

XXI | 2 | 2023

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXI | n. 2 | dicembre 2023

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Pierluigi Malavasi – Presidente SIPed
Università Cattolica del Sacro Cuore

Comitato Direttivo

Maria Tomarchio – Vicepresidente vicario SIPed
Università degli Studi di Catania

Loredana Perla – Vicepresidente SIPed
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Fiorucci
Università degli Studi di Roma Tre

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi di Foggia*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: dicembre 2023

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi † (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Editoriale

- 9 CRISTINA PALMIERI, BARBARA DE SERIO, FABIO BOCCI, GIOVANNA DEL GOBBO

Sezione monografica

- 19 LORENA MILANI
Professioni educative e connessioni emancipative: il filo di Arianna tra Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva per abitare i margini | Educational professions and emancipatory connections: the Ariadne's thread between Collective Mind and Connective Intelligence to inhabit the margins
- 26 ROBERTA PIAZZA, JOSE ROBERTO GUEVARA
Curriculum Innovation in Higher Education in our Interconnected World: Collaborative Learning for a more Equitable and Sustainable Future | Innovazione dell'insegnamento universitario nel contesto di un mondo interconnesso: l'apprendimento collaborativo per un futuro equo e sostenibile
- 33 ANTONELLA POCE
Heritage education, society and museum professional development. A preliminary study | Educazione al patrimonio, società e sviluppo professionale nei musei. Uno studio preliminare
- 45 GIOVANNI ARDUINI
Il miglioramento della Motivazione al Servizio Pubblico tra i docenti italiani. La formazione è importante in una esperienza di intelligenza collettiva? | The improvement of Public Service Motivation among Italian teachers. Does training matter in a collective intelligence experience?
- 58 MATTEO CORNACCHIA
Dagli "educatori di frontiera" all'attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità | From "frontier educators" to the current role of professional educators in community development
- 65 DANIELA FRISON, FRANCESCO DE MARIA
L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione | The self-assessment of Career Management Skills of future education and training professionals
- 73 CONCETTA LAROCCA
Orientamento olistico e valoriale. Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel contesto mondo | Holistic and value guidance. Accompanying the new generations in the development of environmental sustainability skills for the construction of a life design situated in the *context world*
- 81 ELENA MARESCOTTI
Intelligenza sociale, co-partecipazione, qualità della vita e educazione degli adulti nella visione di E.C. Lindeman | Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision
- 89 GIORDANA MERLO
A new school for a new society. An experience of innovation and experimentation in the second half of the 20th century | Una nuova scuola per una nuova società. Un'esperienza di innovazione e sperimentazione nel secondo Novecento
- 96 SALVATORE PATERA
Sfide educative nella formazione all'imprenditorialità. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano | Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context
- 107 ROSA SGAMBELLURI
Competenze digitali e processi inclusivi per lo sviluppo di intelligenze collettive nella Scuola 4.0 | Digital Skills and Inclusive Praxis for the Development of Collective Intelligence in Scuola 4.0
- 117 CAMILLA VIRGINIA BARBANTI, LUCIA ZANNINI
Fragilità, anziani, tecnologie e salute: la prospettiva pedagogica | Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective
- 124 ROSARIA CAPOBIANCO
La didattica attiva per formare professionisti riflessivi secondo una prospettiva collettiva e connettiva | Active teaching to train reflective professionals according to a collective and connective perspective
- 132 GINA CHIANESE, BARBARA BOCCHI
Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città | Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city

- 140 **SABINA FALCONI**
Strategie per promuovere la sostenibilità nell'economia sociale: uno studio Delphi | Strategies to promote the sustainability in the social economy: a Delphi study
- 148 **DENIS FRANCESCONI**
Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development | La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile
- 155 **INES GUERINI**
Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey | Fare orientamento a scuola: una opportunità per favorire i processi inclusivi. Esiti di un'indagine esplorativa
- 162 **FERNANDES NUNES, SEIBERT SANTOS**
Scuole comunitarie in Brasile: associazionismo e sviluppo locale | Community schools in Brazil: associationism and local development
- 170 **ROSÁRIO QUELHAS, HELENA MESQUITA**
Contribution of ICT, in particular of Adapted Personal Learning Environments (adPLE), for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs | Contributo delle TIC, in particolare degli Ambienti di Apprendimento Personalizzati Adattati (adPLE), per il Miglioramento dell'Apprendimento nelle Persone con Bisogni Educativi Speciali
- 177 **ANNA SERBATI, ANTONELLA LOTTI**
Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center | Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes
- 187 **TERESA GIOVANAZZI**
Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane | Educate in connective contexts. Between knowledge sharing and ecological transition of human communities

Miscellanea

- 194 **MONICA GUERRA**
L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare una consapevolezza ecologica | Exploration in outdoor education as a questioning approach to cultivating ecological awareness
- 201 **MASSIMO MARGOTTINI**
Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento" | Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance"
- 207 **MONICA PARRICCHI**
Inclusione economica per costruire benessere sociale | Economic inclusion to build social wellbeing
- 214 **GABRIELLA CALVANO**
Cinque chiavi per il futuro più una. L'intelligenza collettiva per costruire sviluppo sostenibile | Five keys to the future and another one. Collective intelligence to build sustainable development
- 221 **SUSANNE SCHUMACHER, ULRIKE STADLER-ALTMANN**
Dimensions of participatory practices in a digitally supported learning setting | Dimensioni delle pratiche partecipative in un ambiente di apprendimento con supporto digitale

Sezione Junior

- 230 **GIOVANNI CASTIGLIONE**
La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche | The educational perspective in the intervention with adults with addiction in therapeutic communities
- 236 **GUENDALINA CUCUZZA**
Abitare la complessità. Il contributo degli approcci socio-materiali nella formazione dei professionisti dell'educazione | Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals
- 242 **CHRISTIAN DISTEFANO**
Il pedagogista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale | The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing

Comitato di referee anno 2023

Agostinetto Luca	Università degli Studi di Padova	Lepri Chiara	Università degli Studi di Roma Tre
Agrati Laura Sara	Università degli Studi di Bergamo	Lisimberti Cristina	Università Cattolica del Sacro Cuore
Agrusti Gabriella	Università LUMSA di Roma	Lombardi Maria Grazia	Università degli Studi di Salerno
Amatori Gianluca	Università Europea di Roma	Longo Leonarda	Università degli Studi di Palermo
Aquario Debora	Università degli Studi di Padova	Luppi Elena	Università degli Studi di Bologna
Ariemma Lucia	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	Maccario Daniela	Università degli Studi di Torino
Attinà Marinella	Università degli Studi di Salerno	Malavasi Pierluigi	Università Cattolica del Sacro Cuore
Balconi Barbara	Università degli Studi di Milano Bicocca	Mangiatoridi Andrea	Università degli Studi di Milano Bicocca
Bartolucci Marco	Università degli Studi di Parma	Mancino Emanuela	Università degli Studi di Milano Bicocca
Batini Federico	Università degli Studi di Perugia	Massaro Stefania	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Benetton Mirca	Università degli Studi di Padova	Melacarne Claudio	Università degli Studi di Siena
Biagioli Raffella	Università degli Studi di Firenze	Mignosi Elena	Università degli Studi di Palermo
Biasin Chiara	Università degli Studi di Padova	Milella Marco	Università degli Studi di Perugia
Biffi Elisabetta	Università degli Studi di Milano Bicocca	Montanari Mirca	Università degli Studi della Tuscia
Bobbio Andrea	Università della Valle d'Aosta	Moretto Giovanni	Università degli Studi di Roma Tre
Bobbo Natascia	Università degli Studi di Padova	Musaio Marisa	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bolognesi Ivana	Università degli Studi di Bologna	Muscarà Marinella	Università degli Studi di Enna Kore
Borruso Francesca	Università degli Studi di Roma Tre	Nanni Silvia	Università degli Studi dell'Aquila
Bracci Francesca	Università degli Studi di Firenze	Oliverio Stefano	Università degli Studi di Napoli Federico II
Broccoli Amelia	Università degli Studi di Roma Tre	Orefice Carlo	Università degli Studi di Siena
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore	Paiano Anna Paola	Università del Salento
Cagol Michele	Libera Università di Bolzano	Palmieri Cristina	Università degli Studi di Milano Bicocca
Cappuccio Giuseppa	Università degli Studi di Palermo	Paloma Filippo Gomez	Università degli Studi di Macerata
Ceciliani Andrea	Università degli Studi di Bologna	Pastore Serafina Manuela	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Chiusaroli Diletta	Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale	Perillo Pascal	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Corbi Enricomaria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Perfetti Simona	Università degli Studi della Calabria
Corriero Michele	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Pesci Furio	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Corsini Cristiano	Università degli Studi di Roma Tre	Piccinno Marco	Università del Salento
Costa Massimiliano	Università Ca' Foscari di Venezia	Pintus Andrea	Università degli Studi di Parma
Crivellari Claudio	Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara	Pironi Tiziana	Università degli Studi di Bologna
Cunti Antonia	Università degli Studi di Napoli Parthenope	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
D'Addelfio Giuseppina	Università degli Studi di Palermo	Pomante Luigi Aurelio	Università degli Studi di Macerata
D'Agnese Vasco	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Dal Toso Paola	Università degli Studi di Verona	Restiglian Emilia	Università degli Studi di Padova
Damiani Valeria	Università LUMSA di Roma	Ria Demetrio	Università del Salento
Da Re Lorenza	Università degli Studi di Padova	Ricci Aurora	Università degli Studi di Bologna
D'Ascenzo Mirella	Università degli Studi di Bologna	Riva Maria Grazia	Università degli Studi di Milano Bicocca
Dato Daniela	Università degli Studi di Foggia	Rossini Valeria	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
De Carlo Maria Ermelinda	Università degli Studi di Perugia	Rubini Antonia	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Del Gobbo Giovanna	Università degli Studi di Firenze	Salmeri Stefano	Università degli Studi di Enna Kore
Dello Preite Francesca	Università degli Studi di Firenze	Sannipoli Moira	Università degli Studi di Perugia
Dettori Filippo	Università degli Studi di Sassari	Salvarani Luana	Università degli Studi di Parma
Dusi Paola	Università degli Studi di Verona	Savio Donatella	Università degli Studi di Pavia
Elia Giuseppe	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Scaramuzzo Gilberto	Università degli Studi di Roma Tre
Fabbri Loretta	Università degli Studi di Siena	Scardicchio Antonia Chiara	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Fabbri Manuela	Università degli Studi di Bologna	Scarpa Stefano	Università degli Studi di Foggia
Fantozzi Donatella	Università degli Studi di Pisa	Silva Clara	Università degli Studi di Firenze
Ferrante Alessandro	Università degli Studi di Milano Bicocca	Silva Liliana	Università degli Studi di Messina
Frison Daniela	Università degli Studi di Firenze	Simeone Domenico	Università Cattolica del Sacro Cuore
Gaggioli Cristina	Università per Stranieri di Perugia	Sindoni Caterina	Università degli Studi di Messina
Gallerani Manuela	Università degli Studi di Bologna	Sirignano Fabrizio	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Galimberti Andrea	Università degli Studi di Milano Bicocca	Sposetti Patrizia	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Gambacorti-Passerini M. Benedetta	Università degli Studi di Milano Bicocca	Tafuri Domenico	Università degli Studi di Napoli Parthenope
Gaudio Angelo	Università degli Studi di Udine	Tammaro Rosanna	Università degli Studi di Salerno
Giacomantonio Andrea	Università Telematica Pegaso	Tempesta Marcello	Università del Salento
Giacconi Catia	Università degli Studi di Macerata	Torre Emanuela	Università degli Studi di Torino
Giovanazzi Teresa	Libera Università di Bolzano	Traversetti Marianna	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Girardo Mabel	Università degli Studi di Bergamo	Traverso Andrea	Università degli Studi di Genova
Girelli Claudio	Università degli Studi di Verona	Vaccarelli Alessandro	Università degli Studi dell'Aquila
Grange Teresa	Università della Valle d'Aosta	Vannini Ira	Università degli Studi di Bologna
Grion Valentina	Università degli Studi di Padova	Vinci Viviana	Università degli Studi di Foggia
Guerini Ines	Università degli Studi di Roma Tre	Zaggia Cristina	Università degli Studi di Padova
La Vecchia Loredana	Università degli Studi di Ferrara	Zanazzi Silvia	Università degli Studi di Ferrara
Lazzarini Anna	Università degli Studi di Bergamo	Zappaterra Tamara	Università degli Studi di Ferrara
Lentini Stefano	Università degli Studi di Catania	Zecca Luisa	Università degli Studi di Milano Bicocca
		Zizioli Elena	Università degli Studi di Roma Tre
		Zuccoli Franca	Università degli Studi di Milano Bicocca

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2023/1 e 2023/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2023 sono in totale 66. Di questi ne sono stati pubblicati 64 così distribuiti: 35 nel n. 2023/1; 29 nel n. 2023/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 20/66 (30,3%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 13/66 (19,8%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 28/66 (42,4%).

Gli articoli rifiutati da un referee, ma accettati dall'altro referee senza modifiche sono stati 2/66 (3,0%); questi sono stati pubblicati dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 1/66 (1,5%); questo è stato pubblicato dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da entrambi i referee sono stati 2/66 (3,0%).

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati.

I verbali delle sedute di valutazione (2 per ogni numero) sono conservati.

Call **La valutazione delle e nelle istituzioni formative: storie, problemi e prospettive**

Abstract inviati: 70

0 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (0,0%)

34 esclusi all'esito della valutazione ad opera del comitato degli editors (48,6%)

36 accettati (51,4%)

Call **Contesti connettivi per intelligenze collettive. Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

Abstract inviati: 54

2 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (3,7%)

20 esclusi all'esito della valutazione ad opera del comitato degli editors (37,0%)

32 accettati (59,3%)

Non tutti gli autori di abstract accettati hanno poi inviato l'articolo.

Cristina Palmieri

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” | Università di Milano – Bicocca | cristina.palmieri@unimib.it

Barbara De Serio

Full Professor in History of Education | Department of Humanistic Studies. Letters, Cultural Heritage, Educational Sciences | Foggia University | barbara.deserio@unifg.it

Fabio Bocci

Full professor in Inclusive Education | Department of Education | Roma Tre University | fabio.bocci@uniroma3.it

Giovanna Del Gobbo

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures, Psychology | University of Florence | giovanna.delgobbo@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Palmieri C., et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 21(2), 9-18.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-01>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-01>

ABSTRACT

This issue of *Pedagogia Oggi* is hoped that an articulate analysis will emerge that, on the one hand, recovers, expands and contextualizes within the pedagogical field the theoretical-practical experiences of the great masters of the past and present, and, on the other, gathers together the suggestions of the ‘world that is being announced’ through the great social, cultural, technoscientific and ecological revolutions, the importance of which is as evident for pedagogical knowledge as it is imperative. If pedagogy is both a science and a theoretical art, it can only be understood from a ‘utopian’ perspective that is embedded in the past and creates future worlds in contexts that are open to all.

All those who work in the educational professions are called upon to diagnose educational problems from a theoretical-historical perspective and to prefigure scenarios for the development of practices that Respond to the challenge of educating new subjects which can exist in connective contexts – including with reference to the opportunities of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). In this sense, the path of professionalization becomes particularly important, as a path through which a work activity becomes a profession. A path that, in recent decades, has seen the social demand for education and training grow, along with the increasing demand for knowledge and skills that have led to the emergence of innovative educational professions, including outside the traditional systems of education and training.

The impetus created by the PNRR has the potential to open up further areas of pedagogical, educational and training intervention. The detection and analysis of these makes it possible to offer evidence for prospective future-oriented policies in a collective and connective perspective. Just think of the new challenges posed by planning, intervention and evaluation practices that can give significance to the plurality of human functioning and the consequent transitions that punctuate the lives of individuals, communities and societies; the need to think about a pedagogically intended guidance that accompanies all stages of life – especially encompassing today the transition from work to retirement in a way that promotes active and productive ageing; the need for a professionalism that can activate educational processes necessary for the development of inclusive and sustainable communities – both at a community and global level – enhancing both old and new environmental and cultural heritages.

With this in mind, this issue of *Pedagogia oggi* will focus attention on the experiences and potential of reflections, research and interventions that relate to the study of the new educational contexts envisaged by the use of digital technologies, which have already and continue to contribute to the development of collective and collaborative intelligences that can socialize cognitive processes by socio-pedagogical professionals, also promoted by the actions of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR).

ABSTRACT

Il presente numero di Pedagogia oggi intende sollecitare una riflessione articolata, capace di recuperare, ampliare e contestualizzare in campo pedagogico le esperienze teorico-pratiche dei grandi maestri del passato e contemporanei. Nel contempo, invita a cogliere le suggestioni del “mondo che si annuncia” attraverso le grandi rivoluzioni sociali, culturali, tecno-scientifiche, ecologiche il cui rilievo, per il sapere pedagogico, è tanto evidente quanto inderogabile.

Tutti i professionisti socio-pedagogici sono chiamati a interpretare i problemi della formazione in chiave teorico-storica e a prefigurare scenari di sviluppo delle pratiche connesse alla sfida dell'educazione di nuove soggettività capaci di inserirsi in contesti sempre di più e inevitabilmente “connettivi”, anche con riferimento alle opportunità del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In tal senso, particolarmente importante diviene il percorso di professionalizzazione attraverso cui un'attività lavorativa diviene professione. Percorso che, negli ultimi decenni, ha visto crescere la domanda sociale di educazione e formazione, nonché la richiesta di conoscenze e competenze che hanno determinato il profilarsi di inedite professioni educative, anche al di fuori dei sistemi formativi classici.

L'impulso offerto dal PNRR può potenzialmente aprire ulteriori ambiti di intervento pedagogico, educativo e formativo. La loro rilevazione e analisi consente di offrire evidenze per politiche prospetticamente orientate al futuro in un'ottica collettiva e connettiva. Basti pensare alle nuove sfide poste da pratiche progettuali, di intervento e valutative capaci di dare significatività alla pluralità dei funzionamenti umani e delle conseguenti transizioni che costellano la vita dei soggetti, delle comunità e delle società; alla necessità di pensare a un orientamento pedagogicamente inteso per accompagnare tutte le età della vita – oggi soprattutto la transizione dal lavoro alla pensione a vantaggio di un invecchiamento attivo e produttivo; all'esigenza di professionalità capaci di attivare processi educativi funzionali allo sviluppo di collettività inclusive e sostenibili – comunitarie e planetarie – valorizzando vecchi e nuovi patrimoni ambientali e culturali.

In questa direzione, il presente numero di Pedagogia Oggi intende focalizzare l'attenzione sulle esperienze e le potenzialità di riflessioni, ricerche e interventi inerenti lo studio dei contesti educativi più tradizionali e innovativi, che hanno contribuito e contribuiscono a formare intelligenze collettive, in grado di socializzare e potenziare i processi cognitivi ad opera di professionalità socio-pedagogiche, anche promosse dalle azioni del PNRR.

Ipercomplessità del mondo e sfide educative: alcune piste per ripensare contesti, protagonisti e senso delle professionalità pedagogiche

Hypercomplexity of the world and educational challenges: some ways of rethinking contexts, actors and the meaning of pedagogical professionalism

Cristina Palmieri

L'ipercomplessità della società e del mondo contemporaneo costringe a ripensare radicalmente il rapporto tra individuo e mondo, e dunque a chiedersi come pensare sia il "soggetto", sia la sua relazione con il mondo e con gli altri. Se una delle caratteristiche più connotative del mondo attuale è un'interdipendenza globale (Ceruti, 2023), in cui alla connessione tra esseri viventi e non viventi si affianca l'ibridazione tra umano e non umano, per comprendere la soggettività e i suoi processi di formazione occorre superare logiche dicotomiche, causalistiche e antropocentriche (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), individuando prospettive, approcci, modelli che possano aiutare a riconfigurare le identità soggettive nel loro rapporto con nuove forme di "intelligenza collettiva" (Levy, 2022) e di pensiero sovraindividuale, presente tanto nel senso comune quanto nei paradigmi epistemologici più diffusi. Tutto ciò implica chiedersi come oggi si manifesti la cosiddetta "connettività" non solo tra intelligenze umane o artificiali (De Kerckhove, 1998), ma anche tra ambienti, situazioni, contesti all'interno dei quali i processi di soggettivazione hanno luogo. Le forme della connettività si sono infatti trasformate con velocità esponenziale grazie al progresso della ricerca tecnologica e all'implementazione dei media, che trasformano il mondo così come lo conosciamo, scardinando la stessa distinzione tra reale e virtuale introducendo altre modalità di vita, di relazione, di pensiero, di azione (Floridi, 2015).

Questo scenario ripropone con forte radicalità a pedagogisti ed educatori e educatrici domande essenziali: che cosa significa, oggi, educare ed essere educati? Se è così cambiato il mondo della vita nel quale anche i professionisti dell'educazione sono immersi, come è cambiato il mondo dell'educazione e della formazione? Come tutto questo condiziona le possibilità di azione e di pensiero di pedagogisti ed educatori ed educatrici, la loro postura, le loro capacità affettive e relazionali? Come incide sulle condizioni di esercizio di competenze progettuali, pragmatiche, valutative, costrette a confrontarsi con la complessità e talvolta l'incomprensibilità delle situazioni in cui ci si trova a lavorare?

Il sapere pedagogico, a fronte di questi cambiamenti tanto capillari quanto irreversibili, è costretto a chiedersi come ridefinire i contesti di intervento educativo e formativo, e, all'interno di essi, come pensare le persone, comprenderne gli apprendimenti pregressi, le modalità di espressione. Si tratta di ripensare il lavoro educativo e pedagogico sia a partire dalle criticità che si profilano all'orizzonte, sia dalla normalità di situazioni inusuali o diverse da quelle esperite anche durante la propria formazione professionale, ma anche di interrogarsi su come abitare contesti i cui confini (per esempio tra virtuale e reale) sono fluttuanti, ripensando radicalmente potenzialità e limiti delle competenze professionali anche alla luce delle trasformazioni del mondo del lavoro, non solo educativo.

Nella sezione monografica della rivista queste questioni sono messe a tema, sviluppando riflessioni sulla possibilità di riprendere orientamenti epistemologici ed ontologici relativi all'educazione, che, *mutatis mutandis*, possano aiutare a pensare cosa significhi educare con professionalità nello scenario attuale e confrontandosi con le sfide che dispositivi economici e governativi – ma anche sociali e culturali – come quelli attivati grazie alle risorse del PNRR, hanno lanciato.

In quest'ottica, i contributi avviano un dibattito lungo almeno tre direzioni.

In primo luogo, è tematizzato lo sfondo culturale e sociale che fa da cornice ai contesti e agli interventi educativi. In tal senso, è richiamata da più autori l'esperienza della pandemia e il suo impatto sulle persone, sui contesti, sulle nuove emergenze: in primo piano la transizione digitale ed ecologica, la sostenibilità ambientale e sociale, la coesione sociale.

In secondo luogo, i contributi si focalizzano su approcci che possono aiutare a leggere e a lavorare entro la complessità delle situazioni educative. Vengono riprese sia teorie e paradigmi affermati, quali le stesse teorie dell'intelligenza collettiva e connettiva o il paradigma sistemico, sia approcci meno familiari all'ambito pedagogico, quali i Future studies e gli approcci socio-materiali, mettendone in luce il potenziale interpretativo dal punto di vista pedagogico.

In terzo luogo, ci si interroga sul cambiamento del ruolo, della postura e delle funzioni dei professionisti dell'educazione in contesti educativi che maggiormente risentono delle trasformazioni epocali che segnano la contemporaneità: la strada, i territori, le comunità; l'educazione all'aperto e in contesti sanitari; l'università e la scuola come ambiti di formazione e di lavoro dei professionisti dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Ceruti M. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*.
- De Kerckhove D. (1999). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Roma: FilmAuro.
- Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer International Publishing.
- Levy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Rivisitare il passato per dare senso al presente. Il ruolo della storia dell'educazione nella formazione di intelligenze collettive e nella costruzione di società democratiche

Revisit the past to give meaning to the present. The role of the history of education in the formation of collective intelligences and in the construction of democratic societies

Barbara De Serio

Si devono a Pierre Lévy (1994) i primi approfondimenti sul tema dell'intelligenza collettiva e la conseguente promozione di questi studi in ambito sociologico, dove hanno trovato una prima compiuta collocazione. Con particolare riferimento alle tecnologie digitali, Lévy ha, infatti, approfondito nelle sue ricerche i mutamenti degli spazi antropologici, ovvero la diffusione di luoghi del sapere inediti, dove l'intelligenza degli individui che li abitano si distribuisce in modo reticolare, con una mobilitazione immediata delle competenze, che a sua volta garantisce la creazione di nuovi e più emancipati sistemi di comunicazione.

Qualche anno dopo Derrick de Kerckhove (2001), valorizzando la dimensione connettiva del modello di intelligenza collettiva proposto da Lévy, ha evidenziato il legame sussistente tra la reciprocità delle azioni degli individui che le compiono, compresi gli atti del pensiero, e la produzione di forme di auto-organizzazione del sapere che le conoscenze condivise veicolano. Detto in altri termini, la connettività dei contesti di apprendimento, alla base della promozione delle intelligenze collettive, contribuisce, altresì, ad espandere la capacità produttiva di un gruppo, che a sua volta prende corpo dalla condivisione delle conoscenze.

Centrale la dimensione della co-costruzione dei saperi, che nella sua declinazione pedagogica conduce a valorizzare il carattere democratico dell'educazione, nonché il principio della democratizzazione dei contesti educativi e dell'insegnamento, che se da un lato garantisce a tutti gli individui pari opportunità formative, a prescindere dalle appartenenze socio-culturali, dall'altro lato consente un riconoscimento delle identità personali e sociali, con un conseguente arricchimento reciproco di saperi e competenze, presupposto per la creazione e la sperimentazione di comunità democratiche. Concetti che hanno solide radici epistemologiche nella storia dell'educazione che, come tutte le riflessioni che volgono lo sguardo al passato, consente un'immersione nella fluidità del tempo per tracciare i molteplici itinerari dei quali la storia si compone, contribuendo a valorizzare la ricomposizione di un disegno che in modo retrospettivo agisce anche sul presente, al quale attribuisce senso e significato.

Spesso contenitore di modelli educativi inclusivi che occorre recuperare e ottimizzare, tanto nella loro complessità e pluralità, quanto nella loro interazione e interconnessione, la storia dell'educazione può, dunque, agevolare la ricostruzione critica e la contestualizzazione storico-pedagogica di alcune tra le principali esperienze formative democratiche, anche nell'ottica di un ripensamento del ruolo e delle funzioni delle professionalità educative emergenti, chiamate a sostenere nuovi processi partecipativi, come previsto anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, e a promuovere contesti sociali più cooperativi.

Si citi, solo a titolo esemplificativo, il modello pedagogico deweyano, che ha preso corpo dalla particolare attenzione che John Dewey, tra i più grandi pedagogisti del Novecento, ha riservato al ruolo politico dell'educazione, da lui considerata il principale strumento di costruzione di società democratiche. Non a caso definito complesso (Cambi, 2006), il pensiero pedagogico deweyano è stato tra i principali interpreti, nella storia dell'educazione, della trasformazione sociale del Novecento, poiché ha colto nel sapere democratico lo strumento con cui la società può autoregolarsi e promuovere forme di intelligenza collettiva liberatrici, da un lato, delle capacità cognitive individuali e, dall'altro lato, delle competenze sociali alla base del progresso e dello sviluppo. Detto in altri termini, perché la democrazia possa realizzarsi – questo il punto di partenza della riflessione politico-pedagogica deweyana – è necessario garantire a tutti forme di vita associata pur assicurando esperienze individuali che possono e devono essere comunicate e continuamente inter-agite.

Scrivendo Dewey nel lontano 1897 che “l’aspetto politico e governativo della democrazia è [...] il mezzo migliore (...) per realizzare i fini inerenti al vasto dominio dei rapporti umani [...]. A me sembra che l’essenza della democrazia come modo di vita – aggiungeva evidenziando l’incremento progressivo del carattere partecipativo di una società fondata sul dialogo e sulla collaborazione degli individui per il raggiungimento di fini comuni liberamente scelti – si possa esprimere come la necessità della partecipazione di tutte le persone mature alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini associati; ciò è necessario dal punto di vista sia del benessere sociale generale che del pieno sviluppo degli esseri umani come singoli” (1968, p. 252). Solo in questo modo si potrà consentire ad una comunità di autoregolarsi autonomamente, a prescindere dal numero di chi vi partecipa.

Qualche anno più tardi sottolineava che “l’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impediscono agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività” (Dewey, 1916/1965, pp. 110-111).

Da questo modello di inclusività occorre, dunque, ripartire, come chiaramente evidenziato in molti contributi della sezione monografica di questo numero della rivista, per riflettere, anche in modo retrospettivo, sulle competenze da formare nei nuovi professionisti dell’educazione, al fine di promuovere una società capace di valorizzare e interconnettere le intelligenze individuali nel duplice interesse del singolo e della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Milano: Feltrinelli.
De Kerckhove D. (2001). *L’architettura dell’intelligenza. La rivoluzione informatica*. Torino: Testo & Immagine.
Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).
Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1987).
Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1994).

L'inclusione è un'impresa collettiva. Il potere dell'immaginazione e la funzione dei cavisti per creare contesti connettivi

Inclusion is a collective commitment.
The power of imagination and the function of cableists to create connective contexts

Fabio Bocci

Tony Booth e Mel Ainscow, noti in Italia soprattutto (ma non solo) per essere gli autori dell'*Index for Inclusion*, nelle loro riflessioni che hanno accompagnato nel corso del tempo la pubblicazione delle varie edizioni di questo *strumento* (il corsivo sta ad indicare che noi preferiamo pensarlo invece come un modo di pensare e di agire i/nei contesti) affermano due cose molto interessanti e stimolanti.

La prima è che l'inclusione inizia quando si comincia a praticarla (e noi abbiamo anche aggiunto *quando si comincia a immaginare di volerla praticare*). La seconda è che l'inclusione è una impresa collettiva, finalizzata a rimuovere tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che tutte/i noi creiamo quotidianamente e che per questo non ha mai fine.

Queste due riflessioni/affermazioni aprono, a loro volta, la strada ad altre considerazioni che possiamo qui, brevemente, esplorare nell'introdurre i contributi che nutrono e impreziosiscono questo numero monografico della rivista "Pedagogia Oggi", dedicato ai *Contesti connettivi per intelligenze collettive*.

La prima considerazione riguarda il fatto che viviamo un tempo bloccato dove, per recuperare il fecondo pensiero operoso di Paulo Freire, prevale l'ideologia fatalista, paralizzante, la quale alimenta (e si alimenta nel) discorso neoliberista che attanaglia il nostro mondo e il nostro modo di *stare nel e abitare il mondo*. Tale ideologia, afferma Freire (2004), "dandosi arie di postmodernità insiste per convincerci che non possiamo nulla contro la realtà sociale che, da storica e culturale, passa ad essere o a trasformarsi in 'quasi naturale'" (p. 18). È questo, dunque, un tempo, caratterizzato da una sorta di senso di *impotenza appreso collettivo*, come abbiamo provato a definirlo (Bocci, 2018) determinato da una cristallizzazione del potere trasformativo dell'immaginario (Castoriadis, 1975) e dell'immaginazione (Titchkosky & Goodley, 2018). E noi sappiamo bene cosa comporta tutto ciò, perché sappiamo, come afferma Hannah Arendt, che "solo l'immaginazione ci permette di vedere le cose nella loro giusta prospettiva, di essere abbastanza decisi da porre a una certa distanza ciò che è troppo vicino, così da poterlo vedere e comprendere senza distorsioni e pregiudizi, di essere abbastanza generosi da colmare gli abissi della lontananza tanto da poter vedere e comprendere tutto ciò che è troppo distante da noi come se fosse una cosa nostra. [...] Senza questo genere di immaginazione, che in realtà è comprensione, non saremo mai capaci di rilevare la nostra posizione nel mondo" (Arendt, 2023, p. 98).

La seconda considerazione attiene alla possibilità di superare tale fatalismo paralizzante recuperando quell'idea di impresa collettiva, quindi di bene e destino umano comune, senza la quale la spinta istituzionale al cambiamento del paradigma difficilmente può tornare (perché l'abbiamo sicuramente già sperimentata, allorquando abbiamo per la prima volta cercato di deistituzionalizzare la società) ad animare le nostre azioni e a restituirle senso. Qui può farsi incontro e venirci in aiuto Andrea Canevaro, il quale nel suo libro lasciato o, meglio staffetta (giammai testamento), appena pubblicato (con Emanuela Cocover), parla della funzione essenziale del *cavista*. Scrivono Andrea e Emanuela: "Per collegare le conoscenze, quelle di chi ha un compito istituzionale e quelle di chi si rivolge all'istituzione, quelle degli esperti nelle scienze e quelle di chi è esperto nell'arte di sopravvivere; per collegare tutte queste conoscenze ci vuole il cavista, che cura il cablaggio, il collegamento delle diverse funzioni in un'operazione complessa. Può essere chi fa le pulizie. O chi è in un servizio alla persona [...] Bisogna trovare il cavista. Senza di lui, anche se ci fossero Fellini, Anita, Marcello, tutti, *La dolce vita* non sarebbe nata. Il cavista fa parte, ed è una parte importante, dell'approccio ecosistemico: allarga l'orizzonte collegando" (Canevaro, 2023, p. 40). Il cavista può essere

una persona, o un gruppo, una associazione o un movimento. Può (e aggiungiamo dovrebbe) esserlo sempre un educatore, un insegnante, un formatore, chi ha compiti di cura, chi fa della relazione d'aiuto una professione. Siamo all'interno di una prospettiva che, sempre abitando il pensiero fecondo e operoso di Andrea (e lo chiamiamo così perché sappiamo che a lui piaceva essere chiamato così), chiama in causa la possibilità che i contesti apprendano, divengano competenti. E ciò accade perché, e nel momento in cui, le persone che li abitano a loro volta apprendono e acquisiscono competenze (culturali, socio-relazionali, esistenziali) per renderli tali. E ciò accade perché le cose che si apprendono non restano nel privato del proprio orticello (non sono finalizzate alla competizione dei mercati, piccoli o grandi che siano, come vorrebbero le ideologie fataliste di cui parla Freire) ma sono messe a disposizione, sono di/per tutte/i. Divengono, per l'appunto, intelligenze collettive che danno corpo a contesti connettivi.

Ecco, allora, il senso di questo altro bellissimo e necessario numero di "Pedagogia Oggi". Dare spazio e voce a quanti di noi si sperimentano nella possibilità di essere/farsi/divenire cavisti. I contributi che lettori e lettrici frequenteranno sfogliando il numero vanno, a nostro avviso, approcciati con questa chiave di lettura. E in tal senso va anche collocato il richiamo al PNRR e alle sfide che pone, che sono soprattutto quelle di non cadere nell'errore di pre-occuparsene solo per la sua dimensione economica (chiave di lettura economicistica) ma abitarlo come espressione di un *fattore contestuale* che può divenire favorevole (e non un ostacolo) se liberato dai vincoli della burocrazia amministrativa e collocato nell'alveo della sua potenzialità, ossia di quale visione in termini immaginativi può generare.

E torna ancora una volta il richiamo all'immaginazione, con la quale chiudiamo il cerchio. Negli anni Sessanta/Settanta abbiamo desiderato mandarla *al potere*. Oggi ci basterebbe la capacità, soprattutto politica (ma non quella dall'alto ma, di nuovo, quella dal basso) di ricollocarla a servizio (che è una bella parola, anche se qualcuno la considera con fare dispregiativo, tanto da averla utilizzata per svalorizzare il lavoro accademico di qualcun altro in una di quelle pratiche assurde cui siamo spesso chiamati a adempiere, benché questa sia un'altra storia), di qualcosa. E questo qualcosa, c sia consentito, è la speranza che si ri-inneschi quanto prima la consapevolezza, ancora una volta politica, che siamo sì "esseri *condizionati* ma non *predeterminati* [...] che la storia è un tempo di possibilità e non di *determinismo*, che il futuro [...] è *problematico* ma non inesorabile" (Freire, 2004, p. 18). E se partiamo dal presupposto che "educare è sempre una vocazione radicata nella speranza" (hooks, 2021, p. 29), allora non ci resta che spronarci a renderci autenticamente – con le/nelle parole, perché siamo delle/degli intellettuali, e nei fatti proprio perché siamo delle/degli intellettuali – quel cambiamento che desideriamo vedere realizzato nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (2023). *Comprensione e politica*. In H. Arendt, *Archivio Arendt. 2. 1950-1954*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci F. (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Ega.
- Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil.
- Titchkosky T., & Goodley D. (2018). *La necessità dell'immaginazione. Le politiche in materia di disabilità nell'epoca del TrumpBrexit*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*, con E. Cocever. Trento: Erickson.
- hooks b. (2021). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

Processi di professionalizzazione dei nuovi skills intelligence builders e developers: prospettive di ricerca emergenti

Professionalization processes of new skills intelligence builders and developers: emerging research perspectives

Giovanna Del Gobbo

Nei primi decenni del secolo l'idea di *Information and Knowledge Society*, oltre al determinante valore della conoscenza in termini di capitale intellettuale, richiamava la circolazione su scala planetaria di una pluralità sconfinata e crescente di saperi individuali, sociali, culturalmente connotati, diffusi e potenzialmente accessibili attraverso le molteplici forme di scambio. Siamo ormai vivendo il passaggio dalla società della conoscenza ad una forma di società fondata su nuove forme di intelligenza collettiva: l'intelligenza artificiale viene sempre più applicata in combinazione con metodi di intelligenza collettiva per aumentare e ottimizzare la mobilitazione dell'intelligenza umana. Iniziano a essere evidenti, anche a pubblici di "non addetti ai lavori", le implicazioni che l'affermarsi dell'AI avrà per l'umanità: sulla vita quotidiana, sull'economia, sul lavoro, sulla democrazia, sul pianeta intero, sul cambiamento climatico, sulla biodiversità e sulla diversità culturale (Longo & Scorza, 2020; Boucher, Hallin & Paulson, 2023).

Già dalla metà degli anni '90, il dibattito scientifico sulle società della conoscenza aveva prefigurato il futuro impatto dell'intelligenza artificiale sulla società, sui governi e sulla democrazia (Adami, 1998; Zhong, Yao, Liu & Ohsuga, 2001). Un ruolo rilevante hanno avuto le teorie sull'intelligenza collettiva (Levy, 1994) e sull'intelligenza connettiva (De Kerckhove, 1997).

Il termine collettivo rimanda all'idea di contenitore, che raccoglie, ma anche di istanza che riguarda o interessa una pluralità di persone: questa prospettiva interpretativa ha consentito di ipotizzare possibili scenari di partecipazione a più livelli dei singoli alla costruzione, lettura, interpretazione e modifica del sapere accumulato. È sulla base di questo presupposto, infatti, che Pierre Levy aveva teorizzato l'intelligenza collettiva come una intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, capace di una mobilitazione effettiva delle competenze. In direzione delle applicazioni concrete di questa idea, muoveva la riflessione di De Kerckhove che si sviluppava in una direzione più operativa, di ordine metodologico, introducendo il costrutto di intelligenza connettiva. Come suggerisce il termine stesso, è sottolineata la connessione, il collegamento, la messa in relazione funzionale delle intelligenze, evidenziato il rapporto che esse intrattengono o dovrebbero intrattenere le une con le altre sottraendole, nell'analisi, alla dimensione dell'accumulazione, diacronica o sincronica, per considerare la loro relazione a partire dall'esperienza e dalla sperimentazione concreta. L'intelligenza connettiva esprime, dunque, un carattere aperto rispetto all'immagine di "contenitore chiuso" a cui rimanderebbe, da sola, l'idea di intelligenza collettiva. La prospettiva dell'intelligenza connettiva parte dall'impossibilità di prescindere dai saperi accumulati e stratificati e si indirizza, pur rimanendo nel campo di ricerca dell'intelligenza collettiva, verso un settore di indagine e di sperimentazione per così dire "applicativo", ipotizzando come una pratica fondata dell'intelligenza connettiva possa rivelarsi proficua nel favorire la creatività attraverso l'utilizzo concreto e collettivo delle conoscenze preesistenti. L'intelligenza connettiva diventa quindi una condizione cognitiva aperta che può portare allo sviluppo di un nuovo tessuto culturale e un'accelerazione della creazione e della produzione di idee, a partire dalla condivisione di pensieri, concetti e progetti espressi dagli altri. La rilevanza pedagogica del concetto di connessione deriva dalla considerazione che l'intelligenza umana funzioni come un'intelligenza distribuita, nella quale gran parte del comportamento intelligente ha luogo attraverso un processo di relazione con gli altri e deriva dall'interazione fra processi mentali da una parte e oggetti e vincoli del mondo fisico dall'altra. Se l'intelligenza umana fosse completamente incorporata e non facesse invece riferimento all'esterno, indicizzando dei potenziali riferimenti utili alla

propria elaborazione cognitiva (che non devono quindi essere memorizzati e introiettati nella mente, ma restano al di fuori) sarebbero necessarie attività di pianificazione e recupero di dati immani. L'intima natura dell'intelligenza crea dunque di per sé un *brainframe* connettivo nei confronti dei contesti esterni. Questo aspetto connettivo con l'AI si traduce nel collegamento non più con artefatti cognitivi esterni, vincolati nel mondo reale – riferimenti dunque concreti –, ma con altre intelligenze, altri saperi. L'indicizzazione si complica e consente di espandere potenzialmente le proprie potenzialità percettivo-cognitive all'infinito. Si assiste dunque ad un fenomeno di possibile espansione cognitiva senza precedenti, dagli orizzonti in costante evoluzione.

Emerge inoltre in modo evidente e profondo il cambiamento che sta avvenendo in alcuni settori di ricerca nella problematizzazione del concetto di conoscenza, che appare sempre più strettamente collegato allo sviluppo degli strumenti che si presentano come potenziali ed effettivi facilitatori in un processo che dilata, amplia, mette in relazione conoscenze e interpretazioni: si estendono le capacità cognitive, database dilatano la memoria, simulazioni consentono il potenziamento della creatività.

Quali sono le implicazioni per la progettazione ed implementazione di ambienti formativi potenzialmente in grado di svolgere l'azione educativa necessaria a porre i soggetti in condizione di gestire e svolgere un ruolo attivo negli scenari attuali di potenziale infinito accesso alle conoscenze e alle interpretazioni dei fenomeni? Le professioni dell'educazione e della formazione sono in grado di rispondere ad una domanda di formazione all'interno di attività e servizi educativi capaci di garantire lo sviluppo della *skills intelligence* (Cedefop)?

Nei documenti internazionali gli *skills intelligence builders e developers* sono proprio i professionisti impegnati nella pluralità dei servizi educativi formali e non formali, nella formazione continua e sul lavoro, nelle organizzazioni pubbliche e private. Siamo di fronte ad una domanda che sta cambiando in modo estremamente rapido e i processi di professionalizzazione in atto potrebbero fornire elementi per comprendere future traiettorie di sviluppo. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione: nel corso degli ultimi decenni, la domanda sociale di educazione e formazione e la crescente richiesta di conoscenze e competenze hanno determinato il profilarsi di nuove professioni educative, anche al di fuori dei sistemi educativi classici. La loro rilevazione e analisi consente di offrire evidenze per politiche prospetticamente orientate al futuro dell'educazione e della formazione. La spinta offerta dal PNRR può potenzialmente aprire ulteriori ambiti di intervento pedagogico, educativo e formativo. Basti pensare alle nuove sfide poste da pratiche di valutazione capaci di dare significatività alla pluralità di transizioni che costellano la vita dei soggetti; alla necessità di pensare a un orientamento pedagogicamente inteso per accompagnare la transizione dal lavoro alla pensione a vantaggio di un invecchiamento attivo e produttivo; all'esigenza di professionalità capaci di attivare processi educativi funzionali allo sviluppo di comunità sostenibili, valorizzando patrimoni ambientali e culturali. Appare sempre più necessaria una ricerca che muova dalla rilevazione e analisi di contesti e processi da cui originano professionalità educative nuove attraverso l'analisi dei paradigmi, degli approcci, delle condizioni di professionalizzazione, esplicitando assunti, valori, scelte metodologiche, risultati, impatto, generalizzabilità dei risultati, generando inedite connessioni.

Riferimenti bibliografici

- Adami C. (1998). *Introduction to Artificial Life*. New York: Springer Verlag.
- Boucher S., Hallin C.A., & Paulson L. (Eds.). (2023). *The Routledge Handbook of Collective Intelligence for Democracy and Governance* (1st ed.). Routledge.
- De Kerckhove V. (1997). *Connected intelligence: the arrival of the web society*. Toronto: Somerville House Publ.
- Lévy P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Longo A., & Scorza G. (2020). *Intelligenza Artificiale, impatto sulle nostre vite, diritti e libertà*. Milano: Mondadori.
- Zhong N., Yao Y., Liu J., & Ohsuga S. (2001). *Web Intelligence: Research and Development*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Professioni educative e connessioni emancipative: il filo di Arianna tra Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva per abitare i margini

Educational professions and emancipatory connections: the Ariadne's thread between Collective Mind and Connective Intelligence to inhabit the margins

Lorena Milani

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale | University of Turin | lorena.milani@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Milani, L. (2023). Educational professions and emancipatory connections: the Ariadne's thread between Collective Mind and Connective Intelligence to inhabit the margins. *Pedagogia oggi*, 21(2), 19-25. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-02>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-02>

ABSTRACT

In the face of marked sociological individualism and a narrowing of political visions to particularistic plots, there is an interest in the collective and community aspects that the educational world and educational professionals are experiencing and provoking, leading to calls for a transformation of thought and action towards new models of educational action and a different vision of professionalism itself. This contribution, starting from the analysis of the "Collective Mind Galaxy" (Milani, 2014) and reformulating the links with Collective Intelligence (Levy, 2002) and Connective Intelligence (De Kerckhove, 1998), recovers the sense of acting education that, by cultivating both the Collective Mind and Connective Intelligence, can inhabit the margins and prompt the flourishing of innovative and alternative paths of emancipation. In this perspective, in the wake of the specificity of the construct of Collective Mind (Weick & Roberts, 1993), its transformative potential and its impact on the management of educational teams, and in possible continuity with the space/time of the Connective Intelligence, we will try to outline the lines of development of educational practices in contexts and situations that require divergent, creative and innovative thinking (Milani & Nosari, 2022), in the direction of an "undisciplined" (Nicolescu, 2014) and "transgressive" (Delors, 1997) vision that knows how to "include the margin" (Radjou, Prabhu & Ahuja, 2014).

A fronte di un marcato individualismo sociologico e di un restringimento delle visioni politiche a trame particolaristiche, si rileva un interesse per gli aspetti collettivi e comunitari che sta attraversando e provocando il mondo educativo e le professionalità educative, chiedendo una trasformazione del pensiero e dell'azione verso nuovi modelli dell'agire educativo e una differente visione della professionalità stessa. Il contributo, partendo dall'analisi della "Galassia Mente Collettiva" (Milani, 2014) e riformulando i legami con l'Intelligenza Collettiva (Levy, 2002) e l'Intelligenza Connettiva (De Kerckhove, 1998), recupera il senso di un agire educativo che, coltivando sia Mente Collettiva sia Intelligenza Connettiva, possa abitare i margini e far fiorire percorsi innovativi e alternativi di emancipazione. In questa prospettiva, sulla scia della specificità del costrutto di Mente Collettiva (Weick & Roberts, 1993), del suo potenziale trasformativo e della sua ricaduta sulla gestione delle équipes educative e in possibile continuità con lo spazio/tempo della Intelligenza Connettiva, si cercherà di tratteggiare le linee di sviluppo delle prassi educative in contesti e situazioni che esigono un pensiero divergente, creativo e innovativo (Milani & Nosari, 2022), nella direzione di una visione "indisciplinata" (Nicolescu, 2014) e "trasgressiva" (Delors, 1997) che sappia "includere il margine" (Radjou, Prabhu & Ahuja, 2014).

Keywords: collective mind | collective intelligence | emancipation | team work | innovation

Parole chiave: mente collettiva | intelligenza collettiva | emancipazione | lavoro di équipe | innovazione

Received: August 30, 2023

Accepted: November 9, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Lorena Milani, lorena.milani@unito.it

Premessa

La complessità della società odierna è stata variamente interpretata, sottolineandone i diversi e conflittuali aspetti con letture talvolta apocalittiche o, all'opposto, cariche di positività e fiducia incondizionata nel cambiamento. A partire dagli anni '70, si è cominciato a parlare di «società postmoderna» (Lyotard, 1981), intendendo con questa espressione una società nella quale sono venute meno sia le grandi narrazioni che hanno determinato lo sviluppo del pensiero moderno sia la pretesa di trovare un unico senso alla lettura metafisica del mondo. In direzione complementare, la definizione di quest'epoca come «società liquida» (Bauman, 2002), caratterizzata dalla dissoluzione dei legami sociali e della solidità delle strutture che avevano sorretto la società fino a tutto il XIX secolo, ha ulteriormente contribuito a tratteggiare i connotati di una società fortemente segnata dalle contraddizioni tra globale e locale, tra ricchi e poveri, tra globalizzazione, capitalismo ed economie locali, tra individualismo e ricerca di comunità, quest'ultima invocata solo come necessità di identità, differenziazione e sicurezza (Bauman, 2001) e per fuggire l'anonimia della condizione postmoderna. Si è introdotta anche l'idea di «società complessa» (Luhmann, 1990) come una società contrassegnata da pluralismo, libertà e un'illimitata possibilità di idee e posizioni con un conseguente relativismo socioculturale ed etico; una società caratterizzata da differenze, diversità e aspetti contrastanti in cui risulta difficile un orientamento definitivo. La massiccia presenza dei media, dei *social network* e delle piattaforme internet nonché la disponibilità di mezzi informatici hanno modificato ampiamente le dimensioni e le caratteristiche della società odierna: si parla pertanto di una società «interconnessa e ipercomplessa» (Dominici, 2011). Scrive Dominici:

La società interconnessa è una società ipercomplessa, in cui il trattamento e l'elaborazione delle informazioni e della conoscenza sono ormai divenute le risorse principali; una tipo di società in cui alla crescita esponenziale delle opportunità di connessione e di trasmissione delle informazioni, che costituiscono dei fattori fondamentali di sviluppo economico e sociale, non corrisponde ancora un analogo aumento delle opportunità di comunicazione, da noi intesa come processo sociale di condivisione della conoscenza che implica pariteticità e reciprocità (inclusione) (2014, p. 9).

In questa cornice e in un'ottica inter e transdisciplinare con un *focus* pedagogico, questo contributo indagherà sulla possibilità di favorire lo sviluppo di *Menti Collettive* e *Intelligenze Connettive* in grado di abitare criticamente l'*ipercomplessità* per favorire *Menti Emancipative* attraverso l'innovazione e la costruzione di nuovi spazi di inter-connessione. Servirà, a questo scopo, una sintetica introduzione alla *Galassia Mente Collettiva* (Milani, 2014) che definisca, distingua e faccia interagire i concetti di *Mente Collettiva*, *Intelligenza Collettiva* e *Intelligenza Connettiva*.

