi tratti stilistici e narrativi e indirizzato a fasce d'età diverse. Le opere selezionate sono pensate e indirizzate in alcuni casi all'infanzia, ma in molti altri perdono i loro confini anagrafici divenendo storie ben fruibili da un pubblico che spazia dall'adolescenza all'età adulta. Tutti i titoli proposti sono stati pubblicati negli ultimi quindici anni, così da offrire una panoramica attuale e aggiornata riguardo un filone tematico in forte sviluppo.

La prima opera considerata è *Hilda e il Troll* (2010) di Luke Pearson, il primo volume di una serie a fumetti per l'infanzia. La storia narra di una bambina, Hilda, che vive con la madre sulle montagne in un luogo naturale popolato da creature tanto reali, quanto fantastiche, come troll, folletti, bizzarri ibridi animali. Hilda

propone in primo luogo una forte sperimentazione di genere in quanto supera il tradizionale ritratto della bambina passiva, gentile, buona, bella, che si muove in spazi interni come la casa e si dedica a lavori esclusivamente di cura (Forni, 2022). La personalità della piccola protagonista è sfaccettata e priva di barriere di genere: la bambina è curiosa, esplora il mondo circostante, che analizza con occhio scientifico e al tempo stesso rispettoso, dialoga senza timore con gli altri – siano essi creature umane o animali – e dimostra una forte *agency* lungo l'arco narrativo.

Il fumetto tocca poi il tema del rapporto con la natura, che Hilda vive e 'sente' appieno: non una mera ambientazione, ma un'entità di cui siamo noi stessi parte, da incontrare e sperimentare con rispetto e interesse. Hilda potrebbe essere definita una *eco-cittadina* in quanto riesce a costruire attivamente relazioni sane ed equilibrate con gli altri e con l'ambiente, con ottimismo e spirito critico (Pursall, 2020), per esempio tramite l'attività scout portata avanti con gli amici e le amiche, dove l'immersione e la sperimentazione del mondo naturale diventa ancor più preponderante (Forni, 2022).

Salendo con la fascia d'età di riferimento, si propone poi *Rebis* (2023), un fumetto di Carlotta Dicataldo e Irene Marchesini. L'opera racconta del giovane Martino, un ragazzo emargino in quanto albino. Nel contesto di stampo medioevale in cui vive, il bambino è tacciato per ogni sventura del villaggio, tanto da fuggire e trovare rifugio in un bosco, dove viene accolto da una strega, una donna sola ed esiliata, che riuscirà a comprendere il senso di malessere sperimentato dal suo ospite. I due personaggi intrecciano quindi un legame che supera ogni vincolo sociale: il loro vivere nella natura, fuori dalla società, secondo nuovi paradigmi, fa sì che vengano perse quelle etichette, gerarchie e discriminazioni tipiche del mondo 'civilizzato' per ricominciare da zero, da se stessi e dal mondo che abitiamo. Nasce così non solo una sperimentazione dell'ecosistema che li circonda, a partire per esempio dalle piccole specie animali che lo popolano, ma anche delle norme di genere, un costrutto che perde totalmente significato, tanto che Martino cambierà il suo nome in Rebis e sperimenterà un'identità priva di binarismi e imposizioni sociali, all'insegna della libertà.

Un'ulteriore proposta a fumetti è *Penss e le pieghe del mondo* (2021), un romanzo a fumetti di Jérémie Moreau. Penss è un ragazzo primitivo che viene immediatamente narrato come diverso, emarginato, incompreso dal suo clan: Penss è colui che guarda oltre ciò che è noto, che vuole sperimentare nuovi modi di essere e vivere, tanto da arrivare a 'scoprire' l'agricoltura tramite un'osservazione attenta della natura. Questa sensazionale scoperta, che potrebbe cambiare non solo la vita del suo clan, ma di tutta l'umanità, viene vista malvolentieri dagli anziani del villaggio, che preferirebbero continuare una vita come cacciatori nomadi, all'insegna di abitudini e metodi già rodati, familiari. Il volume riporta il lettore 'alle origini', in uno spazio bucolico e incontaminato, ostile e accogliente insieme, ben reso dalle tavole dettagliate e al tempo stesso evanescenti di Moreau. La natura diviene in questo romanzo grafico protagonista della narrazione, un elemento al pari degli esseri umani, coinvolti come le piante e gli animali nel ciclo naturale della nascita, della vita e della morte, qui esposto con sincera brutalità. Il volume

invita quindi a ripensare il nostro ruolo nell'ecosistema, all'impatto dell'umanità sull'ambiente, a un modo 'alternativo' di concepire questa relazione, uscendo dai percorsi tracciati, anche per quanto riguarda potenzialmente le relazioni tra generi e inter-genere.