1. Sguardi sulla Galassia Mente Collettiva

È rintracciabile un filo di Arianna che tenga insieme i concetti di *Mente Collettiva*, *Intelligenza Collettiva* e *Intelligenza Connettiva*, non dimenticando che esiste anche un legame con l'*Identità Collettiva*, l'*Inconscio Collettivo* e la *Memoria Collettiva*. Nella consapevolezza dei limiti intrinseci al taglio culturale e prospettico di questo contributo, cercheremo di esplorare la *Galassia Mente Collettiva* dando qualche orientamento interpretativo e di senso che ci porti a intravedere un percorso teorico e prassico per una pratica di lavoro sul campo.

L'utilizzo della metafora della *Galassia* vuole restituire la complessità e l'ampiezza delle differenti articolazioni, la molteplicità di concetti simili, affini, assimilabili tra loro interdipendenti e sorretti da una pluralità di discipline che spaziano dalla sociologia, alla psicologia dei gruppi, delle organizzazioni, delle folle e delle masse fino alla psicologia cognitiva, alla sociologia dei media, alla cibernetica e alla semiotica e, non ultimo, all'apprendimento e al *sensemaking* organizzativo e alla pedagogia (Milani, 2013).

Il percorso intende procedere per suggestioni anziché attraverso una logica rigorosamente dimostrativa, cercando una sintesi possibile intorno alla rintracciabilità di due filoni, uno 'micro' e uno 'macro': il primo intende leggere la *Mente Collettiva* legata a gruppi e a organizzazioni piccole e di media grandezza, mentre il secondo è interessato a rivedere tale concetto in una dimensione ad ampio raggio e, addirittura, planetaria.

Il concetto di *Mente Collettiva* è spesso connesso a quello di *Coscienza Collettiva*, quest'ultimo riconducibile al pensiero di Durkheim (1962) che vede in ogni società l'esistenza di una *Coscienza Collettiva* in grado di determinare le scelte e l'agire del singolo soggetto, fornendogli un sistema di credenze, valori e sentimenti comuni. Si può considerare Durkheim il capostipite del *filone macro*.

Sul fronte *micro*, possiamo collocare il pensiero di Tarde (1979; 1995) che, pur essendosi interessato alle masse, individua le genesi della società nell'imitazione, nell'adattamento e nell'opposizione. Il suo interesse psicosociale lo porta a considerare che la società si fonda non sui gruppi, bensì sugli individui. I legami tra gli individui sarebbero sottoposti, da una parte, alla legge dell'imitazione che porterebbe a uniformare i comportamenti, garantendo la stabilità sociale e l'adattamento e, dall'altra parte, alla regola dell'opposizione che può divenire invenzione, permettendo potenzialmente a tutti gli individui di divenire innovatori. L'innovazione si espande, poi, attraverso l'adattamento: Tarde, quindi, pone le basi per una lettura dei *processi inter-mentali*, rafforzando l'ipotesi di possibili nessi tra i soggetti, ipotesi sviluppate successivamente dall'interazionismo simbolico. Tarde potrebbe ben rappresentare il *filone micro*, sebbene il suo interesse per la società nel suo complesso e la comunicazione di massa possa collocarsi anche in quello *macro*. Più precisamente, Tarde si pone nello *snodo tra micro e macro*.

Sul filone *macro*, possiamo collocare Le Bon (1990) che elabora l'idea che la folla crei una sorta di entità sovraindividuale, una *Mente Collettiva*, che colonizzerebbe le menti dei singoli individui annullandole. I suoi studi, a forte carattere sessista e razzista, ebbero purtroppo grande influenza. Il suo contributo allo studio delle folle, pur segnato da queste derive, ha messo in evidenza che il potere sulle masse è determinato dalla *manipolazione* dei messaggi, mettendo in luce il lato oscuro della *Mente Collettiva*: il *condizionamento*.

W. McDougall (1920) si pone nello *snodo micro-macro*: riconoscendo che ogni società ha una *Mente Collettiva*, l'Autore intravede la maggiore possibilità di quest'ultima nei gruppi numericamente non molto estesi e ben consolidati nei quali vengono meno le condizioni dell'anonimato e dell'anomia.

Queste considerazioni sono molto vicine a quelle di Weick e Roberts (1993), i quali hanno elaborato il concetto di *Mente Collettiva* sulla base delle loro osservazioni e delle loro analisi sulle organizzazioni ad alta affidabilità (*High Reliability Organizations*), collocandosi nel *filone micro*. Le loro ricerche si sono svolte interessandosi alle interrelazioni nelle squadre che operavano sulle piattaforme di volo e il costrutto cerca di spiegare le risposte performative in contesti ad alta affidabilità. Gli Autori considerano il concetto di mente di Ryle e Ash come *disposizione ad agire con cura* e sulla scia dei contributi del *connessionismo*, elaborano la *teoria della mente organizzativa*. Così come una mente è capace di apprendimenti complessi perché localizzata nelle connessioni neurali così la *Mente Collettiva* di un gruppo o un'équipe è situata nelle connessioni ossia nelle *interrelazioni* tra i membri ed è in grado di mettere in atto azioni *heedful* e *mindful per agire con cura*. Infatti, "La mente collettiva esiste potenzialmente come una sorta di capacità nel flusso di attività ed emerge nello stile con il quale le attività sono interrelate" (p. 365). Le connessioni vengono attivate dai professionisti per raggiungere obiettivi di alta affidabilità in azione e in situazione di rischio o incerte, generando *Mente Collettiva*.

Weick e Roberts sintetizzano così il loro modello teorico di *Mente Collettiva*:

La mente collettiva è concettualizzata come un modello di interrelazioni di azione del fare con cura in un sistema sociale. Gli attori nei sistemi costruiscono le loro azioni (contributi), comprendendo che il sistema consiste di azioni connesse con sé stessi e gli altri (rappresentazioni) e interrelando le loro azioni con il sistema (sordinazione) (p. 367).

È possibile interpretare la *Mente Collettiva* di Weick e Roberts come un *concetto metafora* (Milani, 2013, p. 237) utile per descrivere una *realtà emergente* nei gruppi che non è sovraindividuale, ma *interindividuale*. In una direzione simile, si esprime la filosofa Tollefsen (2006). Appoggiandosi alle *teorie degli esternalisti sulla mente estesa* e al concetto di memoria transattiva di Wegner, la filosofa dimostra che è possibile che tra due o più soggetti attivi e corresponsabili si generi *un sistema collettivo basato su una memoria transattiva* e che, pertanto, *appare plausibile parlare di Mente Collettiva* (o Menti Collettive).

Recentemente, un gruppo di ricercatori ha esplorato, dal punto di vista della psicologia cognitiva, il concetto di *Mente Collettiva*, elaborando una teoria. Shteynberg et alii (2023, in press), osservano:

Mentre una teoria della mente individuale richiede la differenziazione tra la propria prospettiva personale e quella di un altro agente, una teoria della mente collettiva richiede l'unificazione prospettica tra gli agenti. Quest'ultima è una rappresentazione mentale di ciò che il sé collettivo sa, pensa, sente, vuole e crede (p. 2).

Attraverso una riflessione concettuale e alcune ricerche empiriche, gli Autori nella teoria da loro proposta, distinguono

due manifestazioni della mente collettiva: (i) quando la consapevolezza collettiva è diretta verso un mondo comune; e (ii) quando la consapevolezza collettiva è diretta verso il gruppo stesso, permettendo una forma di autocoscienza collettiva. Le prime sono rappresentazioni della realtà collettiva che ci assicurano che sperimentiamo un mondo condiviso insieme. Le seconde sono rappresentazioni metacognitive della psicologia collettiva che ci assicurano che siamo collettivamente consapevoli dei nostri obiettivi, credenze e sentimenti comuni (p. 1).

Fin qui, però, il concetto di *Mente Collettiva* è chiaramente segno soprattutto di relazioni naturali e non virtuali, ma questo concetto, abbiamo detto, si connette anche a quello di *Intelligenza Collettiva* (Lévy, 2002) e *Intelligenza Connettiva* (De Kerckhove, 1998): continuiamo l'esplorazione di questa *Galassia* cercandone le relazioni e le possibili ricadute sul piano prassico.

2. Generare Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva nei professionisti dell'educativo “per abitare l'ipercomplessità”

La prima esplorazione della *Galassia Mente Collettiva* ha ricondotto una trama tra i *livelli micro e macro*, cercando di individuarne i punti di contatto. La nostra esperienza sociale, culturale e persino affettiva, però, è ormai immersa in *un continuum tra reale* (o naturale) *e virtuale*: resta complesso separare ciò che viene dal mondo naturale da ciò che risulta mediato dai mezzi di comunicazione, dalle tecnologie, dai *social network* e dalla Rete internet – con la sua molteplicità di informazioni, dati, piattaforme, blog... – in una *società ipercomplessa* (Dominici, 2011) che genera una *realtà* e un'esperienza altrettanto *ipercomplesse*.

In questa dimensione, si colloca il pensiero di Lévy (2002) sull'ipotesi dell'*Intelligenza Collettiva* che emerge dai suoi studi sulla comunicazione di massa e sulle tecnologie. Secondo Lévy, l'*Intelligenza Collettiva* sarebbe il prodotto della memoria collettiva e dell'immaginario collettivo. Attraverso le tecnologie, che permettono interazioni fra gli individui, l'intelligenza si fa progetto e potrebbe anche condurci «a inventarci collettivamente come specie» (Ivi, p. 19). Cosa intende, quindi, Lévy per Intelligenza Collettiva?

È un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze. Aggiungiamo alla nostra definizione questa precisazione indispensabile: il fondamento e il fine dell'intelligenza collettiva sono il riconoscimento e l'arricchimento reciproco delle persone, e non il culto di comunità feticizzate o ipostatizzate (Ivi, p. 34).

Nella prospettiva di Lévy, la comunicazione informatizzata potrebbe fornire ai gruppi umani i mezzi per mettere in comune le proprie forze mentali al fine di costruire collettivi intelligenti e dar vita a una democrazia in tempo reale (pp. 74-75). Si tratta di una visione utopica e ottimistica che vede nei mezzi informatici la possibilità di una democratizzazione del sapere finalizzata alla costruzione di progetti etici per lo sviluppo del mondo (dimensione *macro*).

Su questa scia, si pone De Kerckhove (1998) che ha coniato il termine *Intelligenza Connettiva* con la quale intende rimarcare che questa intelligenza si situa nelle connessioni e nelle reti e che caratterizza il nostro modo di riflettere ed elaborare la conoscenza. L'*Intelligenza Connettiva* sarebbe la parte pratica dell'*Intelligenza Collettiva*: quest'ultima riguarda lo sfondo, mentre l'*Intelligenza Connettiva* è la *parte dinamica* ossia la parte che attiene alle connessioni attivate per risolvere problemi o trovare soluzioni comuni.

La prospettiva della *Mente Collettiva* legata ai gruppi ha a che fare con le relazioni e interazioni dirette fra persone. In questo senso, un'équipe di professionisti dell'educativo può divenire espressione di una *Mente Collettiva*, la quale si delinea come una *proprietà emergente* della cooperazione e dell'azione sinergica

di un gruppo basata sulla condivisione delle pratiche, dei trucchi del mestiere, dei modelli di rappresentazione dell'azione professionale in situazione in un'équipe dove è fondamentale la connessione, intesa come 'aver cura' (Milani, 2013).

La prospettiva entro la quale ci muoviamo considera la possibilità di generare *Menti Collettive* nelle équipe educative attraverso un *lavoro co-riflessivo* che porti alla consapevolezza delle interrelazioni per leggere, seguendo Weick e Roberts, le dinamiche tra *contributi* (azioni), *rappresentazioni* (le azioni connesse) e *subordinazioni* (le azioni entro il sistema), favorendo così *mindfulness* e azioni *heedful*. Il lavoro co-riflessivo metterebbe in modo le metacompetenze collettive: *intenzionalità, progettualità, riflessività, deontologicità, storicità e rappresentatività* (ibidem).

Come ricercatori e ricercatrici possiamo promuovere, attraverso varie modalità di coinvolgimento e strumenti di ricerca, un'analisi delle prassi, dei modelli in atto, dei valori e dei principi di riferimento, favorendo l'emergere delle conoscenze tacite, elaborando processi di reinterpretazione dell'agire educativo e sostenendo la consapevolezza epistemologica nella pratica. L'analisi di artefatti e documenti o quella di narrazioni orali e scritte costituiscono strumenti di indagine su cui portare l'attenzione dei professionisti per generare *Mente Collettiva* (Milani, 2019).

Una modalità particolare è stata attuata da Cortigiani che, ispirandosi a Weick e Roberts, ha sperimentato l'utilizzo di una piattaforma per generare *Mente Collettiva* tra i docenti di una scuola e ha osservato che la comunità professionale è andata configurandosi come *mente collettiva* capace di sviluppare *apprendimento professionale, innovazione diffusa e affidabilità educativa* (2008, p. 4). La piattaforma avrebbe aumentato la possibilità di partecipare, dirigere, decidere, apprendere e innovare.

Possiamo intravedere, quindi, un legame stretto tra *Mente Collettiva* e *Intelligenza Connettiva*: la *prima* valorizza una relazione naturale, *vis à vis*, e avviene nell'azione, durante la quale si sviluppa fiducia reciproca, memoria e cultura comuni, assieme al senso di appartenenza e di identità; la *seconda* richiede una relazione virtuale e mediata e rende più complessa tutta la parte cinestetica e non verbale della comunicazione, ma consente uno spazio di distanziamento e una riflessività differita, permettendo la partecipazione di coloro che hanno difficoltà a esprimersi in presenza.

Cortigiani ha generato *Mente Collettiva* utilizzando, di fatto, la struttura dell'*Intelligenza Connettiva*. È questo il punto focale su cui è possibile operare per aumentare la possibilità di "abitare l'ipercomplessità" (Dominici, 2023), imparando a sfruttare la ricchezza e le opportunità della Rete, soprattutto nell'accesso alle informazioni utili per migliorare consapevolmente la pratica professionale.

Generare *Mente Collettiva* nelle équipe significa favorire *coscientizzazione* e aprire alla possibilità di non subire l'ipercomplessità, ma di abitarla, partendo dalla valorizzazione delle relazioni concrete per arricchirle e ampliarle con le possibilità della *Mente Connettiva*, favorendo inclusione, partecipazione, democraticità, condivisione delle conoscenze e dei problemi. Parallelamente, questo significa evitare che le persone si sentano "governate" dagli strumenti tecnologici, informatici e dalla Rete, nella consapevolezza che tali strumenti possano impedire un'effettiva comunicazione e «rapporti simmetrici e di reale condivisione» (Dominici, 2014, p. 9): per questo è importante partire dai gruppi basati su interazioni naturali.

Il rischio, quindi, è quello di generare ingiustizia non sapendo né abitare i margini né l'ipercomplessità. Occorre perciò "*Abitare l'ipercomplessità* [...], *abitare il futuro, iniziando a definire* e costruire, oggi, le condizioni sociali e culturali di un'*innovazione inclusiva* e di una società meno asimmetrica e diseguale" (Dominici, 2023, pp. 67-68).

3. L'innovazione per abitare i margini e coltivare "Menti Emancipative"

L'innovazione sociale è un compito etico dell'Università, che deve mirare al Bene Comune (Milani, 2014), assumendo la responsabilità "politica" del fare ricerca, formazione e terza missione, ed è, allo stesso tempo, il luogo concreto e simbolico per promuovere processi co-partecipativi, co-formativi e cooperativi sul piano concreto ed epistemico, lasciandosi sfidare positivamente dagli attori o dai *partner* coinvolti.

Il passaggio da *Mente Collettiva* a *Mente Connettiva* potrebbe favorire lo sviluppo di una *Comunità di pratica* (Wenger, 2006), superando la distanziamento tra i professionisti e, soprattutto, il "silenzio" e "l'invisibilità" (Milani, 2020; Milani, & Matera, 2022) che caratterizzano i professionisti dell'educativo, silenzi e invisibilità che spesso partono dalla difficoltà e dalla necessità di «abitare i margini» (hooks, 2018), di

resistere e di operare nelle “zone liminari”, dove coesistono ambiguità, possibilità, risorse, incertezze e senso di predestinazione, contesti immersi nella società ipercomplessa e iperconnessa, non senza rischi di spaesamento e sradicamento sociale.

Questo richiede una riformulazione del concetto di “marginari”, considerando il paradosso degli sconfinamenti concessi dal virtuale e dalla rivoluzione digitale. Chi decide i margini? Quali margini e per chi? Siamo convinti che la condizione di marginalità non risponda più solo ai classici canoni interpretativi: il virtuale, la Rete, la rivoluzione digitale pongono altre possibili interpretazioni della marginalità sociale, “politica” e culturale. Ricercatori e ricercatrici, così come i professionisti dell’educativo, devono riscrivere i margini nelle cornici locali e contestuali dei loro progetti di innovazione. Questo significa primariamente riconoscere, ai *partner* o agli attori del processo innovativo, “*dignità epistemologica*” (Milani, 2022). L’innovazione sociale non può avvenire senza un coinvolgimento diretto delle persone che ne trarranno vantaggio (Mulgan, 2019). Questo impone un *cambio di paradigma* ossia un *approccio che elimini la disparità epistemica e di potere* tra ricercatori/ricercatrici e attori/partner (Milani, 2022, p. 43): si propone pertanto attivare processi innovativi con

un *approccio democratico-solidale* della ricerca, un *approccio* che potremmo anche definire *circolare* in quanto nella figura geometrica del cerchio non c’è un inizio e una fine e non esiste un punto che sia più importante o più esposto di un altro. Con l’aggettivo *democratico* vogliamo sottolineare che il potere decisionale nel processo di innovazione è di tutti ed è condiviso perché frutto di co-creazione, cooperazione, co-costruzione e co-progettazione; con l’attributo *solidale* intendiamo rimarcare che si genera una solidarietà tra i diversi attori e *partner* del processo di innovazione in cui ciascuno è, primariamente sul piano epistemico, indispensabile all’altro per un’innovazione che generi *empowerment* e Bene Comune (Ivi, pp. 43-44).

Grazie alla cooperazione e alla convergenza dei punti di vista per elaborare rappresentazioni comuni e delineare azioni condivise, è possibile generare, nel team di innovazione, *Mente Collettiva*, attraverso le dinamiche attivate in presenza, e *Mente Connettiva*, attraverso piattaforme costruite *ad hoc*, strumenti informatici e mediatici che consentano nuove elaborazioni.

L’innovazione come processo è una preziosa opportunità sia per riscrivere e ridefinire “*i margini*” tra chi ha potere e chi non ne ha, tra chi sa e chi non sa, tra chi è esperto e chi non lo è, mettendo a nudo un’evidenza implicita: si è tutti “marginari” e, nello stesso tempo, punto di ferimento gli uni per gli altri. *Abitare i margini* significa anche *sostare nei confini* per ridisegnare nuove *geografie sociali, epistemiche, culturali e politiche*, imparando a disobbedire all’ordine dettato dalle discipline o dalle istituzioni, acquisendo uno sguardo «*indisciplinato*» (Nicolescu, 2014) e una visione *interdisciplinare e interistituzionale*.

Questo processo democratico e di redistribuzione del *potere epistemico* ha un’intrinseca *natura emancipativa* che *svincola dal rischio dell’asservimento epistemologico* i soggetti coinvolti (non universitari) e sviluppa *intenzionalità*, liberando le menti e promuovendo *agency* culturale, sociale e di cittadinanza; nel medesimo tempo, ricercatori e ricercatrici hanno l’opportunità di uscire da *gabbie epistemiche*, da visioni monoculari della realtà e del potenziale dei cittadini, lasciandosi *spaesare e provocare* da altre prospettive epistemiche, da letture inedite e da punti di vista eccentrici e critici.

Lo spazio-tempo dell’innovazione sociale può essere, così, generatore di *Menti Collettive* e *Menti Connettive* che, nella prospettiva qui adottata, possono coltivare *Menti Emancipative*: non solo emancipate (visione statica), ma *capaci di emancipazione continua e di emancipare altre persone o comunità* (visione dinamica). *Il processo resta circolare*: le *Menti Emancipative* sono intenzionalità soggettive che promuovono, ciascuna nei loro ambienti di azione, processi di *empowerment*; ma sono anche potenzialmente intersoggettive, specialmente come *Menti Connettive* che usano Web, strumenti digitali e informatici per promuovere coscientizzazione.

Una speranza è insita nel moltiplicarsi di queste Menti: che si possa promuovere, in qualche misura, *Intelligenza Collettiva* che apra alla possibilità di favorire lo sviluppo umano, sociale e culturale a livello mondiale. La strada ci appare, però, lunga e in salita.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Cortigiani P. (2008). La scuola come mente collettiva: la ricerca organizzativa della “don Milani” di Genova. *TD-Tecnologia Didattiche*, 45, 3.
- De Kerckhove (1998). *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*. London: Kogan Page.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Dominici P. (2011). *La comunicazione nella società ipercomplessa. Condividere la conoscenza per governare il mutamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dominici P. (2014). *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dominici P. (2023). *Oltre i cigni neri. L'urgenza di aprirsi all'indeterminato*. Milano: FrancoAngeli.
- hooks B. (2018). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Le Bon G. (1980). *Psicologia delle folle*. Milano: Mondadori.
- Levy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lotman J. M. (2014). *La cultura come mente collettiva e i problemi dell'intelligenza artificiale*. Rimini: Guaraldi.
- Luhmann N. (1990). *Sistemi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Lyotard J. F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI. Nuova edizione 2023, Bari: Progedit.
- Milani L. (2014). L'università come bene comune per il Bene Comune. *MeTis*, 7(2), 1-14.
- Milani L. (2014). La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-trasdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In G. Annacchini & R. Galelli (Eds.), *Formare altre(i)menti* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Milani L. (2019). Collective Mind and Togetherness in Educational Team. Eco-Training in Adult Education. In L. Garrino & B. Bruschi (Eds.), *Connectivity (as well as belonging, cooperation, conflict and separation) in in biographical narratives of adult education and learning* (pp. 43-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2020). Le infanzie multiple dei minori stranieri non accompagnati. Invisibilità dei minori e invisibilità degli educatori. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori* (pp. 1347-1359). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2022). L'innovazione come pratica sociale tra etica ed educazione. In L. Milani & S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 37-53). Bari: Progedit.
- Milani L. & Matera F. (2022). Educational Invisibility and Media Communication. The Educator between Action and Representations. In E. Gola, A. Volterrani & F. Meloni (Eds.), *Communication, digital media and future: new scenarios and future changes* (pp. 159-168). Cagliari: UNICApress.
- Milani L., & Nosari S. (Eds.) (2022). *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi*. Bari: Progedit.
- Mulgan G. (2019). *Social Innovation. How Societies Find the Power to Change*. Bristol: Policy Press.
- Nicolescu B. (2014). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Messina – Civitanova Marche: Armando Siciliano.
- Radjou N., Prabhu J., & Ahuja S. (2014). *Jugaad Innovation. Pensa frugale, sii flessibile, genera una crescita dirompente*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Shteynberg G. et alii (2023). Theory of collective mind, *Trends in Cognitive Sciences*, 2023, in press.
- Tarde G. (1979). Le leggi dell'imitazione. In G. Tarde, *Scritti sociologici*. Torino: Utet.
- Tarde G. (1995). *L'opinione e la folla*. Reggio Calabria: La Città del Sole.
- Tollefsen D. P. (2006). From extended mind to collective mind. *Cognitive System Research*, 7 (2-3), 140-150.
- Weick K.E., & Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organization: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Quarterly*, 38, 357-381.

Curriculum Innovation in Higher Education in our Interconnected World: Collaborative Learning for a more Equitable and Sustainable Future

Innovazione dell'insegnamento universitario nel contesto di un mondo interconnesso: l'apprendimento collaborativo per un futuro equo e sostenibile

Roberta Piazza

Full professor of Education | Department of Educational Sciences University of Catania (Italy) | r.piazza@unict.it

Jose Roberto Guevara

Associate Professor | International Development School of Global, Urban and Social Studies | RMIT University | Melbourne (Australia) | roberto.guevara@rmit.edu.au

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Piazza R., & Guevara J.R. (2023). Curriculum Innovation in Higher Education in our Interconnected World: Collaborative Learning for a more Equitable and Sustainable Future. *Pedagogia oggi*, 21(2), 26-32.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-03>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-03>

ABSTRACT

This paper emphasizes the need to provide students and teachers with knowledge and skills to tackle global challenges as responsible professionals and citizens. To achieve this, universities need to encourage curriculum innovation to prepare students to contribute to a sustainable future through collaborative learning. Collaborative learning values interdisciplinary learning, boosts students' collaborative skills, and facilitates teachers and students working and learning together. To accomplish this, universities need to empower faculty members with professional development and supportive workplace policies that encourage collaboration. With less than a decade to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs), and the rise of the technoscientific revolution and collaborative intelligences, understanding and acting on these intricate connections between the environment, prosperity, and social wellbeing is essential. We expect universities to collaborate, therefore university curricula need to recognise and build these capacities for collaboration in both staff and students not just for an inter-connected but for a better world.

Il contributo sottolinea l'urgenza di fornire alle persone competenze vitali per affrontare le sfide globali come professionisti e cittadini responsabili. Per raggiungere questo obiettivo, le università devono adattare curricula e metodi di insegnamento per preparare gli studenti a un futuro più equo e sostenibile.

Il modello di apprendimento trasformativo sostiene la cooperazione interdisciplinare, stimola la collaborazione fra studenti e evidenzia la necessità di un maggiore lavoro di squadra tra educatori e studenti per creare esperienze di apprendimento significative. A tal fine, le università devono potenziare i docenti per sostenerli in tali approcci. A meno di un decennio dalla scadenza del 2030 per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), e con l'esplosione della rivoluzione tecno-scientifica e dell'intelligenza collaborativa che evidenziano le intricate connessioni tra ambiente, prosperità e benessere sociale, le università devono collaborare e assumere ruoli cruciali nella co-creazione di approcci educativi per un mondo interconnesso e migliore.

Keywords: university | pedagogical approaches | collaboration | transformative learning | sustainability

Parole chiave: università | approcci pedagogici | collaborazione | apprendimento trasformativo | interconnessione della sostenibilità

Received: September 1, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Roberta Piazza, r.piazza@unict.it

Introduction

What is innovation? This was the central question that brought us together as part of the Jean Monnet Network on Social and Scientific Innovation to Achieve the Sustainable Development Goals (SSIASDG)¹. As passionate educators based at universities in Italy and in Australia, the Authors argued that any socio-scientific innovation will only succeed if we recognize the significance of incorporating learning not just to promote innovation, but as an integral part of innovation itself. Consequently, we began to reflect and share how our respective universities have committed to preparing students to confront the current global challenges within the framework of the SDGs. While it is crucial for universities, particularly at the leadership and policy level, to acknowledge these global challenges, for us, it is within the classroom that innovation takes place. Initially we shared our own individual innovative endeavours. However, we soon realised that while there are numerous pedagogical approaches that have identified what to teach – such as the popularity of 21st century skills or skills of global citizenship amongst educators committed to the SDGs –, and how to teach – exemplified by as collaborative and problem-based learning approaches, there is a limited recognition of the underlying characteristics that this innovation genuinely demands. This paper aims to share our reflections within the scope of our work, as educators and researchers, committed to contributing to a transformative pedagogy, drawing on our work within the university and the broader community. We particularly focus on re-thinking collaborative learning.

This article doesn't intend to prescribe actions for educators, like ourselves, to tackle the global challenges identified by the SDGs. Our approach is to mirror how we have identified the characteristics of pedagogical innovation required: to motivate educators to reflect on the pedagogies we have been educated with and have subsequently incorporated or adapted in our teaching roles within the university.

The article will initially contextualize the global challenges as framed by the SDGs and the UNESCO World Higher Education Conference 2022², situating ourselves within our professional challenges, and attempts at engaging with our students in Italy and Australia. We invite readers to consider what we have described as an innovative pedagogical approach, involving our re-thinking our own practice of collaborative learning.

1. Higher Education Institutions responding to the sustainability challenges

Higher Education Institutions (HEIs) have the obligation and the potential to contribute significantly to sustainability, addressing complex ecological, societal, and economic issues (UNESCO, 2022; Gibson, 2006). The United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) (2015), consisting of 17 objectives and 169 targets, despite some criticism (Adelman, 2018), offer a viable framework for a more sustainable future. This framework highlights sustainability challenges as intricate *wicked problems*, demanding holistic and systemic approaches due to their complexity, time demands, and diverse stakeholders (Waddock, 2013). Within the SDGs, a specific target on education for sustainable development and global citizenship in SDG4 focuses on accessible and inclusive education, empowering individuals with expertise, skills, and values crucial for respectable living, personal growth, and societal contribution (UNESCO, 2021a).

Universities, serving as bastions of unfettered expression and communal dialogue, assume a pivotal role in fostering cooperation and solidarity to advance their educational aims. Despite several studies that have indicated that post-secondary education has devoted a limited contribution to a change in graduates' knowledge and attitudes (Mintz & Tal, 2018), it is incumbent upon HEIs to accord primacy to their commitment to sustainability and societal obligation. This imperative emanates from the fact that HEIs

1 The Social and Scientific Innovation to Achieve the Sustainable Development Goals (SSIASDG) Network is hosted by the EU Centre of Excellence at RMIT University, Melbourne, Australia and funded by the Jean Monnet Foundation (2020-2023). It brings together researchers and educators working across Australia, New Zealand, Singapore, the UK, and the EU to examine the role of the EU's Smart Specialisation in linking scientific and social innovation, and how this can help deliver global action to address societal challenges.

2 See: <https://www.unesco.org/en/higher-education/2022-world-conference>.

actively contribute to the cultivation of a more sustainable global milieu through their endeavours in learning, scholarship, and civic involvement (Park, Licon, & Sleipness, 2022).

The development of a new social contract for higher education, as emphasised by UNESCO in the *Futures of Education Report* (2021b), necessitates the implementation of a systems-oriented approach and the advancement of acknowledging broader system boundaries and cause-effect relationships (Svanström, Lozano-García, & Rowe, 2008). The application of a systems approach is evident not just in the interconnectedness between society, economics, and the environment, but also in the internal connections within the environmental pillar. In addition, there is a growing recognition that this broader systems-oriented approach will need to recognise that the very definition of sustainable development is contested and that often we as educators miss recognising the cultural and political dimensions of sustainability (Huckle & Wals, 2015).

Given the emergence of the techno-scientific revolution and collaborative intelligences that demonstrate the interconnectedness of the environment, prosperity, and social well-being, universities have a moral obligation to play a decisive role in shaping the teaching and learning for a new interconnected and dynamically changing world. While widespread adoption of education for sustainable development (ESD) in HEIs can transform the thinking and decision-making of society's leaders, we must critically evaluate our educational systems and analyse our dominant educational paradigm (Saykili, 2019; Kaputa et al., 2022). According to Cortese (2003), our higher education systems can promote sustainability, but we also need to acknowledge that "it is the people coming out of the world's best colleges and universities that are leading us down the current unhealthy, inequitable, and unsustainable path" (16).

For universities to cultivate graduates who possess the characteristics of conscientious professionals, advocates for sustainability, and defenders for social justice, it is imperative to promote the development of inquiry, critical thinking, and creativity among students. This objective is aimed at equipping them with the capacity to discern reliable evidence from misinformation and to effectively utilise their knowledge in tackling complex problems. The development of skills in critical thinking, which numerous scholars acknowledge as having a democratic or emancipatory character (An Le & Hockey, 2022), the facilitation of creativity, the promotion of reflective thinking, and the incorporation of affective components such as values and attitudes (Shephard, 2008), are crucial in preparing students to tackle global challenges and create innovative solutions.

What are the implications for universities resulting from the attainment of these goals? Significantly, HEIs are confronted with a substantial transformation in their perception of education, encompassing both the content and methodology of education, as well as the definition of their role as determined by institutional management. There is no singularly straightforward solution, however, it is widely acknowledged that the concept of "reinventing education" (UNESCO, 2022) entails a comprehensive re-evaluation of cognitive frameworks, so transforming the notion of HEIs from one that is elitist and discriminatory to one that facilitates individuals' entitlements through fair, adequately resourced, and permanent opportunities for participation.

While there's broad recognition of the need for educational transformation, it's essential to acknowledge that Higher Education Institutions (HEIs) have been influenced by a neoliberal paradigm that prioritizes economic gains (Mitchell, 2003). This tension arises from HEIs' desire to contribute to systemic transformation in learning while operating within an educational system embracing neoliberal principles. In mainstream discourse, students are often seen as autonomous consumers in education (Brooks, 2022), while institutions compete for students, funding, and improved rankings (Wright & Shore, 2016). This shift in HEIs' priorities towards knowledge production and standardization has made it challenging to promote interdisciplinary collaboration.

Despite these challenges within the university sector, there are efforts within the recognise the need and are planting seeds of change. As educators committed to transformation, we outline our own curricular innovations to facilitating this change.

2. Higher Education for Sustainability: Curriculum Innovation

The complexities posed by the SDGs and the interconnected nature of the global landscape necessitate a comprehensive reassessment of capabilities, pedagogical approaches, and institutional governance within the realm of HEIs, if we are to genuinely achieve innovation and responsiveness. Attempting to identify the capabilities separately from the required pedagogical approaches for sustainability has been challenging. Therefore, we discuss them together and argue that effective curriculum innovation requires aligning ‘what’ we teach with ‘how’ we teach.

Numerous endeavours have aimed to innovate curricula by identifying the essential capabilities that students must acquire to address the global challenges presented by the SDGs. Various proposals have been made regarding the constituents of 21st-century skills, although very few have genuinely embraced skills for sustainability (Fien & Guevara, 2013). To tackle the challenge of SDGs, it is suggested to adopt a transformative approach to learning (Mezirow 1991), that is regarded as imperative within sustainability education (Palmer & Neal, 1994; Pittman, 2004; Sterling, 2003; 2009; 2010; Wolff, 2011; Laininen, 2018). Given its capacity to reshape individuals’ constructions and interpretations of their worldview, it is strongly recommended that HEIs prioritize the adoption of this approach. This involves a concerted effort to cultivate individuals’ awareness of the necessity for collaboration to the advancement of a more sustainable global society.

To achieve this goal, HEIs must adapt their curriculum and teaching methods to respond effectively to the changing educational landscape. They should also recognize that learning is no longer confined to traditional classrooms (Trevisan et al., 2023). This shift towards reevaluating education content and methods stems from the dynamic and interconnected nature of global challenges. It requires a broader perspective beyond simply incorporating SDGs into the curriculum. The current educational focus should move from telling individuals ‘what’ to think to fostering ‘how’ to think and understanding ‘why’ development matters. The development of both critical and creative thinking aligns with UNESCO’s call for quality curriculum innovation (Stabback, 2016).

One aspect of this endeavor involves cultivating self-awareness in university students, acknowledging the influence of their discipline-specific perspectives on their knowledge. Individuals should engage in self-reflection to assess the ongoing relevance of their acquired knowledge in the current context. Education plays a pivotal role by equipping students with the knowledge and skills needed to navigate complex, ever-changing local and global environments (Barth & Rieckmann, 2016). This understanding enables critical analysis and creative engagement, empowering individuals to contribute actively to societal transformation (Freire, 1972). Civic empowerment and sustainable competencies require an educational focus on the learning process rather than mere knowledge acquisition. This approach fosters active participation, adaptability, creativity, and resilience (Varela-Losada et al., 2022), enabling individuals to make effective, ethical contributions to addressing practical challenges, future scenarios, and barriers in their respective domains of influence (Robinson, Pedersen, & Briggs, 2022).

These innovative educational characteristics align with the concept of ‘emancipatory’ Education for Sustainable Development (ESD) (Brundiers et al., 2010). ESD aims to enhance learners’ competencies, empowering them to actively contribute to sustainable development in our interconnected world (Hammer and Lewis, 2023). ESD is rooted in the idea of critical world analysis, as advocated by Paulo Freire. Freire emphasized the importance of recognizing the interplay between text and context, stating that ‘reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world’ (Freire, 1983, p. 10). This critical approach deepens our understanding of the social and cultural factors that shape our interpretation of what we read and learn, fostering a more profound grasp of our interconnected global reality.

3. Higher Education for Sustainability: Faculty Innovating

Transformative learning in higher education requires transformative teaching, characterized by fostering open dialogue and active collaboration among diverse perspectives. A transformative pedagogical approach encompasses various components: emphasizing individual experiences, embracing interdisciplinary and

transdisciplinary perspectives, integrating service-learning initiatives, promoting self-directed exploration of information, values, and emotions, and utilizing living labs (Burns, Kelley & Spalding, 2019). Faculty members must reassess their educational approaches, including designing teaching modules, organizing learning arrangements, justifying learning objectives, and implementing assessments (Lozano et al., 2019). Additionally, they are encouraged to adopt a social and constructivist view of learning, empowering students to construct their understanding, interpretations, and knowledge structures. As Lenkauskait et al. (2020) highlight, engaging students in the process of knowledge creation allows them to recognize the multifaceted meanings present in society, equipping them to navigate and direct their educational journeys effectively.

To foster self-reflection in students, faculty members must also engage in introspection regarding their pedagogical practices and research motivations. As Bernstein (1971) noted, disparities in education reflect power distribution and social control in how society selects, classifies, distributes, transmits, and evaluates educational knowledge. This underscores the importance of supporting faculty members in deliberate reflection on their curriculum choices, particularly regarding content and its underlying rationale (van Dijk et al., 2022). Knowledge plays a pivotal role in perpetuating or challenging disparities by connecting cognitive and emotional processes with societal systems and institutions, significantly impacting individuals' capabilities and potential achievements. Concerns about justice relate to faculty members' consideration of individuals' access to knowledge and how that knowledge empowers them to transform personal and societal dynamics (McLean, 2017).

Based on our own experiences, along with inter-disciplinary collaboration and teaching students in cooperative work, facilitating teacher-student collaboration and self-reflective approaches, can be regarded as innovative because they attempt to redistribute the authority that has traditionally been vested in teachers to learners. There is often a fear that sharing power will result in losing one's authority (Timperley & Schick, 2022). Nevertheless, this power-sharing still needs to be facilitated and managed by the teacher, as we still are effectively within a university institution subject to its established rules and norms.

This approach is also innovative because it recognizes that the teacher can and should, in the spirit of sharing power, be a co-learner. This entails a shift from unidirectional knowledge transfer to a bidirectional exchange. Students must recognize the knowledge and experiences they bring, from which teachers can also gain insights. Conversely, teachers should humbly acknowledge the boundaries of their own expertise.

Finally, the sharing of power and recognition of being a learner imply that universities are now sites of co-learning and co-creation of not just knowledge but also of the process of teaching and learning. Although there are established teaching and learning methods that aim to capture this type of learning, they often fall short of fostering genuinely reciprocal learning.

For instance, problem-based learning is one such approach. However, it is frequently the teacher who selects the problem, rather than the student deciding what is relevant to them, their peers, and their local community. This can pose a significant challenge for teachers, as they expose their vulnerability by not possessing extensive knowledge about the problems selected by their students. Nevertheless, by refraining from pretending to be all-knowing, and by being open to recognizing their areas of expertise, teachers can collaboratively address and learn about the problems identified by students. Cardinal and Fenichel (2017) refer to this as relational pedagogy, that values the co-construction of knowledge and meaning through collaboration.

Therefore, when contemplating our roles as scholars and embracing a transformative perspective, it necessitates a profound reconfiguration of the fundamental underpinnings of cognition, emotions, and behaviors. As O'Sullivan et al. (2016) contend, this phenomenon involves a deep-seated and enduring transformation in our state of consciousness, leading to a fundamental shift in our mode of existence within the global context.

4. Concluding Challenges: Higher Education for Sustainability

The oversight and administration of HEIs play a central role in shaping their future.

Universities must prioritize faculty confidence in collaborative co-learning and co-creation processes

for curriculum innovation, with the guidance and support of institutional management. This includes overseeing the reevaluation of teacher professional development, fostering trust in qualified instructors, and nurturing their involvement in curriculum challenges.

Promoting collaborative teaching requires strategic direction from the institution's leadership in restructuring work allocation and encouraging team collaboration.

In the LLL framework, the adoption of a collaborative education paradigm, involving structural adjustments, recognition of diverse student experiences, and flexible learning routes, relies on the leadership and management of the institution.

Reforming institutional governance should actively engage students and stakeholders, aligning with the Third Mission concept (Piazza, 2018). In pursuing Sustainable Development Goals (SDGs), institutional leadership should champion innovative knowledge acquisition methods and a relational pedagogical approach.

To effectively attain the SDGs, it is imperative to not only tackle global challenges through technological and social innovations, but also to focus on innovating the methods and approaches by which we acquire knowledge. Recognizing the global interconnectedness is essential to understanding the need for interrelated solutions. To achieve these transformative goals, institutional leadership should provide opportunities for professional growth, establish collaborative policies, and lead cross-sector collaboration. This collective effort contributes to a more sustainable and equitable global society through HEIs.

References

- Adelman S. (2018). The sustainable development goals, anthropocentrism and neoliberalism. In D. French & L.J. Kotzé (Eds.), *Sustainable Development Goals* (pp. 15-40). Edward Elgar Publishing.
- An Le D.T.B., & Hockey J. (2022) Critical thinking in the higher education classroom: knowledge, power, control and identities. *British Journal of Sociology of Education*, 43(1), 140-158.
- Barth M., & Rieckmann M. (2016). State of the Art in research on higher Education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, & M. Rieckmann I.T. (Eds.). *Routledge handbook of higher education sustainable development* (pp. 100-13). London/New York: Earthscan from Routledge.
- Bernstein B. (1971). *Class, Codes and Control Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Brooks R. (2022). Students as consumers? The perspectives of students' union leaders across Europe. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 626-637.
- Brundiers K., Wiek A., & Redman C.L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *Int J Sustain High Educ.*, 11, 308-24.
- Burns H.L., Kelley S.S., & Spalding H.E. (2019). Teaching sustainability: Recommendations for best pedagogical practices. *J. Sustain. Educ.*, 19, 1-16.
- Cardinal T., & Fenichel S.A. (2017). Indigenous Education, Relational Pedagogy, and Autobiographical Narrative Inquiry: A Reflective Journey of Teaching Teachers. In *Crossroads of the classroom: Narrative intersections of teacher knowledge and subject matter* (pp. 243-273). Emerald Publishing Limited.
- Cortese A.D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.
- Fien J., & Guevara J.R. (2013). Skills for a green economy: Practice, possibilities, and prospects. In R. Maclean et alii (Eds.), *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific* (vol. 19, pp. 255-263). Springer.
- Freire P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of education*, 165(1), 5-11.
- Gibson R.B. (2006). Beyond the pillars: sustainability assessment as a framework for effective integration of social, economic and ecological considerations in significant decision-making. *Journal of Environmental Assessment Policy and Management*, 8(3), 259-280.
- Hammer T., & Lewis A.L. (2023). Which competencies should be fostered in education for sustainable development at higher education institutions? Findings from the evaluation of the study programs at the University of Bern, Switzerland. *Discov Sustain*, 4(19).
- Huckle J., & Wals A.E.J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end, *Environmental Education Research*, 21, 3, 491-505, DOI: 10.1080/13504622.2015.1011084

- Kaputa V., Loučanová E., & Tejerina-Gaite F.A. (2022). Digital transformation in higher education institutions as a driver of social oriented innovations. *Social innovation in higher education*, 61, 81-85.
- Lenkauskait J., Colomer J., & Bubnys R. (2020). Students' social construction of knowledge through cooperative learning. *Sustainability*, 12(22), 9606.
- Lozano R., Barreiro-Gen M., Lozano F.J., & Sammalisto K. (2019). Teaching sustainability in European higher education institutions: assessing the connections between competences and pedagogical approaches. *Sustainability*, 11, 1602.
- McLean M., Abbas A., & Ashwin P. (2017). University Education, Inequality and Knowledge. In *Quality in Undergraduate Education: How Powerful Knowledge Disrupts Inequality* (pp. 3-12). London: Bloomsbury Academic.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintz K., & Tal T. (2018). The place of content and pedagogy in shaping sustainability learning outcomes in higher education. *Environmental Education Research*, 24(2), 207-229.
- Mitchell K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403.
- O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M. (eds.) (2016). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Springer.
- Park H.Y., Licon C.V., & Sleipness O.R. (2022). Teaching Sustainability in Planning and Design Education: A Systematic Review of Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 14, 9485.
- Piazza R. (2018). Creating learning opportunities for the cities. Community engagement and third mission in the University of Catania. In J. James, J. Preece, & R. Valdes-Cotera (Eds.), *Entrepreneurial Learning City Regions. Delivering on the UNESCO 2013* (pp. 225-247). Springer.
- Robinson Z., Pedersen R.L., & Briggs S. (2022). Activist Learning for Sustainability: A Pedagogy for Change. In Gamage K.A., and Gunawardhana N., *The Wiley Handbook of Sustainability in Higher Education Learning and Teaching* (pp. 11-39). John Wiley & Sons.
- Saykili A. (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 2(1), 1-15.
- Shephard K. (2008). Higher Education for Sustainability: Seeking Affective Learning Outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
- Stabback P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* In-Progress Reflection No. 2 on «Current and Critical Issues in Curriculum and Learning». UNESCO International Bureau of Education.
- Svanström M., Lozano-García F.J., & Rowe D. (2008). Learning Outcomes for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 339-351.
- Timperley C., & Schick K. (2022). Hiding in plain sight: Pedagogy and power. *International Studies Perspectives*, 23(2), 113-128.
- Trevisan L.V., Eustachio J.H.P.P., Dias B.G., Filho W.L., & Pedrozo E.Á. (2023). Digital transformation towards sustainability in higher education: State-of-the-art and future research insights. *Environment, Development and Sustainability*, 1-22.
- van Dijk E.E., Geertsema J., & van der Schaaf M.F. et alii (2022). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: a conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *High Educ*, <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2>
- Varela-Losada M., Pérez-Rodríguez U., Lorenzo-Rial M.A., & Vega-Marcote P. (2022). In Search of Transformative Learning for Sustainable Development: Bibliometric Analysis of Recent Scientific Production. *Frontiers in Education*, 7, 786560.
- UNESCO (2021a). *Leading SDG 4 – education 2030*. <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4> (accessed 29 August 2023).
- UNESCO (2021b). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. Paris: UNESCO
- UNESCO (2022). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference. Paris: UNESCO.
- Waddock S. (2013). The wicked problems of global sustainability need wicked (good) leaders and wicked (good) collaborative solutions. *Journal of Management for Global Sustainability* 1(1), 91-111.
- Wright S., & Shore C. (Eds.) (2016). *The death of the public university?* Berghahn Press.

Heritage education, society and museum professional development.
A preliminary study

Educazione al patrimonio, società e sviluppo professionale nei musei.
Uno studio preliminare

Antonella Poce

Full Professor | Dept. History, Cultural heritage, Education and Society | Tor Vergata University of Rome | antonella.poce@uniroma2.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Poce, A. (2023). Heritage education, society and museum professional development. A preliminary study. *Pedagogia oggi*, 21(2), 33-44.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-04>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-04>

ABSTRACT

Recent research provides evidence regarding the potential social and economic impact if cultural heritage experience is enhanced. In the pre-pandemic era, various sources had already highlighted how tourism and cultural sectors had revamped Italian economic growth, in particular. The enlargement of the audience highlighted new and more diversified educational needs.

Notwithstanding this evolution, museum staff have increasingly been excluded from consistent pedagogical professional training.

This contribution proposes an analysis of the self-perceptions of a group of participants in two international post-graduate courses in "Museum Education" and "Advanced Studies in Museum Education", promoted jointly by two Italian universities in partnership with various public and private sector bodies. The data collected are analyzed to understand whether a proposal like the one described can respond, albeit partially, to those unmet educational needs, to the lack of investment and innovation and the increase in social exclusion due to low educational levels, which have been worsened by unfortunate recent events, as recommended by the European recovery fund.

Le potenzialità di impatto sociale ed economico della valorizzazione dei beni culturali sono certificate da tempo, in particolare nelle ricerche periodiche effettuate da enti qualificati. L'incremento e la diversificazione dell'utenza non sono coincisi con una disponibilità di competenze adeguate a rispondere alla diversa tipologia di domanda emersa e il personale museale è rimasto sempre più sprovvisto di formazione professionale adeguata.

Il presente contributo propone l'analisi delle percezioni di un gruppo di partecipanti a due corsi internazionali post lauream "Didattica Museale Generale" e "Studi Avanzati di Educazione Museale", promossi da due università italiane in partnership con vari enti pubblici e privati di settore. I dati raccolti vengono analizzati nel tentativo di comprendere se una proposta come quella descritta possa costituire un tentativo di risposta, sebbene parziale, a quei bisogni educativi insoddisfatti, alla mancanza di investimenti e innovazione e all'aumento dell'esclusione sociale dovuto ai bassi livelli educativi, aggravati dagli sfortunati eventi recenti, così come raccomandato dal PNRR.

Keywords: heritage education | social value | training | museum professions | higher education

Parole chiave: educazione al patrimonio | valorizzazione sociale | formazione; professioni museali | didattica universitaria

Received: August 29, 2023
Accepted: November 3, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Antonella Poce, antonella.poce@uniroma2.it

1. Skills for a new interpretation of heritage experience

The museum, as a cultural institution that performs precise functions for the purposes of study, education and pleasure, requires knowledge and the employment of skilled human resources that makes it a place for cultural action at the “service of society and its growth”. Professional development is therefore a pivotal element in a complex entity such as the contemporary museum (ICOM Italia, 2017).

This statement leads us, in general, to reflect and rethink the role of cultural heritage from a contemporary perspective, taking as a reference the same definition of heritage present in the Faro Convention (2005) and which supports the idea that objects, works of art, places are not, in themselves, what is important in cultural heritage, but they assume relevance according to the meanings and the uses that people relate to them and the values they represent. Understood in this sense, heritage becomes a vehicle for developing democratic participation and social responsibility, improving the living environment and quality of life, managing cultural diversity and mutual understanding, and supporting greater social cohesion.

Heritage education should be meant as a service for society that explains, interprets and supports the production of meaning among visitors, a proactive tool that encourages creativity (O’Neil 2022, p. 114) says. To fulfill these functions expert professionals employed in the field of museums and heritage experience are urgently needed.

Museums face the challenge of understanding and adapting to culturally and demographically diverse audiences, their motivations, perceived experiences and barriers, and different interests (Falk & Dierking, 2013). Furthermore, museums need to promote the social participation of users so that subjects involved are not just visitors, but potential social agents to interact with (Brown et al., 2011). In this light, there is a need to increase awareness of the educational responsibility of cultural institutions, of their duty to ensure that the messages conveyed are easily understood and that audiences are enriched by the opportunities provided (Hohenstein & Moussouri, 2017; King & Lord, 2015).

Visitors and users have become increasingly aware of the potential of museums as learning opportunities and are showing high expectations of what they can offer. In parallel with this evolution in educational needs, museum staff have increasingly been almost left without adequate professional training. Professional development should respond to those unmet educational needs, the lack of investment and innovation and the increase in social exclusion due to low educational levels, worsened by the unfortunate recent events, as recommended by the PNRR, Mission 1 (Digitalisation, innovation, competitiveness, culture and tourism), Component 3 (Tourism and Culture 4.0).

2. Some steps on the Italian road to professional development in heritage education

The road to the definition and recognition of professions linked to heritage education sees one of the first steps in 2001 with the issue of the Ministerial Decree of May 10th, 2001 “Guidance act on technical-scientific criteria and functioning and development of museums standards”. The document aims to synthetically outline eleven professional figures (director, curator, communication expert and so on), among which that of the “head of the educational service” is included.

The National Charter of Museum Professions in 2005, issued by the Italian Museum Association, on suggestion of ICOM Italia, foresees twenty professional profiles divided into four areas: 1. Research, care and management of collections; 2. Services and public engagement; 3. Administration, finance, management and external relations; 4. Facilities, displays and safety. Among the roles in the field of “Services and public engagement”, those of “head of educational services” and “museum educator” are foreseen. The Charter takes into consideration all of the activities that take place in a museum and it is a relevant reference for the whole community of museum professionals, but over time, especially when substantial change occurred in the field of cultural heritage and museums, it proved to be some way outdated and too complicated to be effective. It was therefore decided to review and simplify it.

In 2010, an updated professional profiles chart was drawn up by the Ministry of Cultural Heritage as part of the new national employment contract still in force. These professional profiles chart is divided into three functional areas, each of which includes different types of public services provided by the Ministry: Area I - Auxiliary services (1 professional profile); Area II - 1. Administration and management ser-

vices for protection, 2. Services for heritage conservation, 3. Services for the promotion and use of heritage (7 professional profiles that can be related to each of the three services); Area III - Technical-scientific services for the protection, conservation, promotion, heritage experience. The eighteen technical-scientific professional profiles foreseen for area III go back to take up the traditional subject related classification to the collections (art historian, librarian, anthropologist and so on); for each of these figures, among the job duties also educational services is included, cancelling *de facto* the provisions of the previous legislation. Of course, this act marked a stop in the process of valuing educational services in the perspective of responding to present society needs.

In 2014, the Ministry established that lists of qualified art historians, archeologists, librarians, anthropologists, technicians in the heritage field, should be published regularly (law 110/2014). Again, no reference to educators is made. For each profile duties are described in detail including that of educational services as part of the job.

In 2018, Ministerial Decree No. 113 was issued. It included the adoption of a minimum quality standard for public museums and places of culture and the formalization of the National Museum System. The decree is divided into three sections: 1. organization, 2. collections, 3. relations with the territory. The “organization” section includes “staff” and the recognition again of the role of “head of educational services” is stated.

The positive evolution and the attempts to define and recognize professions connected to heritage education were suddenly interrupted by the advent of the COVID-19 pandemic which has brought about a setback in the field (UNESCO, 2020) and which has seen, then, pick up the threads of the discussion and rethink the roles in the field of heritage education starting from the challenges imposed by the pandemic.

Moreover, if on a formal level the requirements to be a museum educator seem to be adequately outlined (ICOM Italy, 2017), in practice there is a lack of a specific course of study able to combine museum-specific knowledge with pedagogical competences (Piazza & Rizzari, 2022), able to facilitate the adaption of educational experiences to different kind of visitors (Bevan & Xanthoudakiand, 2008) and to the changed role of the museum on a social level. Indeed, it is not unusual for pedagogical knowledge to be considered “additional” in the context of museum professionals training, so much so that it is normally acquired directly in practice (De Luca, 2019). However, the ongoing debate on the competences of museum educators highlights the need to develop research in the field (Grenier, 2010), in order to identify the professional and soft competences needed to make the museum educational experience an inclusive learning opportunity (Liverani, 2019) and consistent with the new social role of the museum.

3. How to face the challenge of training skilled staff

Given the lack of specialized staff sufficiently trained to face contemporary needs, in 2021, still in the pandemic period, the issue of the National Recovery and Resilience Plan of the Ministry of Culture Mission 1 (Digitalization, innovation, competitiveness, culture and tourism), Component 3 (Tourism and Culture 4.0) sets hypotheses for recovery that also concern professions linked to heritage education. The planned interventions, in accordance with the objectives and transversal principles of the Plan, intend to restructure the key assets of the Italian cultural heritage and encourage the creation of new services, also exploiting social participation as a lever for inclusion and regeneration, with the aim of improving attractiveness, accessibility (both physical and digital) and safety, from a general point of view of environmental sustainability. The measures are based on a multilevel governance model and foresee a strong cooperation between public actors, in line with the Faro Convention and the European Action Framework for Cultural Heritage (2019).

Focusing on professional development, related to heritage education, as already somewhat mentioned in the functions of the Museum in light of the Reform of State Museums drawn up by ICOM in 2017, the PNRR highlights the need to undertake actions aimed at innovation services and museum profession re-organisation. To implement this transition towards innovation, the first step to take is to consider the new dimension of heritage-related profiles. How? Providing training with a high level of specialization (especially in the field of digitalization, innovation, competitiveness); defining specific roles and functions;

promoting the creation of interdisciplinary professional networks and promoting integrated systems of cultural production; supporting the connections between public and private institutions in order to pool the available resources; bridging the gap between actual and potential skills. From this point of view, a sufficient possession of pedagogical competences appears pivotal to design and implement educational paths addressed to heterogeneous audiences and to improve the quality of the services provided (Garcia Jurado, 2020), especially if we take into account the new challenges related to museum institutions (Piazza, Rizzari, 2022), including inclusion, sustainability, lifelong learning and social development.

Partnerships between public and private sectors, universities, museums and creative industries can help meeting the training needs in the field if they manage in codesigning courses. The preliminary study presented below regarding two post-graduate courses in museum education is a starting attempt for a change of perspective.

4. The case of the post-grad courses in “Museum Education” and “Advanced Studies in Museum Education”

“Museum Education” and “Advanced Studies in Museum Education” are two second level international post-graduate courses held jointly by the University of Modena and Reggio Emilia and Roma Tre University in the academic year 2022-23. “Museum Education” post-graduate degree is worth 60 university ECTS and is one-year long; the “Advanced Studies in Museum Education” post-graduate degree, on the other hand, is worth 120 ECTS and develops over a two-year time. Both post-graduate courses foresee the opportunity for trainees to carry out 12-ECTS a year as interns in partner cultural institutions for a minimum of three weeks.

The two courses are characterized by different curricula focused on specific areas, even if some of the lectures are shared to support continuity and deepen the study started in the annual offer. The plan foresees 40 lectures in total, and they cover macro-themes related to 1) Didactics and Museum Education; 2) Experimental research, new technologies and methodologies for museum experience; 3) Accessibility and well-being.

The lectures are taught both in Italian or English and are all made available online, giving the option of attending them in a synchronous or asynchronous mode. The lecturers involved, in a total number of 35, are national or international experts in the field of Museum Studies.

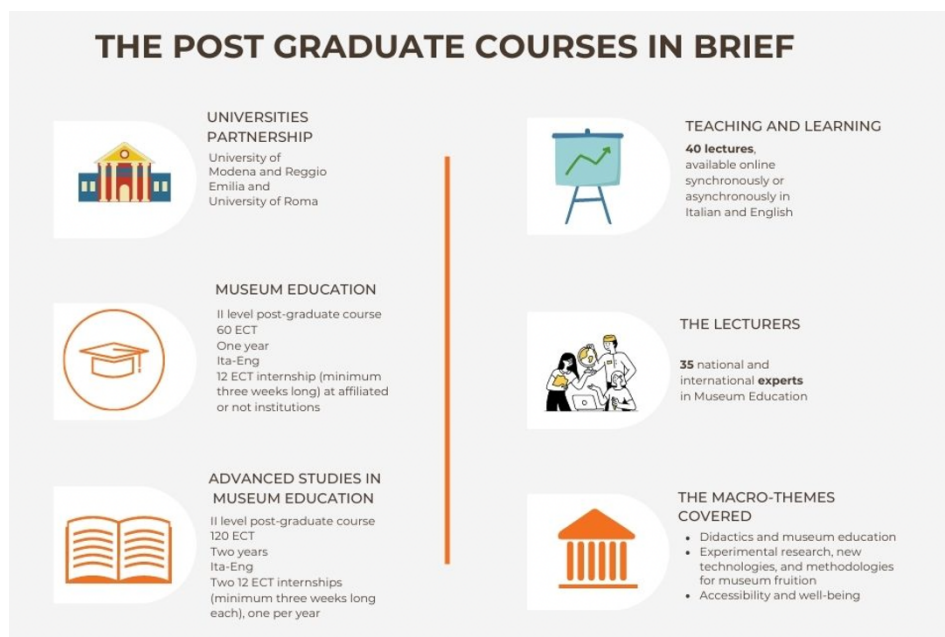


Figure 1: Description of the general structure of the post-grad courses

The biennial course “Advanced Studies in Museum Education”, in particular, is an effort to respond to those unmet educational needs, to the lack of investment and innovation and to the increase in social exclusion due to low educational levels, worsened by the pandemic event. Through not routine innovative education, the course tries to respond to emerging educational needs, involving not only private entities (partner companies for the implementation of workshops) but also public entities (national and international museums) and regional authorities.

The post-graduate course, particularly in the second year of specialization, provides a mixed teaching method. One third of the hours are carried out in live streaming from the classroom or directly online, one third is offered asynchronously and one third is devoted to internship and group work. Part of internship and group work is carried out through real or virtual visits to various national and international museums, based on the teaching and learning objectives defined by the lecturers, according to their specific study interests.

In the museum sector, the training of professionals, with a high level of specialization, should be part of a medium and long-term strategy and the above courses try to fill in, at least partially, this gap.

Relevant objectives pursued by our two-year post-graduate degree are certainly the opportunity to:

- enhance professional networks;
- promote integrated systems of cultural production;
- pool public and private resources;
- overcome the inconsistency between actual and potential skills.

5. Analysis and discussion of post-grad students skills self-perception

In the month of July 2023, the students from both the annual “Museum Education” and the biennial “Advanced Studies in Museum Education” post-graduate degrees were asked to participate in a survey to collect data on their satisfaction level as regards lectures and their educational impact in terms of knowledge and transverse skills acquisition, in relation to their professional development. A questionnaire was created and made up of three sections: the first to collect personal data; the second to evaluate the lectures attended; and the third to identify which transverse skills, abilities and attitudes were prompted by the lectures themselves. Questions used in the first section, on personal data, and in the second section, regarding the evaluation of the curriculum, were both multiple-choice and open-ended. The third and final section, addressed to self-assessment of transverse skills developed, proposed a Likert scale with values ranging from 1 (not at all) to 5 (very much).

Section	Indicators
1-Personal data	Age Gender Residence Education Work occupation
2- Curriculum overall evaluation	Stimuli received Strengths Weaknesses Educational materials Impact
3- Transverse skills self-assessment	Creativity and innovation Critical thinking and metacognition Digital skills Entrepreneurship

Table 1: Sections and indicators of the questionnaire

From the feedback received from both courses, the modal profile of the student attending the courses is a female, around 37-year-old, with a background in humanities, employed in a cultural institution, living in Italian central regions.

In order to understand which skills were mostly prompted, also in relation to the position held in their job, for both courses, the questionnaire investigated the following main areas: *Creativity and innovation* (Griffin et al., 2012); *Critical thinking and metacognition* (Griffin et al., 2012); *Digital* (Griffin et al., 2012; Carretero et al., 2017) and *Entrepreneurship skills* (Bacigalupo et al., 2016).

As far as the annual post-grad course in *Museum Education* is concerned, among the skills perceived as most stimulated by the contents and activities proposed in the live lecturing, based on a Likert scale from 1 to 5 (1=not at all; 5=very much), students identified *Creativity and Innovation* first (Average=4.13/5), followed by *Critical Thinking and Metacognition* (Average=4/5), *Entrepreneurship* (Average=3.99/5) and *Digital Skills* (Average=3.87/5) (Figure 2). Based on the answers provided, there appeared to be statistically significant correlations between *Critical Thinking and Metacognition and Entrepreneurship* ($r=.777$ $p<.001$). Correlations between *Creativity and Innovation and Entrepreneurship* ($r=.769$ $p<.001$) and *Critical Thinking and Digital skills* ($r=.742$ $p<.001$) were also positive.

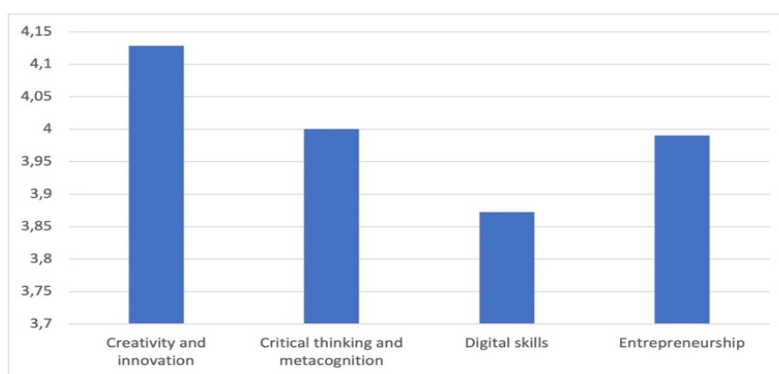


Figure 2: Skills self-perception – Post-grad course “Museum Education”

Moving on to analyze what emerges from the feedback by the students of the two-year post-graduate course *Advanced Studies in Museum Education*, concerning the skills of *Creativity and Innovation*, *Critical Thinking and Metacognition*, *Digital Skills* and *Entrepreneurship*, the second group of skills emerges as the most voted (Average=4.22/5). This is followed by *Entrepreneurship* (Average=4.06/5), *Creativity and Innovation* (Average=4.04/5) and, finally, *Digital skills* (Average=3.72/5), with a similar average score (Figure 3). Correlations seem to be significant between *Critical Thinking and Digital Skills* ($r=.802$ $p<.001$), similar positive correlation is recorded between *Entrepreneurship and Digital Skills* ($r=.730$ $p<.001$) and between *Creativity and Critical Thinking* ($r=.752$ $p<.001$).

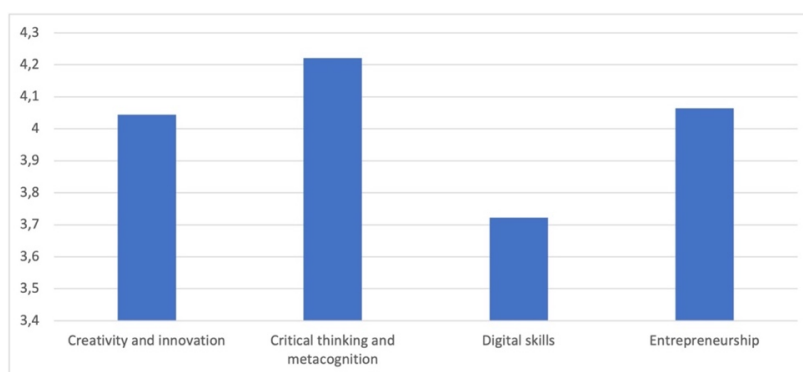


Figure 3: Skills self-perception – Post-grad course “Advanced Studies in Museum Education”

Concerning the competence of *Creativity and Innovation*, the 37 respondents from the annual course “Museum Education” were asked to self-assess such skills based on the prompts received during the course on a Likert scale from 1 to 5 (1= not at all; 5= very much). The lessons and the related activities were perceived as enhancing certain aspects inherent to creativity, specifically “being open to new and creative solutions” (Average=4.35/5; st.dv.=.823) and to “different perspectives” (Average=4.30/5; st.dv.=.811). Indicators relating to the ability “to process, analyse and evaluate one’s own ideas in order to improve them creatively” (Average=4.27/5; st.dv.=.804), “develop and communicate new ideas and solutions” (Average=4.24/5; st.dv.=.796), “see failures as growth opportunities” (Average=4.03/5; st.dv.=1.040) and “show perseverance in presenting and promoting new ideas” (Average=4.03/5; st.dv.=.985) scored equally positively.

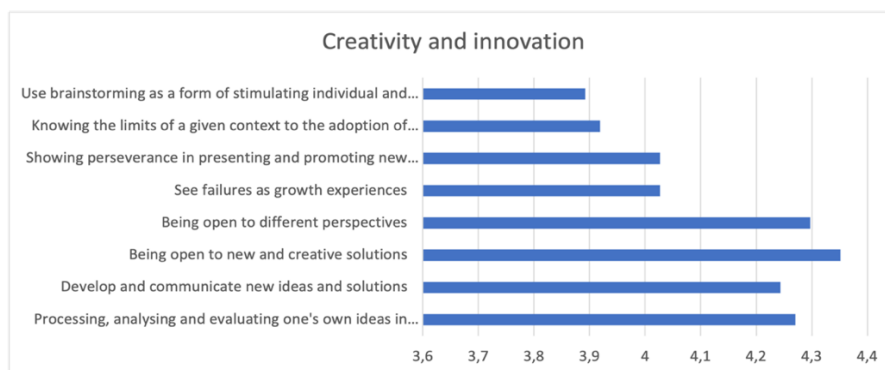


Figure 4: Self-perception of “Creativity and innovation” skills by post-grad students in Museum Education

Feedback from the biennial students do not change substantially, as far as the skills of *Creativity and Innovation* are concerned, in fact, the tendency to be open to different perspectives, with an average score of 4.41 out of 5 (std. dv.=.712) is perceived by the students as being among the most stressed. The abilities to “elaborate, analyse and evaluate one’s own ideas in order to improve them creatively” (Average=4.35/5; std.dv.=.701), to “develop and communicate new ideas and solutions” (Average=4.29/5 std.dv.=.848) and to “be open to new and creative solutions” (Average=4.23/5; std.dv.=.831) were also considered as implemented.



Figure 5: Self-perception of “Creativity and innovation” skills by post-grad students in Advanced Studies in Museum Education

Moving on to analyse the data collected in relation to the perceived enhancement of *Critical thinking and Metacognition* skills, again on a Likert scale from 1 to 5 (1= not at all; 5= very much), as far as the annual students are concerned, the indicator that obtained the highest average score, compared to the others, was the ability to “be open and flexible in considering the opinions of others” (Average=4.13/5; std.dv.=.751), together with “being willing to reconsider or revise one’s own opinions” (Average=4.10/5; std.dv.=.842).

The enhancement to “interpret information and draw conclusions based on the best analysis” showed an average score of 3.97 (std.dv.=.927), similar to the average obtained by the ability to “be able to incorporate these reflections into decision-making” (Average=3.94/5; std.dv.= .941), “analysing and evaluating the main alternative points of view” (Average=3.91/5; std.dv.=.924).

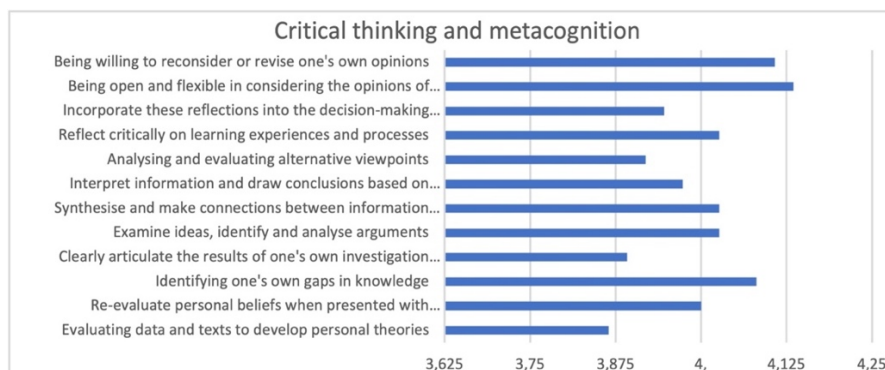


Figure 6: Self-perception of “Critical thinking and metacognition” skills by post-grad students in Museum Education

With regard to *Critical Thinking and Metacognition* skills, for the biennial students, the indicator that obtained the highest average score is that regarding the ability to “examine ideas, identify and analyze arguments” (Average=4.47/5; std.dv.=.943). In addition, teaching activities perceived as favoring the enhancement of *Critical thinking* skills are those related to “synthesising and making connections between information and topics” (Average=4.41/5; std.dv.=.618), to “reflecting critically on learning experiences and processes” (Average=4.29/5; std.dv.=.848), to “identifying one’s own gaps in knowledge” (Average=4.29/5; std.dv.=.848), to “being willing to reconsider or revise one’s opinions” (Average=4.23/5; std.dv.=.752), to “being open and flexible in considering the opinions of others” (Average=4.23/5; std.dv.=.752) and to “analysing and evaluating major alternative points of view” (Average= 4.23/5; std.dv.=.752). The ability to “interpret information and draw conclusions based on the best analysis” scored on average 4.1/5 (std.dv.=.951).

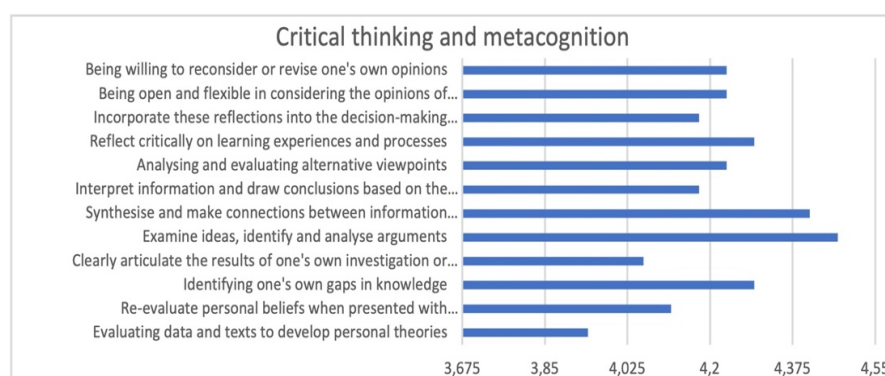


Figure 7: Self-perception of “Critical thinking and metacognition” skills by post-grad students in Advanced Studies in Museum Education

With regard to *Digital skills*, which are basically supported by the online mode through which the courses are provided, the annual students score best the ability to “use technology as a tool to search for information” (Average=4.24/5; std.dv.=.760). Equally relevant was considered the enhancement received regarding “knowing how to use technology as a tool to communicate information” (Average=4.10/5; std.dv.=.875) and to “organise it” (Average=4.00/5; std.dv.=.816).

The ratings assigned to the indicators concerning the ability to “critically and competently evaluate digital information” (Average=3.86/5; std.dv.=.917), the “use of technology as a tool to evaluate information” (Average=3.86/5; std. dv.=.947), to the “use of appropriate digital media to produce, present or un-

derstand complex information” (Average=3.75/5; std.dv.=.925) and to the “use of communication tools and social networks to manage information” (Average=3.67/5; std.dv.=1.17) have been considered fairly good.

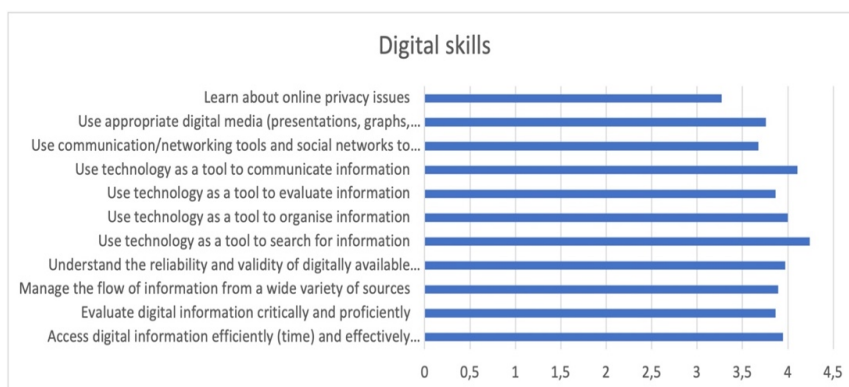


Figure 8: Self-perception of Digital skills by post-grad students in Museum Education

When analysing the indicators related to the improvement of *Digital skills* for biennial students, the one which reported the highest average score is the one concerning the ability to “use technology as a tool to evaluate information” (Average=4.23/5; std.dv.=.903), followed by the “ability to know about online privacy issues” (Average=4.17/5; std.dv.=.882). Students considered online and live lecturing to have fostered the inherent ability to “manage the flow of information from a wide variety of sources” (Average=4.17/5; std.dv.=.951), to “be able to critically and competently evaluate digital information” (Average=4.17/5; std.dv.=1.01) and to “be aware of the use of technology as a tool to communicate information” (Average=4.05/5; std.dv.=.899). Positive average scores were recorded with respect to the ability to “use technology as a tool to search for information” (Average=4.05/5; std.dv.=.899).

As in the case of the annual post-graduate course, the internal reliability of the skills items was also checked by calculating Cronbach’s alpha, which stands at the value of .975.

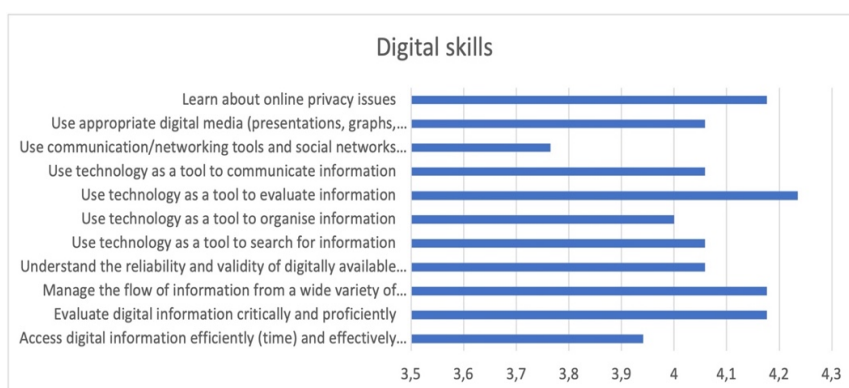


Figure 9: Self-perception of Digital skills by post-grad students in Advanced Studies in Museum Education

The students also commented on the prompts perceived as regards *Entrepreneurship* skills, and the highest average score for annual students was assigned to the indicator concerning the ability to “list priorities, get organised, set long, medium and short-term objectives” (Average=4.21/5; std.dv.=.786). The training activities increased the ability to “be proactive” (Average=4.16/5; std.dv.=.799), to “learn by doing” (Average=4.10/5; std.dv.=.965), to “make the most of opportunities” (Average=4.13/5; std.dv.=.713), to “evaluate the consequences and impact of ideas, opportunities and actions” (Average=4.00/5; std.dv.=.781) and to “focus and not give up” (Average=4.00/5; std.dv.=.1.05).

To validate the internal consistency of the items proposed and referring to the competences described above, Cronbach’s alpha stands at a highly reliable value of .978.



Figure 10: Self-perception of Entrepreneurship skills by post-grad students in Museum Education

Concerning the improvement of *Entrepreneurship* skills perception and the referred indicators, for biennial students, the one showing the most significant average scores was that concerning “being proactive and taking up challenges” (Average=4.23/5; std.dv.=.903). Equal average scores were assigned the ability to “learn by doing” (Average=4.17; std.dv.=.882), to “assess the consequences and impact of ideas, opportunities and actions” (Average=4.17; std.dv.=.951), to “make the most of ideas and opportunities” (Average= 4.17; std.dv.=1.01) and to “focus and not give up” (Average=4.05 std.dv.=.899).

In the opinion of the two-year course students, the activities carried out mainly contributed to “fostering the ability to list priorities”, to “organise oneself, to set long, medium and short-term objectives” (Average=4.05; std.dv.=.899), to “believe in oneself and continue to grow” (Average=4.05; std.dv.=1.02), to “team up, collaborate and stay connected” (Average=4.05; std.dv.=1.08).



Figure 11: Self-perception of Entrepreneurship skills by post-grad students in Advanced Studies in Museum Education

It is evident that the two groups considered were fairly similar as regards intrinsic characteristics and motivations. Data from each group were described separately in order to catch the differences if any in the development of a more intensive path to professional development, as the two-year course. Results suggest the need to reflect further on the findings and design new activities accordingly.

6. Final remarks

The preliminary study, carried out on both post-graduate courses taken into consideration, represents a way to focus on the demands coming from the field of heritage, as a context for social growth and development.

The actual evolution of public engagement in heritage experience due to different reasons, from the changes occurred in society over time to unexpected events, like the pandemic and the War, which accel-

erated the above change, shed light on the need to value heritage as a tool to help inclusion and active citizenship.

The rapid transformation of cultural institutions with an ever-greater attention to people, the different approach to cultural heritage and the overcoming of disciplinary barriers, together with the broad expectations placed on museums especially, open up new perspectives to be grasped and elaborated. If we want to hypothesize and define possible ways forward, we should think, first of all, of a redefinition of professional development on the basis of the new training needs of museum staff considering the new awareness of the contemporary world public. As also ICOM states, training for disciplinary areas linked to collections and specific cultural assets must be rethought offering a training clearly linked to functions (e.g.: head of interpretation and educational services, curator, etc.), figuring out which is the most suited role in society of the contemporary museum and heritage in general. Creating a bridging/discussion table between universities, Museum associations or individual institutions and creative industries can help the building of innovative proposals to develop the skills required by professionals, to allow them work in present museums and cultural institutions serving not only their local but also the global communities.

The results of the research experience here presented underline how the rigorous design of postgraduate learning pathways with different kind of learning activities focusing on pedagogical knowledge and skills, digital technology, well-being and social inclusion and international best practices are well appreciated by professionals. In particular, covering as much as possible the areas of investigation related to the new challenges of the museum in contemporary society (such as inclusion, sustainability, digital transition and social and economic development of communities) is an essential condition to train museum educators aware of their social role and skilled in the realisation of really inclusive learning experiences. The results regarding self-assessment of the transverse skills promoted by the post-graduate courses under analysis highlight the link between pedagogical reflection and professional and personal training, as well as the effectiveness of the course in educational terms. The contents and areas of study assessed positively by the students are those most in line with the functions that the museum assumes in contemporary society, underlining the need to deepen these contents in professional training courses.

References

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., & Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.
- Bevan B., & Xanthouda M. (2008). Professional Development for Museum Educators: Unpinning the Underpinnings. *The Journal of Museum Education*, 33(2), 107-119.
- Brown A.S., Novak-Leonard J.L., & Gilbride S. (2011). *Getting in on the Act: How Arts Groups are Creating Opportunities for Active Participation*. San Francisco: James Irvine Foundation.
- Carretero S., Vuorikari R., & Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. EUR 28558 EN, doi: 10.2760/38842.
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2019). *Quadro d'azione europeo sul patrimonio culturale*. In <https://data.europa.eu/doi/10.2766/622226> (ultima consultazione: 22/08/2023).
- Council of Europe (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. In <https://rm.coe.int/1680083746https://rm.coe.int/1680083746> (ultima consultazione: 22/08/2023).
- De Luca M. (2019). Quali politiche culturali per nuovi pubblici e nuove professionalità. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 182-186). Pisa: Pacini.
- Falk J.H., & Dierking L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Garcia Jurado R.R. (2020). Cartografia breve de pedagogias contemporaneas. *ICOM Education*, 29, 51-64.
- Grenier R.S. (2010). "Now This Is What I Call Learning!" A Case Study of Museum-Initiated Professional Development for Teachers. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 499-516.
- Griffin P., McGraw B., & Care E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hohenstein J., & Moussouri T. (2017). *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*. London, New York: Routledge.
- ICOM Italia (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*, ICOM

- Italia, Novembre 2017, In <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.Professiona-lit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf> (ultima consultazione 24/10/2023).
- King B., & Lord B. (Eds.) (2015). *The manual of museum learning*. Rowman & Littlefield.
- Liverani P. (2019). La formazione universitaria. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 179-182). Pisa: Pacini.
- O'Neill M.C. (2022). *Cultural action in museums in France. From founding intuitions to diffraction in "The foundations of the Committee for Education and Cultural Action (CECA)"*. In https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2023/02/ICOM_anglais_final_light.pdf (ultima consultazione: 22/08/2023).
- Piazza R., & Rizzari S. (2022). The professional profile of the museum educator today: opportunities and challenges. *Pedagogia oggi*, 20(2), 42-49. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-05>
- UNESCO (2020). *Museums, museum professionals and COVID-19*. In <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf> (ultima consultazione 24/10/2023).

Il miglioramento della Motivazione al Servizio Pubblico tra i docenti italiani. La formazione è importante in una esperienza di intelligenza collettiva?

The improvement of Public Service Motivation among Italian teachers. Does training matter in a collective intelligence experience?

Giovanni Arduini

Professore associato di Pedagogia sperimentale (M-PED/04) | DIPARTIMENTO | University of Cassino and Southern Lazio | g.arduini@unicas.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Arduini, G. (2023). The improvement of Public Service Motivation among Italian teachers. Does training matter in a collective intelligence experience? *Pedagogia oggi*, 21(2), 45-57.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-05>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022023-05>

ABSTRACT

Public employees are essential for the effective delivery of public services. In this perspective, research on Public Service Motivation (PSM) has rapidly expanded in order to understand the unique factors that drive individuals to “do good for others and for society”. One of the most studied effects of PSM is its positive relationship with individual performance.

For this reason, human resource policy considers maintaining a workforce with high PSM very important. So how do we go about this? Many authors suggest it be done through training.

In view of how little attention has been paid to the impact of training more public service-oriented employees, this study attempts to answer the tough question: ‘Can we improve teachers PSM through training?’

The training course examined is the one organised by the University of Cassino and Lazio Meridionale, aimed at achieving specialisation in teaching students with special needs. PSM and staff training can be closely linked.

Gli impiegati pubblici sono essenziali per l’efficace erogazione dei servizi pubblici. In questa prospettiva, la ricerca sulla Motivazione al Servizio Pubblico (PSM) si è rapidamente ampliata per comprendere la spinta particolare degli individui a “fare del bene per gli altri e per la società”. Uno degli effetti più studiati della PSM è la sua relazione positiva con le prestazioni individuali. Anche per questo motivo, nella politica delle risorse umane è importante mantenere una forza lavoro con una PSM elevata, attraverso la formazione. Data la poca attenzione prestata all’impatto della formazione dei dipendenti più orientati al servizio pubblico, il presente studio tenta di rispondere alla difficile domanda: Possiamo migliorare la PSM dei docenti pubblici con la formazione? Il corso di formazione esaminato è quello organizzato dall’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, per la specializzazione sul sostegno. La PSM e la formazione dei dipendenti possono essere strettamente collegate.

Keywords: public service motivation | training | quasi-experiment | teachers | individual performance

Parole chiave: motivazione al servizio pubblico | quasi-esperimento | docenti | formazione | performance individuale

Received: August 22, 2023
Accepted: November 3, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:
Giovanni Arduini, g.arduini@unicas.it

1. Introduzione

Gli impiegati pubblici sono essenziali per l'efficace erogazione dei servizi pubblici. In questa prospettiva, la ricerca sulla Motivazione al Servizio Pubblico (PSM) si è rapidamente ampliata per comprendere la spinta particolare degli individui a "fare del bene per gli altri e per la società" (Hondeghe & Perry, 2009). Uno degli effetti più studiati della PSM è la sua relazione positiva con le prestazioni individuali (Andersen et al., 2014; Bellé, 2013).

Anche per questo motivo, nella politica delle risorse umane è importante mantenere una forza lavoro con una PSM elevata (Liu & Perry, 2016). Sì, ma come? Una delle strade da percorrere suggerite dagli studiosi è la formazione (Gould-Williams et al., 2014; Mostafa et al., 2015; Paarlberg et al., 2008).

Ciò lascia i dirigenti del settore pubblico davanti a domande difficili: "Possiamo migliorare la PSM dei dipendenti? La formazione è importante?".

Nella comunità accademica, poca attenzione è stata prestata all'impatto della formazione nel settore pubblico, probabilmente a causa della specificità degli interventi formativi nei diversi settori statali che renderebbe la raccolta e l'analisi dei dati su larga scala praticamente difficile (Chen et al., 2021). Pertanto, la questione se la formazione possa rendere i dipendenti più orientati al servizio pubblico è diventata una delle aree meno esplorate nella nostra conoscenza della formazione del servizio pubblico, ancor meno lo è nel settore scolastico. Per colmare il divario di conoscenza, il presente studio empirico indaga sull'efficacia della formazione dei docenti: se questa intervenga positivamente sulla motivazione del docente a lavorare per il pubblico (PSM), sull'orientamento a lavorare per l'alunno (UO), garantendo una migliore performance individuale (IP).

Per fare ciò, si è indagato sul corso di formazione per insegnanti italiani, organizzato dall'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, finalizzato al conseguimento della specializzazione per l'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali. Esso si basa su conoscenze relative al servizio pubblico e agli utenti del servizio pubblico (gli studenti in tutte le loro specificità, nel nostro caso). Dal punto di vista organizzativo, il corso di formazione ha rappresentato per gli insegnanti un'esperienza di intelligenza collettiva. Il corso prevedeva, infatti, la realizzazione di laboratori atti a risolvere casi pratici di disabilità in aula, dove si combinavano conoscenze teoriche acquisite durante le lezioni e conoscenze/esperienze formali e informali dei corsisti, all'insegna dell'inclusione. Questi workshops sono stati realizzati attraverso lavori di gruppo e strumenti multimediali. Questa metodologia ha permesso ai tirocinanti di condividere, imparare dalle esperienze degli altri, costruire e migliorare le conoscenze e le competenze comuni necessarie per risolvere i problemi. Altri strumenti che hanno ampiamente permesso questa condivisione, oltre che collaborazione, sono stati la chat di socializzazione, gli incontri di gruppo in aule virtuali, il feedback degli esperti, la discussione dei workshops in plenaria e i materiali didattici online. Questa organizzazione ha permesso agli insegnanti di vivere una vera e propria esperienza di intelligenza collettiva.

Il lavoro si articola inizialmente con una revisione della letteratura scientifica, seguita dalla formulazione delle specifiche ipotesi, sul ruolo della formazione dei docenti sulla motivazione a servire il pubblico, sull'orientamento a lavorare sulle specificità di ogni alunno per migliorare la performance individuale. Successivamente, saranno presentati metodologia, campione e discussi i risultati ottenuti dalla somministrazione di un questionario online compilato da 1516 docenti di ogni ordine e grado, provenienti da tutta Italia, in due momenti, all'inizio e alla fine del corso. Applicando un approccio quantitativo, quasi-sperimentale, i risultati confermano l'efficacia del corso di formazione. Tali risultati possono fornire indicazioni preziose per una gestione efficace dei servizi pubblici.

2. Framework teorico

2.1 *La Formazione per i docenti, la PSM e la UO*

Nell'impiegato pubblico, in generale, possono coesistere diverse motivazioni (Weske & Schott, 2018) e in base all'istituzione per cui si lavora possono prender forma specifiche attitudini. Nel caso del docente pubblico, lavorare a scuola modella valori pubblici e atteggiamenti che lo guidano nel suo lavoro (Moy-

nihan et al., 2007). Da una parte, ciò si concretizza in motivazione a lavorare per il pubblico, diretta verso la società in generale (PSM); dall'altra, in orientamento a servire gli utenti specifici dei servizi pubblici (UO), gli studenti, nel nostro caso (Andersen et al., 2013).

Secondo la teoria della formazione (Warr, Allan & Birdi, 1999), il cambiamento dei valori dei partecipanti al corso, dopo la formazione, si basa sul cambiamento delle loro conoscenze e attitudini.

Ci auguriamo che le conoscenze e gli atteggiamenti appresi durante la formazione possano essere interiorizzati nel sistema di valori di un dipendente. Per esempio, nelle aziende di servizi generali, i formatori possono aspettarsi che i dipendenti interiorizzino un atteggiamento positivo nei confronti dei clienti, formando così la convinzione che “i clienti hanno sempre ragione”. Nel servizio pubblico, i formatori possono prevedere che i dipendenti possano interiorizzare un'attitudine positiva verso il servizio pubblico e formino un valore radicato secondo il quale la benevolenza verso gli altri fa parte dei loro doveri di servizio pubblico (Frederickson, 1997).

In sintesi, nell'apprendimento dei dipendenti, i cambiamenti di conoscenza, di atteggiamento e di valore sono tutti cruciali e desiderati. Il caso di formazione dei docenti e degli aspiranti docenti selezionato per questo studio ha l'obiettivo preciso di raggiungere questi cambiamenti, necessari per svolgere il servizio pubblico, nel delicato ruolo del docente di sostegno.

Ci aspettiamo che la PSM e la UO dei partecipanti al corso possano aumentare, insieme ad una migliore conoscenza di base del servizio pubblico e ad un atteggiamento positivo nei confronti dei destinatari del servizio pubblico, dopo aver ricevuto la formazione.

Alcuni studiosi hanno indagato l'impatto che la formazione può avere sulla motivazione. Tra questi, alcuni hanno messo in evidenza quanto la frequenza di un percorso formativo sui temi dell'educazione speciale per alunni stranieri comporti un innalzamento della motivazione dei docenti, oltre a una maggiore propensione ad adattare le pratiche didattiche in relazione ai bisogni educativi speciali manifestati dagli alunni (Whitaker & Valtierra, 2018). Altri rilevano che la partecipazione ai percorsi formativi per l'implementazione di alcune strategie educative può avere un impatto significativo sui livelli motivazionali dei docenti (Osman & Warne, 2020).

Pertanto, la prima ipotesi proposta è:

H1: La formazione migliora la PSM e la UO dei docenti

2.2 La Formazione per i docenti e la Performance Individuale

Le capacità, abilità, conoscenze e competenze hanno un'importante rilevanza per i dipendenti pubblici affinché lavorino efficacemente ed efficientemente. Una delle strade da percorrere per potenziarle è quella di fornire formazione, soprattutto se questa permette ai dipendenti di mettere in pratica utilmente nel loro ambiente di lavoro quanto hanno appreso, se fornisce esempi pratici su come applicare le conoscenze e le abilità insegnate nel miglior modo possibile in situazioni che simulano l'ambiente di lavoro reale (Diamantidis & Chatzoglou, 2014; Granado Alonso, 2016; Chen et al., 2021). Studi precedenti hanno confermato l'esistenza di una relazione positiva tra la formazione e le prestazioni individuali (Aliman, 2017; Sendawula et al., 2018).

La formazione per i dipendenti dovrebbe motivarli a ottimizzare le loro prestazioni lavorative (Hidayat & Budiatma, 2018; Mohamud, 2014). Molti studiosi hanno dimostrato che questo succede anche per i docenti (Yusnita et al., 2018; Hervie & Winful, 2018), in generale, e per i docenti di sostegno (Feng & Sass, 2013), in particolare.

Pertanto, la seconda ipotesi proposta è:

H2: La Formazione migliora la Performance Individuale

2.3 La PSM, la UO e la Performance Individuale

Sono presenti in letteratura numerosi studi che dimostrano quanto la PSM e la UO influenzino positivamente la performance dei dipendenti pubblici (Paarlberg, 2007; Vandenabeele, 2009; Petrovsky & Ritz, 2014), anche con particolare riferimento ai docenti (Palma et al., 2017; Palma et al., 2021).

Questo accade perché la PSM e la UO possono essere intese come un tipo particolare di motivazione intrinseca, in quanto le persone amano l'attività in sé di fare del bene alla società e agli altri e si concentrano sul significato, sul senso e sullo scopo significativo dei compiti che devono svolgere (Grant, 2008; Perry et al., 2010; Andersen & Kjeldsen, 2013). Tale logica è ancora più enfatizzata nei dipendenti pubblici che hanno un lavoro specifico in organizzazioni che ben si adattano a poter fare del bene agli altri e alla società (Bright, 2007) e che permettono il contatto diretto con i beneficiari (Bellè, 2013; Grant et al., 2007), come accade per i docenti. Ci si aspetta che i dipendenti motivati al servizio pubblico in tali organizzazioni lavorino meglio e più intensamente e ottengano risultati migliori.

La dimensione *Self-Sacrifice* rappresenta la componente pro-sociale della PSM che porta i docenti a fare uno sforzo in più al lavoro senza aspettarsi ricompense tangibili, per esempio, dedicando tempo libero extra agli incontri con genitori e studenti o alla preparazione delle lezioni. La dimensione *Compassion* rappresenta la componente affettiva della PSM che guida i docenti a empatizzare con gli studenti in situazioni difficili e quindi a investire più energie per migliorare la loro situazione.

La dimensione *Attraction to Policy Making* ha una base strumentale/razionale che induce i docenti a partecipare strumentalmente ai processi decisionali durante collegi, consigli d'istituto, ecc., al fine di destinare al meglio le risorse per fare del bene agli studenti.

Infine, la dimensione basata sul rispetto delle norme sociali riguardanti il comportamento appropriato che ci si aspetta abbia un docente e il suo contributo alla società. Nel caso dell'insegnamento, valutazioni finali alte sono apprezzate dalla società e viste come un contributo al bene comune, per cui i docenti aumentano i loro sforzi per migliorare i rendimenti degli studenti.

Queste dinamiche costituiscono la base teorica perché ci si può aspettare che la PSM sia positivamente correlata alla performance per i docenti. Questi sono propensi a impegnarsi di più perché insegnare in una istituzione scolastica pubblica permette loro di "fare del bene agli altri e alla società" (Hondegheem & Perry, 2009; Bright, 2007). Lo sforzo in più che quotidianamente svolgono per fronteggiare le situazioni problematiche in classe al fine di garantire il miglior rendimento di ogni studente possono valutarlo probabilmente solo loro, perché difficilmente inquadrabile in un indicatore oggettivo e supera il loro dovere contrattuale. Per questo, si è scelto di adottare una misura soggettiva della performance (Vandenabeele, 2009).

Sulla base di quanto detto, è ragionevole ipotizzare che un intervento formativo specifico che va a potenziare la possibilità di un docente di migliorare il benessere degli studenti e, quindi, della società rafforzi le relazioni PSM-IP e UO-IP. Più precisamente, si ipotizza che:

H3: La PSM e la UO influenzano la Performance Individuale in una misura maggiore dopo la formazione

3. Metodologia

Questo studio empirico utilizza misure ripetute su uno stesso campione e l'impianto metodologico utilizzato è quello quasi-sperimentale con gruppo unico ricorrente (Campbell & Stanley, 1963). L'analisi e il confronto, infatti, sono avvenuti tra i dati rilevati con il pre-test, somministrato ai docenti specializzandi all'inizio del corso (gruppo di controllo), e il post-test, somministrato agli stessi docenti alla fine del corso (gruppo sperimentale). Si suppone che tra le due misure sia intervenuto un elemento, il corso di specializzazione, che abbia modificato il campione in modo tale che la motivazione a lavorare per la società e per il singolo alunno dei docenti si sia modificata significativamente, così come la performance percepita dei docenti.

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è stato un questionario strutturato self-report anonimo somministrato tramite Moduli Google, il cui link è stato collocato sulla piattaforma e-learning del corso.

Per la compilazione del questionario era necessario inserire un codice alfanumerico che permettesse la comparazione delle risposte date dallo stesso docente nei due momenti strategici. Tale codice era costituito dalla prima lettera del nome, dalla prima lettera del cognome e dagli ultimi due numeri dell'anno di nascita.

Il questionario si articolava in due principali sezioni. La prima sezione, dedicata alla raccolta dei dati individuali quali il sesso, il tipo di percorso seguito (abbreviato o completo), l'aver già insegnato in una scuola oppure no. La seconda, finalizzata alla raccolta dei dati sulle variabili indagate (PSM, UO, IP).

Per verificare l'aumento delle variabili PSM, UO e IP dopo l'intervento formativo, è stata effettuata l'applicazione del test T di Student per misure ripetute, che permette di accertare la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale, con probabilità pari a .05 (intervallo di confidenza per la differenza al 95%).

Per testare l'influenza della motivazione a lavorare per il pubblico e della motivazione a lavorare per il singolo alunno sulla performance è stato utilizzato e ripetuto due volte sui dati raccolti prima e dopo il corso il Modello PLS di Equazioni Strutturali. La valutazione degli esiti PLS-SEM è stata estesa ad una analisi più avanzata attraverso l'analisi multi-gruppo tesa a verificare differenze significative nelle relazioni tra diversi gruppi di docenti, opportunamente contrapposti. Valeva la pena, infatti, verificare se vi fossero differenze nelle relazioni tra maschi e femmine; tra i corsisti del percorso completo, composto da moduli teorici e laboratori, e i corsisti del percorso abbreviato, composto solo dai laboratori e riservato a coloro che erano già in possesso di un'esperienza formativa analoga per un diverso grado scolastico; tra i corsisti con esperienza pregressa nell'insegnamento e i corsisti senza alcuna esperienza come docenti.

3.1 Campione

L'indagine empirica ha coinvolto i corsisti iscritti al VII ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Cassino nell'a.a. 2022/2023. Nella prima rilevazione, hanno compilato il questionario 1516 corsisti iscritti ad ogni ordine e grado scolastico (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado); nella seconda, circa 1000.

È da evidenziare che soltanto per 458 corsisti è stato possibile comparare i risultati, prima e dopo il corso, per l'univocità del codice alfanumerico inserito per compilare il questionario.

Il corso indagato ha coinvolto aspiranti docenti che non hanno mai insegnato e docenti già in servizio, per cui si configura, allo stesso tempo, come corso di formazione iniziale e in itinere. La provenienza geografica del campione è estesa a tutta l'Italia. Dalla descrizione del campione, si evince che la maggior parte dei corsisti, pari all'82.06%, è di sesso femminile, rispecchiando il profilo del docente italiano che, con riferimento al sesso, è donna. Inoltre, si rileva che il 67.55% del campione ha avuto già esperienze di insegnamento al momento della compilazione del questionario. Infine, l'87.86% dei corsisti ha dichiarato di seguire il percorso formativo completo (Tab. 1).

	Freq.	%
<i>Sesso</i>		
Femmina	1244	82.06
Maschio	272	17.94
<i>Percorso</i>		
Completo (moduli teorici + laboratori)	1332	87.86
Abbreviato (solo laboratori)	184	12.14
<i>Esperienza insegnamento</i>		
Sì	1024	67.55
No	492	32.45

Tab. 1: Descrizione del campione (N= 1516)

3.2 Misure

Le variabili latenti indagate in questo studio sono la PSM, la UO e la IP. Per misurare la variabile PSM è stata adottata la scala più usata (Perry, 1996; Ritz et al., 2016), a 4 dimensioni e 24 indicatori.

Le 4 dimensioni rappresentano rispettivamente: moventi strumentali, moventi basati sui valori, moventi affettivi, moventi altruistici e pro-sociali dei dipendenti pubblici. In particolare, si estrinsecano nell'attrazione per il policy-making (APM – *Attraction to Policy Making*), nella dedizione per l'interesse pubblico (CPI – *Commitment to Public Interest*), nella compassione (COM – *Compassion*) e nello spirito di sacrificio (SS – *Self-Sacrifice*), rispettivamente composte da 3, 5, 8, 8 indicatori. Alcuni indicatori sono stati riformulati positivamente rispetto alla versione originale, come suggerito da Perry (1996). Per esempio, l'affermazione “La politica è una parola sporca” è stata riformulata in “La politica è una parola nobile”.