La quarta opera presentata è *Essere Montagna* (2023) di Jacopo Starace, un romanzo grafico in cui un virus portato dalla spazzatura innesca una pandemia che va a decimare la società. A questo evento catastrofico sopravvivono solo animali, insetti e gli uomini formica, ovvero minuscole creature dalle sembianze umane che vivono in una natura primordiale, che si riprende i suoi spazi dopo la fine della civiltà. La storia narra di come durante la prima ondata della pandemia l'antidoto al morbo sia stato donato agli esseri formica dai misteriosi uomini montagna. Salvatisi grazie a questo intervento provvidenziale, le creature venerano gli uomini montagna come esseri divini, costruendo intorno a loro una sorta di mito, di religione. Quando il virus si espande nuovamente in modo inaspettato, ad essere colpita per prime è Pai, sorellina di Myco, il protagonista della narrazione. Il villaggio dove vivono i due fratelli vorrebbe attendere, come in precedenza, l'intervento 'divino' degli uomini montagna, ma il ragazzo decide di intraprendere un viaggio con la sorella per cercare attivamente una cura al contagio in corso. L'opera sottolinea quindi il pericolo di una fede cieca, che rende immobili e passivi di fronte alle peripezie della vita, sottolineando la necessità di prendere in mano attivamente la situazione e rielaborare un nuovo rapporto con l'ecosistema. Durante il suo viaggio, Myco si confronta con diverse creature, qui illustrate e raccontate da una nuova prospettiva, quella di personaggi minuscoli che si muovono in una natura selvaggia, densa di pericoli che, allo sguardo umano, apparirebbero come innocui. Il romanzo grafico ben mostra come il filone post-apocalittico possa raccontare la fine del mondo come un nuovo inizio, come una tabula rasa da cui ripartire, su cui ricostruire nuove prospettive di armonia con il mondo naturale e di relazione tra i generi.

Infine, l'ultimo volume selezionato è *Nausicaä della valle del vento*, un manga firmato Hayao Miyazaki, adattato nel 1984 nel primo, omonimo film del regista nipponico (Trisciuzzi, 2013; Murakami, Bryce, 2009). Il manga e la sua versione anime, seppur con importanti differenze, raccontano la storia di Nausicaä, una ragazza che vive nella Valle del vento. Il mondo intorno a lei è minacciato dall'espansione incontrollata del Mare Marcio, una giungla tossica nociva per gli esseri umani che li costringe a muoversi con cautela, indossando delle mascherine. La Valle del vento è un'oasi felice e sostenibile, protetta dai forti venti che non solo tengono alla larga il Mare Marcio, ma forniscono un'importante fonte di energia. *Nausicaä* è un'opera emblematica per quanto riguarda la costruzione di uno sguardo ecofemminista in quanto lavora in modo diretto su entrambi i temi, quello ecologico e di genere, tramite una storia complessa e avvincente. La protagonista è una ragazza fuori dagli schemi, proattiva e coraggiosa, intelligente ed empatica, capace di esplorare il mondo, come Hilda, con curiosità scientifica e rispetto per l'ambiente. La ragazza è inoltre una leader giusta, mossa in alcuni casi da forti emozioni che prendono il sopravvento, come la rabbia, ma rispettosa del mondo

che la circonda e delle creature umane e non umane che lo popolano (Forni, 2023). Il suo personaggio rivisita quindi i canoni di genere, proponendo un modello emancipato e innovativo, che non si limita a ribaltare lo stereotipo, ma lo decostruisce alla base. In aggiunta, la narrazione propone interessanti prospettive per quanto riguarda uno stare nella natura armonico, un diventarne parte senza gerarchie, tutelando gli animali e le piante e usufruendo solo di quel che viene reputato necessario. *Nausicaä* dimostra come il filone post-apocalittico, dove il mondo viene minacciato da catastrofi, malattie, distruzione, possa diventare un fertile terreno narrativo per storie di carattere *solarpunk* (Forni, 2023), dove la fine del mondo converge verso un nuovo inizio, su nuove basi ecologiche.