La variabile dipendente è la performance individuale auto-valutata. La scelta di misurare la performance dei docenti con una misura soggettiva è stata dettata da tre fondamentali ragioni. La prima, perché già utilizzata in letteratura, data la difficoltà di definire univocamente la performance nel settore pubblico e quindi fornire dati comparabili (Bright, 2007; Vandenabeele, 2009). La seconda, perché i docenti aiutano ogni studente in una maniera che difficilmente si può configurare in una prestazione individuale misurabile e, per di più, solo loro potrebbero avere una migliore comprensione delle sfide che affrontano all'interno della scuola dove insegnano (Ritz et al., 2021; Andersen et al., 2015). La terza, perché le auto-descrizioni, le opinioni degli insegnanti non possono essere ignorate da chi intenda comprendere le dinamiche del sistema educativo italiano e agire efficacemente su di esso.

Le risposte sono state misurate utilizzando la scala di Likert a cinque punti, da un livello massimo a minimo di accordo con le affermazioni presentate nel questionario. Questo tipo di misure, per loro natura, sono ordinali, anche se i ricercatori assumono, per motivi pratici, che siano continue (Blaikie, 2003). Per assicurare l'equivalenza delle misure tradotte in italiano dalla versione inglese del questionario, tutte le affermazioni sono state tradotte in italiano e tradotte, poi, di nuovo in inglese.

4. Analisi dei dati

Prima di studiare le relazioni ipotizzate sono state calcolate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) e la matrice di correlazione (Tab. 2), per poi svolgere l'analisi delle componenti principali (PCA): una tecnica finalizzata a ridurre variabili numeriche correlate che, allo stesso tempo, contengano il massimo dell'informazione possibile, superiore al 50% (Tab. 3).

Le componenti confermano la struttura dimensionale a quattro fattori afferenti alla PSM ipotizzata da Perry (1996). Sebbene l'indicatore SS2 abbia un valore inferiore, si preferisce lasciarlo per rendere più comparabile questo studio con altri già svolti. Il metodo di rotazione utilizzato è stato il promax con normalizzazione Kaiser, convergenza in sei iterazioni.

Variable	Mean	Std. Dev.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
APM	2.80	0.77									
CPI	1.81	0.77	0.2467								
C	2.04	0.71	0.2286	0.5954							
SS	2.24	.701	0.2259	0.6005	0.6950						
PSM	2.18	.574	0.4294	0.7938	0.8758	0.8850					
IP	1.86	.726	0.1812	0.5174	0.5772	0.5231	0.6134				
UO	1.48	.766	0.0904	0.5779	0.6237	0.4971	0.6159	0.6633			
Sesso	.853	.353	0.1026	-0.0611	-0.1030	-0.0568	-0.0587	-0.0437	-0.1234		
Percorso	.915	.278	-0.0122	-0.0039	0.0213	0.0149	0.0121	0.0301	0.0091	-0.0029	
Esperienza	.709	.454	0.0224	0.0308	-0.0172	-0.0321	-0.0096	-0.0037	-0.0006	0.0057	-0.1945

Tab. 2: Statistiche descrittive e correlazioni delle variabili

	Componente			
	1	2	3	4
APM1	,056	-,140	,322	,653
APM2	-,213	,171	,060	,652
APM3	,133	-,172	-,006	,775
CPI1	-,181	,264	,717	,064
CPI2	,013	,089	,600	,208
CPI3	,102	-,094	,634	,057
CPI4	,142	-,104	,733	-,015
CPI5	-,042	,223	,745	-,045
SS1	,596	-,121	,262	,022
SS2	,374	,177	,304	-,145
SS3	,666	-,203	,102	,031
SS4	,577	,125	,160	-,075
SS5	,838	-,101	-,048	,043
SS6	,672	,042	,059	-,019
SS7	,578	,326	-,073	-,119
SS8	,799	,146	-,221	,050
C1	,246	,535	,112	-,065
C2	,161	,408	,085	,201
C3	-,030	,718	,137	-,204
C4	,113	,595	,050	,056
C5	,165	,670	-,064	,022
C6	-,031	,641	,213	,031
C7	-,245	,830	,012	-,004
C8	,090	,524	-,349	,438

Le parti in ombra evidenziano gli indicatori usati per operationalizzare le dimensioni date.

Tab. 3: PCA della PSM

Il test T per le differenze in media ha messo in evidenza che sono significative le differenze per PSM e IP, ma non per la variabile UO (Tabb. 4 e 5). Questo significa che dopo l'intervento formativo nei docenti è aumentato il livello della PSM e della IP, ma lo stesso non si può dire per UO.

		Media	N	Dev.std.	Media errore standard
Coppia 1	PSM0	2,216	458	,51002	,02380
	PSM1	2,287	458	,57245	,02674
Coppia 2	IP0	1,8308	458	,66855	,03124
	IP1	1,9749	458	,78426	,03665
Coppia 3	UO0	1,4874	458	,71268	,03330
	UO1	1,5442	458	,85575	,03999

Tab. 4: Statistiche campioni accoppiati

		Media	Dev.std	Media errore standard	t	Gl	Sign
Coppia 1	PSM0- PSM1	-,070597	,5475963	,025587	-2,759	457	,006
Coppia 2	IP0 – IP1	-,14410	,77271	,03611	-3,991	457	,000
Coppia 3	UO0 – UO1	-,05677	,90513	,04229	-1,342	457	,180

Il pedice 0 e 1 indica il Tempo 0 (inizio corso) e il Tempo 1 (fine corso). Le zone in ombra indicano la significatività delle differenze della PSM e della IP, ma non della UO.

Tab. 5: Test t campioni dipendenti: Differenze tra medie

Per testare le relazioni ipotizzate, l’analisi è stata condotta attraverso la tecnica denominata Partial Least Squares – Path Modeling (Sarstedt et al., 2021). Il modello di misurazione (Fig. 1) è stato verificato, valutando generalmente la consistenza interna di ciascun fattore, la validità convergente e la validità discriminante dei costrutti.

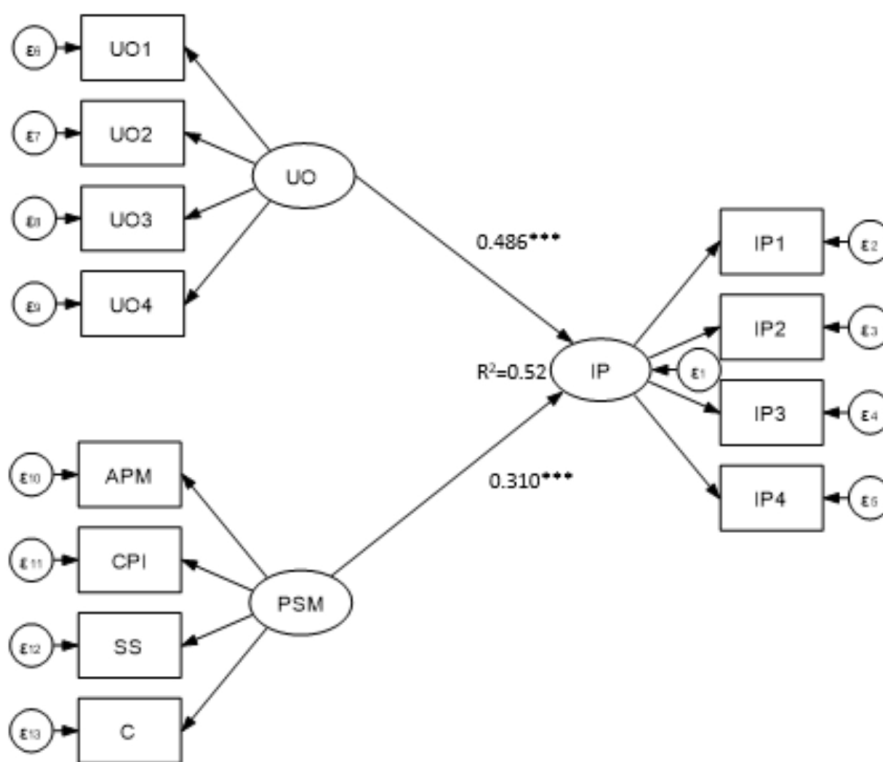


Fig. 1: Risultati del modello di equazioni strutturali

Più precisamente, la valutazione della consistenza interna di ciascun fattore è stata effettuata tramite l’indice alpha di Cronbach e l’indice Rho di Dillon-Goldstein. Entrambi gli indici assumono valori maggiori o uguali a 0.70, per cui la consistenza interna è verificata (Tab. 6). La validità convergente è stata verificata attraverso i valori dei factor loadings, che assumono tutti valori uguali o maggiori a 0.70 (Tab. 6). Infine, la validità discriminante è stata verificata attraverso la Varianza media estratta degli indicatori (AVE). Per ogni costrutto, utilizzando il criterio di Fornell–Larcker, la radice quadrata dell’indicatore AVE risulta superiore rispetto ai coefficienti di correlazione nella colonna e nella riga della variabile (i coefficienti di correlazione tra due costrutti qualsiasi sono più piccoli della radice quadrata del corrispondente AVE), a dimostrazione che la validità discriminante è confermata (Tab. 7).

Per la validazione del modello strutturale che descrive le relazioni di causalità tra le variabili si valuta il Coefficiente di determinazione R2 e si analizzano i Path Coefficients. Il primo misura la capacità predittiva del modello interno e si assume accettabile se è maggiore di 0,2 (nel campo delle scienze sociali). Il valore R2 assunto nel nostro modello è moderato e pari a 0.52 (Hair et al., 2011).

Per quanto riguarda l'analisi dei path coefficient relativi a ciascun legame strutturale tra le variabili latenti, essi risultano statisticamente significativi (con il test t-Student): da questo si deduce la sussistenza del percorso ipotizzato (e quindi la relativa ipotesi sul legame strutturale). Il segno positivo indica che il legame è positivo, il numero indica la forza del legame. I legami PSM-IP e UO-IP sono forti. Generalmente, infatti, un coefficiente $> 0,3$ indica un forte legame (Fig. 1). Nei corsisti indagati il legame UO-IP è più forte di quello PSM-IP.

Costrutto teorico	Fonte degli indicatori	Misure	Loadings
PSM ($\alpha = 0.753$; $\rho = 0.842$)		APM	0.379*
		CPI	0.836*
		SS	0.870*
	(Perry, 1996)	C	0.881*
UO ($\alpha = 0.889$; $\rho = 0.899$)		UO1	0.892*
		UO2	0.823*
		UO3	0.878*
	(Andersen et al., 2013)	UO4	0.870*
IP ($\alpha = 0.849$; $\rho = 0.892$)		IP1	0.877*
		IP2	0.921*
		IP3	0.923*
	(Vandenabeele, 2009)	IP4	0.581*

(*) Validazione Bootstrap significativa al 5%

Tab. 6: Costrutti, fonti, misure e loadings

Costrutto	PSM	UO	IP
PSM	0.594		
UO	0.415	0.750	
IP	0.388	0.470	0.702

Sulla diagonale è indicato il valore AVE del costrutto

Tab. 7: Criterio di Fornell-Larcker per la validità discriminante

5. Risultati e discussione

I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo si è sensibilmente e significativamente alzato, dopo avere realizzato l'intervento formativo, non in tutte e tre le aree indagate (motivazione a lavorare per il pubblico, motivazione a lavorare per il singolo alunno, performance), in quanto il livello della propensione dei docenti a lavorare per ogni specifico alunno non è aumentato significativamente. Le relazioni ipotizzate risultano, quindi, parzialmente verificate. Più precisamente l'ipotesi 1 risulta parzialmente verificata nella formulazione che "La Formazione migliora la PSM"; mentre non risulta verificata la seconda parte dell'ipotesi, quando afferma che "La Formazione migliora la UO". Risulta pienamente verificata l'ipotesi 2, cioè che "La Formazione migliora la Performance Individuale". Non risulta invece confermata l'ipotesi 3, cioè "La PSM e la UO influenzano la Performance Individuale in una misura maggiore dopo la formazione". Infatti, l'aumento dell'impatto positivo delle motivazioni sulla performance dei docenti non è risultato significativo, nonostante i legami fossero più forti. Sicuramente la bassa percentuale di partecipazione alla seconda raccolta dei dati da parte dei docenti potrebbe rappresentare un motivo per cui le ipotesi formulate non sono risultate completamente verificate.

Vale la pena notare che l'analisi multi-gruppo non ha evidenziato nessuna differenza significativa nei gruppi opportunamente selezionati. Ci si aspettava, infatti, che la forza dei legami ipotizzati fosse più forte

per i corsisti con una formazione ricevuta più ampia (percorso abbreviato) in quanto già in possesso di una formazione dello stesso tipo, ma per un grado di scuola differente; per i corsisti che avevano già esperienza nel mondo della scuola; per i corsisti di sesso femminile (DeHart-Davis et al., 2006).

I risultati potrebbero essere distorti a causa del fatto che i dati delle variabili dipendenti (IP) e indipendenti (PSM, UO) hanno la stessa fonte (Meier & O'Toole, 2013; Podsakoff et al., 2003). Per indagare se esiste tale fattore di distorsione (Common Method Bias, CMB) nei dati, è stato applicato il Fattore singolo di Harman (Harman, 1960). In questo studio la distorsione stimata non supera il valore soglia comunemente accettato (0.50), misurando 0.3165 prima e 0.3558 dopo.

5.1 Limiti

Sebbene i risultati raggiunti non siano generalizzabili, tuttavia la ricerca permette di riflettere sul processo condotto per divenire consapevoli e responsabili circa il processo di apprendimento dei futuri docenti di sostegno.

La scelta della misura della performance considerata opportuna nel nostro studio e utilizzata in altri studi (Vandenabeele, 2009) resta comunque soggettiva, per cui dovrebbe essere migliorata nelle ricerche future.

6. Conclusioni

I risultati di questo studio hanno condotto alla conclusione generale che la motivazione dei docenti e l'efficacia della loro prestazione lavorativa aumentano in qualche misura grazie all'intervento formativo frequentato. Ciò trova giustificazione sicuramente nella specificità dei contenuti del corso, inerenti al servizio pubblico e ispirati ai principi dell'individualizzazione, personalizzazione nonché inclusione di tutti gli alunni. Questo perché la formazione può fornire ai dipendenti le competenze e le conoscenze di cui hanno bisogno per svolgere il proprio lavoro in modo più efficace, il che può aumentare il loro senso di competenza e fiducia in sé stessi. Il motivo per cui l'esperienza formativa non ha, invece, migliorato l'orientamento a lavorare per lo specifico alunno potrebbe risiedere nel fatto che il corso, da un punto di vista giuridico e didattico-metodologico, ha sensibilizzato opportunamente il corsista sul ruolo che dovrà svolgere: il docente di sostegno. Egli è un docente *della classe* e non *del singolo*. Nel rispondere alle domande relative alla UO forse i corsisti hanno percepito un rilevante far riferimento "all'alunno" e non "alla classe". Questa osservazione meriterebbe ulteriori indagini.

Questo studio mostra alcuni risultati degni di nota. In primo luogo, porta in avanti la conoscenza della PSM e la UO come leve per garantire prestazioni ottimali nel lavoro docente. Nonostante tale relazione sia stata già individuata dalla letteratura scientifica (Palma et al., 2017; Palma et al., 2021), nello specifico sono assenti studi su questo tema che abbiano coinvolto i futuri docenti specializzati sulle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e, per di più, con disegno quasi-sperimentale. Entrambe le motivazioni hanno un effetto positivo sulla prestazione del docente: questo significa che la formazione, garantendo un innalzamento delle motivazioni nei docenti, migliorerebbe direttamente la loro performance.

In secondo luogo, questo studio rappresenta un passo avanti nello studio della PSM nel dibattito scientifico che tenta di rispondere al quesito se la PSM è una caratteristica stabile di un individuo o se è dinamica. Infatti, dimostrando che la PSM aumenta dopo il corso di formazione contribuisce a delineare la PSM come mutevole nel tempo, quindi modificabile, in accordo con alcuni autori (Bellé, 2013; Kjeldsen & Jacobsen, 2013), in disaccordo con altri (Vogel & Kroll, 2016).

Infine, questo studio offre utili indicazioni per la gestione efficace dei docenti pubblici, sulla questione di come la performance a livello individuale possa essere migliorata. I momenti in cui si può intervenire e manipolare la PSM sono principalmente due: il momento dell'assunzione e quello della formazione in ingresso e in itinere. Per esempio, le modalità di assunzione dei docenti potrebbero basarsi anche sul livello della PSM posseduto dal candidato, premonitore della performance, piuttosto che solo sui titoli culturali e sulle competenze possedute (Paarlberg et al., 2008). Un'altra strategia per innalzare la PSM è la forma-

zione specifica dei docenti. Essa resta un importante fattore nel momento in cui determina il livello della loro performance. Utilizzare una metodologia formativa efficace come quella adottata dall'università presa in esame potrà orientare, a livello dirigenziale e politico, la ridefinizione dei percorsi formativi per garantire la qualità del servizio pubblico.

Per finire, resta doveroso porci delle domande.

Se migliora la performance, è perché i docenti si sentono soddisfatti della formazione, o percepiscono che la formazione è utile, o è un effetto dell'esperienza dell'intelligenza collettiva? Ulteriori indagini andrebbero svolte.

Nel complesso, questi risultati migliorano la nostra comprensione dell'efficacia della formazione nel servizio pubblico, dei suoi fattori determinanti e delle implicazioni per gli orientamenti al servizio pubblico dei dipendenti pubblici.

Riferimenti bibliografici

- Aliman A. (2017). Education and training in enhancing performance of Indonesia Port Corporation employees. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 5(1), 24-27.
- Andersen L.B., & Kjeldsen A.M. (2013). Public service motivation, user orientation, and job satisfaction: A question of employment sector? *International Public Management Journal*, 16(2), 252-274.
- Andersen L.B., Pallesen T., & Salomonsen H.H. (2013). Doing good for others and/or for society? The relationships between public service motivation, user orientation and university grading. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 17(3), 23-44.
- Andersen L.B., Heinesen E., & Pedersen L.H. (2014). How Does Public Service Motivation Among Teachers Affect Student Performance in Schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651-671.
- Andersen L.B., Heinesen E., & Pedersen L.H. (2015). Individual performance: from common source bias to institutionalized assessment. *J Publ Adm Res Theor*, 26(1), 63-78.
- Bellé N. (2013). Experimental evidence on the relationship between public service motivation and job performance. *Public Administration Review*, 73(1), 143-153.
- Blaikie N. (2003). *Analyzing Quantitative Data: From Description to Explanation*. London: Sage.
- Bright L. (2007). Does person-organization fit mediate the relationship between public service motivation and the job-performance of public employees? *Review of Public Personnel Administration*, 27(4), 361-379.
- Bright L. (2008) 'Does Public Service Motivation Really Make a Difference on the Job Satisfaction and Turnover Intentions of Public Employees?'. *American Review of Public Administration*, 38(2), 149-166.
- Campbell D.T., & Stanley J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Chen C.A., Hsieh C.W., & Chen D.Y. (2021). Can training enhance public employees' public service motivation? A pretest-posttest design. *Review of Public Personnel Administration*, 41(1), 194-215.
- DeHart-Davis L., Marlowe J., & Pandey S. (2006). Gender Dimensions of Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 66(6), 873-887.
- Diamantidis A.D., & Chatzoglou P.D. (2014). Employee post-training behaviour and performance: evaluating the results of the training process. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 149-170.
- Feng L., & Sass T.R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Frederickson H.G. (1997). *The spirit of public administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 271-293.
- Gould-Williams J.S., Bottomley P., Redman T.O.M., Snape E.D., Bishop D.J., Limpanitgul T., & Mostafa A.M.S. (2014). Civic duty and employee outcomes: do high commitment human resource practices and work overload matter? *Public Administration*, 92(4), 937-953.
- Grant A.M., Campbell E.M., Chen G., Keenan C., Lapedis D., & Karen L. (2007). Impact and the Art of Motivation Maintenance: The Effects of Contact with Beneficiaries on Persistence Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 53-67.
- Grant A.M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of applied psychology*, 93(1), 48-58.

- Granado Alonso C. (2016). A study of the potential of training to be transferred to the workplace. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 7(1), 89-100.
- Hair J.F., Ringle C.M., & Sarstedt M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Rheory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Harman H.H. (1967). Modern Factor Analysis, University of Chicago Press, Chicago. In D.J. Houston (2000). Public service motivation: a multivariate test. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(4), 713-728.
- Hervie D.M., & Winful E.C. (2018). Enhancing teachers' performance through training and development in Ghana education service. *Journal of Human Resource Management*, 6(1), 1-8.
- Hidayat R., & Budiartma J. (2018). Education and job training on employee performance. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 171-181.
- Hondeghem A., & Perry J.L. (2009). EGPA Symposium on Public Service Motivation and Performance: Introduction. *International Review of Administrative Sciences*, 75, 5-9.
- Kjeldsen A.M., & Jacobsen C.B. (2013). Public service motivation and employment sector: Attraction or socialization? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(4), 899-926.
- Liu B., & Perry J.L. (2016). The psychological mechanisms of public service motivation: A two-wave examination. *Review of Public Personnel Administration*, 36(1), 4-30.
- Meier K.J., & O'Toole L.J. (2013). 'I Think (I Am Doing Well), Therefore I Am: Assessing the Validity of Administrators' Self-Assessments of Performance. *International Public Management Journal*, 16(1), 1-27.
- Mohamud A.M. (2014). *The effect of training on employee performance in public sector organizations in Kenya. The case of NHIF Machakos County*. University of Nairobi.
- Moynihan D.P., & Pandey S.K. (2007). The Role of Organizations in Fostering Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 67(1), 40-53.
- Mostafa A.M.S., Gould-Williams J.S., & Bottomley P. (2015). High-performance human resource practices and employee outcomes: the mediating role of public service motivation. *Public Administration Review*, 75(5), 747-757.
- Osman D.J., & Warner J.R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064.
- Paarlberg L.E. (2007). The Impact of Customer Orientation on Government Employee Performance. *International Public Management Journal*, 10(2), 201-231.
- Paarlberg L.E., Perry J.L., & Hondeghem A. (2008). From Theory to Practice: Strategies for Applying Public Service Motivation. In J.L. Perry, & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in Public Management: the Call of Public Service* (pp. 268-293). Oxford: Oxford University Press.
- Palma R., Hinna A., & Mangia G. (2017). Improvement of individual performance in the public sector: Public service motivation and user orientation as levers. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(3), 344-360.
- Palma R., Crisci A., & Mangia G. (2021). Public service motivation-individual performance relationship: Does user orientation matter? *Socio-Economic Planning Sciences*, 73, 100818.
- Perry J.L., & Lois R.W. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50, 367-373.
- Perry J.L. (1996). Measuring public service motivation: an assessment of construct reliability and validity. *J Publ Adm Res Theory*, 6, 5-22.
- Perry J.L., Hondeghem A., & Wise L.R. (2010). Revisiting the motivational bases of public service: twenty years of research and an agenda for the future. *Public Administration Review*, 70(5), 681-690.
- Petrovsky N., & Ritz A. (2014). Public service motivation and performance: a critical perspective. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 2(1), 57-79.
- Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Podsakoff N.P., & Lee J. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Ritz A., Vandenabeele W., & Vogel D. (2021). Public service motivation and individual job performance. *Managing for public service performance: How people and values make a difference*, 254-277.
- Ritz A., Brewer Gene A., & Neumann O. (2016). Public service motivation: a systematic literature review and outlook. *Publ Adm Rev*, 73(6), 414-426.
- Sarstedt M., Ringle C.M, & Hair J.F. (2021). Partial least squares structural equation modeling. *Handbook of market research*. Springer International Publishing, pp. 587-632.
- Sendawula K., Nakyejwe Kimuli S., Bananuka J., & Najjemba Muganga G. (2018). Training, employee engagement and employee performance: Evidence from Uganda's health sector. *Cogent Business & Management*, 5(1), 1470891.

- Vandenabeele W. (2009). The mediating effect of job satisfaction and organizational commitment on self-reported performance: more robust evidence of the PSM performance relationship. *Int Rev Adm Sci*, 75(1), 11-34.
- Vogel D., & Kroll A. (2016). The Stability and Change of PSM-Related Values across Time: Testing Theoretical Expectations against Panel Data. *International Public Management Journal*, 19(1), 53-77.
- Warr P., Allan C., & Birdi K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Whitaker M.C., & Valtierra K.M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182.
- Weske U., & Schott C. (2018). What motivates different groups of public employees working for Dutch municipalities? Combining autonomous and controlled types of motivation. *Review of Public Personnel Administration*, 38(4), 415-430.
- Yusnita Y., Eriyanti F., Engkizar E., Anwar F., Putri N.E., Arifin Z., & Syafril S. (2018). The effect of professional education and training for teachers (PLPG) in improving pedagogic competence and teacher performance. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 3(2), 123-130.

Dagli “educatori di frontiera” all’attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità

From “frontier educators” to the current role of professional educators in community development

Matteo Cornacchia

Associate professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | mcornacchia@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cornacchia, M. (2023). From “frontier educators” to the current role of professional educators in community development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 58-64.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-06>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-06>

ABSTRACT

This essay focuses on the role of professional educators in community development as a particular expression of educational work in the field of social pedagogy, with regard to the recent reforms. This perspective is considered as an evolution of the professional role, starting from the activity of “frontier educators” who, in the second post-war period, worked to restore relations of solidarity and social cohesion; other stages of this path are represented by the “street educators” phase and, recently, by the transformation of the welfare system from the traditional redistributive model into a new participatory approach. According to the paradigm of “collective intelligence”, the real resilience in our communities will depend not only on the availability of funds, but also on how actively community workers will promote solidarity, and on collective accountability.

Fra le tante declinazioni del lavoro educativo agevolate dalle recenti tutele normative, il presente contributo si concentra sulla funzione degli educatori socio-pedagogici a favore dello sviluppo di comunità nella tradizione della pedagogia sociale. Si tratta di una prospettiva in linea con l’evoluzione stessa della professione, a partire dalle testimonianze di quegli “educatori di frontiera” che nel secondo dopoguerra hanno operato nei rispettivi territori per ripristinare legami di solidarietà e coesione sociale, attraverso gli educatori di strada, fino alla recente trasformazione del sistema di welfare dal modello redistributivo-assistenziale al modello partecipativo. Sulla scorta del paradigma delle intelligenze connettive, la vera resilienza delle nostre comunità locali dipenderà in larga misura non solo dalla disponibilità di fondi, ma dalla presenza nei presidi socio-educativi di operatori di comunità in grado di promuovere atteggiamenti solidali e assunzione di responsabilità da parte di tutti.

Keywords: educators | community | welfare | social pedagogy | participation

Parole chiave: educatori | comunità | welfare | pedagogia sociale | partecipazione

Received: September 1, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Matteo Cornacchia, mcornacchia@units.it

1. Il lavoro di comunità nell'identità della pedagogia sociale

Nel 1982, in uno dei primi e più diffusi manuali sul lavoro sociale di comunità, Alan Twelvetrees definiva tale concetto come quel processo “tramite cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso iniziative collettive” (Twelvetrees, 1982). Quell'opera, pur riferita principalmente al contesto britannico, fu scritta in un momento di profonde trasformazioni nell'organizzazione dei principali sistemi di welfare occidentali, in una fase storica idealmente compresa fra la loro piena affermazione, nei decenni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, e la progressiva riconversione del loro modo di gestire la protezione sociale sulla base dei principi di efficacia e sostenibilità. L'idea di fondo promossa allora da Twelvetrees considerava la “comunità” la dimensione alla quale riferirsi per la programmazione degli interventi sociali e, conseguentemente, per misurarne l'impatto. Detto in altri termini, il lavoro sociale, anche quando sembra indirizzato al singolo individuo in condizioni di precarietà o bisogno, dovrebbe in realtà considerare ogni specifico intervento entro un quadro più ampio, comunitario appunto, secondo la logica per cui il benessere altrui ha ricadute sull'intera collettività, anche su chi non è direttamente destinatario di alcuna prestazione. Di tale principio si possono cogliere almeno due livelli, sia pure fra loro correlati: il primo, più “materiale”, riguarda i costi, ovvero il fatto che le misure di protezione sociale destinate a singole utenze sono rese possibili dalla contribuzione di tutti; il secondo, di ben altra natura, riguarda invece la consapevolezza con cui i singoli cittadini si sentono investiti della responsabilità di contribuire al bene comune e, dunque, migliorare le condizioni di vita del loro territorio. È soprattutto a questo secondo livello che Twelvetrees rivolge la propria attenzione evidenziando come siffatta responsabilità non sia un obiettivo scontato, ma richieda di essere “attivata” e “accompagnata” attraverso l'azione sul campo di specifiche figure, a carattere volontario o professionale, che lo studioso britannico identifica nei *community workers*, gli operatori di comunità.

Più o meno negli stessi anni in cui Twelvetrees sistematizzava queste sue riflessioni, sulla sponda statunitense i sociologi James Coleman (1990) e Robert Putnam (2000) avanzavano ragionamenti molto simili attorno al concetto di *capitale sociale*, individuato nelle strutture di relazione fra le persone e nei benefici generati dai loro legami, ragione per cui, secondo Mortari (2007), in questa accezione si potrebbe legittimamente parlare anche di un *capitale relazionale*. Ebbene, con esplicito riferimento alla società americana della seconda metà del Novecento, Putnam ha tracciato una sorta di parabola nei livelli di capitale sociale, constatandone un'iniziale ascesa negli anni Cinquanta e Sessanta e, successivamente, un inesorabile declino; nella sua dettagliata ricostruzione ci si sofferma sulle cause per cui la coesione sociale all'interno delle comunità si sarebbe un po' alla volta allentata, ma in questa sede è sufficiente richiamare il dato per cui il senso di appartenenza e i legami che definiscono un ideale spazio comunitario non sono condizioni immutabili, definite una volta per tutte: essi, quando non sussistono più autonomamente e si allentano, necessitano di un intervento “esperto” da parte di qualcuno che, in maniera individuale o associata, si occupi di risollevare i livelli di capitale sociale.

L'imprescindibilità della dimensione comunitaria nei progetti educativi dei singoli individui può essere considerato l'oggetto precipuo della pedagogia sociale moderna fin dalle sue origini tardo ottocentesche. La letteratura di settore è solita ascrivere a Natorp ([1899] 1977) il merito di aver tracciato per primo un solco epistemologico fra la pedagogia generale e la pedagogia sociale attraverso la nota metafora per cui, senza una comunità umana di riferimento l'individuo sarebbe una mera astrazione esattamente come l'atomo per la fisica. Come ha opportunamente puntualizzato Striano (2004) quella lettura si iscriveva nel quadro teorico del “socialismo utopistico” e assegnava alla comunità la funzione di “dimensione educatrice” per la realizzazione dei processi di crescita individuali e collettivi sulla base di modelli di razionalità sociale sempre più complessi.

Da quel momento in poi la pedagogia sociale, sia pure aperta a interpretazioni plurime tanto sul piano dei “metodi” quanto sul piano delle professionalità implicate (Catarci, 2013), si è progressivamente ritagliata uno spazio di autonomia scientifica attorno ad un oggetto non facile da identificare in maniera univoca, ma comunque legato al riconoscimento di una prospettiva comunitaria (altrimenti definita anche “collettiva” o, più genericamente, “sociale”) dell'agire educativo. Nel tentativo di legittimarne uno “statuto epistemologico proprio”, è stata ancora Striano ad aver condotto un dettagliato confronto fra le voci più significative della pedagogia accademica contemporanea, dagli anni Settanta a oggi, per giungere alla constatazione – pienamente condivisa da chi scrive – di un'impronta utopistica della pedagogia sociale:

in essa il vettore dell'utopia è particolarmente evidente e stimolante; ciò che le conferisce un peculiare orientamento normativo a livello culturale, politico, sociale, connotandola come particolare tipologia di scienza sociale, intensamente impegnata nella trasformazione della realtà e nel disegno di nuovi scenari. Il suo *principio euristico* è quindi la possibilità/necessità di trascendere l'esistente, di determinare cambiamenti, di dare luogo ad inedite configurazioni, di indicare possibili scelte e corsi di azione (Striano, 2004, p. 63)

Il riconoscimento, poi, di una marcata matrice operativa, perfettamente resa dall'espressione "intensamente impegnata nella trasformazione della realtà e nel disegno di nuovi scenari", consente di agevolare il passaggio dalla riflessione teorica a precisi riscontri fattuali e di rintracciare, nella storia recente del lavoro educativo "di frontiera" nel nostro paese, alcune straordinarie figure che, per l'efficacia delle loro azioni, unite alla carica utopica delle loro idee, possono essere considerate significative testimonianze di una pedagogia sociale "agita", nonché antesignane espressioni di quegli "operatori di comunità" dai quali la nostra argomentazione è partita.

2. Il lavoro di comunità nella testimonianza dei primi "educatori di frontiera"

Il primo profilo che si ritiene opportuno richiamare è quello di Aldo Capitini, vero e proprio animatore sociale della sua comunità – quella della città di Perugia – attraverso innumerevoli iniziative di "risveglio popolare" e di "liberazione delle coscienze" tanto sul versante civile, quanto su quello religioso. Gli anni bui del ventennio fascista avevano sedimentato in molti strati della società una sorta di torpore culturale, come se il lungo periodo di censure e oscurantismi avesse disabituato le persone ad esprimersi liberamente, con indipendenza di giudizio e spirito critico. Capitini, che già sul finire degli anni Venti ebbe modo di manifestare apertamente la sua convinta posizione antifascista, pagandone anche le conseguenze, fu fra coloro i quali operarono attivamente, in prima linea, per realizzare una vera e propria opera di ricomposizione dei legami sociali e ricostruzione dell'identità collettiva: a questo scopo si adoperò per ripristinare spazi di confronto democratico e libera partecipazione attraverso l'istituzione nella sua città del primo Centro di Orientamento Sociale (COS), esperienza poi estesa in molte altre città della penisola. La sua strenua difesa delle libertà fondamentali della persona lo portò ad assumere posizioni estremamente critiche nei confronti della Chiesa già dai tempi del Concordato, giudicato alla stregua di un compromesso sottoscritto per ragioni di interesse materiale che poco avevano a che fare con questioni religiose; la sua scelta di fede non gli impedì mai di contestare le posizioni più ortodosse del cattolicesimo istituzionalizzato, come nella celebre vicenda dei coniugi Bellandi¹, quando Capitini, attraverso un'intensa lettera rivolta al proprio Vescovo, chiese di essere cancellato dal registro dei battezzati. Nella medesima prospettiva, e sulla base dell'esperienza già maturata attraverso i COS, trova giustificazione l'attivazione dei Centri di Orientamento Religioso, dove l'incontro fra le religioni superava il concetto stesso di ecumenismo fino ad accogliere anche le opinioni di atei e agnostici per un confronto quanto più aperto e accogliente possibile. Da ultimo, la figura di Capitini va doverosamente ricordata per la costituzione del movimento non violento, da lui fondato nel 1962 e legato a una serie di iniziative tuttora esistenti, come la marcia della pace Perugia-Assisi e la pubblicazione della rivista *Azione nonviolenta*. Forse è proprio la convinta adesione alla causa della non violenza, sulle orme di Tolstoj e soprattutto di Gandhi, a riempire l'opera capitiniana di quell'afflato utopico che, come si è già detto, sembra caratterizzare la stessa identità della pedagogia sociale. Eppure Bobbio, che frequentò a lungo Capitini e con cui intrattenne una fitta corrispondenza², non lo ha mai identificato come un rivoluzionario ma, piuttosto, come una sorta di profeta impegnato a tramutare la realtà della propria comunità attraverso la concretezza dell'azione politica:

1 La vicenda risale al 1956 ed ebbe una vasta eco nelle cronache del tempo. I coniugi Mauro Bellandi e Loriani Nunziati scelsero di sposarsi con il solo rito civile nel Municipio della loro città, Prato. Tale atto indusse il vescovo della diocesi, mons. Pietro Fiordelli, a scrivere una lettera al parroco per esortarlo a escludere i due coniugi da tutti i sacramenti in quanto "pubblici concubini". La lettera, pubblicata sul bollettino parrocchiale, destò molte reazioni nell'opinione pubblica e comportò il rinvio a giudizio di mons. Fiordelli.

2 In proposito si veda il testo curato da Pietro Polito e intitolato *Aldo Capitini – Norberto Bobbio. Lettere 1937-1968* (Carocci, Roma 2012).

mentre l'utopista disegna una stupenda struttura di società ideale ma ne rinvia l'attuazione a tempi migliori, il profeta comincia subito, qui e ora. [Se l'utopia] comincia domani, e può anche non cominciare mai, la tramutazione comincia oggi e non ha mai fine (Bobbio, 1969, p. 31).

Altro indiscusso protagonista del risveglio sociale del nostro paese nell'immediato secondo dopoguerra è stato Danilo Dolci, la cui trama biografica ha avuto peraltro diversi punti di contatto con quella di Capitini. Se quest'ultimo ha agito in favore della comunità prevalentemente con piglio politico, dunque anche attraverso l'interlocuzione e la presenza nelle istituzioni, la vicenda di Dolci è ancor più legata a quell'idea di educatore di frontiera o di "strada", per utilizzare un'espressione molto in voga negli anni Settanta e Ottanta. Come hanno ben delineato Santerini e Triani (2007), il "lavoro di strada" che riconosciamo in molti tratti del DNA professionale degli attuali educatori socio-pedagogici assume molti significati insieme: anzitutto allarga la prospettiva da ciò che può apparire come un semplice luogo all'idea di uno *spazio di vita*, individuale e collettivo, dinamico, colto cioè nel suo divenire quotidiano, secondo una logica di apertura, di ricerca di movimento; secondariamente l'istanza di intercettare le persone nel loro contesto di vita porta con sé la necessità di *abbassare la soglia*, espressione utilizzata per indicare la rimozione degli ostacoli – materiali, ma anche culturali e psicologici – che si frappongono fra i servizi e le persone; da ultimo, il lavoro di strada richiama la disponibilità all'ingaggio, allo *stare in mezzo*, al farsi interpreti delle domande inesprese della comunità secondo principi di vicinanza e compartecipazione. Ebbene, Dolci ha saputo incarnare come pochi queste caratteristiche di "impegno educativo" nei confronti di una realtà sociale, quella della Sicilia orientale degli anni Cinquanta, in cui la totale assenza dei servizi essenziali per la popolazione locale si accompagnava alla mancanza di coscienza per quella situazione. Nella zona compresa fra Partinico e Trappeto, Dolci adottò un approccio "maieutico", molto simile a quello dell'*autoanalisi popolare* di Freire, teso a fare in modo che nelle persone del luogo si rinforzasse la consapevolezza della loro condizione e, dunque, la legittimità nel rivendicare l'intervento delle istituzioni locali. Per tornare a Twelvetrees, il quale nel proprio manuale distingue fra lavoro *per* la comunità e lavoro *con* la comunità, si potrebbe associare a Dolci proprio questa seconda categorizzazione in ragione della sua instancabile azione di accompagnamento svolta nella quotidiana relazione con gli abitanti del posto. Come Capitini, anch'egli fu convinto interprete del movimento non violento e pertanto affidò la necessità di rendere manifeste le condizioni di povertà di quei territori ad iniziative che avrebbero dovuto attirare l'attenzione dell'opinione pubblica, ma sempre entro i ranghi di condotte pacifiche: un simile obiettivo, ad esempio, fu raggiunto in occasione del cosiddetto "sciopero alla rovescia" del 1956, quando per denunciare l'elevato tasso di disoccupazione fra gli abitanti di Partinico organizzò una manifestazione in cui i tanti disoccupati del paese, non potendo scioperare da alcun lavoro, protestarono lavorando al ripristino di una strada comunale dismessa. Nella circostanza il clamore di quell'episodio non fu legato tanto all'atto dimostrativo in sé, quanto all'incarcerazione e al successivo processo che Dolci subì con diversi capi d'accusa, fra cui resistenza a pubblico ufficiale e istigazione alla disobbedienza. La vicenda giudiziaria fu caratterizzata in particolare da due elementi: anzitutto la folta schiera di intellettuali italiani e stranieri – fra cui Alberto Moravia, Ignazio Silone, Carlo Levi, Norberto Bobbio, Bertrand Russel, Jean Piaget ed Eric Fromm – che si schierarono apertamente in difesa di Dolci e del principio che aveva ispirato la sua azione, in alcuni casi anche attraverso testimonianze dirette in sede processuale (Tosi & Vitale, 2016; Litigio, 2019); in secondo luogo il ruolo assunto da uno dei padri costituenti, Piero Calamandrei, il quale accettò l'incarico di guidare il collegio di difesa e di tenere l'appassionata arringa finale – peraltro l'ultima prima della morte – in cui sostenne che nel difendere l'imputato si difendeva anche la Costituzione stessa (Calamandrei, 1956)³.

Nell'immaginario di molti – come peraltro si evidenzia dall'esplicita menzione nella call di questo numero di Pedagogia Oggi – la figura che sembra incarnare al meglio l'espressione "educatore di frontiera" è quella di don Lorenzo Milani, sia per aver vissuto in prima persona l'esperienza del "confinamento" quando venne trasferito nella sperduta parrocchia di Barbiana, sia per aver rivolto la propria azione educativa principalmente ai giovani e alla loro istruzione. Non è semplice aggiungere elementi significativi a

3 Il testo stenografico dell'arringa finale di Calamandrei fu pubblicato circa un mese dopo il processo dalla rivista di economia, politica e cultura *Il Ponte*, da lui stesso fondata (citata in bibliografia). Quella linea difensiva ispirò il successivo testo di Danilo Dolci *Processo all'art. 4* (Einaudi, 1956) attraverso il quale egli volle evidenziare come la sua vicenda giudiziaria fosse in realtà un processo alla Costituzione stessa e, in particolare, al diritto al lavoro sancito dall'art. 4.

quanto è stato già ampiamente riportato dalla consistente produzione bibliografica su don Milani; in questa sede, coerentemente al discorso fin qui intrapreso, è sufficiente richiamare la forte connotazione emancipativa dell'opera milaniana, testimoniata già dall'esperienza con gli operai di San Donato a Calenzano prima ancora che con i ragazzi di Barbiana. La sua interpretazione del moderno concetto di "lavoro di comunità" si fondava sulla priorità di garantire alla comunità stessa le condizioni per poter esercitare autonomamente ciò che i successivi studi sui livelli di partecipazione sociale avrebbero codificato come *citizen power* (Arnstein, 1969). È evidente come nelle periferie e nelle campagne dell'Italia degli anni Cinquanta tali condizioni fossero indissolubilmente legate all'accesso all'istruzione (primaria e secondaria), peraltro in una fase storica in cui il nostro sistema scolastico era impegnato nella faticosa transizione dal retaggio gentiliano, per cui la scuola era uno strumento di selezione sociale, all'orientamento opposto, aperto e inclusivo, introdotto dalla Costituzione (significativo, in tal senso, il ritardo con cui la riforma della scuola media unica del 1962 recepì l'obbligo di garantire otto anni di scuola uguali per tutti). Come ha correttamente rilevato Simeone (2020), la declinazione sociale dell'azione pedagogica e la prioritaria attenzione allo sviluppo di comunità sono caratteristiche fondative dell'opera di don Milani, rese esplicite già nella scelta – che si potrebbe definire "politica" – di concepire e pubblicare *Lettera a una professoressa* come il risultato di una scrittura collettiva: l'atto di denuncia contenuto in quel testo non avrebbe dovuto arrivare solo da lui, ma avrebbe acquisito valore e significato se fosse stato espressione di un intento comune, ovvero voce degli stessi ragazzi e delle ragazze che frequentavano la scuola di Barbiana e si vedevano negate opportunità di crescita – umana, culturale e sociale – dalla stessa istituzione che invece avrebbe dovuto garantirglielie.

Da ultimo, merita una doverosa menzione la figura di Adriano Olivetti, per la quale, tuttavia, si rende opportuna una precisazione rispetto alle testimonianze precedenti: il riferimento agli "educatori di frontiera" fin qui utilizzato per inquadrare in una prospettiva comune l'attività di Capitini, Dolci e Milani non sembra adeguato a rappresentare una parabola essenzialmente imprenditoriale in cui non si riscontrano quelle caratteristiche di prossimità agli ultimi o di afflato emancipativo che hanno invece segnato le vicende sopra descritte. Gli stessi scritti olivettiani non appaiono esattamente come un esempio di letteratura pedagogica in senso stretto e anche il modo in cui il suo profilo viene comunemente tracciato non rientra nei contorni professionali con cui si è soliti delineare un educatore. Ciò nonostante Olivetti è stato spesso chiamato in causa dalla recente letteratura pedagogica per almeno due fondate ragioni: anzitutto per aver cercato di tradurre l'ideale comunitario in un nuovo ordine sociale e politico; poi per aver realizzato all'interno della propria azienda un efficiente sistema di welfare con notevole anticipo sulle riforme sociali che si sarebbero realizzate nel nostro paese fra gli anni Sessanta e Settanta. Se – come detto – lo sviluppo di comunità è uno degli oggetti peculiari della pedagogia sociale, bisogna riconoscere il grande impegno di Olivetti in favore di questa prospettiva a partire dall'esperienza di impresa collettiva avviata all'interno della sua azienda, ma anche dalla critica nei confronti delle forme tradizionali di rappresentanza politica, a suo giudizio poco funzionali ad alimentare reali processi partecipativi e di effettivo esercizio democratico. La sua visione comunitaria era radicata ai principi di responsabilità condivisa e solidarietà, in aperta opposizione al consueto istituto della delega incarnato dal sistema di rappresentanza partitica. A tale scopo, nel 1946, fondò prima le *Edizioni di comunità*, con l'intenzione di garantire uno spazio culturale di confronto sulle possibilità dell'ideale comunitario; poi, l'anno successivo, diede vita al *Movimento di comunità*, un soggetto politico che avrebbe dovuto proporsi come alternativa alle logiche partitiche, senza tuttavia raggiungere gli scopi per i quali era stato creato. Ben diversi, invece, furono i risultati sul fronte aziendale, sia in termini di posizionamento sul mercato e fatturato, sia per la straordinaria attenzione rivolta al benessere di dipendenti e operai attraverso misure di protezione sociale del tutto inedite per quella fase storica: chi lavorava in Olivetti, oltre ad avere stipendi mediamente superiori a quelli previsti dai contratti collettivi dell'epoca in virtù della distribuzione "allargata" dei dividendi, aveva agevolazioni sull'acquisto o sull'affitto della casa e accesso a servizi socio-sanitari interni all'azienda che includevano assistenza medica, asili nido e scuole materne, colonie estive, attività culturali di vario genere. Queste iniziative, come detto, anticiparono di diversi anni la costituzione del sistema di welfare nazionale, contribuendo di fatto alla maturazione di un modello di tipo redistributivo-assistenziale con cui si sarebbero poi regolati i rapporti pre-stazionali fra Stato e cittadini.

3. Comunità e intelligenze collettive: verso un nuovo modello di welfare

Il modello in questione si è progressivamente consolidato fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta a seguito di un consistente impianto di riforme in campo educativo (riforma della scuola media unica nel 1962; istituzione della scuola materna statale nel 1968; liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari nel 1969; approvazione dei cosiddetti "decreti delegati" nel 1974) e socio sanitario (istituzione dei consultori familiari pubblici nel 1975; istituzione del Servizio Sanitario Nazionale e riforma psichiatrica nel 1978). Per quanto sia sempre difficile stabilire rapporti di causalità diretta in impianti riformatori così articolati, non è improbabile ritenere che la vivacità di quella stagione fu anche il frutto dell'azione sul campo di operatori di comunità ed educatori di frontiera come quelli sopra ricordati, ai quali va riconosciuto il merito di aver contribuito a riaffermare nella società civile il desiderio di partecipazione e associazionismo dopo l'infelice parentesi del fascismo e della seconda guerra mondiale.

Come ha osservato Ripamonti (2020), però, anche quella stagione non durò a lungo e nel giro di un paio di decenni conobbe una crisi irreversibile determinata principalmente da tre fattori, fra loro strettamente correlati: l'insostenibilità economica, dovuta ai costi di gestione ma anche a discutibili comportamenti manageriali; la conseguente delegittimazione sociale del welfare, percepito dall'opinione pubblica come un pesante onere per la finanza pubblica senza la contropartita di servizi efficienti; infine il declino dello stesso modello assistenziale che, nel rapporto fra Stato e cittadini, fissava chiaramente le responsabilità e i doveri prestazionali a carico del primo rispetto alla domanda espressa dai secondi.

Con l'inizio degli anni Duemila due importanti dispositivi normativi hanno creato le condizioni operative per un significativo cambio di paradigma nella gestione dei sistemi di protezione sociale. Il primo di tali dispositivi coincide con la L. 328/2000 – *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* – con cui, oltre alle funzioni dello Stato, è stato riconosciuto e incentivato il ruolo di quei soggetti che oggi vengono identificati attraverso l'espressione "Terzo settore" (organismi non lucrativi di utilità sociale, cooperative, associazioni ed enti di promozione sociale, organizzazioni laiche di volontariato o di matrice professionale). Nell'impianto previsto dal Legislatore il luogo di definizione delle politiche sociali e socio-sanitarie di ciascun ambito territoriale veniva individuato nel "piano di zona", ovvero uno spazio di relazione, coordinamento e collaborazione fra soggetti istituzionali appartenenti al pubblico e al privato sociale secondo un approccio di progettazione partecipata. Il secondo dispositivo, invece, risiede nella riforma del Titolo V della Costituzione operata nel 2001 con cui è stato introdotto nel nostro ordinamento il principio di sussidiarietà nella sua doppia declinazione "verticale" e "orizzontale": se la prima regola i rapporti fra cittadino e Stato al fine di garantire anzitutto la prossimità dei servizi, la seconda incentiva lo Stato a sostenere le iniziative individuali o collettive dei cittadini quando perseguono obiettivi di interesse pubblico.

Da allora a oggi, anche grazie ad innovazioni più recenti fra cui è doveroso citare l'adozione del Codice del Terzo settore (DLgs. 117/2017), si è definitivamente superato il modello redistributivo-assistenziale e, anche sul piano culturale, si è fatta strada una gestione dei servizi di protezione sociale basata su processi collaborativo-partecipativi alla base dei quali vi è una riappropriazione degli spazi comunitari da parte dei cittadini, nonché l'attivazione di circuiti di responsabilità (Lizzola, 2023). L'affidamento di molti presidi educativi e socio-sanitari a soggetti della cooperazione e del privato sociale testimonia l'avvenuto passaggio culturale di cui sopra, anche se è sempre concreto il rischio di leggersi una mera delega da parte dello Stato; i casi virtuosi su cui fare affidamento nella nuova gestione del welfare sono quelli alimentati da una autentica condivisione di senso, significati e direzioni – in una sola parola si potrebbe dire "politica" – e da concrete forme di co-progettazione, al di là della retorica dovuta all'abuso di questa espressione. I regolamenti sulla rigenerazione di beni comuni (urbani e non) che si stanno diffondendo in molti enti locali sono uno degli esempi più incoraggianti di applicazione sociale del paradigma lévyiniano sulle intelligenze collettive, almeno per quella parte, per così dire antropologica, in cui il filosofo francese riconosce la propensione umana alle connessioni e alla mobilitazione di competenze diffuse a fondamento dei legami comunitari (Lévy, 1996).

Nelle comunità attuali – quartieri cittadini, rioni, ambiti e unioni territoriali intercomunali – un ruolo sempre più importante in funzione della coesione sociale viene svolto proprio dagli educatori socio-pedagogici in virtù della loro azione di presidio sul territorio e di snodo fra servizi, istituzioni e cittadinanza nella logica di una pedagogia della comunità educante e delle sue varianti (Tramma, 2009; Triani, 2018).

Come hanno dimostrato gli studi sul capitale sociale, collaborazione e partecipazione – ovvero le condizioni di realizzazione dell’attuale modello di welfare – non sono processi scontati o automatici ma, anche a seconda dei periodi storici, richiedono qualcuno che li sappia attivare e preservare. Nel raccogliere l’eredità degli “educatori di frontiera”, ma anche nel farsi interpreti della funzione di “operatori di comunità”, gli educatori socio-pedagogici si collocano nel welfare di comunità in una posizione strategica (Balzano, 2019) a partire dal presupposto che ogni intervento educativo, al di là dei benefici individuali che può apportare, si configura come un atto politico per le ricadute che ha sul piano del bene comune, evidenziando il nesso fra lavoro educativo e lavoro di comunità. Probabilmente questa sorta di propensione connettiva degli educatori deriva da una duttilità professionale frutto anche di un complesso (oltre che tardivo) riconoscimento normativo che, a differenza di quanto accaduto per altre figure della relazione di aiuto, non ha ancora cristallizzato posizioni di “rendita”. Come noto, l’originario disegno di legge sulle professioni educative proposto da Vanna Iori è stato sacrificato in pochi commi della legge di bilancio del 2018 (L. 205/2017), eppure, pur non menzionando esplicitamente la dimensione comunitaria, prefigura una declinazione ampia del ruolo laddove lo si riferisce a “qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale” (comma 594). Le prospettive di resilienza delle nostre comunità locali, al di là della contingente fase del PNRR, rimangono insomma indissolubilmente legate alla presenza di operatori di comunità e alla loro capacità di promuovere atteggiamenti solidali e responsabilità condivise.

Riferimenti bibliografici

- Arnstein S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 34 (4), 216-224.
- Balzano V. (2019). Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell’educatore nel welfare di comunità. *Pedagogia Oggi*, XVII (1), 217-230.
- Bobbio N. (1969). Introduzione. In A. Capitini, *Il potere di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calamandrei P. (1956). In difesa di Danilo Dolci. *Il Ponte*, XII, 4, 529-544.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell’educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Coleman J. (1990). *Foundation of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Litigio G. (2019). Solidarietà illegale. Il fronte intellettuale a sostegno di Danilo Dolci nel “processo all’art. 4”. *Bibliomanie. Letterature, storiografie, semiotiche*, 48 (6), 1-16.
- Lizzola I. (2023). È tempo di tornare a cercarsi. *Animazione sociale*, 361, 16-25.
- Mortari L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari & C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Natorp P. ([1899]1977). *La pedagogia sociale: teoria dell’educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*. Bari: Sauna.
- Putnam R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks (trad. it. *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, il Mulino, 2004).
- Ripamonti E. (2020). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Santerini M., Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EduCatt.
- Simeone D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. In A. Augelli & M. Aglieri (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 15-22). Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tosi S., & Vitale T. (2016). Vivere nella comunità locale: una questione politica nella storia della sociologia urbana italiana. *Sociologia urbana e rurale*, XXXVIII, 110, 42-55.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Twelvetrees A. (1982). *Community Work*. Basingstoke: Palgrave (trad. it. *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento, Erickson, 2006).

L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione

The self-assessment of Career Management Skills of future education and training professionals

Daniela Frison

Associate Professor of Experimental Pedagogy | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | daniela.frison@unifi.it

Francesco De Maria

Assistant Professor of Experimental Pedagogy | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | francesco.demaria@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Frison, D., De Maria, F. (2023). The self-assessment of Career Management Skills of future education and training professionals. *Pedagogia oggi*, 21(2), 65-72.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-07>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-07>

ABSTRACT

This article presents an activity developed within the framework of a *self-directed guidance* device addressed to future education and training professionals. The device involved 289 LM-50 and LM-57/85 students and entailed them preparing a Personal/Professional Development Plan (PDP). The results of a qualitative content analysis of 181 PDPs are presented, focusing on the "self-assessment" dimension that emerges as the most significant code-group. The results show that completing the experience seems to promote the self-assessment of career management skills by affecting three areas: 1) reflection on one's own knowledge, skills and abilities; 2) the construction of one's own professional profile and an understanding of job opportunities; 3) work on oneself, in terms of the potential development of one's own life and work trajectories.

Il contributo presenta un'azione sviluppata nel quadro di un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a futuri professionisti dell'educazione e della formazione. Il dispositivo ha coinvolto 289 studenti delle LM-50 e LM-57/85 proponendo, al termine di moduli orientativi e formativi, l'elaborazione di un Personal/Professional Development Plan (PDP). Si presentano gli esiti dell'analisi di contenuto qualitativa di 181 PDP, concentrandosi sulla dimensione dell'"autovalutazione" che emerge come code-group maggiormente rilevante. I risultati mostrano che l'esperienza realizzata sembra promuovere l'autovalutazione delle career management skills incidendo su tre aree: 1) la riflessione sulle proprie conoscenze, competenze e capacità; 2) la costruzione del proprio profilo professionale e la comprensione degli sbocchi lavorativi; 3) il lavoro su di sé, in termini di sviluppo potenziale delle proprie traiettorie di vita e di lavoro.

Keywords: *self-directed guidance* | *professional development plan* | *autovalutazione* | *career management skills*

Parole chiave: *self-directed guidance* | *piano di sviluppo professionale* | *autovalutazione* | *career management skills*

Received: August 30, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Credit author statement

Gli autori hanno sviluppato congiuntamente lo studio e il contributo. Tuttavia, per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che: Daniela Frison ha elaborato i paragrafi 1, 2 e 5; Francesco De Maria ha elaborato i paragrafi 3 e 4

Corresponding Author:

Daniela Frison, daniela.frison@unifi.it

1. Introduzione

Definire le traiettorie evolutive delle professioni che operano per l'educazione e la formazione risulta oggi ancora più complesso che in passato. Già la prima distinzione tra educatore e insegnante, scontata allo sguardo esperto di chi opera nei due settori dei servizi educativi e della scuola, non lo risulta affatto alle aspiranti matricole di area educativa (Del Gobbo *et alii*, 2022). Inoltre, come Federighi (2021) ha evidenziato nell'ambito di uno studio sulle professioni in educazione e formazione (Del Gobbo & Federighi, 2021), le indicazioni che uno studente può ricevere in merito agli sbocchi occupazionali possono variare a seconda della persona con cui si interfaccia per un colloquio di orientamento. Altri studi recenti si sono concentrati più precisamente sulle figure professionali chiamate ad occuparsi di processi di apprendimento e sviluppo, evidenziando come l'accelerazione dei *mega-trend* che stanno caratterizzando il mondo del lavoro del ventunesimo secolo – dalla digitalizzazione alla globalizzazione, dall'impatto delle nuove tecnologie, all'invecchiamento della popolazione – richieda a tali figure un ripensamento degli ambiti e dei target a cui rivolgersi (Frison, 2021) e come possano essere identificati contesti operativi emergenti nell'ambito dell'*adult learning* e della *continuing education* (Frison & Galeotti, 2022).

Ecco dunque che oggi, oltre ai futuri professionali *tradizionalmente* coerenti con le classi di laurea L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione, LM-85bis Scienze della Formazione Primaria, LM-85 Scienze Pedagogiche, LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi¹, altri potrebbero beneficiare delle competenze distintive dei professionisti dell'educazione e della formazione². In questa direzione, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nel definire le sue *missioni*, identifica obiettivi e con essi settori e target potenzialmente aperti all'intervento professionale di educatori e formatori. Se più diretta e immediata è l'identificazione del possibile contributo che le professioni e le competenze educativo-formative possono rivestire nelle Missioni 4 Istruzione e Ricerca, 5 Inclusione e Coesione e 6 Salute, meno evidente potrebbe risultare agli aspiranti professionisti del settore il ruolo che possono rivestire, ad esempio, nell'ambito della Missione 1 Digitalizzazione, Innovazione, Competitività, Cultura e Turismo e 2 Rivoluzione Verde e Transizione Ecologica. La comunità scientifica se ne sta occupando ormai da alcuni anni con una intensificazione nell'ultimo triennio e un'attenzione mirata a processi di professionalizzazione coerenti (Colazzo & Del Gobbo, 2022; Del Gobbo, 2021; Falconi, 2023; Piazza & Rizzari, 2021; Torlone, Del Gobbo & Galeotti, 2018, per citare solo alcuni lavori sui temi delle due missioni e sullo sviluppo di competenze da parte di educatori e formatori). Come favorire, dunque, nei futuri professionisti dell'educazione e della formazione lo sviluppo di competenze volte a sostenere i *nuovi* processi di professionalizzazione? E come accompagnare processi di autovalutazione di tali competenze?

2. Sviluppare Career Management Skills

Per rispondere alla domanda di ricerca sopra riportata, studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado e di livello universitario sono stati protagonisti di un'azione di ricerca e formazione volta ad accompagnarli nella costruzione e nell'autovalutazione di *Career Management Skills* nell'ambito delle professioni *no teaching* (Del Gobbo, Frison & Pellegrini, 2021). L'azione si è collocata nel quadro di un progetto più ampio³ orientato dal costrutto di *self-directed guidance* e volto ad enfatizzare il ruolo centrale e la responsabilità dello studente di fronte alla gestione delle micro-transizioni caratterizzanti il proprio percorso di vita, personale e professionale (Federighi, Del Gobbo & Frison, 2021).

Con riferimento alle *Career Management Skills* (d'ora in avanti CMS), Sultana (2012) evidenzia come

- 1 Per una panoramica sulle Classi di Laurea dell'ambito disciplinare Educazione e Formazione si rimanda ad Almalaura www.almalaura.it.
- 2 Si segnala quale risorsa utile per chiarire i possibili sbocchi occupazionali dei Corsi di Studio dell'area della formazione, il progetto *Forlilpsi for Placement. Ascolta il tuo futuro* <https://sites.google.com/forlilpsi.unifi.it/public-engagement/homepage/forlilpsi4placement-ascolta-il-tuo-futuro?authuser=0>.
- 3 Per un approfondimento del più ampio Progetto POT - Percorsi di Orientamento & Tutorato per Promuovere il Successo Universitario e Professionale "Super", si rimanda al contributo di Federighi, Del Gobbo, Frison (2021). Con riferimento all'azione che ha coinvolto studenti e studentesse di scuola secondaria di secondo grado si veda De Maria, Montorsi (2023).

sia complesso rintracciarne una definizione condivisa. Essa varia, infatti, da paese a paese anche solo all'interno della cornice europea. Alcuni paesi, ad esempio, collocano le CMS all'interno dei più ampi costrutti di *career education*, *career development learning*, incluso quello di *life skills*. Inoltre, il riferimento alle CMS accentua dimensioni differenti a seconda della matrice a cui maggiormente si riferiscono i sistemi di orientamento locali e le filosofie che li guidano. La loro valorizzazione si collega sia alle specifiche economiche, politiche e culturali dei diversi paesi, sia alle problematiche maggiormente poste sotto la loro lente, come ad esempio, per alcuni di essi, la limitata partecipazione femminile al mercato del lavoro (Sultana, 2012).

Entro questa variabilità, lo European Lifelong Guidance Policy Network le riferisce ad un “set of competences (knowledge, skills, attitudes) that enable citizens at any age or stage of development to manage their learning and work life paths. The knowledge, skills and attitudes concern personal management, learning management, and career management” (ELGPN, 2015, p. 13). Si tratta dunque di un insieme di competenze personali, riflessive, sociali e digitali a sostegno della presa di decisione e della gestione delle transizioni che divengono obiettivo principale di interventi di orientamento sistematici e strutturali a tutti i livelli di istruzione (Del Gobbo, Frison & Galeotti, 2021; ELGPN, 2015). Esse rimandano a risorse e competenze che accompagnano le persone nella “gestione” del corso della loro vita e riguardano comunemente “learning competences that support decision-learning, opportunity awareness, transition learning and self-awareness” (Sultana, 2012, p. 230). Una declinazione progettuale di tale definizione è stata proposta da una sperimentazione realizzata in Italia nell'ambito di un progetto europeo⁴ che, come ricorda Galeotti (2022), ha ricondotto le CMS a cinque macro-aree con riferimento a: 1) efficacia personale, 2) gestire relazioni, 3) identificare e accedere a opportunità formative e professionali, 4) conciliare vita personale, studio e lavoro e 5) comprendere il mondo. Si tratta di macro-aree di competenza che, come evidenza sempre lo European Lifelong Guidance Policy Network (2015), se promosse nei contesti di formazione, favoriscono il coinvolgimento nel processo di apprendimento, migliorano le performance e il collegamento con il mondo del lavoro e incoraggiano una postura di *lifelong learning*.

Sulla base delle evidenze raccolte dalla letteratura e da progetti europei sviluppati intorno al costrutto, lo sviluppo di CMS ha guidato la progettazione del dispositivo formativo *Tirocinio-ON – Accompagnare la Costruzione dell'Identità Professionale*, proposto da maggio 2020 fino a giugno 2022, per cinque edizioni, ai futuri professionisti dell'educazione degli adulti, della formazione continua e del coordinamento dei servizi educativi frequentanti i Corsi di Laurea Magistrale in Dirigenza Scolastica e Pedagogia Clinica (LM-50) e Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche (LM-57&85) dell'Università degli Studi di Firenze (Frison & De Maria, 2023)⁵. Sono stati progettati e allestiti online 4 moduli: 1) Sviluppare la propria identità professionale, 2) Facilitare i processi educativi e formativi, 3) Gestire le organizzazioni educative e formative e 4) Costruire un piano di sviluppo personale e professionale. I quattro moduli hanno promosso specificamente lo sviluppo delle macro-aree relative: all'efficacia personale, con una particolare attenzione alla riflessione sulle proprie attitudini e motivazioni verso il lavoro in ambito educativo, alla gestione delle relazioni, proponendo contatti e networking con organizzazioni e professionisti del settore e all'identificazione di opportunità formative e professionali accessibili mediante i servizi orientamento e job placement di ateneo.

In questo contributo, nello specifico, ci si concentra sul quarto e ultimo modulo che ha richiesto a studenti e studentesse l'elaborazione di un *Personal/Professional Development Plan* (PDP). Sulla base di quanto appreso e sperimentato nei precedenti moduli, i partecipanti sono stati invitati alla formalizzazione di un vero e proprio *action plan* guidato da stimoli ben precisi così formulati: “Quali tappe intravedi nel tuo percorso di sviluppo personale e professionale? A quale profilo professionali ambisci? In quale tipologia di servizio vorresti inserirti professionalmente? A quale organizzazione vorresti candidarti per tirocinio o in-

4 Progetto LE.A.DE.R, Framework Career Management Skills: <http://www.leaderproject.eu/cms-framework.html#k-area-1-personal-effectiveness>

5 Gli autori desiderano ringraziare per il loro contributo: Chiara Balestri, Dottoressa di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia e tutor di Tirocinio-ON, per aver accompagnato studenti e studentesse nel processo di elaborazione dei PDP; Chiara Funari, Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze per la partecipazione al processo di organizzazione e analisi dei PDP nell'ambito della proprio progetto di tesi magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, Formazione Continua e Scienze Pedagogiche.

serimento professionale? Quali tappe possono aiutarti a raggiungere il tuo obiettivo?”. L’articolazione del PDP, mediante l’identificazione di strategie e di tappe e azioni specifiche per attuarle, ha inteso favorire un processo autovalutativo rispetto allo sviluppo stesso del piano concretizzatosi in una riflessione conclusiva volta a rintracciare la concatenazione tra le tappe identificate dai partecipanti, il legame e la coerenza con il percorso di studi scelto, e infine il loro contributo alla definizione di un profilo professionale in ambito educativo e formativo.

3. Analisi

Il campione complessivo del percorso Tirocinio-ON è stato di 289 studenti e studentesse. I PDP analizzati sono stati 181, elaborati dai partecipanti al percorso che hanno completato il modulo 4 e utilizzato lo strumento previsto, riflettendo sulla propria esperienza di vita, scrivendo di sé stessi, auto osservandosi e ragionando in modo sistematico sul proprio percorso passato e futuro, potendo acquisire, infine, maggiore consapevolezza.

I prodotti da loro realizzati sono stati analizzati e trattati come documenti primari di ricerca e fonti di dati documentali sollecitati dal ricercatore, al pari di osservazioni e interviste (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008; Trincherò, 2004). L’analisi qualitativa del contenuto è stata condotta con il software Atlas.ti attraverso un processo di codifica a posteriori del testo, secondo il principio del *coding* (Strauss & Glaser, 1967/2009) (codifica aperta o iniziale, assiale o focalizzata, selettiva o teorica) (Strauss & Corbin, 1998; Tarozzi, 2008; Trincherò & Robasto, 2019). Questo processo di analisi ha permesso l’individuazione di 1126 unità naturali di significato (*quotation*) all’interno del materiale empirico analizzato; successivamente si è proceduto con la ricodifica delle quotation in 102 categorie o etichette descrittive (*code*); infine, si è arrivati all’identificazione di 8 categorie chiave (*code-group*) (Fig. 1) (Frison & De Maria, 2023). Il paragrafo successivo si concentrerà sulla dimensione dell’“autovalutazione” che emerge come code-group con il più alto numero di quotation.

Code group	Code	Quotation
1. Autovalutazione	8	370
2. Tappe	39	353
3. Learning perspective	9	202
4. Competenza professionale	24	97
5. Profilo professionale	17	49
6. Peculiarità Tirocinio ON	2	34
7. Innovazione didattica	1	12
8. Peculiarità Tirocinio tradizionale	2	9
Totale	102	1126

Figura 1: Risultati codifica documenti primari

4. Risultati

Dall’analisi dei PDP, la dimensione dell’autovalutazione risulta essere la più ricorrente, in coerenza con le finalità dello strumento utilizzato e in generale del dispositivo Tirocinio ON, pensato e progettato come uno strumento di *self-directed guidance* e promozione delle CMS, attraverso cui accompagnare e favorire l’identificazione di obiettivi personali, professionali e di sviluppo, mettendo a fuoco le strategie più idonee per raggiungerli.

Con il code-group “Autovalutazione”:

si fa riferimento a tre principali aree di contenuto: 1) la riflessione sulle proprie conoscenze, competenze e capacità; 2) la costruzione del proprio profilo professionale e la comprensione degli sbocchi lavorativi; 3) il lavoro su di sé, in termini di sviluppo potenziale delle proprie traiettorie formative, di vita e di lavoro (Frison & De Maria, p. 306).

La Figura 2 presenta l'analisi statistica descrittiva delle frequenze delle quotation relative a ciascun code che va a comporre il code-group "Autovalutazione".

Code-group "Autovalutazione"	Quotation	%/totale	%code
Comprensione sbocchi professionali	104	9.24%	28.11%
Costruzione profilo professionale	76	6.75%	20.54%
Lavoro su di sé	76	6.75%	20.54%
Autovalutazione conoscenze e competenze	54	4.80%	14.59%
Connessione tra formale e non formale	44	3.91%	11.89%
Affinità professione-capacità personali	8	0.71%	2.16%
Investimento di tempo	6	0.53%	1.62%
Conciliazione tempi vita-studio	2	0.18%	0.54%
Totale	370	32.86%	100%

Figura 2: Statistiche descrittive del code-group "Autovalutazione"

In un precedente lavoro di analisi dei 181 PDP (Frison, De Maria, 2023) – in cui è stato possibile disaggregare il campione tra chi aveva già avuto esperienze lavorative e chi no – la dimensione dell'autovalutazione emerge come maggiormente significativa per il gruppo di soggetti senza esperienze lavorative precedenti. Veniva riscontrato un atteggiamento riconducibile al bisogno di costruirsi personalmente e professionalmente, rilevato soprattutto dall'importanza data alla riflessione su sé stessi, sulle proprie attitudini e capacità, nonché sulle competenze da sviluppare per la costruzione del proprio profilo professionale. In questo senso, dunque, lo sviluppo della capacità autovalutativa delle CMS – ovvero di quelle competenze necessarie e funzionali a definire, perseguire, e gestire percorsi di vita e sviluppo professionale – risulta facilitata dalla partecipazione al percorso Tirocinio-ON e nella fattispecie dall'utilizzo dello strumento del Piano di sviluppo Personale e Professionale. I primi cinque code riportati nella Figura 2 – che spiegano il 95.67% delle quotation del code-group autovalutazione e il 31.45% delle quotation totali (riferite agli 8 code-group) – permettono infatti di individuare quelle aree o quelle dimensioni su cui i partecipanti hanno avuto la possibilità di riflettere e che sono funzionali all'acquisizione di una maggiore consapevolezza sul proprio futuro personale e professionale, ma anche sulla propria capacità decisionale rispetto alle scelte lavorative e alla costruzione di carriera. Se ne fornisce di seguito una descrizione narrativa scaturita dall'analisi di codifica testuale sopra illustrata (cfr. §3); si riportano inoltre alcuni esempi di quotation individuate all'interno dei documenti analizzati, esplicative del code a cui fanno riferimento.

"Comprensione sbocchi professionali". Viene riconosciuta come centrale la possibilità di esplorare i differenti contesti di lavoro e conoscere i professionisti dell'educazione e della formazione correlati. Il percorso ha avuto una funzione orientativa in tal senso e favorito la riflessione sulle proprie aspirazioni lavorative e formative. Si sono determinati inoltre un ampliamento e una maggiore consapevolezza del panorama lavorativo potenziale:

Q1: mi ha permesso di osservare i possibili sbocchi professionali post-laurea; Q2: mi ha aiutato a conoscere le varie figure professionali legate al mio corso di studio; Q3: mi ha aiutato ad orientarmi in maniera significativa all'interno dell'ambito lavorativo dell'educazione; Q4: prima di partecipare al percorso Tirocinio-ON, avevo le idee molto confuse sui vari sbocchi professionali del mio corso di studio; Q5: mi ha permesso di prendere consapevolezza di possibili strade alternative a quella da me intrapresa.

"Costruzione profilo professionale". Mettere a fuoco i propri obiettivi di sviluppo personale e professionale facilita processi decisionali e di scelta più efficaci e consapevoli, in termini anche di coerenza con le conoscenze e le competenze professionali sviluppate all'interno del percorso formativo. Aspetti che possono promuovere una più coerente definizione della propria identità professionale e delle traiettorie lavorative future rispetto alle proprie aspirazioni.

Q1: ho avuto la possibilità di riflettere sugli obiettivi professionali che mi piacerebbe raggiungere; Q2: ho potuto comprendere appieno cosa significa e significherà essere un professionista dell'educazione; Q3: mi è servito a prendere consapevolezza del nostro percorso e di quello che andremo a fare; Q4: mi ha fatto acquisire maggiore consapevolezza sulle mie potenziali traiettorie professionali; Q5: mi è servito anche a capire quali conoscenze e competenze devo apprendere e migliorare.

“Lavoro su di sé”. La definizione di tappe coerenti funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi di sviluppo professionale è centrale. Consente di riflettere su di sé, sul proprio percorso formativo e lavorativo, sulle proprie scelte passate e su quelle future ancora da compiere: permette, inoltre, di far emergere punti di forza e aree di miglioramento personali. Una maggiore conoscenza di sé e delle proprie capacità sembra favorire anche un aumento di motivazione e consapevolezza delle scelte fatte.

Q1: mi ha permesso di riflettere sul mio percorso, sulle mie scelte passate e su quelle che dovrò ancora fare; Q2: mi ha dato la possibilità di rassicurarmi che il mio percorso aveva coerenza e quindi di motivarmi; Q3: mi ha fatto capire quali sono le capacità che devo migliorare e quelle che ancora devo acquisire; Q4: mi ha permesso di delineare meglio la mia carriera e avere un piano su cui ragionare per il mio futuro; Q5: mi ha portato a riflettere su ciò che vorrò fare ma soprattutto alle tappe che dovrò compiere [...] un lavoro di introspezione per prendere coscienza delle mie ambizioni personali e professionali.

“Autovalutazione conoscenze e competenze”. In linea con il code precedente, l'acquisizione di consapevolezza sull'importanza di autovalutare il proprio percorso formativo implica un lavoro di autoriflessione sulle conoscenze, competenze e capacità possedute e su quelle che ancora è necessario sviluppare. Un processo che permette l'individuazione di aspetti carenti, di potenzialità, di interessi e desideri e aspirazioni personali.

Q1: mi ha permesso di auto-valutarmi, facendomi prendere più consapevolezza di me stessa e delle mie capacità; Q2: sulle competenze e le abilità da sviluppare se si lavora in un determinato contesto; Q3: rendendoci più consapevoli delle competenze che abbiamo e di quelle che ancora dobbiamo apprendere; Q4: mi permette di supervisionare e monitorare in modo puntuale i miei cambiamenti; Q5: mi ha fatto riflettere sulle mie conoscenze, abilità, motivazioni e interessi.

“Connessione tra formale e non formale”. Il riconoscimento delle proprie esperienze pregresse, fatte al di fuori del contesto formativo, permette un'attribuzione di senso che è centrale nello sviluppo di traiettorie personali coerenti e in grado di integrare percorso formativo, percorso professionale e percorso di vita. Favorisce inoltre la valorizzazione di tutte le esperienze educative e formative formali, non formali e informali a cui si ha accesso, in un'ottica di *lifelong e lifewide learning*.

Q1: percepisco una grande coerenza tra ciò che quotidianamente studio e la mia vita di tutti i giorni; Q2: queste tappe danno valore anche alle mie esperienze, seppur poche, lavorative e personali; Q3: ogni tappa mi fornisce risorse che danno valore al mio percorso di studi e alle mie esperienze; Q4: sono obiettivi che danno valore anche al lato professionale/formale e personale/informale; Q5: le tappe devono iniziare ad entrare sempre di più nell'ambito non formale e informale

5. Conclusioni

I code-group sopra citati e in particolare i codici afferenti al code-group “autovalutazione” e le relative quotation evidenziano una stretta connessione con le *Career Management Skills*.

I primi due codici in ordine di rilevanza - “comprensione sbocchi professionali”, con 104 quotation, e “costruzione profilo professionale”, con 76 quotation – rimandano esplicitamente alla macro-area di competenze relativa all'“identificazione e all'accesso ad opportunità formative e professionali”, intrecciandosi anche con la macro-area “efficacia personale”. Entrambi i codici, infatti, rinviano sia all'esplorazione dei molteplici contesti professionali a cui i futuri professionisti dell'educazione e della formazione possono

affacciarsi, sia alla messa a fuoco dei propri obiettivi di sviluppo personale e professionale, al fine di intraprendere scelte ed individuare tappe e azioni di sviluppo consapevoli e in linea con le proprie aspirazioni e motivazioni.

Anche il “lavoro su di sé” (con 76 quotation) accanto all’“autovalutazione di capacità e competenze personali” (con 54 quotation) rimanda alla dimensione dell’“efficacia personale” aggregando quotation riferite all’identificazione di punti di forza e aree di miglioramento personali che nell’elaborazione del PDP hanno supportato i partecipanti nella messa a punto dell’*action plan*.

Il codice “connessione tra formale e non formale”, quinto in ordine di rilevanza all’interno del code-group, con 44 quotation, evidenzia come la riflessione di studenti e studentesse sia riconducibile a quella che tra le CMS viene identificata come area di competenza “gestire le relazioni”. Essa è da riferirsi non esclusivamente alla capacità comunemente definita di *networking* e sviluppo di relazioni con interlocutori rilevanti per il proprio percorso formativo e professionale, ma anche alla capacità di connettere saperi e competenze sviluppati nei molteplici contesti di cui siamo parte, formali, non formali e informali, così come intesa dai partecipanti a Tirocinio-ON e rilevabile mediante le quotation.

Sebbene non perseguita dalla progettazione degli stimoli offerti per l’elaborazione del piano di sviluppo, emerge il riferimento anche alla macro-area “conciliare vita personale, studio e lavoro” a cui rimanda il codice, seppur minoritario, “conciliazione tempi vita-studio”. Va considerato a tale proposito che sui 181 partecipanti che hanno concluso e sottomesso il PDP, 83 non hanno in corso, né hanno avuto precedentemente alla compilazione, alcuna esperienza professionale concentrandosi dunque sulla “sola” gestione dei tempi di studio.

Se la partecipazione a *Tirocinio-ON* e l’elaborazione del PDP hanno incoraggiato l’autovalutazione delle CMS, com’è reso evidente dagli esiti dell’analisi condotta che vede l’“autovalutazione” come code-group prevalente con 370 quotation, la ricerca presenta il limite collegato all’assenza di un *follow-up*. I piani di azione sono stati operazionalizzati e realizzati? Studenti e studentesse hanno di fatto proseguito nel proprio percorso di sviluppo personale e professionale, percorrendo le tappe progettate? Il processo di autovalutazione, incoraggiato dal dispositivo e dagli strumenti adottati, è proseguito anche al termine dell’esperienza formativa degli studenti e delle studentesse coinvolti? Quali ricadute ha promosso nel loro percorso di studi e professionale?

Uno sviluppo del lavoro qui presentato, attivato in piena emergenza sanitaria e rivolto a studenti e studentesse del primo e secondo anno di livello magistrale, potrebbe tradursi in una proposta rivolta ai soli studenti del primo anno, offrendo così la possibilità di proseguire con la ricerca valutando effetti e impatti nel loro percorso di sviluppo personale e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Colazzo S., & Del Gobbo G. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 1-10.
- De Maria F., & Montorsi S. (2023). Promoting professional development in school-university transition. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 296-306.
- Del Gobbo G. (2021). Professioni educative non-teaching per il Green skills development. In G. Del Gobbo, & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell’educazione e della formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 49-96) Firenze: Editpress.
- Del Gobbo G., & Federighi P. (Eds.) (2021). *Professioni dell’educazione e della formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Del Gobbo G., Frison D., Balestri C., & De Maria F. (2022). Dispositivi di Self-Directed Guidance nella formazione superiore e continua: esiti da casi di studio multipli. *Seminario RUIAP (online)*, 12-13 maggio 2022.
- Del Gobbo G., Frison D., & Galeotti G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Del Gobbo G., Frison D., & Pellegrini M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *CQIA Rivista*, 33, 149-170.
- ELGPN. European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *The guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools No. 6.

- Falconi S. (2023). Life skills and Green Transition: the design of a university course. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 188-197.
- Federighi P., Del Gobbo G., & Frison D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practice*, 11(1), 22-36
- Frison D. (2021). Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori. In G. Del Gobbo, & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 375-396). Firenze: Editpress.
- Frison D., & De Maria F. (2023). The role of work experiences as guidance factor for professional development. Results from a digital internship programme in Higher Education. *QTimes*, 1(1), 298-311.
- Frison D., & Galeotti G. (2022). Emerging working contexts in adult learning and continuing education. Initial findings from an exploratory research among professionals. *CQIIA Rivista*, 37, 85-96.
- Galeotti G. (2022). Early Career Education: un inquadramento teorico-metodologico. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 13-38). Lecce: Pensa Multimedia.
- Piazza R., & Rizzari S. (2021). L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici, e apprendimento. In G. Del Gobbo, & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 285-308) Firenze: Editpress.
- Strauss A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss A.L., & Glaser B. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando (Original work published 1967).
- Sultana R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Torlone F., Del Gobbo G., & Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

**Orientamento olistico e valoriale.
Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale
finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel *contesto mondo***

**Holistic and value guidance.
Accompanying the new generations in the development
of environmental sustainability skills for the construction of a life design situated in the *context world***

Concetta La Rocca

Associate Professor | Department of Education | Roma Tre University | concetta.larocca@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: La Rocca, C. (2023). Holistic and value guidance. Accompanying the new generations in the development of environmental sustainability skills for the construction of a life design situated in the *context world*. *Pedagogia oggi*, 21(2), 73-80.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-08>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-08>

ABSTRACT

This paper is about the issue of guiding younger generations, starting from the assumption that in constructing a life project, the value dimension must be included as an element that indicates the direction to take, to make choices that are functional to one's personal path and that are fully consonant with environmental sustainability and the needs of the world context. The cultural and political demands of Agenda 2030, taken up by European documents and the PNRR, also express the need for intervention in the training and guidance of younger generations, perhaps the last to guarantee the planet's survival. The development of competences related to environmental sustainability is closely linked to curricular design and a holistic approach to guidance according to constructionist perspectives and complexity theories that regard values, and social-environmental interaction, as constitutive.

In questo contributo si affronta il tema dell'orientamento delle giovani generazioni partendo dalla assunzione che, nella costruzione del progetto di vita, debba essere inclusa la dimensione valoriale quale elemento che indichi la direzione per effettuare scelte che siano funzionali al percorso personale e che siano in piena consonanza con la sostenibilità ambientale e le necessità del contesto mondo. Le istanze culturali e politiche dell'Agenda 2030, riprese in molti documenti europei e nel PNRR, esprimono l'esigenza di un intervento in questa direzione per la formazione delle giovani generazioni, forse le ultime a garantire la sopravvivenza del Pianeta. Lo sviluppo delle competenze relative alla sostenibilità ambientale è strettamente collegato alla progettazione curricolare e ad un approccio olistico all'orientamento che collochi il soggetto nel contesto mondo, secondo le prospettive costruzioniste e le teorie della complessità che assumono come costitutivi i valori e l'interazione socio-ambientale.

Keywords: *holistic guidance | environmental sustainability | values | constructionism | life design*

Parole chiave: *orientamento olistico | sostenibilità ambientale | valori | costruzionismo | progetto di vita*

Received: August 31, 2023

Accepted: November 3, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Concetta La Rocca, concetta.larocca@uniroma3.it

1. Il quadro di riferimento

Il tema affrontato in questo lavoro è inserito nel percorso di studio e di ricerca intrapreso dall'autrice da circa un decennio, focalizzato sulla assunzione che la riflessione, i valori e lo sviluppo del senso di responsabilità siano elementi imprescindibili per la costruzione di un progetto di orientamento che consideri la persona nella sua interezza (La Rocca, 2015; 2023a; 2023b). In particolare si presenta la prospettiva teorica, elaborata sulla base dello studio della letteratura e di alcuni dei documenti consultati, che costituirà l'impianto giustificativo di prossime ricerche sul campo sull'inserimento del tema della sostenibilità ambientale nelle attività orientative messe in atto dalle scuole per sostenere ogni singolo studente¹ nella costruzione del proprio progetto di vita. Prima di entrare nel merito, sembra opportuno richiamare le indicazioni politiche e legislative alle quali si farà riferimento.

Le *Linee guida per l'orientamento* emesse dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel dicembre 2022 affermano che

L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento (p. 3).

Nelle stesse si mette in evidenza che la questione dell'orientamento scolastico “sarà una priorità strategica della formazione dei docenti di tutti i gradi d'istruzione, nell'anno di prova e in servizio” (p. 3) e si individuano le figure del docente tutor e del docente orientatore quali riferimenti specifici per lo svolgimento di tali attività. Lo stesso MIM, in collaborazione con il Ministero dell'Università e della Ricerca ha attivato una specifica linea di investimento nell'ambito del PNRR che al momento sarà utilizzata per la realizzazione di percorsi di orientamento nelle scuole secondarie del secondo ciclo.

Contestualmente, sempre nel 2022, sulla base del quadro politico e programmatico individuato nell'Agenda 2030, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile dichiara:

Il Green Deal europeo, la strategia dell'UE sulla biodiversità per il 2030 [...] sottolineano il ruolo chiave delle scuole, dell'istruzione superiore e di altri istituti di istruzione e formazione nel dialogo con i discenti, i genitori, gli educatori e la comunità in generale riguardo ai cambiamenti necessari per una transizione verde riuscita, giusta e inclusiva. [...] La strategia dell'UE per la gioventù individua come obiettivo un'Europa verde sostenibile e chiede che tutti i giovani siano attivi e istruiti dal punto di vista ambientale (Punto 1).

Nel documento si specifica che:

L'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile sostiene i discenti di tutte le età nell'acquisire le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per vivere in modo più sostenibile, nel modificare i modelli di consumo e di produzione, nell'abbracciare stili di vita più sani e nel contribuire, individualmente e collettivamente, a un'economia e una società più sostenibili [...] e per sviluppare le abilità e le competenze sempre più necessarie nel mercato del lavoro (Punto 3).

Inoltre si sottolinea che è auspicabile che tutti gli studenti raggiungano tali obiettivi entro il 2030 e che sebbene in molti paesi i temi relativi alla sostenibilità ambientale siano stati già integrati nei programmi di studio

gli educatori hanno bisogno di ulteriore sostegno mirato nonché di ulteriori competenze e opportunità di formazione per integrare i principi della transizione verde e dello sviluppo sostenibile nelle loro pratiche di insegnamento e formazione. Spesso non si sentono sufficientemente preparati per affrontare l'ansia e il pessimismo legati alle problematiche ecologiche e per favorire un approccio positivo dei discenti alle questioni climatiche e ambientali (Punto 17).

1 Per non appesantire la trattazione si utilizzeranno al maschile i termini che definiscono la tipicità di genere, ma naturalmente in tali termini si considerano assolutamente incluse persone di genere femminile o non binario.

In assonanza con le istanze dell'Agenda 2030 e con le Raccomandazioni del Consiglio, la Commissione Europea ha redatto, tra gli altri, due documenti di estremo interesse che trattano della questione dell'apprendimento/insegnamento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile (2022a) e delle competenze che i giovani dovranno acquisire per la sostenibilità ambientale (2022b) non solo da una prospettiva culturale e ideale, ma anche dal punto di vista operativo, indicando strade e procedure che possano sostenere le scuole, i docenti e gli studenti in tale direzione.

2. Orientamento, valori e *contesto mondo*

In Italia, le già citate linee guida per l'orientamento del 2022, le relative azioni di finanziamento previste dal PNRR, l'individuazione della figura del docente orientatore, rappresentano una indubbia attenzione delle istituzioni centrali al tema dell'orientamento. Come già detto, in assonanza con le indicazioni fornite a livello europeo, in questo lavoro si vuole proporre l'inserimento delle questioni relative alla sostenibilità ambientale nella progettazione delle attività di orientamento, anche in quelle previste dal MIM e dal PNRR. Tale proposta parte dalla considerazione che l'orientamento è un percorso che accompagna i giovani nella costruzione personale di un progetto per il futuro e per tutto l'arco della vita e dunque, poiché la qualità del futuro e della vita dipende dalle scelte fatte nel passato e nel presente, l'orientamento dovrà assumere una connotazione olistica e valoriale, cioè dovrà aiutare i ragazzi a comprendere che ciascuno è parte del *contesto mondo* e che un buon progetto di vita non può prescindere dalla cura e dal rispetto del mondo (Brofenbrenner, 1977; Bergoglio, 2015; CEDEFOP, 2019).

Il nostro *contesto mondo* è oggi un orizzonte problematico, soggetto ai cambiamenti climatici dovuti soprattutto ad interventi su territori non rispettando le loro caratteristiche e fragilità, allo sperpero delle risorse protratto per anni come se fossero illimitate, ad una sperequazione nell'uso dei beni e delle fonti vitali (acqua, energie, cibo, etc.) che produce disastri ambientali, guerre ed enormi flussi migratori dalle zone più misere a quelle in cui ancora vige un benessere diffuso.

Va sottolineato che l'orientamento non è certo riconducibile alla sola, pur necessaria, dimensione formativa generalmente posta in atto al termine della scuola dell'obbligo e nel passaggio da un ciclo al successivo e che ha come scopo ultimo l'individuazione di un percorso formativo che consenta al soggetto l'accesso ad un lavoro che corrisponda il più possibile alle sue attitudini.

Orientare in ambito scolastico significa seguire il bambino, e poi il ragazzo e il giovane adulto, lungo il suo percorso di crescita e di formazione, affiancandolo con cura e attenzione in modo che possa sviluppare conoscenze, abilità e competenze attraverso i percorsi curriculari, le discipline, i laboratori, le arti, le attività ludiche, le tecnologie digitali, le esperienze informali, etc. Insomma, orientare significa sostenere il giovane nella costruzione della sua consapevolezza, della sua identità, aiutarlo a far emergere le sue potenzialità, la sua forza, la sua determinazione ad inserirsi nel mondo con fiducia e senso di responsabilità (Vygotskij, 1992). Se il mondo in cui egli dovrà vivere, lavorare, amare, è quello problematico che abbiamo appena descritto, evidentemente nel progetto orientativo non potrà mancare un esplicito e forte elemento che conduca alla riflessione sulla dimensione della sostenibilità ambientale (Soresi *et alii*, 2019).

L'esercizio alla riflessione rappresenta la cornice epistemologica nell'ambito della quale agire per sviluppare nei ragazzi e nei giovani adulti quelle capacità metacognitive che possano consentire loro di agire consapevolmente e da protagonisti nel proprio percorso di crescita formativa e professionale (Pellerey, 2004, 2007; Savickas, 2011). Dewey (1938) rileva come non sia l'esperienza in sé, quanto piuttosto la riflessione sull'esperienza a modificare significativamente le convinzioni di un soggetto e dunque a produrre un apprendimento. Mezirow (1999) e Bernaud (2015) puntualizzano l'importanza della riflessione sui valori quale elemento chiave per consentire l'analisi critica delle proprie credenze e per riformulare il processo di giustificazione che le sostiene. Gli autori citati evidenziano inoltre l'opportunità, anzi la necessità, di accompagnare il soggetto nello sviluppo di competenze trasversali che consentano di acquisire quella flessibilità nel pensiero e nell'azione assolutamente necessarie per affrontare gli specifici e complessi contesti di vita attuali.

L'orientamento olistico risponde dunque all'esigenza di guidare il soggetto in formazione nella progettazione del percorso di vita, sostenendolo nello sviluppare una attitudine alla riflessione su temi di valore

etico, sociale ed ambientale che lo conducano a considerarsi parte integrante del mondo in cui vive e nel quale dovrà continuare a vivere, a formarsi, ad agire nel suo futuro.

Naturalmente la dimensione dell'orientamento olistico e valoriale, in ambito scolastico, non può essere improvvisata o lasciata alla sola buona volontà dei docenti più sensibili, ma dovrebbe essere prevista come elemento sistematico nella formazione dei docenti stessi, nell'impianto curriculare e nelle attività di orientamento svolte nelle scuole, anche in quelle previste dal PNRR.

In effetti nel nostro Paese un primo passo è stato effettuato poiché, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, la sostenibilità ambientale è stata introdotta come parte del curriculum di educazione civica obbligatoria nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado². Va specificato che lo sviluppo delle competenze ambientali non può essere considerato come un'aggiunta a percorsi curricolari già esistenti, ma, come viene esplicitato nei documenti europei (ComEu, 2022a; 2022b), la base teorica e didattica per coinvolgere i giovani nella costruzione del proprio progetto di vita, tenendo conto anche della sostenibilità ambientale, è posta nella assunzione di alcuni principi della pedagogia attiva che pone lo studente al centro del proprio percorso formativo, utilizza curricula interdisciplinari (Domenici, 1998), rileva l'importanza dell'apprendimento come ricerca e indagine, vede nell'esperienza la radice del coinvolgimento cognitivo, affettivo, relazionale e motivazionale dello studente (Dewey, 1938).

I ragazzi, con la guida degli adulti, possono acquisire la consapevolezza che il mondo è un sistema complesso e non esiste di per sé, ma che ciascuno è coinvolto nella sua costruzione ed è parte attiva nella generazione della conoscenza che ne abbiamo (Bruner, 1996; Fornaca *et alii*, 1997; Maturana *et alii*, 2001) e ognuno deve sentirsi responsabile e forte nella determinazione del poter intervenire concretamente per dare al mondo una possibilità di cambiamento.

La progettazione di un sistema di orientamento che tenga conto di questi elementi è dunque basata su un assetto valoriale che rende la persona protagonista del suo mondo decidendo di prendersene cura attraverso la salvaguardia del pianeta, il rispetto per la natura e per le persone, la ricerca di comportamenti corretti, la messa in discussione di azioni che conducano alla distruzione del patrimonio ambientale e culturale. Partendo dall'assunto che l'orientamento oggi non può che essere olistico e valoriale, nei prossimi paragrafi si tratterà di come si possa progettare un apprendimento orientato alla sostenibilità e si approfondirà la questione delle competenze ambientali attraverso l'analisi di due importanti documenti redatti dal gruppo di ricerca della Commissione Europea.

3. L'apprendimento per la transizione *green*: sfida e opportunità per i sistemi formativi

La pandemia generata dalla diffusione del Covid-19 ha fatto emergere con drammatica evidenza la stretta interconnessione tra i sistemi sociali e quelli ambientali quali componenti del *contesto mondo* ed ha generato una diffusa consapevolezza culturale e politica del ruolo e della funzione che i sistemi formativi rivestono nella costruzione di un comportamento civico che coinvolga i giovani come soggetti attivi nell'affrontare le problematiche generate dai cambiamenti climatici e ambientali, i quali hanno ricadute nell'ambito sociale, politico, economico e culturale di tutto il globo terrestre (Finlayson *et alii*, 2021).

L'educazione alla natura e nella natura non è tema nuovo nelle discipline pedagogiche; può essere fatta risalire all'*Emilio* di Rousseau (1792) ed ha accompagnato molta della riflessione nei secoli successivi (Agazzi, 1961; Fröbel, 1993; Montessori, 1913) fino ad arrivare alle attuali pedagogie dell'*outdoor education* (Bortolotti, 2019). In particolare questi temi sono emersi nella *educazione ambientale* che ha dato voce alle proteste pacifiste ed ambientaliste che animavano gli anni 60 e 70 del '900 in opposizione al consumismo dilagante generato dal boom economico e dalle politiche sul nucleare e può essere assunto come il precursore della coscienza ambientalista contemporanea: il perpetrare in interventi sconsiderati verso la natura può mettere a repentaglio non soltanto la quotidianità, ma la vita delle generazioni umane future

2 I tre pilastri del curriculum sono: Cittadinanza e Costituzione, Cittadinanza digitale e Sviluppo sostenibile. Nella scuola primaria e secondaria di primo grado, le competenze indicate prevedono il prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente, lo sviluppo equo e sostenibile, il rispetto dell'ecosistema e l'uso consapevole delle risorse ambientali. Nella secondaria superiore, oltre a quelle elencate, viene inclusa la competenza che riguarda l'assunzione del principio di responsabilità e la partecipazione alla vita pubblica come cittadini attivi.

oltre che di ogni altra forma di vita (Jonas, 1990). In questo progetto globale ciascuno può e deve fare la sua parte: ed è questo forse il traguardo più ambizioso e più significativo nel quale gli educatori possono coinvolgere e orientare le giovani generazioni (La Rosa & Lo Piccolo, 2020).

La Commissione europea, nel documento *Learning For The Green Transition And Sustainable Development* (2022a), rileva che, come in tutti gli altri settori, anche in quello dell'istruzione e della formazione è necessario effettuare un esame critico di come si stiano preparando i giovani alla progettazione del futuro, intesa sia come acquisizione di competenze tecniche specifiche – studio di discipline emergenti in ambito ingegneristico, biologico, umanistico, etc. – sia come elaborazione di un progetto di vita individuale nel quale siano contemplate azioni e comportamenti che mostrino lo sviluppo delle “competenze in materia di sostenibilità ambientale” (ComEu, 2022b).

Nel primo documento (2022a), la Commissione evidenzia che l'insegnamento di cui abbiamo bisogno per il benessere personale, sociale e ambientale, ora e nel futuro può

essere inteso come un ombrello sotto il quale si trovano tutte le materie e le discipline, ciascuna delle quali può dare il proprio contributo. Gli studenti devono comprendere l'interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali e passare dalla consapevolezza ad azioni individuali e collettive. Per raggiungere questo obiettivo è necessario essere pratici, coinvolgenti e porre in atto modalità di apprendimento basate sull'azione, che promuovano la conoscenza, la comprensione e il pensiero critico (apprendimento cognitivo); lo sviluppo di competenze pratiche (apprendimento applicato); l'empatia, la solidarietà e la cura della natura (apprendimento socio-emotivo) (2022a, p. 8).

Nel documento vengono fornite indicazioni operative per un cambiamento più profondo e sistematico: in primo luogo le istituzioni scolastiche dovranno riconoscere e praticare la natura interdisciplinare dell'apprendimento per la sostenibilità ambientale e dunque promuovere didattiche integrate che pongano lo studente al centro del proprio percorso formativo fornendogli strumenti di valutazione ed autovalutazione per la riflessione e lo sviluppo di strategie di autoregolazione. Inoltre dovranno prevedere al loro interno attività di cura, di ricerca e di gestione che vadano nella direzione del rispetto dell'ambiente e del riciclo di materiali e di risorse. Le istituzioni scolastiche dovranno inoltre interagire con le comunità locali per costruire attività pratiche condivise che mirino alla visione sistemica del contesto anche con uno sguardo rivolto alle politiche nazionali ed internazionali.

A fronte delle dichiarazioni di linee di condotta suggerite ai paesi europei, il documento rileva anche alcune criticità: spesso le istituzioni non dispongono di dati e di strumenti per monitorare l'efficacia delle iniziative promosse; di frequente gli edifici scolastici non sono attrezzati per sostenere tali sforzi e spesso non vi sono sufficienti risorse economiche, oppure, come di recente si è osservato nel contesto italiano, a volte non è facile per le scuole attingere ai finanziamenti messi a disposizione dal governo³.

La Commissione europea (2022a) inoltre pone in evidenza un tema di grande rilevanza, ovvero quello relativo alla mancata formazione degli insegnanti: i docenti spesso agiscono mossi da iniziative personali legate al senso di responsabilità, ma non sono supportati da una preparazione adeguata in particolare in merito agli approcci interdisciplinari, alle pedagogie attive e alla gestione dell'eco-ansia che può essere generata dal senso di impotenza⁴.