## 4. Conclusioni

I lavori presentati in questo *excursus* letterario fanno parte di un ampio catalogo di titoli che affrontano in maniera più o meno diretta il tema del genere e dell'ecologia, intrecciandoli in un approccio ecofemminista di vario grado. Le storie qui presentate a titolo esemplificativo possono sostenere le nuove generazioni (e non solo) nel costruire una nuova relazione con l'ambiente, nel formare un pensiero critico che sappia concepire i destini di ogni essere vivente in modo non gerarchico e verso una cittadinanza planetaria, nell'incentivare una sensibilizzazione ecologica e sociale e una presa di responsabilità tanto individuale, quanto collettiva (Frabboni, Pinto Minerva, 2014; Tomarchio, Ulivieri, 2014; Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017; Birbes, 2017; Dozza, 2018)

La letteratura può quindi fornire un prezioso supporto nel riconsiderare il proprio ruolo all'interno della società e del pianeta, aiutandoci a cambiare prospettiva, a riconsiderare i nostri punti fermi, per elaborare nuove forme di *con-divenire* (Haraway, 2019). Il genere e l'ecologia sono temi complessi, plurali e interconnessi tra loro: la riflessione su uno dei due porta con sé la rivalutazione dei canoni e delle norme alla base dell'altro. Non è possibile pensare ad un mondo in affinità e armonia con il mondo naturale senza ripensare alle relazioni con l'alterità nella sfera umana; viceversa, non è possibile limitare la valorizzazione delle differenze a un mero sguardo antropocentrico. Tramite narrazioni che invitano a una riflessione su questi ambiti è quindi possibile attivare una responsabilizzazione, una sensibilizzazione e una presa di coscienza sulla necessità di trasformare le relazioni sociali e ambientali. Le storie ci incoraggiano a osservare criticamente il passato e a immaginare il futuro (Vacchiano, 2019), così da comprendere il presente, lo spazio e il tempo che abitiamo e di cui facciamo parte. L'ecofemminismo si pone pertanto come una forma di attivismo letterario e ancor di più sociale volta ad aprire nuove riflessioni sul rapporto tra esseri umani, società e ambiente (Salabè, 2013).

## Bibliografia


Adkins K., Hines M., Byrd M. L., Copeland M. W. (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism.* Wayne State University Press.

Barsotti S., Cantatore L. (Eds.). (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.

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.

Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Calabrese S. (2017). *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.

Detti E. (1984). *Il fumetto tra cultura e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

Dobrin S. I. (Ed.). (2020). *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels*. Jefferson: McFarland.

Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16(1), 193-212.

Dwyer J. (2010). *Where the wild books are: A field guide to ecofiction*. Reno: University of Nevada Press.

Faeti A. (1983). *La» camera» dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Dedalo.

Forni D. (2022). «Lumberjanes» e» Hilda», serie a fumetti scout tra ecocritica ed ecofemminismo. *Italica Wratislaviensia*, 13(1), 75-96.

Forni D. (2023). Solarpunk visions in youth fiction. The pedagogical utopia of Nausicaä of the Valley of the Wind. *Education Sciences & Society-Open Access*, *14*(2).

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

Gaard G., Murphy P.D. (1988). *Ecofeminist Literary Criticism: Theory, Interpretation, Pedagogy*. Urbana: University of Illinois.

Glotfelty C., Fromm H. (1996). *Ecocriticism reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens (Georgia: University of Georgia Press.

Goga N. (2018). Children's literature as an exercise in ecological thinking. *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, 57-71.

Grandi W. (2007). *Infanzia e mondi fantastici*. Bologna: Bonomia University Press.

Grilli G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia*, *23*(54), 65-91.

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.

Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Marcomin F., Cima L. (2017). *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.

McCloud S. (2018). *Capire, Fare e Reinventare il Fumetto*. Milano: Bao Publishing,

Murakami S., Bryce M. (2009). Manga as an educational medium. *The International Journal of the Humanities*, *7*(10), 47-55.

Pursall D. (2020). Growing stronger together: representations of active eco-citizenship within contemporary comics. *Closure* (KIEL), (7), 43-65.
Salabè C. (Ed.). (2013). *Ecocritica. La letteratura e la crisi del pianeta*. Roma: Donzelli.
Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.). (2014). *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Roma: Carocci.
Trisciuzzi M. T. (2017). Image and Imagination in Education: Visual narrative through Children's literature. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *12*(3), 69-81.
Ulivieri S. (Ed.). (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
Vacchiano G. (2019). *La resilienza del bosco. Storie di foreste che cambiano il pianeta*. Milano: Mondadori.

# I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a scuola. Un percorso di educazione alla cittadinanza attraverso la letteratura per l'infanzia

Lucia Paciaroni
*Professoressa associata*
*Università degli Studi di Macerata*
*l.paciaroni2@unimc.it*

## 1. 'Insegnare' democrazia in classe

All'indomani dell'entrata in vigore della Costituzione italiana, la scuola della "neonata" Repubblica sorta dalle ceneri del fascismo si presentava ancora rigidamente elitaria e classista e in essa persisteva ancora una pedagogia conservatrice. I maestri e le maestre erano legati a un'idea di scuola verticistica e autoritaria che il fascismo aveva consolidato nel tempo per rinvigorire il carattere della gioventù italiana e omologarla al pensiero dominante (Meda, Paciaroni, 2022, pp. 13-14).

Fu proprio in questo contesto che vennero proposti «due esperimenti educativi puntanti a fare della scuola un luogo di inclusione oltre che uno spazio di crescita civile e democratica» (Meda, 2020, pp. 86-87). Sono gli esperimenti messi in atto da don Lorenzo Milani, prima a San Donato a Calenzano e poi nella canonica di Barbiana in Mugello, dove erano esposti gli articoli della Costituzione «in cui si parla di valori, di principi e di diritti politici e civili come spunti programmatici per una scuola formativa, moderna e libera» (Lodi, 2018, p. 7), e di Mario Lodi, prima nella scuola elementare di San Giovanni in Croce e poi in quella di Vho di Piadena in Pianura Padana negli anni Cinquanta e Sessanta. Proprio Lodi viene definito «il maestro della Costituzione», «non tanto – come evidenzia Francesco Tonucci – perché insegna la Costituzione o secondo la Costituzione, ma perché è un maestro democratico. È democratico innanzi tutto perché sta bene con i suoi allievi, e i suoi allievi stanno bene con lui» (Tonucci, 2022, p. 12).

Lodi praticava la democrazia in classe e la faceva praticare anche ai propri alunni. Il maestro, infatti, insegnava sì la Costituzione in aula, ma la coscienza democratica, che era in grado di generare nei bambini e nelle bambine a lui affidati, scaturiva dall'esperienza diretta che essi potevano condurre tutti insieme. Mario Lodi riscrisse la Costituzione per i bambini, per i giovani, per tutti, in modo che ogni cittadino potesse disporre di uno strumento per costruire una società libera e giusta. Lodi cercò dunque di tradurre il linguaggio giuridico in una forma concettualmente più semplice e chiara. Un testo – spiega Lodi – «riscritto e spiegato che non ha valore giuridico ma che vuole trasmettere a tutti il senso della Costituzione, il suo spirito, i suoi valori» (Lodi, 2018, p. 7).

La scuola in cui entrò Mario Lodi era rigidamente trasmissiva e vincolata a un

vecchio modo di concepire l'insegnamento e l'apprendimento ma era anche quella stessa scuola chiamata a rifare la coscienza e l'anima delle nuove generazioni sulla quale però gravava ancora un'ipoteca gravissima che aveva lasciato su di essa il regime fascista. I programmi del 1945 si ponevano un fine alquanto ambizioso, quello di «mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale» (Decreto 24 maggio 1945, n. 459), una rinascita possibile solo formando una coscienza operante: la scuola elementare non doveva limitarsi a combattere l'analfabetismo strumentale ma anche quello spirituale.

Lodi era consapevole del difficile e arduo compito che era stato affidato a lui e ai tanti maestri e maestre che si accingevano ad entrare nella 'nuova' scuola italiana. Come tanti altri insegnanti, Lodi fu chiamato a rompere il metodo della scuola autoritaria, all'interno della quale egli stesso si era formato e che risentiva profondamente del totalitarismo fascista.

La scuola doveva dunque contribuire a formare una comunità democratica e ad attuare i principi di quella che era diventata la nuova legge degli italiani e la quale sanciva il diritto all'uguaglianza, il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione, il diritto allo studio e affermava il principio della libertà di insegnamento, oltre a garantire una scuola aperta a tutti. Questa ardua sfida vedeva Lodi e gli altri maestri e maestre impegnati a comprendere in che modo fare entrare quei valori e quei principi nelle aule scolastiche e come trasmetterli alle nuove generazioni. Essi dovevano puntare, dunque, a fare della scuola un luogo democratico e inclusivo, uno spazio di crescita civile organizzato in base ai principi enunciati dalla Costituzione (cfr. Meda, Paciaroni, 2022, p. 28).