3 Il riferimento è al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza: “La difficoltà per le scuole di rispettare i tempi previsti e per la novità delle procedure e per la mancanza di organico sufficiente soprattutto all'inizio dell'anno scolastico; La conseguente necessità di avere un organico di segreteria stabile e magari rafforzato soprattutto nelle fasi iniziali di avvio della progettazione; La necessità in generale di una formazione specifica sulla co-progettazione co-programmazione per la gestione dei fondi assegnati considerato il coinvolgimento degli enti del terzo settore; La necessità di indicazioni operative chiare anche rispetto ai passaggi deliberativi degli organi collegiali; La messa a disposizione di modelli operativi e l'attivazione di un'interfaccia permanente con il Ministero per superare ogni difficoltà di carattere amministrativo e di comunicazione informatica si dovesse presentare; L'emanazione di indicazioni, previo incontro nazionale, circa l'attivazione delle prerogative sindacali (informazione confronto contrattazione) in merito al lavoro aggiuntivo e l'impiego del personale nelle attività; L'eventuale attivazione di un sistema di faq di supporto alle scuole”. Tratto dal link, consultato a giugno 2023: Gestione fondi PNRR: occorrono indicazioni precise e supporti dedicati alle scuole (fclgil.it).

4 Nel documento si forniscono alcune indicazioni di massima, ma puntuali per promuovere l'apprendimento efficace per la sostenibilità ambientale: 1. iniziare l'educazione alla cura dell'ambiente fin dalla prima infanzia; 2. adottare un approccio che consideri l'apprendimento non legato al solo percorso scolastico ma che si realizzi lungo tutto l'arco della vita; 3. pro-

Nella economia del discorso proposto in questo lavoro, al fine di fornire elementi utili per la progettazione di curricula educativi pertinenti, oltre al quadro di insieme prospettato nel documento analizzato in questo paragrafo, sembra interessante e opportuno approfondire il tema dello sviluppo delle competenze nell'ambito della sostenibilità.

4. Le competenze per la sostenibilità: valori e impegno per un futuro possibile

Nel documento *GreenComp. The European sustainability competence framework* redatto dalla Commissione europea (2022b) si afferma che i sistemi di istruzione e formazione debbano assumersi l'impegno di accompagnare i giovani in un processo di apprendimento che consenta loro di "sviluppare le competenze e di acquisire le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per apprezzare veramente il nostro pianeta e agire per proteggerlo" (2022b, p. 1). Nel documento vengono elencate e puntualmente descritte e argomentate le 12 competenze che si ritiene possano essere di supporto ai docenti per la progettazione dei curricula educativo-didattici e rappresentare un valido elemento di riferimento per lo sviluppo, negli studenti, del pensiero critico e sistemico e dell'*agentività* (Bandura, 1989).

Di seguito si elencano le 12 competenze articolate in quattro settori (2022b, p. 14):

1. Incarnare i valori della sostenibilità
 - *attribuire valore alla sostenibilità* (riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità);
 - *difendere l'equità* (difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità);
 - *promuovere la natura* (riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti);
2. Accettare la complessità nella sostenibilità
 - *pensiero sistemico* (affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi);
 - *pensiero critico* (valutare informazioni e argomentazioni, individuare ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni);
 - *definizione del problema* (formulare le sfide attuali o potenziali come problemi legati alla sostenibilità in termini di difficoltà, persone, tempo e ambito geografico, al fine di individuare approcci adeguati per prevenire i problemi e per attenuare quelli già esistenti e adattarvisi);
3. Immaginare futuri sostenibili
 - *senso del futuro* (immaginare futuri sostenibili alternativi, individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito);
 - *adattabilità* (gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio);
 - *pensiero esplorativo* (adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi);
4. Agire per la sostenibilità
 - *agentività politica* (orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità);
 - *azione collettiva* (agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri);

gettare ambienti di apprendimento in cui l'istituzione scolastica nel suo complesso sia attiva sulla sostenibilità; 4. costruire curricula didattici incentrati sul discente, improntati a dimensioni pratiche e basati su esperienze reali; 5. supportare gli educatori e le dirigenze scolastiche ad insegnare e ad agire per la sostenibilità; 6. promuove la collaborazione e i partenariati con le comunità locali e con quelle di livello più esteso; 7. riconoscere la forza e le potenzialità dei giovani; 8. sviluppare competenze in materia di sostenibilità; 9. fare riferimento a solide politiche e a solide tradizioni culturali.

- *iniziativa individuale* (individuare il proprio potenziale a favore della sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta).

Le competenze descritte, ulteriormente declinate, in appendice al documento, come conoscenze, abilità e attitudini, riflettono le argomentazioni esposte in favore di un intervento orientativo nel senso della sostenibilità e rappresentano uno strumento di lavoro e di riflessione di grande interesse per chiunque si occupi di istruzione, formazione e di ricerca nel settore.

Il documento è il frutto del lavoro del gruppo di ricerca ed è basato su studi esplorativi, una rassegna della letteratura, una proposta della declinazione delle competenze discussa con esperti per pervenire progressivamente alla stesura finale ed è considerato un *work in progress* aperto ai suggerimenti che potranno derivare dalle esperienze effettuate nei contesti formativi dei paesi europei.

5. Nota conclusiva: l'affermazione della sostenibilità ambientale dà forza ai giovani

La sostenibilità ambientale deve essere considerata un elemento chiave del processo orientativo ed è una straordinaria opportunità per costruire un intervento educativo volto al futuro e supportato da una visione responsabile, pertinente, coinvolgente, inclusiva e strettamente collegata alla complessità del *contesto mondo*.

Questa filosofia culturale ed educativa coinvolge concretamente i giovani e i docenti nella progettazione di azioni nel territorio ma con uno sguardo rivolto a comunità più vaste, quali l'Europa e gli altri continenti del globo, come di fatto già avviene con i movimenti dei *friday for future*.

Nei documenti europei si evidenzia che l'apprendimento per la sostenibilità ambientale riconosce la forza dei giovani e dà forza ai giovani poiché offre un solido sostegno nello sviluppo delle competenze utili per condurre in modo ancora più sistematico e consapevole le azioni che essi da qualche anno stanno manifestando pubblicamente. I giovani possono riprendersi il futuro, la vita, la terra, il mare, il clima... Gli adulti, gli educatori possono rendere visibile la base ideale di questo progetto come obiettivo a cui tendere, mantenendo così fede al compito dell'educazione che non si limita alla semplice osservazione dell'esistente, ma intende agire per cambiarlo attraverso l'educazione e l'orientamento dei giovani che agiranno nel futuro (Freire, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Agazzi R. (1961). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Agenda 2030 (2015). *Transforming our world*. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bergoglio J.M. (Papa Francesco) (2015). *Laudato Si. Enciclica sulla cura della casa comune*. Milano: San Paolo.
- Bernaudo J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bronfenbrenner U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CEDEFOP (2019). *Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams*.
- Consiglio dell'Unione Europea. *Raccomandazione del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile*. Pubblicato il 27.6.2022 GU EU.
- Decreto Ministeriale n. 328. *Linee guida per l'orientamento*. 22 dicembre 2022 – MIM.
- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma: Laterza.
- European Commission (2022a). *Learning For The Green Transition And Sustainable Development*. doi:10.2766/02392
- European Commission (2022b). *GreenComp The European sustainability competence framework*. doi:10.2760/13286
- Finlayson A., Moso-Diez M., Orlovic Lovren V. (2021). *Impact of COVID-19 on Education for Sustainable Development (ESD) in the context of twin transition*. doi: 10.2766/89568

- Fornaca R., & Sante di Pol R. (1997). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.
- Fröbel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Biblioteca Einaudi.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 8(14), 157-174.
- La Rocca C., & Margottini M. (2023a). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Orientamento e valori nel progetto di vita di giovani con background migratorio. *Educational Reflective Practices 1/2023*
- La Rocca C. (2023b). Educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile. Attuale, troppo attuale? In M. Attinà et alii (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* (pp. 209-218). Roma: Anicia.
- La Rosa V., & Lo Piccolo A. (2020). Per una scuola come scholé dell'essere in natura: riflessioni tra pedagogia e didattica. *Formazione, lavoro persona*, 10(30), 87-103.
- Maturana H.R., & Varela F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori M. (1913). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas scuola.
- Pellerey M. (2007). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. In *ISFOL - Orientare l'orientamento* (pp. 305-323). Roma: Isfol.
- Rousseau J. (1762). *Emilio*. Roma: Laterza.
- Savickas M. (2011). *Career Counseling*. Washington: American Psychological Association.
- Soresi S., Nota L., & Santilli S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030*. Padova: CLEUP.
- Vygotskij L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

Intelligenza sociale, co-partecipazione, qualità della vita e educazione degli adulti nella visione di E.C. Lindeman

Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision

Elena Marescotti

Associate Professor | Department of Humanities | University of Ferrara (Italy) | elena.marescotti@unife.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marescotti, E. (2023). Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision. *Pedagogia oggi*, 21(2), 81-88.

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-09>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-09>

ABSTRACT

Eduard C. Lindeman (St. Clair, Michigan 1885 – New York 1953) develops the most relevant ideas of *The Meaning of Adult Education* (1926) on this concept: "Knowing-behavior, which is intelligence, is social in two direction: it takes others into account and it calls forth more intelligent responses from others" (p. 165). Starting from implications of "social intelligence" for Adult education field (experiential learning, mutual teaching/learning, etc.), this article intends to explore the relationship between individual and collective dimension about the "mature" mentality/behaviors. That is, those behaviors that deal reality in meaningful perspective, making possible conscious actions and assuming that the development of individual takes place together with community, which the individual belongs and participates at the same time. From these reflections, interesting ideas derive for understanding the links between citizenship, democracy and education (of adults) that Lindeman has strengthened on a theoretical level and in practice, providing for learning contexts based on collaboration and sharing knowledge.

"Il comportamento consapevole, che è intelligenza, è sociale in due direzioni: prende in considerazione gli altri e provoca reazioni più intelligenti da parte degli altri": è attorno a questa affermazione che Eduard C. Lindeman (St. Clair, Michigan 1885 – New York 1953) articola i costrutti più significativi di *The Meaning of Adult Education* (1926, p. 165). A partire dalle implicazioni dell'"intelligenza sociale" nell'ambito dell'educazione degli adulti (apprendimento esperienziale, mutuo insegnamento/apprendimento ecc.), questo articolo approfondisce il rapporto tra dimensione individuale e collettiva nello sviluppo di mentalità/condotte "mature", tali nella misura in cui ravvisano nella problematizzazione/significazione della realtà la possibilità di intervenire consapevolmente, posto che il singolo esiste nella comunità cui appartiene e partecipa al contempo. Ne derivano interessanti spunti per comprendere i nessi tra cittadinanza, democrazia ed educazione (degli adulti) che Lindeman ha irrobustito sul piano teorico e delle prassi, insistendo sulla necessità di dar vita a contesti apprenditivi basati sulla collaborazione e condivisione dei processi/prodotti della conoscenza.

Keywords: E.C. Lindeman | adult education | experience | social intelligence | democratic society

Parole chiave: E.C. Lindeman | educazione degli adulti | esperienza | intelligenza sociale | società democratica

Received: July 27, 2023

Accepted: November 21, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Elena Marescotti, elena.marescotti@unife.it

Premessa

Nelle argomentazioni di *The Meaning of Adult Education* (1926) – il saggio che ha portato a considerare Lindeman come colui che ha posto le fondamenta dell’Educazione degli adulti, avviando una riflessione ampia e sistematica sul suo significato e, di qui, sulle sue finalità e modalità (Stewart, 1987, p. 226; Thompson, 2009, p. 477; Marescotti, 2022, pp. 53-68) – si attribuisce alla nozione di “comunità” e, in particolare, di “comunità democratica” un ruolo sostanziale. Ovvero determinante non solo per il concetto stesso di educazione ma, anche, per la sua possibilità di farsi agente attivo nelle dinamiche di sviluppo, individuale e sociale, dell’intelligenza, intesa come facoltà peculiare dell’umano.

A riguardo, va senz’altro considerato che negli anni immediatamente precedenti alla pubblicazione di *The Meaning of Adult Education*, lo Studioso americano aveva dato alle stampe diversi studi sul tema, indagandone meccanismi, funzioni, bisogni e tensioni, in prospettiva filosofica e sociologica; tra questi, i principali e maggiormente esaustivi furono senz’altro *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization* (1921) e *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups* (1924).

Chiamare in causa, sia pure in estrema sintesi, questi due lavori ci pare quindi imprescindibile per imbastire la cornice entro cui prenderanno avvio e forma le analisi che seguiranno.

1. I costrutti in gioco: gruppo sociale, democrazia, bene comune

Circa il primo saggio, riteniamo interessante concentrarci sul suo inusuale epilogo. Le conclusioni di *The Community...*, infatti, consistono in una breve appendice, nella quale Lindeman, in dieci sintetici quanto incisivi punti, presenta una sua personale “confessione di fede” per il ventesimo secolo. Fede che egli rivolge a *Dio*, come amore, verità e scopo; ai principi e agli insegnamenti di *Gesù*; alla *Scienza*, la cui verità rende liberi; alla *Religione*, giacché egli considera ogni problema come un problema spirituale, e nell’unione con la Scienza si può pervenire ad un “idealismo pratico”; all’*Evoluzione*, ovvero al fatto che nell’universo nulla è statico, che tutto cambia; al *Progresso*, da concepire in termini di controllo cosciente delle passioni e degli istinti; al cosiddetto *Uomo Comune*, attraverso il quale si realizzano tutti i grandi movimenti ascendenti della storia; al *Liberalismo*, come abito mentale capace di far pensare in termini di progresso provvisorio e di cambiamento; alla *Famiglia Umana* come struttura organica; e – da ultimo ma non certo per importanza, anzi quale punto d’arrivo che sussume e conferisce pienezza di significato ai precedenti – alla *Democrazia* (cfr. Lindeman, 1921, p. 213).

A questo proposito, il Nostro afferma:

Credo nella *Democrazia*. Che ci possa essere uno stato della società in cui posso lavorare con entusiasmo per me stesso ma con uguale entusiasmo per il bene comune è per me una realtà piena di speranza. Il mero meccanismo della Democrazia è incidentale. Gli “ismi” perdono il loro significato quando ci avviciniamo alla Democrazia come stile di vita. Ciò di cui il mondo ha bisogno ora è una dinamica spirituale in quantità sufficiente per realizzare un rapporto armonioso tra il Processo Democratico e lo Specialismo (Lindeman, 1921, pp. 213-214, trad. nostra).

Circa il secondo saggio, *Social Discovery...*, stimiamo degno di nota il passaggio che riguarda la considerazione del gruppo sociale come *mezzo*, e non come *fine*, così illustrata:

L’individuo e il gruppo sono entrambi realtà. L’individuo può essere visto come un’integrazione di organi funzionanti, e il gruppo semplicemente come un’integrazione di funzioni. Il rapporto che un individuo ha con un gruppo non è quindi lo stesso tipo di rapporto che esiste tra un organo e l’organismo integrato. Il singolo organismo utilizza numerosi e vari mezzi per soddisfare i suoi mutevoli bisogni e sul piano umano un numero crescente di bisogni può essere soddisfatto solo attraverso un’azione congiunta o di gruppo. C’è una forte probabilità che l’uomo abbia sviluppato modalità di risposta sociale o di gruppo in così tante direzioni che l’adesione al gruppo è diventata essa stessa un bisogno; il riconoscimento di questo fatto può aver portato i sociologi ad assumere l’ipotesi di una società organica. Ma non può esserci nulla di organico nella società o nel gruppo; ci possono essere solo serie di relazioni, risultati di risposte specifiche a situazioni specifiche. Sono mezzi utilizzati dagli individui nello sforzo di soddisfare i bisogni individuali.

Il punto di vista di cui sopra è ripugnante per molti idealisti, in quanto degrada e minimizza lo stato, la chiesa, il sindacato, l'associazione cooperativa - in breve, il gruppo. Per loro, considerare l'individuo come il centro dei fini significa abbracciare l'egoismo. È forse superfluo aggiungere che i termini "egoismo", "presunzione" ecc., che sono usati per indicare l'egoismo, hanno una sfumatura emotiva socialmente favorevole all'eliminazione dell'individuo come fine. Gli idealisti non hanno del tutto torto; sono semplicemente confusi, e il risultato della loro confusione porta all'uso di mezzi che giustificano i fini, o all'ostinata insistenza su fini statici e irrealizzabili. "Quando i fini sono considerati come se letteralmente in essi l'azione si concludesse, piuttosto che come stimoli direttivi per la scelta presente, sono irrigiditi e isolati"^{*}. D'altra parte, quando il gruppo è riconosciuto come mezzo, sia i mezzi che i fini raggiungono una fluidità sufficiente per arrivare, usando la terminologia di [William] James, a "parlare con l'universo". "I fini, infatti, sono letteralmente senza fine, in quanto hanno continuamente origine via via che nuove attività provocano nuove conseguenze"^{**}. La vita si svolge nell'atmosfera dei mezzi imperativi, la materia di cui, in realtà, è fatta la vita. Il riconoscimento del gruppo come mezzo conferisce nuova realtà e nuovo significato a tutto ciò che gli appartiene come relazione e come funzione, come qualità e come forma di attività. Se il gruppo deve essere il mezzo principale attraverso il quale gli individui nel mondo moderno devono raggiungere i propri fini, diventa molto importante imparare sia i meccanismi di funzionamento che le prestazioni del gruppo.

^{*} *Natura e condotta dell'uomo*, John Dewey, p. 227. L'intero capitolo su "La natura degli scopi" da cui è tratta la citazione più sopra riportata, dovrebbe essere diligentemente studiato da tutti coloro che sono confusi relativamente alla questione mezzi/fini.

^{**} Dewey, p. 232.

(Lindeman, 1924, pp. 136-138, trad. nostra).

Questi due riferimenti, per quanto rapsodici nell'estrapolazione che ne abbiamo fatto, attingendo da contesti argomentativi differenti e assai complessi, ci paiono comunque un'importante introduzione al costruito educativo per la tenuta di un *contratto sociale* di impostazione democratica, che si regola e che evolve in relazione allo sviluppo dell'*intelligenza*.

Per un verso, infatti, assumere la democrazia come "stile di vita" vuol dire, a monte, non solo concepire un ideale di riferimento che funga da principio normativo circa gli svariati ambiti dell'esistenza e la molteplicità di relazioni che intercorrono tra gli individui, ma anche, necessariamente, impegnarsi nel suo costante perseguimento. Il che equivale a elaborare e acquisire conoscenze, maturare competenze e abilità, sviluppare attitudini, costruire progettualità, allestire contesti... ossia affidare ai processi educativi un ruolo cruciale, in termini di intenzionalità e pervasività. Tutt'altro che marginale, infine, è il richiamo al *bene comune*, che Lindeman concepisce in continuità logica, oltre che esperienziale, con il bene personale, ma circa il quale va riconosciuta la non immediatezza di tale percezione/principio, come dimostra del resto l'inesauribile e plurisfaccettato dibattito in argomento, che si esprime in tutta la sua pregnanza quando posto in diretto raccordo con il discorso educativo.

Per altro verso, non si può prescindere dal chiarire l'impostazione del nesso che intercorre tra i mezzi e i fini – particolarmente rilevante sul piano teorico, non meno che operativo, dell'educazione (così come l'esplicito richiamo a Dewey evidenzia) – che, nella prospettiva che qui interessa, coinvolge il rapporto individuale/collettivo. Una questione, questa, che ha segnato l'evoluzione dei modelli educativi e che inevitabilmente ne determina qualità, complessità e problematicità: basti pensare ad una sua assunzione in termini dicotomici, se non di giustapposizione, oppure alla sfida posta dall'integrazione dinamica di queste due dimensioni. Sfida o, meglio, impegno e progetto che Lindeman vedrà poi ben incarnati dall'Educazione degli adulti come azione e movimento sociale:

Ogni gruppo di azione sociale dovrebbe essere, allo stesso tempo, un gruppo di educazione degli adulti, e mi spingo persino a credere che tutti i gruppi di educazione degli adulti di successo prima o poi diventino gruppi di azione sociale (Lindeman, 1945, p. 12, trad. nostra).

2. “Intelligente è la persona che sa ciò che vuole fare e perché”

Come si accennava più sopra, è in *The Meaning of Adult Education* – da cui è tratta la frase che abbiamo posto a titolo di questo paragrafo (Lindeman, 1926, p. 24, trad. nostra) – che le implicazioni del nesso tra sviluppo dell'intelligenza e sviluppo sociale trovano una più peculiare argomentazione in chiave educativa.

Se, come l'Autore afferma,

L'intelligenza non è solo la capacità che ci permette di trarre beneficio dall'esperienza: è la funzione della personalità che dà all'esperienza il suo significato passato, presente e futuro. La vita diviene un'avventura creativa in proporzione alla dose e alla qualità dell'intelligenza che si accompagna alla nostra condotta.

In termini psicologici, l'intelligenza è la capacità di imparare, di risolvere problemi, di utilizzare la conoscenza in incessanti adattamenti evolutivi rispetto ai mutamenti dell'ambiente. Le persone intelligenti sono recettive, adattabili. Dal momento che la vita è crescita – continuo mutamento – e poiché gli ambienti non sono mai statici, ogni nuova situazione che dobbiamo affrontare pone nuove sfide all'intelligenza. La conoscenza e i fatti sono sempre relativi e in situazione. Di conseguenza, le personalità in crescita sono condizionate dall'evoluzione delle capacità intellettuali. L'educazione è il processo e l'esperienza è il mezzo per raggiungere l'intelligenza evolutiva. Lo scopo è una vita piena di significato (Lindeman, 1926, pp. 25-26, trad. nostra)

ad essere chiamata in causa è innanzitutto la *qualità* dell'educazione che, tanto direttamente quanto per contrasto, in relazione alle caratteristiche che il movimento dell'Educazione degli adulti consente di rivelare, risulta determinante per considerare l'intelligenza in termini processuali ed inclusivi.

Infatti,

L'educazione degli adulti pone una sfida ai concetti statici di intelligenza e ai limiti dell'educazione convenzionale, nonché alla teoria che vuole le strutture educative riservate a un ceto intellettuale. I sostenitori dello status quo educativo amano asserire che la maggior parte degli adulti non è né interessata all'apprendimento né motivata a continuare l'educazione: se avessero tali stimoli, approfitterebbero senza dubbio delle numerose opportunità educative gratuite offerte dagli enti pubblici. Questa argomentazione elude la domanda e travisa la questione. Non sapremo mai quanti adulti vogliono intelligenza per loro stessi e il mondo in cui vivono finché l'educazione non si sottrarrà ai rigidi modelli della conformità. L'educazione degli adulti tenta di scoprire un nuovo metodo e creare un nuovo incentivo per l'apprendimento; le sue implicazioni sono qualitative, non quantitative. È molto probabile che siano proprio gli adulti che aspirano ad apprendere i meno attratti dalle istituzioni autoritarie dell'educazione convenzionale, coi suoi rigidi e inflessibili requisiti (Lindeman, 1926, pp. 27-28, trad. nostra).

Di qui alla valorizzazione della diversità individuale come ricchezza e motore di crescita sociale il passo è breve; così Lindeman arriverà a considerare concettualmente fallace oltre che pragmaticamente infruttuosa la scissione oppositiva tra dimensione individuale e dimensione sociale, ravvisando ancora una volta nella nozione di *intelligenza evolutiva* il perno della sua argomentazione:

Il comportamento consapevole, che è intelligenza, è sociale in due direzioni: prende in considerazione gli altri e suscita reazioni più intelligenti da parte degli altri (Lindeman, 1926, p. 165, trad. nostra).

Lo scopo stesso dell'Educazione degli adulti si mostra duplice e unitario ad un tempo: in definitiva, si tratta di pensare alla trasformazione individuale in continuo e reciproco adattamento a funzioni sociali che si trasformano, e l'intelligenza ne costituisce sia l'imprescindibile punto di partenza (in termini di dotazione potenziale) sia l'infinito/infinito traguardo (in termini di sempre più complessi, raffinati e densi livelli di significato e azione).

L'intelligenza, quindi, si mantiene viva e vitale solo se riconosciuta, nutrita, coltivata e agita in società, nelle relazioni con le cose, gli ambienti, le persone, le altrui intelligenze. Le caratteristiche che Lindeman le attribuisce muovono, tutte e sinergicamente, verso una conquista conoscitiva globale di sé e del mondo: la ricerca della logica degli eventi, dei noumeni che si celano dietro ai fenomeni, dei rapporti intercorrenti

tra gli avvenimenti, unitamente alla possibilità di riconsiderare le conclusioni cui si è giunti, ritenute sempre perfezionabili, costituiscono il modo tipicamente umano di appropriarsi dei fatti, in una trama relazionale che comprende, al suo interno, anche il sé. Il problema dell'obiettività è, per Lindeman, un falso problema, giacché il punto di vista, la soggettività di chi conosce completa, se non determina, il significato dell'oggetto della conoscenza: la "missione critica" dell'intelligenza, dunque, si evidenzia nel momento in cui si dà pieno riconoscimento al ruolo della personalità nella rivelazione e nell'utilizzo dei fatti.

Questo continuo vaglio critico trova espressione nella sperimentazione diretta, ovvero necessariamente e inderogabilmente in prima persona, del soggetto che, nell'intervallo tra lo stimolo ad agire e il responso che può dare solo una volta che si è compiuta una sua azione, può valutare la propria scelta, immaginandone le conseguenze, in virtù delle esperienze passate e/o delle sue proiezioni nel futuro: in questo "spazio" l'intelligenza entra in gioco, portando a livello consapevole la propria azione e i relativi risultati. È dunque l'impegno costante a cercare di capire cosa e perché si vuole fare a rendere sempre più intelligente (e significante/significativa) la condotta dell'individuo e, quindi, la sua esperienza, rendendo la vita stessa – per usare un'espressione assai felice e ricorrente nella produzione saggistica di Lindeman – un'*avventura creativa* (Marescotti, 2013, p. 57).

È stato a più riprese affermato che, entro tale prospettiva, si delineano quegli aspetti che non solo contraddistinguono l'Educazione degli adulti, ma la "differenziano" da altre forme di educazione: enfatizzare il primato dell'esperienza personale, porsi come scopo lo scambio interpersonale e l'esplorazione di tale esperienza, affidarsi a metodi di discussione, considerare chi svolge il ruolo di formatore come uno stimolo, una guida, un facilitatore di processi (Brookfield, 1987, p. 5). Lo stesso Lindeman, del resto, ha molto insistito sull'Educazione degli adulti come superamento dell'"educazione tradizionale" intesa come impostazione tipica del sistema scolastico (basato sul sapere disciplinare, sull'autorità del docente, sulla staticità del circuito trasmissione/restituzione), tanto che il "modello andragogico" a lui ispirato ed elaborato dal suo *mentee* più noto, Malcom S. Knowles, si definisce in contrasto con il "modello pedagogico" (Knowles, 1970), quantomeno nelle sue primigenie formulazioni.

Tuttavia, ci sembra che gli esiti più fecondi delle intuizioni così come delle riflessioni più compiute di Lindeman possano ritrovarsi in quanto discende da questo suo convincimento che affida ad un'intelligenza così concepita – vale la pena ribadirlo ancora una volta: *evolutiva e sociale*, e *sociale* non nel senso di entità comune quanto astratta che fagocita entità individuali, "mente di gruppo", bensì come intelligenze che interagendo concretescono, "gruppi di menti" (Lindeman, 1926, p. 154) – il ruolo di operare integrazioni a discapito di qualsivoglia tendenza disgregante e conducente alla frammentazione, tanto individuale, quelle che lui chiama "personalità disorganiche" (p. 49), quanto sociale. Come a prefigurare – traslando (infine e solo per un rapido accenno, approfondire ci porterebbe troppo lontano) al piano epistemologico – un ricomponimento della sterile frattura tra pedagogia ed andragogia nel segno di una Scienza dell'educazione che, appunto, si concentra sul processo educativo nella sua continuità ideale di fondo, nonostante conosca contesti, contenuti e protagonisti differenti.

3. L'apprendimento esperienziale *nel* gruppo

L'irriducibile istanza collettiva dell'Educazione degli adulti non riguarda solo il piano, per così dire, finalistico della stessa, volta ad una coesione e armonia sociale dalla struttura democratica e in continua evoluzione, ma – e proprio per questo – anche il piano fattuale, che ha a che fare con le attività e le situazioni concrete di apprendimento, di costruzione della conoscenza, di sperimentazione-in-azione di quei principi educativi intitolati alla significazione dell'esperienza. Il "come" non può essere indifferente al "cosa" e al "perché", e il comune denominatore dell'essere *insieme*, con gli altri, del *co-partecipare* ad un'evoluzione che è sempre sociale si dà anche come la cifra operativa e didattica propria dell'Educazione degli adulti.

Diversi sono i contesti apprenditivi adulti esplorati da Lindeman – dalla formazione superiore al tempo libero alla *parent education*, per ricordarne alcuni tra i più paradigmatici – e in ognuno di questi le qualità individuali che ogni forma di educazione valorizza, sviluppando potere, auto-espressione, libertà e creatività, "diventano significative solo quando viste entro contesti sociali" (Lindeman, 1926, p. 147). Vediamone quindi in breve tre esempi argomentativi, uno per ognuno dei contesti summenzionati.

Per ciò che concerne le attività, a vario titolo, riconducibili alla formazione superiore, come i corsi di

specializzazione che possono riferirsi a un qualsiasi ambito culturale o professionale, Lindeman offre uno studio di caso particolarmente interessante, a partire da una sua esperienza di consulente esterno alle attività di un gruppo di corsisti del Lewis and Clark College di Portland (Oregon). Individua quindi nel *workshop*, ovvero nel lavoro di gruppo laboratoriale, in cui si *impara facendo, insieme ad altri*, la via più adeguata, poiché mette in moto processi e abiti mentali di continuo confronto e adattamento, nello sforzo costante a mantenere alto il livello di “intelligenza critica”:

Forse il più rilevante di tutti i vantaggi dell'apprendimento in un *workshop* si situa nel campo delle relazioni umane. In primo luogo, agli insegnanti e ai consulenti viene assegnato un ruolo normale. Tutti lavorano. L'insegnante non si pone al di fuori del processo, pontificando da una posizione di autorità. È parte del gruppo di lavoro. Se quanto prodotto dal gruppo si rivela un fallimento, l'insegnante stesso ha fallito. Non può mascherare il suo fallimento nascondendosi dietro una serie artificiale di domande d'esame a cui, tra l'altro, qualcun altro ha già risposto per lui. Il *workshop* umanizza l'insegnante. Allo stesso tempo, tutti i componenti di un gruppo di workshop possono pervenire a conoscenze reciprocamente utili, che si rivelano solo in un rapporto di lavoro. Quando l'apprendimento rimane a livello verbale o “libresco”, è possibile che un individuo superficiale si guadagni una reputazione di saggezza. Questo non può accadere in un *workshop*. In condizioni di lavoro collettivo, ogni individuo rivela la sua vera personalità. Alla fine ognuno viene apprezzato per il suo reale valore, la sua capacità di rendimento. Se vogliamo migliorare costantemente le relazioni umane, credo che dovremmo imparare a lavorare con gli altri. In effetti, questa è la semplice prova delle buone intenzioni verso gli altri, la dimostrazione che il lavoro svolto in modo cooperativo conduce all'apprezzamento delle differenze umane (Lindeman, 1953, p. 194, trad. nostra).

Relativamente al tempo libero, occorre preliminarmente chiarire che Lindeman ne stigmatizza le concezioni residuali o compensative o di mero insieme di svaghi fine a se stessi, ribadendo la natura *ricreativa* di attività che, oltre che divertire, ristorare, far trascorrere piacevolmente il tempo, possano ravvivare l'esistenza dell'individuo, consentendogli di fare esperienza di occasioni e relazioni significative anche per gli indotti che provocano in altre sfere, sul piano della consapevolezza di sé, di ciò che si predilige e si desidera fare, di ciò che si ritiene qualitativamente di valore (Marescotti, 2017, p. 58). Ciò significa organizzare, offrire, scegliere e vivere il tempo libero rifuggendo l'omologazione e il solipsismo, per farne una situazione di vita integrata e esplicitamente ispirata all'ideale democratico:

Oltre ad essere una società tradizionalmente democratica, la nostra è una civiltà che subisce l'influenza di molte forze che non hanno nulla a che fare con gli ideali democratici. La “macchina”, ad esempio – un sinonimo di tecnologia e scienza – tende a produrre maggiore standardizzazione, specializzazione e meccanizzazione. Queste sono influenze che potrebbero essere in conflitto con l'ideale democratico. Il loro effetto è quello di distruggere l'unità organica dell'esperienza. Le nostre vite diventano più frammentarie e le nostre esperienze più segmentate. Non riesco a vedere un modo efficace di superare queste conseguenze, ad eccezione di un programma ricreativo che ristabilirà gli equilibri e fornirà opportunità per esperienze più organiche. Ogni responsabile delle attività ricreative dovrebbe chiedersi all'inizio di ogni programma che inaugura: è probabile che questa attività possa portare o allontanare a/da una vita equilibrata? (Lindeman, 1941, p. 401, trad. nostra).

Infine, considerando il movimento della *parent education* come una manifestazione tra le più cogenti dell'Educazione degli adulti, Lindeman insiste sul fatto che la famiglia costituisce l'essenza della comunità quale insieme di famiglie: in questo senso, la vita familiare è una forza sociale, più omogenea di quanto non possa di primo acchito apparire, se si pensa, ad esempio, che, a prescindere dalla condizione sociale ed economica, tutte le famiglie sono formate da adulti e bambini in relazione simile gli uni con gli altri. Di là di questi aspetti, è cruciale, per Lindeman, ribadire che l'educazione – ivi inclusa l'educazione dei genitori – è di per sé sempre un fatto collettivo:

Uno o pochi genitori altamente qualificati in una comunità possono riuscire a sviluppare delle norme familiari adeguate, ma i bambini di queste famiglie entreranno in relazione con altri bambini i cui genitori non sono consapevoli della necessità di tali metodi o norme. E alla fine la forza della comunità è sempre maggiore di quella delle singole famiglie che ne fanno parte. L'educazione dei genitori, se

mai diventerà realmente un metodo efficace di adattamento della vita familiare al mondo moderno, funzionerà come un'impresa comunitaria (Lindeman, 1930, pp. 13-14, trad. nostra).

Ancora una volta, è prioritario per il Nostro il potenziamento della dimensione del gruppo, dell'aggregazione, dello scambio di esperienza. Se l'educazione è un affare sociale, è nella socialità che trova ostacoli e problemi ma anche le sue risorse: in particolare, in una socialità ricercata, co-costruita, "fatta funzionare" a partire dalle sue reti locali, ove le questioni teoriche possono dare e trarre significato ai/dai vissuti individuali e collettivi (Marescotti, 2018, p. 602).

Conclusioni

La riflessione proposta ha inteso porre all'attenzione il filo rosso che, nell'eterogenea produzione saggistica di Lindeman, intreccia la nozione di *intelligenza sociale* – la sua peculiare nozione di intelligenza sociale – ai temi più rilevanti della sua ricerca teorica e della sua proposta formativa. La strutturazione dinamica di un assetto sociale democratico e la formazione di adulti che, a prescindere dagli obiettivi specifici di volta in volta perseguiti e dai contesti esperiti, si riuniscono per maturare strumenti di comprensione e di azione sono, infatti, istanze contigue e interagenti, vicendevolmente influenti, che trovano l'una nell'altra il necessario alimento.

In questa visione complessa e processuale, l'approccio ora psicologico, ora filosofico, ora sociologico contribuiscono a delineare e a fare emergere meccanismi, dispositivi, tendenze; tuttavia, crediamo di poter affermare che solo quando Lindeman si fa "teorico dell'educazione" riesce ad esprimere al meglio quella tensione non solo critica ma anche e soprattutto progettuale che lo contraddistingue. Da questo angolo visuale, del resto, la sua eredità si offre come particolarmente feconda di tematiche e, massimamente, di modalità di problematizzazione: solo per riprendere alcuni spunti emersi in queste poche pagine, si pensi ai costrutti, talora palesi talora impliciti, di *bene comune*, di *mutuo aiuto* e di *qualità della vita*, e a come possono incidere, regolandoli, nei vissuti individuali e collettivi in prospettiva educativa.

Riferimenti bibliografici

- Brookfield S. (1983). Adult Education and the Democratic Imperative: The Vision of Eduard Lindeman as a Contemporary Charter for Adult Education. *Studies in Adult Education*, 15, 36-46.
- Brookfield S. (1987). Eduard Lindeman. In P. Jarvis *et alii*, *The Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 119-143). New York: Routledge.
- Brookfield S. (Ed.) (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.
- Knowles M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Lindeman E.C. (1921). *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization*. New York: Association Press.
- Lindeman E.C. (1924). *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups*. New York: Republic Publishing Company.
- Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic & Co.
- Lindeman E.C. (1930). Community. In E.R.A. Seligman *et alii*. *Encyclopaedia of the Social Sciences* (pp. 102-107). New York: Macmillan.
- Lindeman E.C. (1930). Parent Education as a Social Movement. In *Parent Education: The First Yearbook* (pp. 10-16). Washington: National Congress of Parents and Teachers.
- Lindeman E.C. (1941). Recreation and Morale. *American Journal of Sociology*, 47(3), 394-405.
- Lindeman E.C. (1945). The Sociology of Adult Education. *Journal of Educational Sociology*, 19, 4-13.
- Lindeman E.C. (1947). When School and Community Merge. *Arts in Childhood*, II(4), 3-5.
- Lindeman E.C. (1953). Like Life Itself. An Interpretation of the Educational Workshop. *The Journal of Higher Education*, 24(4), 191-194.
- Marescotti E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.

- Marescotti E. (2017). Tempo libero e qualità del consumo culturale: aspetti politico-educativi nella Recreational Theory di E. C. Lindeman. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2, 51-68.
- Marescotti E. (2018). La formazione genitoriale come dimensione dell'Educazione degli adulti: E. C. Lindeman e il movimento della parent education. *Annali online di Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 588-603.
- Marescotti E. (Ed.) (2022). *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*. Torino: UTET.
- Stewart D.W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger.
- Stubblefield H.W. (Ed.) (1981). *Continuing Education for Community Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson D. (2009). A Brief History of Research and Theory on Adult Learning and Cognition. In C. Smith (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 463-483). New York: Routledge.

A new school for a new society. An experience of innovation and experimentation in the second half of the 20th century

Una nuova scuola per una nuova società. Un'esperienza di innovazione e sperimentazione nel secondo Novecento

Giordana Merlo

Associate Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology - FISPPA | University of Padua | giordana.merlo@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Merlo, G. (2023). A new school for a new society. An experience of innovation and experimentation in the second half of the 20th century. *Pedagogia oggi*, 21(2), 89-95.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-10>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022023-10>

ABSTRACT

This contribution aims to examine the birth and evolution of an idea of innovation and experimentation in the second half of the 20th century. The promotion and construction of a participatory, democratic, and collaborative school context are the result of a particular experience carried out by the principal Tranquillo Bertamini at the "G.B. Brocchi" high school of Bassano del Grappa. In line with the cultural comparison and collaboration with Mons. Erminio Filippin and Giovanni Gozzer, Bertamini looks to a new school for a new society through adopting specific intellectual processes that respond to the need to adapt schools appropriately to reality. He believes in the possible consolidation of community systems with widespread participation through a new school organization based on the "module". The interdisciplinary approach becomes a habitual and necessary method for personal growth and for the development of individual attitudes and abilities that will find maximum expression in the community.

Il presente contributo si prefigge di esaminare nascita ed evoluzione di un'idea d'innovazione e sperimentazione nel secondo Novecento. Promozione e costruzione di un contesto scolastico partecipativo, democratico e collaborativo sono l'esito di una particolare esperienza realizzata dal preside Tranquillo Bertamini al liceo "G.B. Brocchi" di Bassano del Grappa. In linea con il confronto culturale e la collaborazione con Mons. Erminio Filippin e Giovanni Gozzer, Bertamini guarda ad una nuova scuola per una nuova società attraverso l'adozione di processi intellettuali articolati in funzione di un adeguato adattamento della scuola alla realtà. Egli crede nel possibile consolidamento di sistemi comunitari a larga partecipazione mediante una nuova organizzazione scolastica fondata sul "modulo". L'approccio interdisciplinare diventa metodo abituale e necessario alla crescita personale e alla maturazione di attitudini e capacità individuali che troveranno massima esplicitazione nella collettività.

Keywords: history of high school | experimentation | Tranquillo Bertamini | Giovanni Gozzer | Mons. Erminio Filippin

Parole chiave: storia della scuola secondaria; sperimentazione | Tranquillo Bertamini | Giovanni Gozzer, Mons. Erminio Filippin

Received: August 29, 2023
Accepted: October 26, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:
Giordana Merlo, giordana.merlo@unipd.it

Introduction

Through the figure of the principal Tranquillo Bertamini (1921-2017) it is possible to trace the renewal of a school context and a sense of “doing school” that characterized the twenty years of his direction with repercussions well beyond these temporal limits. A sense of “doing school” that begins in Bertamini’s formative years when he was the professor of history and philosophy at the scientific high school in Paderno del Grappa. A ten-year participation in the cultural context of change promoted by Mons. Erminio Filippin, reformer, and founder of the Paderno institutes, and Giovanni Gozzer with whom Bertamini collaborates in the magazine «Scuola libera» sharing considerations and experiences regarding a necessary and not postponable school renovation. In that context and in opposition to a conventional method of teaching, a new idea of school begins taking its first steps and Bertamini will share it throughout his life. He is principal in a historic moment of profound change, an opportunity that he will fully grasp by becoming a protagonist of the great experimentation started in the 1970s.

The investigation that relates to the promotion and the construction of a scholastic, participatory, democratic, and collaborative context as a result of the structural and methodological didactic experimentation pursued by Bertamini, mainly makes use of the material of the private archive of the same and conserved at the Museum of Education in Padua. These documents concern personal correspondences, drafts of interventions, contributions to the press, reform projects, reflections on pedagogical topics and many notes. Private and non-private papers that contribute to opening the “black box of the school” (Julia, 1995), offering a contribution to a cross-section of the history of secondary school, that of the great experimentation started in the 1970s.

1. Significant encounters

Tranquillo Bertamini, originally from Vignole, a small district in the province of Trento, after the premature death of his father, was housed by the religious congregation of the Institute of Charity, known as the “Rosminiani.” In this way he was able to attend high school at the “Mellerio Rosmini” collage in Domodossola, where he served the students at the boarding school and looked after the library (Tessarolo, 2019, pp. 13-14)¹. Having obtained his high school diploma as a private student at the “Alfieri” state classical high school in Turin, he enrolled at the Faculty of Philosophy at the Catholic University in Milan and after two years he moved to Padua². Graduating on 13 November 1945, he became professor of history and philosophy at the equivalent scientific high school of the Filippin institute in Paderno del Grappa, where he served until 30 September 1957³.

In those years, Bertamini was nourished by the cultural closeness of Mons. Filippin, “a great forerunner, a great organizer, a great educator”⁴, who wanted to reshape Catholic school making freedom and persuasion as the cornerstones of a new educational action. A profound change based on the educational rela-

1 See also Morello F. (2018, p. 93).

2 To support his university studies, Bertamini substitutes for literary subjects at the middle schools of Stresa Borromeo and at the “Mellerio-Rosmini” college in Domodossola. Then he moved to the University of Padua, despite the difficulties of moving due to the war, he is a substitute professor at the Filippin Institute middle school in Paderno del Grappa (Treviso). Cfr. Museum of Education in Padua (henceforth omitted), Fondo Bertamini, faldone A, signed CV at the end of his career; Certificate of services rendered in the academic year 1941-42, signed by the priest prof. Mario Zambrini, principal at the “Rosmini” lower secondary school in Stresa Borromeo, and dated 12 October 1946; Certificate of services rendered in the academic year 1942-43, signed by prof. Francesco Airandi, acting principal at the “Mellerio-Rosmini” high school in Domodossola, dated 23 October 1946.

3 The institute founded by Mons. Filippin soon became an important school complex. In a speech given to teachers and students in March 1931, Filippin himself recalled that he had always believed that the area at the foot of Grappa, where many young people had sacrificed themselves in the name of their country, could become the seat of a study center where “to sprout more youth, other ranks: the ranks of young students who in the purity of the spirit, in the salubrity of the air, in the atmosphere of sacrifice, are preparing to become impetuous phalanxes, renewing society” (Filippin, 1934, p.141).

4 As Gozzer wrote to Bertamini on 31 December 1998. Fondo Bertamini, faldone B, (unnumbered correspondence).

tionship at a time when authoritarianism was rife with its ineffective forms of purely coercive and external discipline⁵.

In 1953 the writer from Vicenza Guido Piovene described the visit to the institute

Modernity appears in Paderno [...] in about fifteen years Mons. Filippin has given rise to the largest Italian college for middle schools, to which he would like to associate an English college with four university faculties [...]. A pool Olympic measuring, a horse-riding school, courts for every sport and beautiful classrooms [...]. The pupils have a small bank, run by a priest, a bar, a room each, and do not wear uniforms; self-discipline, responsibility, patriotism is taught [...]. Ascertained the economic power of the parents, the richest pupils pay for those who are less so. This extraordinary college, created and dominated by a priest, with maximum honour to sports and social justice is typical of the Veneto when the Veneto is reformist (1957, p. 40).

Since the time of substitute for middle school, Bertamini participates and fully shares the educational principles underlying the pedagogical model of Mons. Filippin whose roots can be traced in the Rosminian formation of both. He considers the teacher not simply a transmitter of knowledge but a promoter of a lifestyle, a charismatic example for his students, an exemplification of true culture which is a discipline of the spirit. He looks to the idea of a school that must prepare to life starting from the pupil and what surrounds him and feed motivation to study and active participation of young people in cultural achievements through didactic communication⁶. The core elements behind Filippin's thinking, wholeheartedly shared by Bertamini, were an attention to giving a person an all-round education, the need to use persuasive methods, the importance of mutual respect and cooperation between educators and students to ensure a rational and disciplined use of personal freedom – seen as the founding principle of a liberal education.

In October 1946 Giovanni Gozzer⁷ arrives in Paderno called by Mons. Filippin that entrusts him the direction of the middle school of Asolo established in 1942. On the strength of experience gained at the “valley school centers”⁸ Gozzer embarked on a first teaching experiment at the lower secondary school. The need to develop a lower secondary school “connected to the primary school in the difficult period when the young need to be guided to make the most congenial choices and helped to gradually orient themselves according to their aptitudes and real abilities” (Fondo Bertamini, faldone B)⁹ gave life to what was defined as the “bridge school” (Gozzer, 1948).

The relationship with Gozzer was strengthened thanks to Bertamini's commitment in the editorial committee of the new journal «Scuola Libera», closely related to the Filippin research center (Centro Studi Problemi Scolastici) in Asolo, where he was secretary.

The research center and the journal become the voices of free examination of school problems, of the participation of families, of the desire to promote research, surveys, and discussions for the improvement of the school and to make it more responsive to the actual needs of families and educators. As Bertamini himself claimed, it was not a matter of simply outlining the programmatic lines¹⁰ but of identifying clear

5 Regarding the figure of Mons. Filippin see Quadrio (1971); Andreatta *et alii*, (1999).

6 In this regard, see the long passage, taken from Antonio Rosmini's *La Logica* which Bertamini reproduces in its entirety to outline Filippin's pedagogical vision, inserted in the text he promoted in honour of the founder (Andreatta *et alii*, 1999, pp. 106-107).

7 About Giovanni Gozzer, see Antonelli, Arcaini (2016); Gaudio (2018); Gaudio (2021). We also indicate the contributions currently in print A. Gaudio (2023), Gozzer, il CLN e la sperimentazione del decentramento scolastico, *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, and *Giovanni Gozzer e la scuola cattolica*, in the collected book by A. Sanzo L. Silvestri, (eds.), for Roma Tre-Press.

8 The centers “brought together students from different types of school (vocational, lower secondary schools, classical and scientific high schools, teacher-training and technical colleges). In a way, they were basically an early version of the unified system. Since every type of institute had some subjects in common (though the course content was not always identical), students from different classes came together for lessons on the subjects they shared and had separate lessons on the subjects specific to each type of institute. This required a degree of adaptability, but also enabled innovations that later took years and years to be included in the Italian school system” (Tessadri, 1997, pp. 2-3).

9 Fondo Bertamini, faldone B, typed draft with notes in the margin of a contribution to the text commemorating Mons. Filippin, (handwritten page numbering, p. 22).

10 A program revolving around seven points concerning freedom of organization, programs, school arrangements, initiative,

proposals for school reforms in the spheres of organization and teaching, “suggestions that anticipate by half a century a problem that is highly topical today” (Fondo Bertamini, faldone B)¹¹.

Bertamini fully shares the stimuli of that cultural environment, and he recognizes the need to experiment with educational forms suited to the change in society and youth. He is against an approximate experimentalism and supports the idea of “free experimental schools” for the study and application of the various education systems correlated with the knowledge afforded by medical, biological, and scientific advances regarding character development and psychology, as a necessary support for the teacher’s work. From this moment Bertamini’s interest is concentrated on studies and researches that look at psychological foundations and scientific education theories to identify the most suitable means for a school “made for school-goers”, designed to suit the young people attending it, respecting their developmental age, and adapting to the various stages of their development and human life, in general and as single individuals in relation to that “strictly personal something” characteristic of each individual (Bertamini, 1949-50b, p.10). The teacher must be a “*instigator* of education [...] prepared scientifically to understand and guide the student’s free initiative” since it is the latter who must act directly (Bertamini, 1949-50a, p. 3).

For more than a decade, Tranquillo Bertamini at the Filippin institute had a formative experience that was decisive for his future role as principal and for the renewal of the secondary school. On 16 January 1998, he wrote to Gozzer:

I have always retained incisive and grateful memories of you because it was by working alongside you that I learned the ropes, albeit in cooperation ‘with that brave and loyal group of teachers that (at that time!) gave life and soul to the institutes in Paderno’. And I can tell you that, along with your teachings, I have also carried with me in the state schools a clear and precise idea concerning the EXPERIMENTATION OF NEW WAYS (structural and, above all, methodological/didactic) better suited to the current education needs of our society. And the outcome has been (and continues to be) positive (Fondo Bertamini, faldone B).

2. The principal and the experimentation

When Tranquillo Bertamini, Taber to his friends, in 1967 took up his duties as director of the “G.B. Brocchi” in Bassano del Grappa, is breathless for “the [...] suffocating atmosphere, typical of an old-fashioned, highly selective school” (Castellan, 2006, p. 28). He set to work for a change adapted to the times and to the requests of the students. He is guided by the basic idea of “renewing the school to renew the culture,” for which the innovation of the school requires a profound didactic reform conditioned by new teachers, witnesses of a problematic culture based on research and experimentation (Fondo Bertamini, faldone C)¹².

Bertamini was unable to take part in the general drive for renewal of the school system that first took concrete shape in the “Progetto 80”¹³, and in the proposals for reform outlined at the end of the conference in Frascati in 1970 on the new approaches to secondary-school education, held at the head office of the Centro Europeo dell’Educazione (CEDE), of which Giovanni Gozzer was president. In fact, Bertamini was trained in an idea of school modeled on a wider democratic, plural, formative participation, respectful of human and territorial singularities.

and the creation of free experimental schools with the fundamental acknowledgement of their equal standing (Filippin, 1946, pp. 1-8).