## 2. La Costituzione nella scuola di oggi

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione evidenziano come la scuola del primo ciclo sia chiamata a porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva e gli obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso della legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 25).

Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, le Indicazioni Nazionali prevedono che la scuola del primo ciclo includa nel proprio curriculo la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana. In questo modo, gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti e tutelati nella Costituzione, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8) e le varie forme di libertà (artt. 13-21). Inoltre, in questo modo, imparano anche l'importanza delle procedure nell'esercizio della cittadinanza e la distinzione tra diversi compiti, ruoli e poteri.

L'art. 21 prevede anche il diritto alla parola, il cui esercizio – secondo le Indicazioni Nazionali – deve essere «tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta» (Indicazioni Nazionale, 2012, p. 26). In classe, infatti, è importante creare momenti di confronto e di riflessione al fine di sentirsi una comunità che funziona anche sulla base di regole condivise ed è proprio attraverso la parola e il dialogo che si impara a rispettarsi reciprocamente, a operare per sanare le divergenze, ad acquisire nuovi punti di vista e a dare un senso positivo alle differenze (cfr. Indicazioni Nazionali, 2012, p. 26).

Uno strumento utile per avvicinarsi alla Costituzione italiana, sin dalle prime classi della scuola primaria, può essere rappresentato anche dalle diverse proposte delle case editrici per bambini e ragazzi, che oggi offrono tante storie attraverso le quali si cerca di veicolare valori democratici e forme di cooperazione e di solidarietà.

Sono, infatti, numerose le proposte editoriali che possono essere utilizzate dagli insegnanti in aula per affrontare questi temi e per promuovere la conoscenza della Costituzione italiana e non solo, scegliendo anche libri "non a tema", cioè testi che non parlano nello specifico di diritti ma che li evocano e invitano al confronto e alla riflessione.

Spesso si tratta di proposte in grado di stimolare l'attivazione di percorsi di lettura ad alta voce nel contesto scolastico, di cui è stata dimostrata ampiamente l'efficacia nel caso in cui sia svolta in maniera costante. Infatti, è ormai noto come la pratica della lettura ad alta voce intensiva sia in grado di promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, fin dalla primissima infanzia, ma è anche importante per lo sviluppo dell'alfabetizzazione, delle abilità di comprensione linguistica e del vocabolario (cfr. Pera, Toti, Candela, Batini, 2023; Bartolucci, Batini, 2020; Batini, 2022).

La casa editrice Sinnos, per esempio, prevede diversi percorsi per le scuole con un'ampia offerta di letture, divise per tematiche. Tra i tanti, il percorso dedicato alla legalità si pone come obiettivo quello di far conoscere diritti e doveri di ciascun cittadino, in particolare bambini e ragazzi, attraverso la dimensione narrativa, usando storie e personaggi che «hanno l'obiettivo di incoraggiare i giovani lettori a diventare cittadini responsabili e consapevoli» (https://www.sinnos.org/wp-content/uploads/2022/11/PERCORSI-SCUOLA_LEGALITA_2022.pdf).

## 2. I diritti dei bambini e delle bambine attraverso la letteratura per l'infanzia

Il percorso dedicato alla legalità è stato al centro di un'attività didattica rivolta alle prime, seconde e terze della scuola primaria e alle prime e seconde della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto comprensivo "Coldigioco" di Apiro, in provincia di Macerata, e si è svolta tra i mesi di marzo e aprile 2024. L'iniziativa dal titolo "Dalla Costituzione italiana alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e del-