11 Handwritten notes (unnumbered papers). The journal (on the theoretical plane, and as regards the open exchange of ideas in the field of education), and the research center (on the practical plane of delivering lessons and continually assessing the results) made a fundamental contribution to the first experimentation in post-war Italy.

12 Handwritten speech for the meeting on Tuesday 23-XII-1969 (unnumbered papers).

13 “The Italian school will have to gradually transform [...] into an open institution, characterized by a broad freedom guaranteed to the individuals and groups that take part in it; by a high degree of participation; by a wide autonomy of the scholastic institutions, by a high degree of regional decentralization. The reorganization of the school entails the implementation of a research and experimentation mechanism, which allows the school system to adapt permanently to new needs, and the implementation of some fundamental reforms [...]” (*Progetto 80. Rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-1975*, 1969, p. 31)

It is the D.P.R. 419 of 31 May 1974 to show the possibility of realizing the profound change in the school by providing for two levels of experimentation, a methodological-didactic one and a more comprehensive and radical one concerning regulations and structures. The high school “Brocchi” in Bassano is one of the twenty high schools that undertook the complex path of structural experimentation by referring to the unitary two-year model of an orientational nature, outlined in Frascati, and independently developing the following three-year period. For Bertamini it was the possibility of starting a transformation of the high school, making it more responsive to the needs of young people and a rapidly changing society. It was a question of identifying a new cultural and educational axis for a new unitary school inclusive of multiple options and articulated in such a way as to respond to the needs and interests of young people, helping them and directing them to seriously contemplated cultural and professional choices. Bertamini engaged the teaching staff in this long preparatory work from 1974-75. The collaboration and sharing of all the teachers made it possible to start an ambitious experimentation project from the following school year.

[...] anticipating the results of the expected REFORM of upper secondary schools that, within a few years, will be enshrined in law and will modify the school system, a ministerial decree has already been put into effect at the “G.B. BROCCHI” state high school, where an EXPERIMENTAL UNIFIED TWO-YEAR PROGRAM ensures that students who enroll can complete their cycle of studies up to the threshold of their profession, or – at the end of the subsequent THREE-YEAR PROGRAM – up until the final school-leaving exams that enable access to the university (Fondo Bertamini, faldone D)¹⁴.

The work of defining a new model of secondary school was however only at the beginning. The need to calibrate, update, improve objectives, structures, contents, and methods in the spirit of experimentation and comparison with schools that had started similar paths led to a review of the starting structure.

The expected articulation of a common two-year period with orientation options and a three-year period of specific paths aimed at those who did not intend to go out laterally but complete the five years soon showed its fragility regarding to the response of the context. In fact, those leaving after the two-year period collided with the lack of immediate absorption by the world of work but also with the lack of adequate professional apprenticeship schools not yet established by the Region. Reintegration through supplementary tests in traditional schools was also difficult. These difficulties made evident the need to adapt the models to concrete situations. Thus, a five-year structure was drawn up characterized by a progressive internal development based on three consolidated paths. The first common year was orientating, the second propaedeutic with only two differentiated weekly hours, the third and fourth were “of developmental” with eight to ten differentiated hours for each course, the fifth year offered basic professional indications within each of the three paths.

During experimentation, Bertamini highlighted the progressive awareness that the same division between the common area and the address area could be extremely formal and abstract. More relevant, on the other hand, was an articulated curricular and interdisciplinary program with appropriate teaching modules such as to make it possible to pass from the “more distant” subjects to the “more characterizing” ones. The question did not concern the quantitative distribution, but the specific “cuts” given to the common subjects according to the type of curriculum. A careful analysis of the context then guided the professionalizing nature of the three courses, trying to respond to the practical concerns of a territory that did not present many choices. To broaden the range of alternatives for each of the three courses, two outcomes have been foreseen related to the requests of young people concerned about obtaining, at the end of the five-year period, precise basic professional indications in view of future university choices or for entering the world of work.

¹⁴ Presentation pamphlet of the new high school, (unnumbered papers). See also the manuscript for a meeting of the Comitato di Coordinamento Sperimentazione 3 April 1978.

3. Educate to community systems with large participation

Bertamini worked all his life to build a school organization that educates to large participation. In fact, he highlights the need to overcome the traditional conception of a school based on individual competition, a school understood as a sort of selective means aimed at preparing the “ruling classes”. The refusal of a selective school, incapable of considering the mass sacrificed for the few on whose basis and capacity the scholastic activity was carried out, was already the basis of the experimentation of the “bridge school” of Asolo wanted by Mons. Filippin, created by Gozzer, and shared and supported by Bertamini. Still in 1948 Gozzer advanced the start of a new school and announced, maybe a little optimistically, already finished the school that excluded or promoted “limiting itself to giving the so-called best people the opportunity to continue their studies”. The school was intended as a method by which society assesses individual aptitudes and abilities and

helps everyone to reach that point, to put themselves in that place where these attitudes will be best expressed, in the dual interest of the individual and of the community. Not good and sad, promoted or rejected, but students who follow an activity, an address, students who follow other activities, other directions [...] the school that educates, prepares, and guides the formation of man: not “man” in the abstract, but concrete and real men: The school that doesn’t exclude anyone, that to nobody is a step-mother. In other words, the school that is for society what the family is for the individual (Gozzer, 1948, pp. 19-20).

Compared to those first previews Bertamini focuses on the “module” central element of a new school organization and to which he will devote all his attention by developing it and making it increasingly responsive to the needs of a rapidly changing society. The module of the five-year period that could be defined as interdisciplinary (or, more realistically, cross-disciplinary) research activities, undertaken directly by students organized into groups, and monitored by their teachers. The object of this research activity is the global analysis of societies as they have historically evolved starting from the Middle Ages (second year of the course) up to the contemporary era (fifth year of the course). The module is not a normal group work activity. It is designed to enable students to acquire a more complex view of society, going beyond overcoming the fragmentation of knowledge, by taking an interdisciplinary approach as a habitual and necessary way to achieve personal growth. The programming of the whole activity (object of research, coordination of the disciplines, etc.) took place within periodic meetings of the module teachers in which all the teachers of the common area disciplines, teachers in the parallel classes of each year of the course participated. In this way you had a module for parallel classes (second, third etc.). Once the general framework had been identified, discussion with the students on the specific problems that were the object of the research of the various groups were carried out. Once the problem to be analysed had been defined, it was necessary to proceed with the identification of the objectives and the choice of the bibliographic material to be studied and analysed by the students. The groups were formed with suitable criteria to obtain work capacities on average equal. These groups could be composed of students belonging to the same class or to different classes of the same course year. One morning a week, planned at the beginning of the school year when the timetable was drawn up, was dedicated to reading and analysing texts. The hours of this morning were an integral part of the schedule of the various teachers who participated in the module by providing advice to the working groups and carrying out co-presence. With this organization, students can count on the help of several teachers at the same time. Each teacher assumes the role of expert in the discipline of competence without necessarily having an encyclopedic knowledge of the historical period considered. A written paper for each group is the final moment of the research activity to be shared in a moment of comparison and discussion with the other groups to obtain an overall view of the society considered, examined through the various disciplines (Perini, 1984)¹⁵.

Bertamini recognizes the module as a didactic methodological innovation capable of making a new school possible for a new society. His attention is constantly directed to the young people, who need ad-

15 *Il modulo: esperienza di lavoro svolta presso il Quinquennio Unitario Sperimentale “G.B. Brocchi” di Bassano del Grappa*. Autograph cyclostyle Fondo Bertamini, faldone N (unnumbered papers).

equate tools to respond to a society dominated by extremely variable situations. Hence the necessary adoption of articulated intellectual processes shaped as a function of an adequate adaptation of school to reality. Bertamini fights the traditional individual competition with the module as a research activity built on the interdependence of group work and capable of educating to the perspective of community systems with large participation. The “temporary” and “provisional” always prevail over any duties, roles, models, and fixed arrangements.

A rapid adaptation to transient and constantly varying criteria will help to: release our school system from its current vertical hierarchy, based on ranks, grades and roles; replace it with a lively dialectic, constructive contributions from all the various components (students, teachers, society) that, taking action from both inside and outside, are part of the school world; and nurture the development of every student's personal capabilities and social adaptability (Fondo Bertamini, faldone H).

Bertamini searches to separate the old institutional and ritualistic structures (lectures, votes, ballots, exams, etc.). So, he looks to a

school that proceeds on the strength of homogeneous groups with processes that develop young people's capability levels, the mobile social interferences, the inventive teaching methods and the so-called leisure-time schooling, the maturation of the critical spirit, the scientific approach to group research and, ultimately, the variety of opportunities to meet those socio-economic demands that correspond to young people's vocational choices (*Ibidem*).

References

- Andreatta T., Bertamini T., Gozzer G., & Marotta G.P. (Eds.) (1999). *Mons. Erminio Filippin. La vita, il pensiero e l'opera di un educatore. Per il centenario della nascita: 1899-1999*. [s.l.]: [s.e].
- Antonelli Q., & Arcaini R. G. (Eds.) (2016). *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Trento: Soprintendenza per i Beni culturali, Ufficio Beni archivistici, librari e Archivio provinciale. Soprintendenza per i Beni culturali Ufficio Beni archivistici, librari e Archivio provinciale.
- Bertamini T. (1949-50a). La metodica e i suoi motivi fondamentali. *Scuola Libera*, (IV)1, 3-10.
- Bertamini T. (1949-50b). Argomenti di psicologia in favore di una Scuola Media unica. *Scuola Libera*, (IV)3, 10-14.
- Castellan E. (2006). La scelta del liceo rischia di diventare una trappola, *Giornale di Vicenza*, 3 March: 28.
- Centro Europeo dell'Educazione (1970). *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*. Roma: Tipografica Laziale.
- Filippin E. (1934). *Controcorrente 1924-1934*. Bassano del Grappa: Vicenzi.
- Filippin E. (1946). Sette punti di libertà nella scuola. *Scuola Libera*, I/1, 1-8.
- Gaudio A. (2018). Comparative education discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2, 17-28.
- Gaudio A. (2021). Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 61-69.
- Gozzer G. (1948). *La scuola ponte. Osservazioni, esperienze, problemi della scuola media*. Trento: Saturnia.
- Gozzer G. (1948). *La scuola ponte*. Trento: Arti Grafiche Saturnia.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica, supplementary series, 1*: A. Nóvoa, M. Depaepe, & E.V. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*: 353-382.
- Ministero del Bilancio e della Programmazione Economica (1969). *Progetto 80. Rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-75*. Roma.
- Morello F. (2018). *Nel Sessantotto a Bassano. La Scuola serale del «Gruppo Lavoratori-Studenti»: un racconto autobiografico e corale*. Vicenza: Ronzani.
- Piovene G. (1957). *Viaggio in Italia*. Verona: Arnoldo Mondadori.
- Quadrio M. (1971). *La scuola libera di mons. Filippin*. Bassano del Grappa: Tip. Minchio.
- Reguzzoni M. (1970). La riforma della scuola secondaria superiore. *Scuola secondaria*.
- Tessadri P. (1997). Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer. *Didascalie. Rivista della scuola trentina*, VII/2: 2-51.
- Tessarolo F. (2019). *A scuola di libertà. Figure di riferimento ed esperienze didattiche di Tranquillo Bertamini, preside coraggioso*. Bassano del Grappa: Attiliofraccaroeditore.

Sfide educative nella formazione all'imprenditorialità. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano

Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context

Salvatore Patera

Associate professor of Didactics and Special Pedagogy | Department of International Social Sciences and Humanities | University of International Studies of Rome | salvatore.patera@unint.eu

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Patera, S. (2023). Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context. *Pedagogia oggi*, 21(2), 96-106.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-11>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-11>

ABSTRACT

In the last twenty years, universities have accorded greater value to research results through incubation initiatives of spin-offs and start-ups in the context of the third mission. Although these initiatives are consolidated, there are different organizational and training models.

On the one hand, these initiatives claim to be inspired by, among others, UNESCO documents or the key competence EntreComp as a path of sustainable and responsible human development to create economic, social and cultural value for communities and society. However, this inspiration frequently translates into business-oriented training on technical skills with inadequate attention both to personal and social competences and to the community and social impacts produced by these initiatives. This reflection, resulting from the evidence produced in an international research project, is based on the systematic analysis of these initiatives that exist in the academic context, in relation to the training offer provided for start-ups and spin-offs.

The results show how the socio-political and cultural models in force have a profound effect on the educational and training practices adopted in these initiatives, indicating, as a training problem, the difficulty of placing the challenge of education at the center of new subjectivities, projects, and professionalism in connection with the social and community context in order to develop human and social development projects and not just business projects.

Negli ultimi vent'anni, le università hanno potenziato la valorizzazione dei risultati di ricerca attraverso iniziative di incubazione di spin-off e start-up nell'alveo della terza missione. Sebbene tali iniziative risultino consolidate si riscontrano differenti modelli organizzativi e formativi.

Da un lato, queste iniziative dichiarano di ispirarsi, tra gli altri, ai documenti UNESCO, alla competenza chiave EntreComp quale percorso di sviluppo umano sostenibile e responsabile per creare valore economico, sociale e culturale per le comunità e la società. Pur tuttavia, questa ispirazione si traduce frequentemente in una formazione addestrativa su competenze "aziendali" con scarsa attenzione alle competenze personali e sociali e agli impatti comunitari e sociali prodotti da tali iniziative formative. Questa riflessione, scaturita dalle evidenze prodotte in un progetto di ricerca internazionale, si basa sull'analisi sistematica di tali iniziative presenti in contesto accademico in relazione all'offerta formativa erogata.

I risultati evidenziano come i modelli socio-politici e culturali vigenti incidano profondamente sulle prassi educative e formative adottate in tali iniziative indicando, quale problema della formazione, la difficoltà di mettere al centro la sfida dell'educazione di nuove soggettività, progettualità, professionalità in connessione con il contesto sociale e comunitario atte sviluppare progetti di sviluppo umano e sociale e non solo progetti d'impresa.

Keywords: entrepreneurship | universities | training | systematic analysis

Parole chiave: imprenditorialità | università | formazione | analisi sistematica

Received: July 26, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Salvatore Patera, salvatore.patera@unint.eu

1. Introduzione

Negli anni Ottanta del secolo scorso si è assistito, dapprima in contesto statunitense, all'incremento di iniziative volte alla valorizzazione dei risultati di ricerca quale terza missione delle università (Gibbons et al., 1994).

Le condizioni contestuali alla base di questo cambiamento sono rintracciabili sia nella contrazione delle risorse economiche per le università sia nella spinta del settore pubblico e privato alla *commercializzazione delle attività di ricerca* di modo che le università valorizzassero anche brevettualmente i risultati della ricerca in processi e prodotti per lo sviluppo e la produzione (Siegel *et alii*, 2003; Cesaroni & Gambardella, 2001).

Lo studio di tali iniziative e il conseguente aumento delle riflessioni accademiche sul tema hanno evidenziato alcuni fattori alla base di questo cambiamento.

L'esplorazione di questi fattori permette di comprendere le coordinate culturali di questo cambiamento in ambito universitario fino ai giorni nostri e non solo oltreoceano (Etzkowitz, 1998; Siegel *et alii*, 2003).

Un primo fattore concerne la valorizzazione e poi il trasferimento dei risultati di ricerca *in primis* al contesto produttivo e poi successivamente, seppur in via accessoria, al contesto sociale. La valorizzazione è assunta inizialmente nell'accezione, tuttora maggioritaria, di *trasferimento tecnologico* – *TT* per come è presentata in maniera predominante nella letteratura scientifica di ambito economico e ingegneristico in contesto internazionale (Lee, 1996; Wright *et alii*, 2004) e nazionale (Cesaroni & Piccaluga, 2016).

Nello specifico, *ricerca e sviluppo tecnologico* (RTD) ingloba *ricerca e sviluppo* (RD) secondo un'idea diminutiva, pur maggioritaria nelle pratiche accademiche, secondo la quale il "trasferimento tecnologico" rimanda *pars pro toto* al "trasferimento di conoscenze".

L'innovazione è intesa *tout court* come "innovazione tecnologica" e solo marginalmente in termini di "innovazione sociale" ed è pertanto da intendersi come *fine* della "scientificazione" dei processi di produzione (Cesaroni, Gambardella 2001; Dosi *et alii*, 2006) e non come *mezzo* per promuovere innovazione sociale (Phillips *et alii*, 2015).

Il connubio università-imprese-governo soggiacente a quest'idea consolidata (Carayannis *et alii*, 2010; Etzkowitz, Leydesdorff, 1998) rappresenta un secondo fattore recentemente posto in discussione da prospettive complementari basate sul coinvolgimento del contesto sociale proprio in ragione degli impatti prodotti dai processi di trasferimento. In tal senso, "*Up to now most of the debate in the literature on technology transfer (TT) has concentrated on the scientists ability to become entrepreneurs and on the desirability of commercializing academic results*" (Barbieri *et alii*, 2010, p. 9) con il rischio di *commodification* ossia di mercificazione della ricerca (Villa, 2018).

Un terzo fattore concerne la predominanza della letteratura scientifica prettamente di ambito economico e ingegneristico in contesto internazionale e nazionale. In ambito pedagogico, infatti, solo dal 2003 si pone l'accento sulla *commercializzazione dell'istruzione universitaria* (Bok, 2003) quale prospettiva teorica critica e problematizzante per la quale "*The ascendancy of neoliberalism [...] has produced a fundamental shift in the way universities and other institutions of higher education have defined and justified their institutional existence*" (Olssen & Peters, 2005, p. 313).

Difatti, quantunque *entrepreneurship education* e *entrepreneurial education* non possano essere ridotte a "*one that reproduces existing capitalist market-based systems, and scholars have sought to bring to attention the often deliberately ignored ideological underpinnings of entrepreneurship*" (*ibidem*, p. 2) si rende necessario disambiguare questi costrutti proprio all'interno del discorso neoliberista.

Si tratta di una riconcettualizzazione (Kuckertz, 2021; Hägg & Gabrielsson, 2020; Lackeus, 2017; Johansson, 2016; Ogbor, 2000) molto più prossima al fatto che "*entrepreneurship education as a method of pedagogical renewal and personal development*" (Morselli, 2019, p. XII) rientri a pieno titolo nell'alveo del discorso pedagogico (Brian & Norma, 2010) per il suo potenziale emancipante (Walmsley & Wraae, 2022). In sintesi, i due approcci sono riconducibili da un lato, alla formazione a "fare impresa" e, dall'altro, alla formazione all'imprenditorialità (Vinci, 2022; Jones & Iredale, 2014; Gianesini *et alii*, 2018).

Tuttavia, l'ambiguità semantica sembra chiarita nella declaratoria di *Spirito di iniziativa e imprenditorialità* introdotta nel 2006 dalla Commissione Europea poi riformulata (Komarkova *et alii*, 2015; Baciagalupo *et alii*, 2016) fino alla versione del 2018 seguendo un'accezione più prossima al secondo approccio.

Un quarto fattore, concerne la formazione erogata dalle università per promuovere il trasferimento di conoscenze e la valorizzazione dei risultati di ricerca; una formazione circoscritta all'acquisizione di com-

petenze disciplinari caratterizzanti (ingegneristiche, mediche, ecc.) e di ambito aziendale (*business plan*, proprietà intellettuale, ecc.). La formazione sembra ridotta ad addestramento per la costituzione di start up e spin off nell'alveo del "far impresa". Un orientamento che sembra mitigato nel sistema italiano di istruzione obbligatoria in quanto meno indirizzato al mercato (Michelotti, 2021).

Il dibattito riguarda, in sintesi, sia una formazione al "fare impresa" nell'alveo del trasferimento tecnologico sia una formazione volta a promuovere capacità per creare valore non solo economico per sé e per gli altri.

Il riverbero di questo dibattito è presente in un consistente filone di ricerca sviluppato nei paesi scandinavi (Dodd *et alii*, 2013; Haara *et alii*, 2016) con l'obiettivo di avviare un processo di riflessione non solo in ambito pedagogico nella consapevolezza che "*enterprise is only synonymous with entrepreneurship insofar as it empties it of what is social by encouraging an individualistic relationship with commercial value creation*" (Hjorth & Holt, 2016, p. 52).

2. Metodologia

La riflessione pedagogica e le pratiche formative e didattiche sul tema mettono al centro del discorso educativo domande e sfide cogenti per la *pedagogia oggi*.

In particolare, quali pratiche formative e quali intenzionalità educative caratterizzano le iniziative di educazione all'imprenditorialità promosse dalle università italiane?

Questa domanda di ricerca è esplorata attraverso le evidenze di un progetto di ricerca internazionale finanziato con procedura comparativa da UNINT. Obiettivo di ricerca è l'esplorazione delle pratiche formative delle università italiane sull'educazione all'imprenditorialità per la valorizzazione dei risultati di ricerca.

È stata condotta sia un'analisi sistematica della letteratura scientifica nazionale degli ultimi venti anni sul tema (tecnica *Prisma Extension for Scoping Reviews*) sia un'analisi sistematica delle iniziative promosse dalle università italiane volte alla formazione all'imprenditorialità per la valorizzazione dei risultati della ricerca in relazione all'offerta formativa erogata.

L'analisi sistematica della letteratura, di cui si fa cenno in maniera sintetica nel presente contributo, è stata condotta su studi pubblicati in lingua inglese e in lingua italiana riguardanti esclusivamente il panorama universitario italiano in riferimento al tema: educazione all'imprenditorialità/imprenditorialità.

Al proposito, sono stati considerati gli studi pubblicati tra il 2002 e il 2022, rinvenuti in 5 banche dati (Ebsco, Eric, Google academic, Embase, Scopus) per un totale complessivo di 1945 articoli.

A seguito della rimozione dei duplicati, il numero di articoli è sceso a 987 per giungere, a seguito dell'applicazione dei criteri di inclusione, a una selezione di 200 articoli utili ai fini dell'analisi. In ultimo, escludendo gli studi che analizzavano il tema in contesto extra-accademico, sono state selezionate 15 articoli.

Fermo restando alcuni aspetti salienti della prima analisi che verranno trattati nelle conclusioni, in questo articolo si approfondisce la seconda analisi per la quale si riportano i principali aspetti metodologici.

Campo di indagine: contesto accademico italiano.

Unità di analisi: banca dati MUR: 61 università statali, 20 non statali, 7 istituti universitari a ordinamento speciale a esclusione delle università telematiche.

Arco temporale: dal 1999 al 2023¹.

Fonti: siti web delle università.

Le unità di analisi sono state analizzate su alcune variabili di interesse (V.):

- V.1 Presenza e caratteristiche di eventuali documenti normativi emanati dalle università sull'educazione all'imprenditorialità;
- V.2 Presenza e caratteristiche di eventuali iniziative accademiche volte all'educazione all'imprenditorialità;

1 Nel D. lgs. 297 del 27 maggio 1999 si definiscono aspetti legati al potenziamento di iniziative a favore della ricerca applicata e del trasferimento dei risultati di ricerca.

- V.3 Presenza e caratteristiche di eventuali realtà interne/esterne all’università che supportano l’educazione all’imprenditività;
- V.4 Presenza e caratteristiche di eventuali attività formative proposte dalle università che supportano l’educazione all’imprenditività;
- V.5 Presenza e caratteristiche di eventuali competenze proposte nelle attività formative delle università per promuovere l’educazione all’imprenditività;
- V.6 Eventuali framework istituzionali espliciti ai quali sono riconducibili le competenze proposte nelle attività formative delle università per promuovere l’educazione all’imprenditività;
- V.7 Presenza e caratteristiche di eventuali modalità di valutazione delle competenze proposte nelle attività formative delle università per promuovere l’educazione all’imprenditività;
- V.8 Presenza e caratteristiche di eventuali enunciati riferibili ai temi: “sostenibilità”, “impatto sociale” e “innovazione sociale” nelle iniziative accademiche volte all’educazione all’imprenditività.

La strategia di ricerca è esplorativa con strategia di analisi descrittiva e tecnica di analisi monovariata per le variabili quantitative e interpretativa con *Coding tematico* per quelle qualitative (Creswell, 2015).

Per V.2, V.3 e V.8 è stata adottata una prospettiva euristica esplorativa e interpretativa non scegliendo in via preliminare le parole chiave della ricerca ma rinvenendo nelle fonti eventuali estratti testuali ascrivibili al tema oggetto di analisi (*grounded*). Ciò ha permesso di ampliare la portata euristica dei risultati non riducendoli al solo computo di presenza e assenza su parole chiave predefinite.

Per V.5, sono state utilizzate le parole chiave “skill” e “competenz*”. Per V.6, le competenze rinvenute sono state abbinate ai *framework* istituzionali (es. *LifeComp*, *EntreComp*, ecc.) solo nei casi di riferimento esplicito da parte delle università.

3. Risultati

Il quadro che emerge dallo studio è piuttosto variegato quantunque risultino presenti numerosi aspetti in comune tra le università.

Per V.1, si rileva che l’87% delle università analizzate ha un regolamento per l’educazione all’imprenditività e la valorizzazione dei risultati di ricerca.

Per V.2 emerge che le iniziative promosse dall’87% delle università sono tutte riconducibili alla formazione all’imprenditorialità e quindi alla “creazione di impresa” per due grandi tipologie: “spin off” e “start up”. In relazione alla prima, la tabella 1 evidenzia le tipologie e denominazioni rinvenute.

Tipologie “spin off”	Valore %
Spin Off	27,6
Spin Off partecipati	13,8
Spin Off approvati	3,1
Spin Off universitari	8,7
Spin Off accademici	11,2
Master Spin Off	0,5
Spin Off dell’Università	10,7
Spin Off junior	2
Spin Off autorizzati	0,5
Spin Off accreditati	1
Spin Off incubati	1
Spin Off non incubati	1
Spin Off patrocinati	0,5
Spin Off semplici	5,6
Spin Off riconosciuti	5,6
Spin Off con il sostegno di	2,6
Spin Off non partecipati	4,6
Totale	100

Fonte: Rielaborazione dell’autore
Tab. 1: Tipologie “spin off”

Le tipologie più diffuse sono “spin off” e “spin off partecipati”, per le quali una ricostruzione *dal basso* delle definizioni mette in luce quella che emerge in via maggioritaria per il 77% delle università: “*Le società per azioni o a responsabilità limitata o cooperative alle quali l’Università partecipa in qualità di socio ai sensi dello Statuto e del Regolamento*”.

Per le start up, la tabella 2 riporta le tipologie rinvenute.

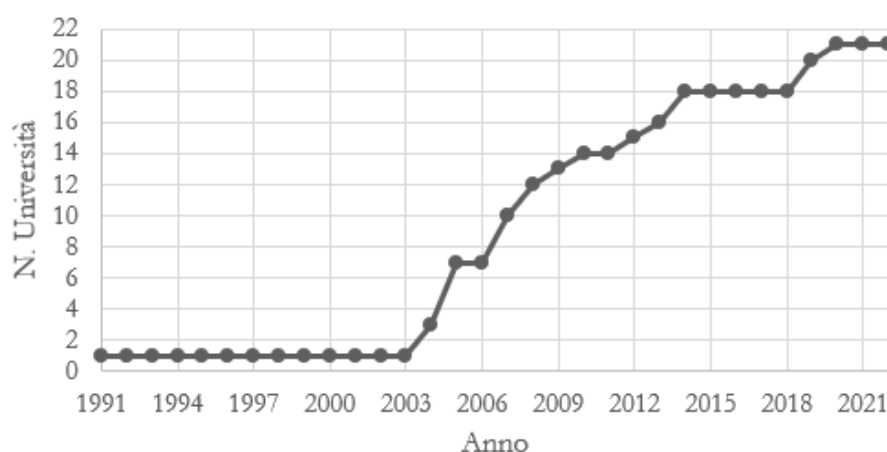
Tipologie “start up”	Valore %
Start Up	55,2
Start Up Accademica	6,9
Start Up Innovativa	10,3
Start Up di Ricerca	3,4
Start Up studentesca	3,4
Start Up partecipata	3,4
Start Up universitaria	13,8
Start Up dell’Università	3,4
Totale	100

Fonte: Rielaborazione dell’autore
Tab. 2: Tipologie “start up”

Le tipologie più diffuse sono “start up”, “start up universitaria” e “start up innovativa” e attraverso una ricostruzione *dal basso* delle definizioni emerge quella comune all’88% delle università: “*Le start up universitarie sono imprese innovative che nascono su iniziativa di studenti, laureati o dottori di ricerca e che basano il proprio business su idee sviluppate durante il percorso formativo in Ateneo*”.

Il grafico 1 mostra come tra il 1991 e il 2003 solo 1 università² ha sostenuto l’iniziativa imprenditoriale attraverso la creazione di spin off e start up mentre dal 2004 sempre più università hanno avviato queste iniziative.

Anno di avvio di iniziative volte al sostegno della creazione di start up e spin off



Fonte: Rielaborazione dell’autore
Graf. 1: Iniziative per la creazione di start up e spin off nelle università per anno

2 21 università hanno reso pubblico sul loro sito l’anno di accreditamento della prima spin-off - start-up.

Per V.3, il 33% delle università analizzate esplicita le realtà interne ed esterne che supportano l'educazione all'imprenditorialità con definizioni e tipologie riportate in tabella 3.

Tipologie "incubatore"	Valore %
Incubatore	60,9
Incubatore universitario certificato	4,3
Incubatore universitario	8,7
Incubatore universitario d'impresa	13
Incubatore della ricerca applicata e delle Start Up innovative	4,3
Incubatore certificato	8,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Tab 3: Tipologie di incubatore

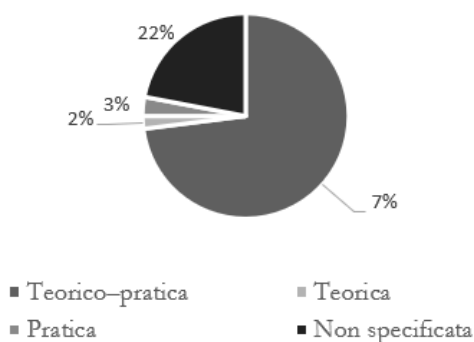
Le diverse definizioni rinvenute sono state raggruppate in macrodefinizioni omogenee in termini di contenuto. La definizione condivisa dal 51% delle università è: *"L'incubatore è uno strumento di sviluppo economico progettato con la finalità di accelerare la crescita ed il successo di iniziative imprenditoriali mediante un insieme strutturato di servizi resi a condizioni di favore rispetto alle normali condizioni di mercato. Inoltre, l'incubatore mette a disposizione la sua rete di relazioni con potenziali finanziatori specializzati nelle diverse fasi del processo di creazione delle start-up"*.

In riferimento a V.4, le attività formative nell'ambito delle iniziative di sviluppo dell'imprenditorialità costituiscono sia un punto di forza sia un elemento di forte differenziazione tra le università.

Si evidenzia che 60 università, sul totale considerato, dispongono di un'offerta formativa per lo sviluppo dell'imprenditorialità. Solo 7 università dichiarano di avvalersi di un ente erogatore misto ("pubblico-privato") mentre in 5 casi l'ente erogatore è esterno. In tutti gli altri casi l'ente erogatore è interno (università). Le attività formative variano tra 12 ore e 24 mesi con una media di 4 mesi.

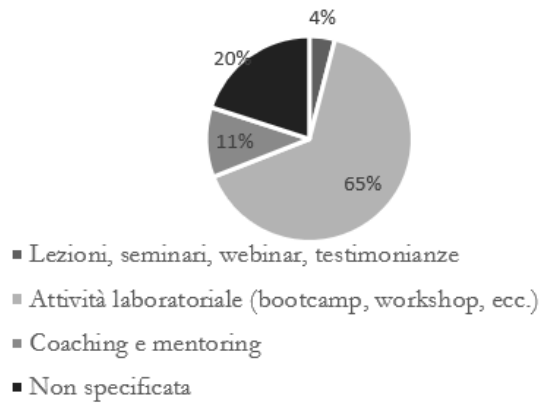
Si riscontra grande differenza anche in riferimento ai CFU rilasciati: il *range* va da 2 a 12 CFU (18 o 30 in caso di tirocinio) con una media pari a 8 CFU.

I grafici 2 e 3 riportano gli approcci didattici e le principali metodologie didattiche utilizzate.



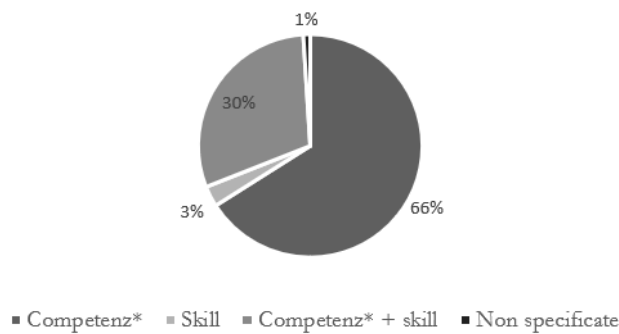
Fonte: Rielaborazione dell'autore

Graf. 2: Approccio didattico utilizzato



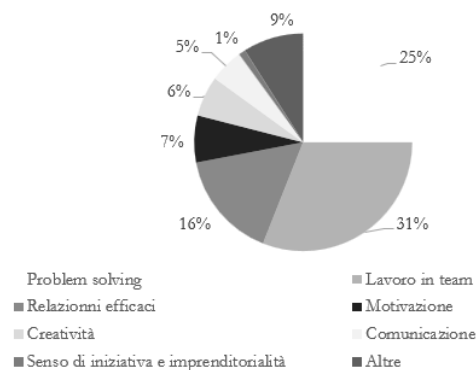
Fonte: *Rielaborazione dell'autore*
 Graf. 3: *Metodologie didattiche utilizzate*

La V.5 mette in luce che il 99% delle università dichiara di promuovere *skill* e competenze nelle attività formative (Grafico 4). Si specifica che le competenze caratterizzanti sono dichiarate solo nel 30,3% dei casi e quelle trasversali solo nel 36,5%. Sul totale delle università considerate, le competenze caratterizzanti si dividono in economico-aziendali (38%), manageriali-gestionali (36%), giuridiche (14%) e tecnologiche (12%).



Fonte: *Rielaborazione dell'autore*
 Grafico 4: *Presenza di skill e/o competenze nelle attività formative*

Il grafico 5 riporta le competenze ascrivibili alla dimensione trasversale dichiarate dalle università nell'ambito delle attività formative proposte.



Fonte: *Rielaborazione dell'autore*
 Graf. 5: *Competenze trasversali proposte*

Si evidenzia una ampia varietà di competenze dichiarate dalle università quantunque le declaratorie di ciascuna competenza non risultino sempre esplicitate né sembra che queste possano essere univocamente ricondotte a definizioni riconosciute dalla letteratura o nei riferimenti normativi internazionali.

In riferimento alla V.6, infatti, solo nel 9% dei casi vengono esplicitati e richiamati i *framework* ai quali sono ascrivibili le competenze promosse (*EntreComp*, *LifeComp*, *Life Skill*) (Patera, 2019).

Per quanto concerne V.7, il 27% delle università non dichiara di rilasciare evidenze certificative come accade invece nel 73% dei casi illustrati nella tabella 4.

Riconoscimento risultati di apprendimento	Valore %
CFU	32,4
Attestato	23,5
Open badge - microcredenziali	6,9
Non specificata	37,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Fonte: Rielaborazione dell'autore

Tab. 4: Riconoscimento risultati di apprendimento in iniziative di formazione

Per V.8, solo il 42% delle università collega le attività formative ai Goal Unesco (UNESCO, 2017), come riportato: *Goal 8* (25%), *Goal 9* (28,5%), *Goal 8 e 9* (46,5%).

Un ultimo dato (V.8) è stato prodotto attraverso un'analisi del contenuto di tipo interpretativo volta a ricostruire "dal basso" la presenza di eventuali estratti di testo presenti nei regolamenti e nelle pagine web delle università analizzate che fossero riconducibili ai temi: "sostenibilità", "impatto sociale" e "innovazione sociale". Dalla lettura ricorsiva delle fonti, solo nel 21% dei casi sono stati individuati estratti che citano, pur in maniera generale, i tre costrutti.

4. Conclusioni

I risultati evidenziano come i modelli socio-politici e culturali vigenti incidano profondamente sulle prassi educative e formative adottate nelle iniziative accademiche di educazione all'*imprenditorialità* sovente declinata in *imprenditorialità* indicando, quale principale problema della formazione, la difficoltà di mettere al centro la sfida dell'educazione di nuove soggettività, progettualità, professionalità in connessione con il contesto sociale e comunitario atte a sviluppare progetti di sviluppo umano e sociale e non solo progetti d'impresa (Donatiello, Gherardini, 2019).

Quantunque la gran parte delle università adotti regolamenti sul tema dell'educazione all'imprenditorialità per la valorizzazione dei risultati di ricerca (V.1) le iniziative sono esclusivamente riconducibili alla "creazione di impresa" nell'87% dei casi (V.2 e V.3). Per le attività formative (V.4) nel 99% dei casi si dichiara l'utilizzo di *skill* e competenze (V.5) sebbene solo in un terzo dei casi si specificano quelle caratterizzanti in ogni modo ascrivibili all'ambito ingegneristico e medico con una prevalenza di quelle di tipo aziendale per promuovere il "fare impresa".

In riferimento alle competenze trasversali, il 36,5% delle università dichiara di utilizzarle pur in assenza di declaratorie esplicite e riconosciute nei *framework* normativi internazionali (V.6) salvo in un 9% di casi in cui il rimando esplicito è a *EntreComp*, *LifeComp*, ecc. Il 27% delle università non dichiara di rilasciare evidenze certificative come accade invece nel 73% dei casi (V.7).

Il collegamento tra attività formative e *Goal Unesco* è specificato nel 42% delle università e nel 21% dei casi si riscontra nei documenti ufficiali il mero richiamo sostantivo a "sostenibilità", "impatto sociale" e "innovazione sociale" (V.8).

Una lettura comparata di quanto emerso è possibile anche in ragione degli esiti prodotti dalla revisione sistematica della letteratura. I risultati ottenuti, infatti, coerentemente a quanto emerso dall'analisi sistematica delle pratiche presenti in contesto accademico italiano, permettono di evidenziare alcuni punti di attenzione:

- il tema dell’educazione all’imprenditività/imprenditorialità è ridotto a una fenomenologia di iniziative ascrivibili alla formazione al “fare impresa” nell’alveo dello sviluppo di spin-off e start-up;
- il sotto-tema “innovazione” viene declinato esclusivamente in termini di innovazione tecnologica;
- il sotto-tema “creazione di valore” è frequentemente ricondotto a “creazione di valore economico”;
- il sotto-tema “ecosistemi di innovazione” dedica un accenno al ruolo della comunità e dei gruppi portatori di interesse ponendo l’accento sul fatto che non debbano essere considerati esclusivamente quali fruitori e destinatari dei processi e dei prodotti di innovazione; sotto-tema comunque maggiormente presente negli studi prodotti tra il 2017 e il 2022.

La complementarità di queste due analisi ha contribuito a fornire alcune evidenze utili, da un lato, a delineare in maniera più marcata le coordinate all’interno delle quali si possono leggere le dinamiche strutturali e di sviluppo delle iniziative di promozione dell’imprenditività/imprenditorialità universitaria in contesto italiano, e dall’altro, a restituire un quadro d’insieme e al contempo di dettaglio rispetto agli agenti, alle strategie educative, ai dispositivi organizzativi e normativi volti alla promozione del tema oggetto di ricerca.

Pur tuttavia, le conclusioni che si possono formulare a seguito sia dell’approfondito e dettagliato studio sistematico sulle pratiche universitarie sia della sintetica presentazione dei risultati dell’analisi della letteratura scientifica permettono di delineare alcune raccomandazioni di natura pedagogica al fine di indirizzare potenziali portatori di interesse o decisori interessati al tema dello sviluppo dell’imprenditività/imprenditorialità in ambito accademico. In particolare, promuovere l’imprenditività attraverso iniziative che non necessariamente rimandino allo sviluppo di start-up e di spin-off nella prospettiva del “fare impresa”; progettare attività formative che potenzino non solo lo sviluppo di competenze tecniche e caratterizzanti ma anche e soprattutto di tipo trasversale – in coerenza, ad esempio, con le indicazioni fornite da Entreprcomp (Bacigalupo *et alii*, 2016) e con i *Goal* Unesco; allargare i contesti e le iniziative di sperimentazione quale processo di apprendimento per e con i territori, le comunità e i gruppi di interesse ingaggiandoli in quanto soggetti attivi dei processi di innovazione sociale.

In conclusione, i risultati, pur evidenziando visioni educative e pratiche formative e didattiche eterogenee, problematizzano le coordinate culturali sottese alla panoramica fornita quali orientamenti riconducibili a tendenze globali ascrivibili per gran parte al neoliberismo. Come evidenziava Freire: “*Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos*” (Freire, 2020, p. 115).

L’analisi restituisce l’attualità del dibattito sul tema ponendo, in tal senso, questi punti di riflessione e di azione quali sfide educative, formative e didattiche per la *pedagogia oggi*.

Si tratta, infatti, di “*promuovere la dimensione relazionale dello sviluppo per alimentare quel circolo virtuoso tra formazione e attività imprenditoriale, valorizzazione dei territori e ampliamento delle opportunità di lavoro attraverso cui si può realizzare in modo autentico la costruzione di una cittadinanza attiva, di una società inclusiva*” (Malavasi, 2022, p. 287).

Un limite è stata la difficoltà di reperire fonti esaustive per ciò che concerne le attività formative erogate. In futuro sarà interessante effettuare un’analisi del contenuto su documenti (V.1) per far emergere il posizionamento culturale di ciascun ateneo sull’argomento incrociandola con gli esiti dell’analisi sistematica della letteratura.

Sarà utile, inoltre, un’analisi sistematica dei settori predominanti di startup e spin off per comprenderne l’ambito anche in relazione ai costrutti analizzati in V.8.

Acknowledgement

I risultati qui presentati sono stati prodotti nell’ambito del progetto di ricerca internazionale “*EntreComp e LifeComp: Apprendimento dentro e fuori l’aula nell’istruzione superiore. Evidenze dall’Italia e dal Brasile*” finanziato dalla Commissione Ricerca di Ateneo dell’Università degli Studi Internazionali di Roma sul bando *Progetti di ricerca 2022* (responsabile scientifico prof. Salvatore Patera).

Per l’analisi sistematica della letteratura scientifica e delle pratiche presenti in Brasile sul tema oggetto

di ricerca, si ringrazia il prof. Alexandre Anselmo Guilherme, *Coordenador Geral de Formação de Professores, Ministério da Educação* (Brasile).

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., & Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Barbieri E., Rubini L., & Micozzi A. (2013). Evaluating policies for innovation and university-firm relations. An investigation on the attitude of Italian academic entrepreneurs towards collaborations with firms. *Journal of Applied Economics*, XXXII(2), 17-45.
- Bok D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Brian J., & Norma I. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Carayannis E.G., & Campbell D.F.J., (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41-69.
- Cesaroni F., & Piccaluga A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: towards the third mission in Italy. *The Journal of Technology Transfer*, 41(4), 753-777.
- Cesaroni F., & Gambardella A. (2001). *Trasferimento tecnologico e gestione della proprietà intellettuale nel sistema della ricerca in Italia*. Pisa: LEM Sant'Anna School of Advanced Studies.
- Creswell J.W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage.
- Dodd S., Jack S., & Anderson A. (2013). From admiration to abhorrence: The contentious appeal of entrepreneurship across Europe. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(1-2), 69-89.
- Donatiello D., & Gherardini A. (2019). All that glitters is not gold: The surrogate use of university spin-offs. Insights from Italy. *Higher Education Policy*, 32, 203-226.
- Dosi G., Llerena P., & Labini M.S. (2006). The relationships between science, technologies and their industrial exploitation: An illustration through the myths and realities of the so-called 'european paradox'. *Research policy*, 35(10), 1450-1464.
- Etzkowitz H., & Leydesdorff L. (1998). The Triple Helix as a Model for Innovation Studies. *The 2nd International Triple Helix Conference Report*. New York: Science & Public Policy.
- Etzkowitz H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research policy*, 27(8), 823-833.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gianesini G., Cubico S., Favretto G., & Leitão G.C.C. (2018). Entrepreneurial competences: comparing and contrasting models and taxonomies. *Entrepreneurship and the industry life cycle*. Switzerland: Springer Cham.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., & Trow M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Haara F.O., Jansen E.S., Fosøy I., & Ødegård I.K.R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship, the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 183-210.
- Hägg G., & Gabriellson J. (2020). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 829-861.
- Hjorth D., & Holt R. (2016). It's entrepreneurship, not enterprise: Ai Weiwei as entrepreneur. *Journal of Business Venturing Insights*, 5, 50-54.
- Johannisson B. (2016). Limits to and prospects of entrepreneurship education in the academic context. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(5-6), 403-423.
- Jones B., & Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- Komarkova, I., Gagliardi D., Conrads J., & Collado A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications of the European Union Office.
- Kuckertz A. (2021). Why we think we teach entrepreneurship and why we should really teach it. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(3), 1-7.
- Lackeus M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education & Training*, 59(6), 635-650.
- Lee Y.S. (1996). 'Technology transfer' and the research university: a search for the boundaries of university-industry collaboration. *Research policy*, 25(6), 843-863.

- Malavasi P. (2022). PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell'inclusione e della coesione. *Education sciences & society*, 1, 287-297.
- Michelotti R. (2021). La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento. *Formazione & Insegnamento* (19)2, 12-27.
- Morselli D. (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Switzerland: Springer Cham.
- Ogbor J.O. (2000). Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: Ideology-critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies*, 37(5), 605-635.
- Olssen M., & Peters M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Patera S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 195-208.
- Phillips W., Lee H., Ghobadian A., O'Regan N., & James P. (2015). Social Innovation and Social Entrepreneurship: A Systematic Review. *Group & Organization Management*, 40(3), 428-461.
- Siegel D.S., Waldman D., & Link A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study. *Research policy*, 32(1), 27-48.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: Unesco.
- Villa M.L. (2018). *Scienza è democrazia. Come funziona il mondo della ricerca*. Milano: Guerini e associati.
- Vinci V. (2022). Teachers' entrepreneurialism and non-cognitive skills: rethinking methods and models for initial training. *Pedagogia oggi*, 20(1), 221-230.
- Walmsley A., & Wraae B. (2022). Entrepreneurship education but not as we know it: Reflections on the relationship between Critical Pedagogy and Entrepreneurship Education. *The International Journal of Management Education*, 20(3).
- Wright M., Birley S., & Mosey S. (2004). Entrepreneurship and University Technology Transfer. *The Journal of Technology Transfer*, 29, 235-246.

Competenze digitali e processi inclusivi per lo sviluppo di intelligenze collettive nella Scuola 4.0

Digital Skills and Inclusive Praxis for the Development of Collective Intelligence in Scuola 4.0

Rosa Sgambelluri

Associate Professor of Teaching and Special Pedagogy | Department of Law, Economics and Human Sciences | University of Reggio Calabria | rosa.sgambelluri@unirc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Sgambelluri, R. (2023). Digital Skills and Inclusive Praxis for the Development of Collective Intelligence in Scuola 4.0. *Pedagogia oggi*, 21(2), 107-116.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-12>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-12>

ABSTRACT

Our need to foster the acquisition of digital skills (Italian Law No. 107/2015) is not only an opportunity, but also an integral part in the evolution of the individual and society. A general impulse towards innovation and the introduction of digital technology in education through the implementation of dedicated tools, strategies and processes, along with the modernization of learning spaces and contexts in accordance with the National Recovery and Resilience Plan (PNRR), greatly contribute to designing more valuable and competitive Italian school curricula – even more so if our innovation efforts point towards curricula that are mainly centred on inclusivity. Therefore, new technologies act as contextual facilitators and prompting instruments (Linx, & Lehman, 1999; Romanazzi, 2021), educational strategies and cognitive processes, curricular competences and soft skills that the pupil can use for self-determination (Cottini, 2016; Dec & Ryan, 1985; Wehmeyer *et alii*, 2003), inasmuch as he/she can consider himself/herself capable of controlling situations, activities or aspects of his/her own psychological, social and cognitive functioning (Bandura, 2000). As the Italian School curriculum is not yet clearly centred on the use and transmission of digital skills, it becomes vital to consider reformulating it without overlooking the innovations advocated by PNRR with the Scuola 4.0 initiative (Balzano, 2022). The present study thoroughly investigates the opportunities that the digital transition can provide each and every pupil with in order for him/her to become an active subject in his/her own learning itinerary (Bocci *et alii*, 2017). To achieve the aforesaid objective, the transition should specifically promote cognitive and meta-cognitive processes and educational routes that are creative, divergent, immersive, emotionally involving and useful for the development of collective intelligence (Lévy, 2002) and the valorization of a barrier-free school system.

La necessità di far acquisire competenze digitali (Legge 107/2015) non rappresenta soltanto un'opportunità, ma si inquadra e si sostanzia all'interno di un processo evolutivo che coinvolge l'uomo e la società intera. La spinta all'innovazione e all'introduzione del digitale nel mondo dell'istruzione, attraverso l'uso di strumenti e strategie, di processi e di rinnovamento degli ambienti di apprendimento richiesti dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), si coniuga fortemente con il potenziamento del curriculum scolastico; ancor più rilevante poi, se le scelte innovative vengono curvate verso un curriculum la cui priorità diventa l'inclusione. Dunque, il mondo del digitale e le nuove tecnologie, rappresentano contestualmente facilitatori e strumenti di prompting (Linx, Lehman, 1999; Romanazzi, 2021), strategie didattiche e processi cognitivi, competenze curriculari e soft skills attraverso cui l'alunno è in grado di autodeterminarsi (Cottini, 2016; Deci, & Ryan, 1985; Wehmeyer *et alii*, 2003), in quanto si percepisce come capace di dominare situazioni, attività o aspetti del proprio funzionamento psicologico, sociale e cognitivo (Bandura, 2000). Il curriculum della scuola italiana non è ancora chiaramente centrato sull'utilizzo e la trasmissione delle competenze digitali, ecco perché diventa fondamentale ripensare la sua struttura proprio a partire dalle azioni di rinnovamento volute dal PNRR con l'introduzione dell'azione Scuola 4.0 (Balzano, 2022). Lo studio teorico vuole soffermarsi sulle possibilità che la didattica digitale offre a ciascuno alunno affinché diventi soggetto attivo del proprio percorso di apprendimento (Bocci *et alii*, 2017), promuovendo processi cognitivi e meta-cognitivi, traiettorie didattiche creative e divergenti, immersive ed emotivamente coinvolgenti, utili allo sviluppo di intelligenze collettive (Lévy, 2002) per la valorizzazione di una scuola senza barriere.