l'adolescenza. Un incontro per conoscere e riflettere sui diritti dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze attraverso la letteratura per l'infanzia" si è posta l'obiettivo di approfondire in classe il tema dei diritti attraverso i libri per l'infanzia e l'adolescenza, in particolare in relazione ai principi fondamentali della Costituzione ma anche a quelli della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Come anticipato, sono stati proposti alcuni libri della casa editrice Sinnos, una realtà rivolta ai bambini e ai ragazzi nata nel 1990, che offre alle scuole diversi percorsi di lettura. Per quanto riguarda il percorso dedicato alla legalità, sono suggeriti, tra i tanti, i libri *Siamo uguali!* di Angela Cascio e Asia Carbone – consigliato per la fascia d'età dai 5 anni – e *La costituzione degli alberi* di Valeria Cigliola ed Elisabetta Morosini – per bambini e bambine dagli 8 anni. Il percorso sulla legalità – come spiega la casa editrice – si pone come obiettivo quello di cercare di far superare la difficoltà nell'interpretare il linguaggio complesso delle leggi sottolineando che «le leggi della nostra Repubblica, che hanno alla base i principi della Costituzione, servono a garantire la nostra libertà, a definire i nostri diritti e i nostri doveri nella vita di tutti i giorni. Dobbiamo per questo conoscerle, a volte anche difenderle ed essere capaci di cambiarle, se necessario» (https://www.sinnos.org/wp-content/uploads/2022/11/PERCORSI-SCUOLA_LEGALITA_2022.pdf).

Per le classi prima, seconda e terza della scuola primaria è stato scelto il libro *Siamo uguali!*. La storia vede protagonisti due cuccioli che iniziano a parlare senza vedersi perché si trovano al buio in una stanza. Chiacchierando scoprono di avere tante cose in comune ma, quando la luce ritorna, si accorgono di non essere così uguali come pensavano: infatti, si rendono conto di essere un gatto e un topo. Nonostante tutto, alla fine, trionfa l'amicizia e capiscono che, seppur con caratteristiche diverse, sono uguali. Prima di affrontare la lettura in classe, alunni e alunne hanno condiviso la propria esperienza con i libri, indicando quanto tempo dedicano ad essi e quali generi preferiscono. È poi iniziata la fase della lettura del libro, durante la quale la classe si è soffermata anche sulle illustrazioni cercando di cogliere tutti i particolari nella doppia pagina. Il libro evidenzia come uguaglianza e differenza siano i due elementi con cui ognuno di noi costruisce la propria identità rispetto agli altri (Cigliola, Morosini, 2023) e sottolinea come le stesse Indicazioni Nazionali indichino che il bambino coglie le diverse relazioni tra le persone, si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 18). Il libro, dunque, è incentrato sul principio di uguaglianza enunciato dall'art. 3 della Costituzione italiana.

Subito dopo la lettura, alunni e alunne sono stati chiamati a confrontarsi sul messaggio di questo testo e hanno sottolineato l'importanza del rispetto nei confronti dell'altro. A questo punto, ci si è soffermati sui contenuti principali della Costituzione italiana ma anche su quelli della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza evidenziandone le caratteristiche principali e sottolineando dun-

que che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sono considerate persone con proprie opinioni, con una propria dignità e con diritti specifici.

Sono poi stati proposti due diversi percorsi in base alla classe: per la prima è stato chiesto loro – come prevede il libro – di disegnare se stessi e un'altra persona come un amico o un genitore, facendo emergere gli aspetti che li facevano assomigliare tra loro e le cose che avevano in comune. Gli alunni hanno deciso di disegnare un compagno di classe, la mamma o il papà e hanno poi spiegato di fronte alla classe uguaglianze e differenze tra le due figure. La seconda e la terza, invece, sono state coinvolte nella stesura della Costituzione della scuola: gli alunni, infatti, sono stati invitati – divisi in gruppi – a scrivere alcuni diritti che ritenevano fondamentali. Oltre alle prevedibili richieste inerenti una ricreazione più lunga e un carico di compiti inferiore, hanno indicato il diritto alla lettura ma anche quello di avere un laboratorio dedicato all'educazione artistica e di svolgere lezioni all'aperto, giustificando tali richieste con l'esigenza «di vivere più serenamente l'ambiente scuola».

Questa stessa attività è stata proposta ai ragazzi e alle ragazze della prima e seconda della scuola secondaria di primo grado. In questo caso, però, il libro proposto è stato *La Costituzione degli alberi* di Valeria Cigliola e Elisabetta Morosini. Le autrici sono magistrati e fanno parte di BILL – la biblioteca della legalità, un progetto coordinato da IBBY Italia (*International Board on Books for Young People*) per fare in modo che i libri, con le parole e le figure, accompagnino bambine e bambini, ragazze e ragazzi nella crescita come cittadini consapevoli (Cigliola, Morosini, 2022, p. 106). Come si intuisce già dal titolo, in questo caso la storia è incentrata su una battaglia legale condotta in nome della natura, una roverella, da parte di un gruppo di persone che non vogliono che venga abbattuta. L'articolo protagonista della storia è dunque l'art. 9 della Costituzione Italiana che, al terzo comma, prevede la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi ma si parla anche della legge n. 10 del 14 gennaio 2013, dedicata alla tutela e alla salvaguardia degli alberi monumentali, cioè degli alberi che hanno un particolare pregio paesaggistico, naturalistico, monumentale, storico e culturale e del decreto ministeriale del 23 ottobre 2014 che ha istituito l'elenco degli alberi monumentali d'Italia indicandone i principi e i criteri direttivi ai fini del censimento.

Durante la lettura ad alta voce, gli studenti hanno partecipato attivamente con domande e riflessioni sul rispetto della natura ma anche sull'importanza di manifestare il proprio pensiero, come previsto dall'art. 21 della Costituzione. In seguito, divisi in gruppi, i ragazzi hanno indicato quali diritti vorrebbero fossero inseriti in una Costituzione della scuola. Si sono così alternati per esporre la propria carta costituzionale facendo emergere i motivi delle loro richieste e stimolando anche un confronto con il docente su diritti e doveri. È quindi emerso per esempio – accanto, anche in questo caso, alle richieste di avere meno compiti, una ricreazione più lunga, un giorno in meno di scuola – il desiderio di avere alcuni laboratori per svolgere determinate materie, come scienze, in modo da avere a disposizione tutte le attrezzature necessarie, di organizzare un maggior numero di uscite nel

paese in quanto una lezione alternativa «può garantire una maggiore concentrazione», di fare lezioni più pratiche che teoriche in modo che «i ragazzi possano imparare divertendosi e non studiando solo attraverso i libri» e di fare lezione all'aperto almeno due volte al mese «così i ragazzi respirano aria buona e si divertono ad andare a scuola».

Questa attività ha permesso di stimolare una riflessione tra gli alunni e le alunne che si sono confrontati su come vorrebbero la scuola e su quali diritti vorrebbero fossero loro riconosciuti e ha permesso di attivare un confronto costruttivo non solo con l'insegnante ma anche con gli stessi compagni di classe. Per esempio, la richiesta di scegliere liberamente il proprio vicino di banco – giustificandola come un diritto che permetterebbe di acquisire un maggiore senso di responsabilità – non è stata accolta da tutti: alcuni studenti, infatti, hanno ritenuto che tale senso si acquisti maggiormente rispettando la scelta dell'insegnante che garantirebbe una turnazione più corretta e varia.

Le 'buone' storie, dunque, possono contribuire a rendere la scuola un luogo di dialogo e confronto libero e pluralistico, facendo conoscere anche ai giovani cittadini e cittadine i loro diritti e, ovviamente, anche i loro doveri, attraverso la nostra Costituzione, che non è poi «una roba da vecchi», come sostiene Giovanni, uno dei protagonisti di un altro dei libri sul tema della legalità proposto dalla casa editrice Sinnos (Cigliola, Morosini, 2018, p. 7).

## Bibliografia


Bartolucci M., Batini F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, *14*(3), 235-242.

Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.

Cascio A., Carbone A. (2022). *Siamo uguali!*. Roma: Sinnos.

Cigliola V., Morosini E. (2018). *La Costituzione in tasca*. Roma: Sinnos.

Cigliola V., Morosini E. (2022). *La Costituzione degli alberi*. Roma: Sinnos.

Lodi M. (Ed.). (2018). *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani…per tutti*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.

Meda J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 87-101). Milano: FrancoAngeli.

Meda J., Paciaroni L. (2022). La scuola democratica di Mario Lodi. I principi della Costituzione nell'esperienza pedagogica del maestro Lodi. In Associazione 25 aprile (Ed.), *Pedagogia e Costituzione. Riflessioni su Mario Lodi, Gianni Rodari e Paulo Freire* (pp. 13-29). Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculo della scuola della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale.

Pera E., Toti G., Candela V., Batini F. (2023). La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario

di bordo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *18*(1), 159-180.

Programmi per la scuola elementare materna, Decreto luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. *Gazzetta Ufficiale, 100.*

Tonucci F. (2022). Introduzione. In A. Marsala (Ed.), *A scuola con Mario Lodi maestro della Costituzione*. Trieste: Asterios.