Keywords: digital skills | inclusion | collective intelligence

Parole chiave: competenze digitali | inclusione | intelligenze collettive

Received: August 31, 2023

Accepted: December 3, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Salvatore Patera, salvatore.patera@unint.eu

1. Introduzione

Nella società contemporanea odierna non si fa più riferimento ad un modello tradizionale di spazio di apprendimento, ma si parla di “ambienti di apprendimento innovativi”, in linea con le esigenze didattiche e formative della scuola, secondo i principi di flessibilità, cooperazione, universalità, inclusione e utilizzo della tecnologia. Infatti, le definizioni avanzate dalla ricerca per descrivere gli spazi valorizzati dalle tecnologie sono diverse; si parla di ambienti moderni di apprendimento (Scarinci *et alii*, 2012), ambienti di apprendimento misti (Biondi *et alii*, 2016; Di Tore *et alii*, 2019), ambienti aumentati dalla tecnologia (Arduini, 2012; Cawood, 2007; Cannella & Gay, 2018), classi del futuro (Rivoltella *et alii*, 2010).

Secondo quanto dichiarato dal “Consiglio europeo sull’istruzione digitale nelle società della conoscenza europee” del 2020, bisogna rendere i docenti capaci di partecipare alla realizzazione di didattiche e metodi di insegnamento innovativi, che promuovano il pensiero critico e creativo dell’allievo, nonché di creare ambienti di apprendimento inclusivi, sicuri e di qualità. È necessario, dunque, sollecitare la trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione e consolidare la competenza digitale, sostenendo lo sviluppo delle capacità informatiche, allo scopo di promuovere l’apprendimento digitale.

Per poter favorire soluzioni pedagogiche innovative, è importante avvalersi, tuttavia, della ricerca e degli studi in materia di istruzione digitale realizzati dalle organizzazioni internazionali come l’OCSE (2017) e l’UNESCO (2017).

Nello specifico, l’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) definisce alcune caratteristiche degli ambienti fisici di apprendimento, che devono essere *adeguati* per poter garantire l’accesso, la salute e la sicurezza agli utenti; *efficaci* per supportare le diverse esigenze di apprendimento; *efficienti* per massimizzare l’uso e la gestione dello spazio e delle risorse (OECD, 2017). L’UNESCO (2017), invece, parla di “ambiente di apprendimento intelligente” virtuale e non solo fisico, sottolineando come un sistema adattivo di tipo tecnologico possa migliorare l’apprendimento dell’alunno e aumentare l’accesso alla conoscenza attraverso l’utilizzo dei media digitali e dell’intelligenza artificiale.

In questo framework teorico si colloca il costrutto di “intelligenza collettiva” a cui fa riferimento Levy; si tratta di un’intelligenza costantemente valorizzata che porta ad una sensibilizzazione concreta delle competenze e che trova il suo fine nell’arricchimento e nel riconoscimento reciproco delle persone, che vede nella rete la sua modalità di espressione (Levy, 1994). Valorizzare le intelligenze in base ai loro saperi diversificati permette di identificarsi in modo nuovo e positivo, sviluppando progetti collettivi.

Nel pensiero di Levy è, tuttavia, implicito il principio che ogni essere umano è portatore di conoscenze e

attraverso i media digitali si può realizzare in modo più immediato e compiuto una sinergia dei contributi che gli individui possono dare per la realizzazione di un sapere comune (Di Prospero, 2022, p. 92).

Si fa riferimento allo sviluppo di un’intelligenza collettiva ed il *cyberspazio*, in quest’ottica, rappresenta lo spazio imprevedibile delle interazioni tra le diverse competenze dei “collettivi intelligenti” (Levy, 1994; trad. it., 1996, pp. 34-35).

La visione di Levy evidenzia le potenzialità dei media in relazione allo sviluppo di una nuova identità a dimensione globale: il fine dell’intelligenza collettiva è quindi il riconoscimento e l’arricchimento reciproco delle persone. In questo modo, il contributo che fornisce lo studioso è pedagogicamente significativo, in quanto riconosce all’intelligenza collettiva la capacità di valorizzare il più possibile la diversità.

In accordo con quanto afferma Sen (1980), è altresì vero che un’azione inclusiva può tradursi in una situazione sfavorevole se non porta alla responsabilità di riconoscere e fronteggiare le capacità personali e sociali necessarie di ciascun individuo.

La riflessione teorica di Sen è molto attuale soprattutto se riferita alla realizzazione di proposte didattiche innovative che già da qualche decennio iniziano a realizzarsi nei diversi contesti scolastici, come risposta tangibile alle continue e complesse sfide della contemporaneità.

Riflettendo, tuttavia, sui vantaggi e sul potenziale educativo delle nuove tecnologie, è indispensabile riconoscere che la qualità della vita associata all’utilizzo di dispositivi digitali è in fase di espansione.

Lo studioso Rheingold (2012) riconosce un forte potenziale educativo ai dispositivi digitali e a internet, sostenendo che l’affermazione dell’intelligenza collettiva deriva dalla creazione di nuove forme di collabo-

razione in vista di traguardi comuni; in aggiunta si attiva nello studente il potenziamento di importanti processi mentali, come la meta cognizione. Infatti, attraverso l'utilizzo didattico delle tecnologie, ciascun allievo impara a controllare i propri stimoli, mettendo in atto azioni flessibili e ben organizzate che richiedono precise capacità attentive, spirito di collaborazione e condivisione.

Si assiste, in questo modo, ad una riscoperta di forme di condivisione democratica delle risorse per lo sviluppo e per il benessere della persona e della collettività e il processo inclusivo rappresenta il principio fondante di una visione educativa volta a minimizzare l'esclusione e la discriminazione.

Il paradigma inclusivo collegato allo sviluppo delle capacità personali e della collettività prevede, concretamente, un contesto didattico flessibile, aperto al confronto e alla valorizzazione dell'altro. La scuola è chiamata a fronteggiare le libertà fondamentali di tutti gli studenti attraverso adeguate azioni didattiche rivolte all'apprendimento e alla partecipazione, in un'ottica inclusiva e *lifelong*.

A fronte di quanto detto, l'intelligenza collettiva rappresenta il quadro di riferimento del pensiero umano, ovvero dell'azione del pensare, dove idee e conoscenze condivise, grazie alla tecnologia, possono incontrarsi liberamente e dare forma a processi di pensiero universali, promuovendo traiettorie didattiche creative ed immersive e ambienti di apprendimento inclusivi.

2. Apprendimento delle competenze digitali a scuola

Nel 2015, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) preannuncia la necessità di un quadro di riferimento per le competenze digitali, per integrare i percorsi di studio già normati dalle Indicazioni Nazionali e dalle Linee Guida del 2012.

Nel 2013 la Commissione Europea pubblicava, invece, la prima versione del quadro di riferimento sulle competenze digitali del cittadino (DigComp)¹, fornendo alle scuole europee un efficace strumento mediante il quale poter orientare i percorsi di istruzione di giovani e adulti.

Il DigComp si struttura in 5 aree legate a diversi aspetti della competenza digitale.

a) Alfabetizzazione su informazione e dati

Rappresenta la competenza base di navigare sul web; ricercare e filtrare informazioni; valutare e comprendere i dati e le informazioni; gestire i dati in un ambiente organizzato e strutturato.

b) Comunicazione e collaborazione

Questa area è suddivisa in sei diverse competenze: interazione con gli altri; condivisione di informazioni; esercitare la cittadinanza digitale; collaborare attraverso le tecnologie; conoscere la *netiquette*²; saper utilizzare l'identità digitale.

c) Creazione di contenuti digitali

In questa dimensione troviamo la competenza utile alla creazione e allo sviluppo di contenuti digitali, la capacità di rielaborarli ed il saper pianificare e sviluppare una sequenza di istruzioni relative alla programmazione.

d) Sicurezza

Descrive la competenza di saper proteggere i dispositivi, i dati e la privacy correlata alla capacità di protezione della salute del benessere e dell'ambiente.

e) Risolvere problemi

L'ultima area è riferita alla capacità di rintracciare in rete possibili soluzioni: individuare bisogni e risposte tecnologiche; il saper utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali; il saper individuare i divari nelle competenze digitali; la capacità di adottare strategie a supporto della formazione.

1 Aggiornato nel 2016 con la versione 2.0, nel 2017 con la versione 2.1. e nel 2022 con la versione 2.2.

2 È un termine inglese che unisce la parola inglese *network* (rete) e quella francese *etiquette* (buona educazione); si tratta, dunque, di un insieme di regole che disciplinano il corretto comportamento di un utente sul *web*, soprattutto nel relazionarsi con altri utenti attraverso risorse come *mailing list*, forum, blog, reti sociali, e-mail, *newsgroup*.

Con la messa in atto del DigComp 2.1 (Carretero *et alii*, 2017) nei diversi contesti educativi e scolastici, vengono promosse iniziative di formazione e sperimentazione sul campo per tradurre questo *framework* in curricolo trasversale, suggerendo l'utilizzo delle competenze digitali per diversi scopi utili anche alla didattica.

Rispetto alle versioni precedenti, invece, il DigComp 2.2 (Vuorikari *et alii.*, 2022) attualizza aspetti necessari per la definizione di competenza digitale e fornisce diversi esempi di conoscenze, abilità e attitudini che aiutano i cittadini ad approcciarsi in modo critico e sicuro alle tecnologie digitali, interfacciandosi, altresì, con l'intelligenza artificiale, il lavoro a distanza, l'accessibilità³.

Si tratta di un importantissimo strumento per la scuola, funzionale a molteplici scopi, in particolare nel contesto dell'istruzione e della formazione e dell'apprendimento permanente.

Ciò nonostante, la concretizzazione di questo progetto è ancora molto debole, infatti, sono poche le scuole che possono vantare l'implementazione dello sviluppo della competenza informatica.

Peraltro, risulta evidente come il problema riguardi il livello formativo degli insegnanti che non possiedono adeguate competenze digitali potenzialmente trasferibili ed il bisogno di incentivare lo sviluppo di questa competenza nei percorsi formativi rappresenta, senza dubbio, una priorità strategica.

Recenti studi dimostrano come una formazione adeguata innalzi le competenze digitali dei docenti e come il *TPACK* (Mishra, Koehler, 2006), punto di incontro tra tecnologia, pedagogia e contenuto disciplinare, rappresenti la direzione verso cui tendere per curare la strategia didattica per la trasmissione delle competenze disciplinari attraverso la tecnologia e il digitale (Bonaiuti, 2012).

I cambiamenti in campo tecnologico permettono di realizzare ambienti di apprendimento tali da far vivere all'alunno un processo formativo in cui diventa soggetto attivo del processo conoscitivo ed il docente attraverso realtà virtuali, modelli aumentati, costruzioni 3D, simulazioni della realtà, *digital storytelling*, mappe digitali, presentazioni interattive, *coding*, robotica, *gamification*, riuscirà ad attivare un'erotica della conoscenza (Recalcati, 2014) tale da rappresentarsi fenomenologicamente come processo antropico inconsapevolmente attivo, in un divenire naturale ed emotivamente realizzato.

La sfida dunque, si gioca sulla capacità di divulgare queste competenze tra i docenti per la realizzazione di un *e-learning* permanente e condiviso (Guglieman, 2011) attraverso una strategia inclusiva e sostenibile, universalmente accessibile (Baroni & Lazzari, 2013).

L'utilizzo, la pratica di apprendimento e la sostenibilità dello sviluppo della competenza digitale, attraverso l'equità nell'utilizzo delle risorse digitali (Rivoltella, 2020), devono realizzarsi a partire dai curricoli proposti dalle istituzioni scolastiche per potenziarsi all'interno del *lifelong learning*, che ciascun studente progetterà per se stesso.

3. Piano “Scuola 4.0”

Per progettare un ambiente innovativo, spazio e tecnologia non sono sufficienti, ma sono fondamentali per la formazione, l'organizzazione del tempo e le tecnologie didattiche.

La consapevolezza di trasformare lo spazio in un ambiente di apprendimento richiede il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica e l'obiettivo è quello di rendere sostenibile il processo di cambiamento verso un efficace modello educativo.

Nell'ambito della linea di investimento “Scuola 4.0”, con il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), il Ministero dell'Istruzione ha fortemente investito per la trasformazione delle classi tradizionali in ambienti di apprendimento innovativi e nella realizzazione di attività laboratoriali per le professioni digitali del futuro, cercando di promuovere un programma di formazione destinato a tutto il personale scolastico.

Più nello specifico, l'azione *Next Generation Labs* ha la finalità di realizzare laboratori per le professioni digitali del futuro dotandole di spazi e di attrezzature digitali avanzate per l'apprendimento di competenze

3 Nel concetto di accessibilità rientra anche quello di utilizzabilità che è proprio del mondo tecnico/informatico. L'accessibilità è un concetto chiave che descrive l'individuo e le sue relazioni nell'ambiente in cui si trova e che a seconda del “grado” condiziona sensibilmente la possibilità di costruire in modo significativo la conoscenza (Aquario *et alii*, 2017).

in precisi ambiti tecnologici: robotica e automazione; intelligenza artificiale; *cloud computing*; cyber sicurezza; internet delle cose; *making* e modellazione e stampa 3D/4D; creazione di prodotti e servizi digitali; creazione e fruizione di servizi in realtà virtuale e aumentata; comunicazione digitale; elaborazione, analisi e studio dei *big data*; economia digitale, *e-commerce* e *blockchain*.

Con il Piano 4.0, dunque,

l'ambiente fisico di apprendimento dell'“aula” dovrà essere progettato e realizzato in modo integrato con l'ambiente digitale di apprendimento, affinché la classe trasformata abbia anche la disponibilità di una piattaforma di apprendimento, che può spaziare da una piattaforma di *e-learning* a una piattaforma di realtà virtuale che riproduce l'ambiente fisico della classe (MIUR, 2022, p. 26).

In questo modo, le *Next Generations Classrooms* (MIUR, 2022) possono favorire l'apprendimento attivo e collaborativo, l'interazione sociale, la motivazione ad apprendere, il benessere emotivo degli studenti, il *problem solving*, il *peer learning*, la co-progettazione, il prendersi cura dello spazio, l'inclusione.

Inoltre, l'utilizzo di pedagogie innovative (Paniagua, Istance, 2018) e di adeguate metodologie garantisce, contestualmente agli spazi, un significativo lavoro di progettazione didattica, caratterizzato dall'uso dinamico delle tecnologie per il miglioramento dell'efficacia didattica e dei risultati di apprendimento.

Nondimeno, un obiettivo chiave promosso dal PNRR all'interno del Piano Scuola 4.0 riguarda la formazione dei docenti alla didattica digitale; dunque, è utile che ogni istituzione scolastica garantisca specifici percorsi formativi e spazi di confronto per tutti gli insegnanti, favorendo lo scambio e l'autoriflessione sulle metodologie, potenziando, altresì, la partecipazione a esperienze di mobilità internazionale.

Nello specifico, i percorsi formativi sono strutturati sulla base del quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti, il DigCompEdu (Redecker, 2017), nelle 6 aree di competenza che riguardano: il coinvolgimento e la valorizzazione professionale; le risorse digitali; le pratiche di insegnamento e apprendimento; la valutazione dell'apprendimento; la valorizzazione delle potenzialità degli studenti; lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

4. Tecnologie didattiche e intelligenze collettive nel panorama inclusivo dello *Universal Design for Learning*

Secondo il paradigma inclusivo dello *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018; 2011) è la flessibilità il fattore che permette agli insegnanti di adattarsi alla variabilità naturale dei loro studenti e alle loro preferenze di apprendimento. Dunque, lo strumento didattico prevalente che consente tutto ciò è la tecnologia digitale (Baldassarre & Sassanelli, 2021).

La funzione principale dell'apprendimento digitale, che prevede la partecipazione di tutti gli studenti, è confermata da una delle più recenti ricerche condotte a livello internazionale (Seok, DaCosta & Hodges, 2018), in riferimento ai contesti *web based* (Calvani & Rotta, 2000). Questo studio sostiene che i contesti di apprendimento digitali possono essere particolarmente adatti a veicolare l'idea della progettazione universale.

Come ci suggerisce, quindi, la letteratura scientifica di riferimento, è senza dubbio ragionevole supporre che ambienti di apprendimento capaci di contemplare anche una dimensione digitale possano essere particolarmente favorevoli all'implementazione dei principi sui quali si basa lo *Universal Design for Learning*.

UDL e tecnologia rappresentano un binomio perfetto: nello specifico, tutto ciò che è digitale migliora il processo di insegnamento-apprendimento, agendo all'interno della progettazione universale come equalizzatore promotore di indipendenza e autonomia (Edyburn, 2005).

La realizzazione del curriculum didattico in un'ottica UDL, come dichiarano alcuni studi (Abell, 2006), indica come le tecnologie didattiche possano essere utilizzate in modo flessibile e versatile per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti.

I dispositivi digitali, utilizzati in chiave UDL, consentono di eliminare ogni forma di barriera e valorizzano la diversità, mettendo in pratica una didattica capace di rispondere alla crescente eterogeneità dei bisogni degli allievi, garantendo, altresì, lo sviluppo delle competenze nei contesti di apprendimento.

A tal proposito, l'art. 5 della Legge 170 del 2010 sollecita la comunità scolastica a garantire

l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere (Legge 170, 2010, p. 7).

Nel Protocollo d'intesa tra MIUR e Ministero della Salute per la "La tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disabilità" del 12 luglio 2012, vengono, tuttavia, descritte alcune tecnologie compensative quali strumenti digitali che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria (MIUR, 2012) e nell'art. 8 (modificazioni dell'articolo 9 del D.Lgs. 66) del "Decreto Legislativo 7 agosto 2019 n. 96" viene ribadita l'importanza e il migliore utilizzo di sussidi didattici e di nuovi dispositivi tecnologici per la disabilità (D.Lgs. 96/2019).

Le tecnologie sono strumenti potenzialmente efficaci nella trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento ed il loro risultato adattabile e versatile deriva proprio dalla modalità utilizzata per l'immagazzinamento del contenuto, che rispetto alla modalità tradizionale, non è statica ma dinamica e modificabile.

Diverso è, invece, l'approccio di L. Cottini (2019) che propone l'articolazione di tre specifiche macroaree:

- *macroarea assistivo-compensativa*: questa macroarea include le Tecnologie Assistive (TA)⁴, ossia tutti i supporti tecnologici necessari per le persone con disabilità e i dispositivi compensativi. Le TA accompagnano lo studente con disabilità ogni qualvolta deve affrontare un determinato bisogno personale, quindi sono permanenti, mentre i dispositivi compensativi vengono adoperati momentaneamente e possono essere di supporto per tutta la classe. Le TA comprendono una vasta gamma di strumenti complessi con componenti digitali o elettroniche (computer, tablet, software e molti dispositivi per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa come *Tobii Dynavox*) (Dell *et alii*, 2016). Tuttavia, i dispositivi di TA ad alta tecnologia presentano una flessibilità e possibilità di personalizzazione e, se usati in modo efficace, possono avere un impatto positivo sulle capacità, sulle abilità sociali e sull'autonomia degli studenti con disabilità e in generale migliorano l'accessibilità;
- *macroarea dialogico-relazionale e di condivisione*: a questa categoria appartengono, invece, i cosiddetti dispositivi agili (*tablet* e *smartphone*); le applicazioni e servizi web per scambiare e pubblicare contenuti brevi; gli strumenti utili per le attività didattiche cooperative in rete (bacheche virtuali e i *wikis*); le piattaforme per l'insegnamento online (*Edmodo*, *Moodle*, *Google*, *Microsoft*). Si tratta di tecnologie funzionali alla co-progettazione in classe e a casa, in presenza e a distanza e di sostegno per la realizzazione di attività didattiche di collaborazione;
- *macroarea interattivo-multimediale e manipolativa*: questa sfera comprende tutte quelle attività didattiche autonome, multimediali (mappe, *e-book*, video-lezioni) e interattive (software didattici, videogiochi): trattasi dell'*Open Educational Resources* (OER) (Atkins *et alii*, 2007). Appartengono, invece, al *Learning Object* (LO) (IEEE, 2011) tutte quelle attività didattiche a distanza fruibili mediante la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) o attraverso dispositivi portatili. In aggiunta a queste ci sono, altresì, software per la didattica interattiva e multimediale progettati per condurre le attività con la LIM (Cottini, 2019).

L'orientamento di Cottini appare innovativo perché è in grado di promuovere l'idea di un insegnante *co-designer* dell'apprendimento (Laurillard, 2012; Limone, Pace, 2016) capace di individuare, durante la progettazione didattica, le risorse digitali, adattandole a proprio vantaggio.

Si tratta, più nello specifico, del "Modello autoriale" (Cottini, 2019) mediante il quale l'insegnante *co-designer* è in grado di analizzare il contesto, la situazione pregressa dello studente e altri fattori di condizionamento, allo scopo di predisporre l'azione didattica in base ai suoi bisogni educativi. In questo modo

4 Le Tecnologie Assistive possono essere ad alta, media e bassa tecnologia. Quelle a bassa tecnologia o tecnologia zero comprendono oggetti come gommini per impugnare penne e matite, panche inclinate e nastro adesivo evidenziatore; quelle a grado medio di tecnologia possono essere dizionari personalizzati o software per il controllo ortografico e grammaticale; gli ausili ad alta tecnologia sono generalmente dispositivi come quelli per la produzione di voce come una specifica applicazione per la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA).

l'insegnante individua le risorse digitali più idonee per perseguire i principi dello *Universal Design for Learning*.

Di seguito alcuni esempi pratici:

- nel caso delle funzioni *assistivo-compensative*, l'insegnante può selezionare e individuare i materiali didattico-digitali con un alto livello di accessibilità come la sintesi vocale e semplificare i testi digitali mediante formattazione o l'inserimento di simboli e altri strumenti simili. Inoltre, può impostare i setting di accessibilità della LIM e dei *device* mobili e integrare le risorse compensative attraverso la realtà aumentata. Una volta terminate le modalità di presentazione e organizzazione degli strumenti digitali, l'insegnante sarà in grado di predisporre la LIM con strumenti di supporto al compito, quali suggerimenti, supporti linguistici, simboli, e predisporrà strumenti e tutorial per la preparazione all'uso della tastiera alla scrittura in *Braille* e all'uso del linguaggio dei segni (LIS);
- per quanto concerne le funzioni *dialogico-relazionali* e di *condivisione*, si potranno predisporre librerie *on-line*, vocabolari e adattamenti tematici *on-line* condivisi e in multilingua. Si organizzeranno ambienti per la scrittura collaborativa e si realizzeranno lezioni e ricerche multimediali in rete. Nella fase finale di elaborazione si disporranno ambienti virtuali per supportare attività di *roleplaying* formativo e si prepareranno sistemi *on-line* finalizzati a sostenere interventi di *feedback* tra pari;
- relativamente alle funzioni *interattivo-multimediali* e *manipolative*, l'insegnante può preparare le risorse per il recupero o l'anticipazione di argomenti didattici come mappe concettuali, schemi, audio-riassunti, brevi filmati. Successivamente passerà a progettare gli organizzatori grafici necessari (mappe, diagrammi, tabelle, ecc.) e formulerà una *checklist* di controllo da visualizzare sulla LIM o sui *tablet*. Nell'ultima fase di elaborazione, si verificherà che le attività digitali siano state progettate per mantenere un numero adeguato di stimoli e distrattori, in modo da tenere sotto controllo il carico cognitivo (Cottini, 2019).

Si assiste, dunque, a cambiamenti considerevoli e alla pervasività delle tecnologie didattiche, che diventano sempre di più una reale e importante risorsa per tutti, trasformando profondamente il modo in cui si insegna e si apprende.

Di fronte a questi profondi mutamenti, è ragionevole pensare che anche l'azione didattica potrà subire delle trasformazioni per adattarsi alle nuove modalità di conoscenza.

La prospettiva dell'intelligenza collettiva di Levy costituisce uno dei più interessanti indirizzi di ricerca sulla trasformazione in atto in vari ambiti come la conoscenza, la comunicazione, l'apprendimento, a causa della rivoluzione digitale, come nuova dimensione dell'agire, del comunicare, del conoscere.

Questo conduce inevitabilmente alla creazione di sinergie e forme collaborative tra persone "interconnesse", nonché capaci di operare un cambiamento nei meccanismi di creazione della conoscenza.

Lo sviluppo sempre maggiore della tecnologia offre una rilevante e veloce diffusione dei contenuti didattici, che non sono più definiti e fissi, ma fluidi, istantanei, creativi e prodotti dalla collettività.

In questa prospettiva, il paradigma inclusivo dello *Universal Design for Learning* attribuisce alle tecnologie un ruolo importante, quale strumento di supporto per consentire l'accessibilità a tutti (Rose *et alii*, 2009).

Un'applicazione si può definire accessibile quando può essere utilizzata da un più ampio numero di utenti; tuttavia, l'accessibilità e la fruibilità di ambienti, strumenti, servizi, sono considerati i principi che evitando forme di discriminazione, garantiscono la valorizzazione della persona.

L'accessibilità sul piano didattico, si traduce nell'essere comprensibile, raggiungibile e fruibile e ciò fa dedurre che parlare di accessibilità significa agire in una prospettiva inclusiva con l'obiettivo di individuare in modo particolare gli ostacoli all'apprendimento e potenziare azioni e prassi positive (Aquario *et alii*, 2017).

Gli strumenti tecnologici progettati dal CAST (2018; 2011) offrono esempi interessanti di come la competenza digitale possa migliorare l'esperienza didattica di ciascuno allievo, promuovendo processi cognitivi e meta-cognitivi. Di conseguenza, una didattica che risponde alla crescente eterogeneità dei bisogni presenti nelle diverse classi, annulla ogni forma di differenza, soprattutto perché, attraverso la tecnologia progettata universalmente, gli studenti sono chiamati ad esprimere il proprio pensiero, le proprie emozioni e a partecipare tutti collettivamente.

Alla luce di quanto fin'ora detto, risulta indispensabile riconoscere che le tecnologie ricoprono un ruolo

fondamentale in ambito didattico, in quanto migliorano le capacità degli insegnanti di applicare i principi dello *Universal Design for Learning* garantendo in questo modo esperienze di apprendimento significativo, pensate per ogni studente.

Nel modello ideato da Cottini, si evince la volontà di fornire agli studenti l'opportunità di scegliere fra una diversità di metodi, materiali, mezzi di azione, rappresentazione ed espressione, nei quali l'aspetto del digitale si fa garante del processo didattico-inclusivo. Questo vuol dire consentire agli studenti di accedere, secondo il personale stile di apprendimento, alla conoscenza, offrendo la possibilità di capire come apprendono, realizzando, allo stesso tempo, un'educazione inclusiva.

Tuttavia, solo attraverso una rigorosa progettazione didattica in chiave UDL si potrà realizzare, nel concreto, un modello di scuola inclusiva, il cui obiettivo principale è trasformare la classe in un contesto accogliente e produttivo per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Abell M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(3), 4-19.
- 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*, 2, 93-105.
- Atkins D.E., Brown J.S., & Hammond A.L. (2007). *A Review of Open Educational Resources (OER) Movement: Achievement, Challenges, and New Opportunities*. Education Program of the Hewlett Foundation.
- Arduini G. (2012). La realtà aumentata e nuove prospettive educative. *Education Sciences & Society*, 3(2), 209-216.
- Baldassare M., & Sassanelli L.D. (2021). UDL e Tecnologie Inclusive: stato dell'arte e modelli per l'implementazione. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, XIII, 3, 153-171.
- 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. <https://doi.org/10.36253/ssf-14039>
- Bandura A. (2020). *Autoefficacia. Teoria e applicazione*. Trento: Erickson.
- Baroni F., & Lazzari M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 79-92.
- Biondi G., Borri S., & Tosi L. (Eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, vol. 4. Roma: Altraleina.
- Bocci F., Guerini I., & Marsano M. (2017). Le App come strumenti per l'apprendimento della letto-scrittura. Una rassegna. *Form@re*, 17(2), 225-237.
- Bonaiuti G. (2012). Formazione degli insegnanti e tecnologie educative. Il caso della LIM. In M. Ranieri (Ed.), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica* (pp. 71-78). Firenze: University Press.
- Calvani A., & Rotta M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.
- Cannella M., & Gay F. (2018). Ambienti aumentati e archeologia dei media. In A. Luigini, & C. Panciroli (Eds.), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 64-78). Milano: FrancoAngeli.
- Carretero S., Vuorikari R., & Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cawood S. (2007). *Augmented reality. A practical guide*. Raleigh, N.C.: Pragmatic Bookshelf.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Deci E.L., & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Decreto del Ministro dell'istruzione 14 giugno 2022, n. 161. *Piano Scuola 4.0*.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Dell A.G., Newton D.A., & Petroff J.G. (2016). *Assistive technology in the classroom (3rd ed.)*. Pearson: Upper Saddle River.

- Di Prospero A. (2022). Il modello dell'intelligenza collettiva alla prova della pandemia. *Rivista di Scienze Sociali e Filosofia Politica*, 1, 91-109.
- Di Tore S., Todino M.D., & Sibilio M. (2019). L'apprendimento in ambienti di mixed reality. In P.G. Rossi, A. Garavaglia, & L. Petti (Eds.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'educazione al tempo del digitale. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019 - III Tomo* (pp. 151-156). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Edyburn D.L. (2005). Assistive technology and students with mild disabilities: From consideration to outcome measurement. In D.L. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 239-270). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- European Commission's Joint Research Centre (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <http://europa.eu/!Yg77Dh>
- Guglielmo E. (2011). Verso l'«e-learning» inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 167-186.
- IEEE - Learning Technology Standardization Committee (2011). *Draft Standard for Learning Object Metadata*.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza progettuale. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Piano nazionale scuola digitale*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Lévy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lévy P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte. Trad. it. *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio* (1996). Milano: Feltrinelli.
- Limone P., & Pace A. (2016). La Design-Based Research per la Progettazione Educativa. In M. Tarozzi, V. Montù, & A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED "Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione"* (pp. 46-52). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Università di Bologna
- Lin X., & Lehman J.D. (1999). Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment: effects of prompting college students to reflect on their own thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 837-858.
- Ministero dell'Istruzione & Ministero della Salute (2012). *Protocollo d'Intesa "La tutela del diritto alla salute e del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disabilità"*.
- Mishra P., & Koehler M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054.
- OECD (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Paniagua A., & Istance D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Redecker C. (2017). *Quadro europeo per la competenza digitale degli educatori: DigCompEdu*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Rheingold H. (2012). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2020). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P.C., Ferrari S., & Sinini G. (2010). Uno sguardo al futuro: entrando nelle classi. In P.C. Rivoltella, & S. Ferrari (Eds.), *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca-intervento sull'innovazione tecnologica della didattica* (pp. 47-66). Milano: EDUCatt.
- Romanazzi A. (2021). Digitale ed Autismo: due esempi di tecnologie per l'inclusione. *Bricks*, 7, 33-40.
- Rose D.H., Gravel J.W., & Domings Y.M. (2009). *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL*. Wakefield, MA: The National Centre on UDL at CAST.
- Scarinci A., Di Furia M., & Peconio G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 36, 22-38.
- Sen A.K. (1980). Equality of What? In S.M. McMurrin (Ed.), *The Tanner Lectures on Human Values*, Vol. 1. Cambridge: University Press.
- Seok S., DaCosta B., & Hodges R. (2018). A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(5), 171.

- UNESCO (2017). *In pursuit of smart learning environments for the 21st century*. Bangkok: UNESCO International Bureau of Education.
- Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sull'istruzione digitale nelle società della conoscenza europee*.
- 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.
- Wehmeyer M.L., Albery B., Mithaug D.E., & Stancliffe R.J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. IL: Springfield.

Fragilità, anziani, tecnologie e salute:
la prospettiva pedagogica

Frailty, Older People, ICT and Health:
The Pedagogical Perspective

Camilla Virginia Barbanti

Research Fellow in General and Social Pedagogy | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan | camilla.barbanti@unimi.it

Lucia Zannini

Full Professor of Pedagogy, Theories of Education and Social Education | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan | lucia.zannini@unimi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Barbanti, C.V. & Zannini, L. (2023). Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective. *Pedagogia oggi*, 21(2), 117-123. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-13>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-13>

ABSTRACT

The world is increasingly speaking a digital language (Castells, 2014). Technological, sociocultural, environmental, subjective, and collective lifestyle changes are constantly and rapidly transforming. The influence of new technologies, the Covid-19 pandemic, and the development directions promoted by the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) are producing pervasive effects of digitization, notably in healthcare (Massaro, 2022). Based on the results of a scoping review and ongoing qualitative research on telerehabilitation practices as experienced by elderly patients, caregivers, and healthcare practitioners, in this contribution we will reflect on how a critical pedagogical approach and educational work are essential to implement pathways of care in telemedicine, specifically in telerehabilitation. These pathways should be aimed at more than acquiring technical information and training in the use of technological devices. Instead, alongside new knowledge and professions, they should create opportunities for inclusion and the right to health for frail individuals.

Il mondo parla una lingua sempre più digitale (Castells, 2014). I cambiamenti tecnologici, socio-culturali, ambientali e degli stili di vita soggettivi e collettivi sono in costante e veloce trasformazione. L'influenza delle nuove tecnologie, la pandemia da Covid-19, le direzioni di sviluppo promosse dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) producono effetti pervasivi di digitalizzazione, anche in ambito sanitario (Massaro, 2022).

A partire dai risultati di una scoping review, e di una ricerca qualitativa in corso, sulla pratiche di telerabilitazione nell'esperienza del paziente anziano, del caregiver e dell'operatore sanitario, nel presente contributo rifletteremo su come un approccio pedagogico di tipo critico e un lavoro educativo siano importanti per mettere in campo percorsi di cura in regime di telemedicina, e più specificamente di telerabilitazione, che non si riducano a mera questione di acquisizione di informazioni tecniche e addestramento all'uso dei dispositivi tecnologici ma che, accanto a nuovo sapere e nuove professioni, generino occasioni di inclusione e di diritto alla salute per gli individui in situazioni di fragilità.

Keywords: education | frailty | ICT | older people | telerehabilitation

Parole chiave: anziani | educazione | fragilità | tecnologie | telerabilitazione

Received: September 1, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Lucia Zannini è Autrice del paragrafo "Introduzione" e Camilla Barbanti è Autrice dei paragrafi 1, 2, 3.

Corresponding Author:

Camilla Virginia Barbanti, camilla.barbanti@unimi.it

Introduzione

La fragilità è considerata da diversi autori come una dimensione costitutiva dell'esistenza (Iori & Rampazi, 2008; Ferrante *et alii*, 2020; Musaiò, 2021); tale dimensione è ritenuta particolarmente pregnante per chi si occupa di educazione (Milana, 2021). Si tratta di una condizione a carattere evolutivo, caratterizzata da polisemicità e complessità “che rimanda sia a condizioni evolutive di normalità, sia a forme di disagio in relazione alle diverse stagioni di vita, alle esperienze, alle condizioni socioculturali, esistenziali e di povertà materiali e antropologiche nelle quali le persone possono trovarsi” (D'Aprile, 2020, p. 524). L'OECD, indica, infatti, come la fragilità sia caratterizzata da sei dimensioni: ambientali economiche, politiche, di sicurezza, sociali e umane. La fragilità è pertanto “da intendersi sia a livello macro – quale fragilità sociale –, che a livello micro – quale fragilità esistenziale” (Milana, 2021, p. 3).

Fragilità e autosufficienza, definita dall'Organizzazione Mondiale della Salute (WHO, 2017) come la capacità di svolgere le *Activities of Daily Living*, sono due concetti strettamente intrecciati. Le persone non autosufficienti sono quelle che hanno una riduzione, o una perdita totale, delle capacità funzionali nel condurre le attività quotidiane. Tuttavia, “la fragilità che interessa una parte della popolazione anziana che vive sola e, pur non essendo in situazione di grave perdita di autonomia, [...] manifesta tuttavia una forma di vulnerabilità relazionale, perché talvolta sprovvisto di reti familiari e territoriali” (Crotti, 2022, p. 52). Più in generale, siamo in presenza di fragilità “quando una serie di condizioni alzano o rendono più frequente il rischio di rottura, la perdita di significati, la riduzione del grado di ‘tenuta’” (Augelli, 2010, p. 65).

È noto che le persone anziane sono quelle maggiormente vulnerabili in relazione a eventi stressanti, di origine endogena ed esogena, i quali possono portare a un deterioramento delle capacità funzionali. Tale vulnerabilità e l'incapacità di fornire risposte efficaci a eventi stressanti possono sfociare in una condizione di fragilità. Nell'evento stressante “pandemia” molti anziani “hanno indiscutibilmente esperito una riduzione del loro grado di ‘tenuta’” (Zannini et alii, 2021, p. 70).

Uno degli insegnamenti fondamentali della pandemia è che non sono più procrastinabili interventi che “rendano tutti i cittadini capaci di saper utilizzare le risorse digitali in maniera competente e funzionale per migliorare la qualità della vita di ciascuno, innescando forme di pensiero critico e comunitario” (DeLuigi, Trotta, 2022). La pandemia, infatti, ci ha messi di fronte al fatto che una grande fetta di popolazione italiana, soprattutto anziana, sia rimasta ai margini della società sempre più tecnologizzata.

1. *Aging society e competenze digitali. Il ruolo dell'educazione*

Differenze culturali, generazionali e la mancanza di competenze digitali creano per diversi soggetti enormi divari nell'accesso alle informazioni e alle risorse, aumentando anche l'esclusione degli anziani da una serie di servizi e diritti (primo fra tutti la salute), favorendone l'isolamento sociale.

Secondo i dati ISTAT 2019, infatti, tra le famiglie resta un forte divario digitale da ricondurre soprattutto a fattori generazionali e culturali. [...] gli anziani hanno un accesso mediamente limitato alle tecnologie, perché queste ultime si sono sviluppate quando questa fascia della popolazione (in particolare gli over 85) era uscita dal mercato del lavoro (Zannini et alii, 2021, p. 75).

La “rivoluzione tecnologica” Castells (2014), insieme ad altre tendenze a cui assistiamo (economie globali sempre più interdipendenti, l'affermarsi di un unico modello capitalistico sempre più “avanzato”), hanno dunque comportato “un'accentuazione dello sviluppo ineguale [...] ovunque tra territori e segmenti dinamici delle società” (Ivi, p. 7). Viviamo infatti una situazione paradossale che vede accanto ad una formidabile esplosione delle forze produttive della rivoluzione dell'informazione a livello globale, il “parallelo consolidamento di buchi neri di miseria” (ibidem) a livello locale.

Tuttavia, il modo di approcciarsi delle società alle tecnologie, la capacità e il grado di riscontro, o meno, delle stesse, fa sì che quest'ultime influiscano diversamente anche sui destini delle soggettività, al punto, osserva Castells (2014), da poter dire che, se è vero che la tecnologia in sé non determina il cambiamento

sociale, essa (o la sua mancanza) rappresenta la capacità delle società di modificarsi e trasformare se stesse, oltre che i modi di utilizzo del proprio potenziale tecnologico.

In questo scenario complesso, un approccio consapevole e critico è fondamentale, sia in termini di attenzione ai temi di giustizia sociale ed equità all'interno delle società sia per non rischiare di divenire "profeti della tecnologia che esaltano una nuova era" (Ivi, p. 10) e colludono con una certa ideologia del "nuovo tecnologico" che produce anche effetti di de-valorizzazione dei soggetti, oltre che nuove forme di esclusione, dominio e sfruttamento.

Anche la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, è chiamata a una posizione critica e radicale (Braidotti, 2019), capace di guardare alla formazione e all'educazione come spazi vitali di costruzione del sapere, attraverso la generazione di esperienze capaci di costruire e immaginare nuove prassi e futuri più collettivi, meno individualizzati, iniqui e frammentati, anche e soprattutto quando si parla di anziani. Una pedagogia che, attraverso un approccio critico, come sostenuto in passato da Paulo Freire, svolge un compito "incompatibilmente più complesso e capace di creare nuovi saperi del semplice adattarsi alle cose" (Freire, 2014, pp. 65-66), ossia quello di interrogare per comprendere e di divenire capace di intervenire nei processi e sulle realtà.

Come sottolinea anche Boffo (2022), "il movimento di invecchiamento della popolazione mondiale è un dato di fatto che ha modificato le prospettive sociali, culturali, politiche, economiche e sanitarie di ogni paese negli ultimi venti anni" (ivi, p. 5). L'invecchiamento spesso si accompagna a un maggior rischio di fragilità.

Per esempio, in Italia, secondo il sistema di sorveglianza italiano "Passi d'argento" coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS), in riferimento alla popolazione anziana che vive in un'abitazione privata e al periodo 2016-2019, circa il 18% vive una condizione di fragilità, quindi, quasi uno su cinque; la maggior parte di queste persone (94%) riceve aiuto dai familiari, mentre il 20% e il 12%, rispettivamente, da badanti e conoscenti. La maggior parte degli anziani italiani vive comunque in aree prevalentemente rurali e, dai dati sempre di "Passi d'argento", emerge che il 35% ha difficoltà nell'accesso ai servizi sociosanitari ed essenziali (ASL, negozi di prima necessità ecc.). L'indagine rivela, inoltre, come già prima dell'avvento del Covid-19 un numero rilevante di anziani "vivesse in una condizione di isolamento sociale" (Zannini et alii 2022, p. 75).

Se, durante e in seguito all'evento pandemico, abbiamo assistito a una risposta di cura orientata soprattutto in termini sanitari della cura, tuttavia, al di là dell'emergenza stessa, si è generata un'opportunità e un rinnovato spazio di interesse (anche a livello socio-economico) per le "politiche della cura" (Musaio, 2021, p. 12) nei confronti della persona anziana "come destinataria di riflessioni e azioni di cura" (ibidem), oltre che di un ripensamento, anche sulla base delle esigenze e dei bisogni soggettivi e attuali e in rapido cambiamento (Vaccaro, 2021) del concetto stesso di cura in termini più ampi. La cura, verso la persona anziana (ma non solo), infatti, non riguarda solamente questioni che appartengono al sanitario in termini di pratiche mediche e terapeutiche, ma abbraccia in modo più ampio e trasversale dimensioni e processi che hanno a che fare con il pedagogico, dal momento che sono in gioco stili di vita, atteggiamenti personali, apprendimenti (Boffo, 2022), legami sociali (relazioni con i familiari, con gli operatori sanitari, con i medici, con i volontari all'assistenza e all'accompagnamento) (Deluigi & Trotta, 2022), contesti abitativi (domestici privati, residenziali in strutture), possibilità di consumo (culturale, di leisure, tecnologico), che determinano anch'essi la "condizione della persona anziana".

Muovere verso un concetto di cura diverso, multidisciplinare e multisettoriale, e che legittimamente risponde a differenti paradigmi (tra cui anche quello pedagogico e formativo) in dialogo, non è solamente un vezzo teorico, ma una necessità, dal momento che apre la possibilità di affrontare e cominciare a rispondere alle sfide e ai rapidi cambiamenti sociodemografici, tecnologici, climatici di questi tempi. Tali trasformazioni, tra cui – come già sottolineato – una sempre più capillare digitalizzazione, chiedono e al contempo incidono sulle azioni e possibilità di cambiamento e di trasformazione delle soggettività, della vita quotidiana, in termini di immagini e rappresentazioni, fragilità e nuovi bisogni anche per un'importante parte della popolazione, quella degli anziani appunto. Come osserva Massaro (2020), infatti:

L'emergenza sanitaria mondiale e il conseguente sviluppo della medicina digitale delineano un campo d'azione della pedagogia caratterizzato dagli effetti pervasivi del fenomeno di digitalizzazione dei sistemi sanitari: in tale scenario la pedagogia è chiamata a problematizzare il modo in cui le persone costrui-

scono il proprio rapporto con l'innovazione digitale e come questa trasforma la condizione umana in un settore, quale la prevenzione (primaria, secondaria e terziaria), connotato da un'ampia dimensione di relazionalità (p. 150).

Uno sguardo pedagogico critico diviene allora fondamentale per problematizzare, e dunque liberare, la formula "anziano=malato=persona bisognosa di assistenza" (Vaccaro, 2021, p. 31), affiancando a questa e promuovendo "una lettura della anzianità quale convergenza di condizioni fisiche e relazionali che dall'idea di vecchiaia convergono verso l'idea plurale di invecchiamenti" (Massaro et alii, 2023, p. 202) contribuendo a: 1) rifondare un'idea di condizione anziana più vicina all'esperienza, ossia a partire dal riconoscere situazioni profondamente diversificate, dove le difficoltà economiche, di solitudine e deprivazione sociale, di non autosufficienza e di forte bisogno di assistenza e di aiuto da parte dei soggetti anziani coesistono con altrettanti che possono contare su una maggiore solidità di reddito e patrimoni stabili, su condizioni di vita attiva, di qualità e anche di impegno; 2) integrare la prospettiva assistenziale con una di promozione di una vita sana, dove la cura è una pratica che avviene considerando le esigenze proprie della persona anziana a partire dalle sue unicità e in relazione alle reti sociali e materiali in cui è inserita.

2. La digitalizzazione del sistema sanitario nell'era post pandemica: verso una prospettiva pedagogica

La pandemia da Covid-19 ha messo in evidenza la fragilità esistenziale dell'essere umano, ricordandoci il nostro essere anche vulnerabili, cambiando i modi di vivere, le routine quotidiane, con ripercussioni anche gravi nei diversi contesti di vita, ma anche con la scoperta di risorse e potenzialità insospettate, tra cui un forte impulso allo sviluppo nel campo della medicina digitale o telemedicina, sostenuto anche dalle policy promosse dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Tra le pratiche di telemedicina, la riabilitazione a distanza si è rivelata, durante l'emergenza sanitaria, un'alternativa di cura e assistenza per i soggetti fragili e considerati a maggiore rischio di contagio, tra cui gli anziani, garantendo la continuità delle cure per tutti i soggetti con patologie croniche ed acute (Mann et alii, 2020).

In questo scenario, le azioni di promozione della salute e di prevenzione hanno un potenziale ampio (Daniele et alii, 2019) e, tra queste, rientrano anche quelle mediate dalle tecnologie digitali.

Tra le pratiche che rientrano nella macrocategoria dei servizi di telemedicina vi è la riabilitazione a distanza o teleriabilitazione, che, attraverso diversi supporti tecnologici – tra cui video, siti web, piattaforme, applicazioni e programmi informatici –, permette al paziente e all'operatore di svolgere le sedute di riabilitazione da remoto.

Come emerge da una recente *scoping review*¹ (SR), alla quale abbiamo contribuito e che ha preso in rassegna 290 articoli sulla teleriabilitazione con pazienti anziani, dal 2012 al 2022, includendone nell'analisi 35, la letteratura internazionale mostra come gli studi a tema telemedicina siano spesso rivolti ad individuare il grado di soddisfazione di pazienti e operatori sanitari, gli aspetti di efficacia delle prestazioni o, ancora, l'analisi dei costi-benefici². Dalla *review*, infatti, emerge in modo chiaro come siano ancora irripetibili studi che, a livello nazionale e internazionale, prendono in considerazione il tema dell'educazione e della formazione alle pratiche di telemedicina e teleriabilitazione, indagandone gli aspetti relativi alla professionalizzazione, al rapporto medico-paziente, al ripensamento delle organizzazioni che la erogano, all'allestimento di specifici setting tecnologici ed educativi, alle competenze e alle strategie pedagogiche necessarie a rendere queste pratiche inclusive e funzionali per i pazienti anziani, per i caregiver e per gli operatori sanitari. La *review* conferma la mancanza di studi capaci di cogliere le dimensioni materiali e concrete che si giocano nel quotidiano della cura e della promozione della salute a distanza. Se letta anche in ottica pedagogica e di formazione, infatti, la teleriabilitazione e altre pratiche di telemedicina possono divenire un patrimonio comune e generare nuove connettività e presidi territoriali nei diversi contesti

1 Il metodo seguito è descritto in Arksey & O'Malley, 2005.

2 La SR è stata effettuata da Micol Bettinelli con la collaborazione di Katia Daniele e la supervisione delle scriventi. Per approfondire i risultati si veda Bettinelli, M. "La teleriabilitazione nella prospettiva dell'anziano, del caregiver e dell'operatore sanitario: una *scoping review*", Tesi di Laurea Magistrale in Scienze delle professioni riabilitative delle professioni sanitarie, Università degli Studi di Milano, AA. 22-23.

socio-culturali, dal momento che non si tratta solo di erogare nuova conoscenza e seguire inedite prassi digitalizzate, ma di mettere in campo una serie di interventi diagnostici, terapeutici ed educativi che si inseriscano nella vita quotidiana delle persone al fine di migliorarne la qualità (Mol, Law, 2004).

In particolare, la formazione è necessaria sia per gli aspetti tecnologici sia per gli aspetti sociali e di relazione. Infatti, come indicato da Mol e Law (2004) non si tratta solo di oggettivizzare tramite strumenti e misurazioni le pratiche cliniche (in questo caso la tecnologia che le media), ma di evidenziare la necessità di ascoltare le percezioni del soggetto stesso, rendendolo maggiormente consapevole ed integrando questa consapevolezza nei processi di cura (Mol & Law, 2004) e di promozione della salute a distanza. Si tratta, in altre parole, di ricostruire la rete sociale e insieme materiale che sostanzia e dà forma a ciò che chiamiamo “teleriabilitazione” per coglierne la complessità in un’ottica critica e di formazione, in grado di evidenziarne i rischi e le opportunità e di mettere in campo interventi che, partendo dalle esperienze e dai vissuti dei professionisti sanitari e dei pazienti e caregiver coinvolti, possano costruire modelli e strategie educativi inclusivi, pedagogicamente attenti a costruire possibilità di cura e assistenza autentiche e migliorative nei termini di qualità di vita³.

Dalla sopra citata SR emergono come elementi cruciali nella teleriabilitazione gli aspetti di comunicazione e relazione. La modalità sincrona sembra essere la più apprezzata dai pazienti. Questa modalità, infatti, agevola nel creare un’interazione dinamica con gli operatori sanitari, sostenendo anche la continuità del processo di cura. Permette, inoltre, ai pazienti anziani di sentirsi meno soli, creando, rispetto alla modalità asincrona, maggiori opportunità di dialogo con il fisioterapista (Kairy et alii, 2013) o di confronto con altri partecipanti, laddove la seduta venga svolta in gruppo online o, ancora, facilita nel mantenere alta la partecipazione e concentrazione, grazie al fatto di poter vedere il fisioterapista effettuare gli esercizi sullo schermo.

In generale, l’aspetto sociale e di interazione, anche e soprattutto in regime di telemedicina, sembra sostenere la responsabilità e la motivazione alla riabilitazione dei pazienti, oltre a promuovere un sentimento di appartenenza a un gruppo e di far sentire i partecipanti meno soli.

Un altro aspetto che la SR mette in luce è il rapporto dei pazienti anziani con le tecnologie. È in tale rapporto che i pazienti intervistati riscontrano maggiormente ostacoli e svantaggi. Le difficoltà incontrate e riportate negli studi non sono però solamente di ordine tecnico: mal funzionamento degli apparecchi, difficoltà di gestione in autonomia dei *devices*, poca dimestichezza nell’interazione con i dispositivi digitali, ecc. Vengono infatti menzionati anche svantaggi che riguardano la qualità delle relazioni e interazioni con i professionisti sanitari e con altri pazienti. Ad esempio, uno studio riporta come nonostante la modalità di videoconferenza fosse apprezzata da tutti gli anziani, dal momento che permetteva di vedere e di essere connessi con gli altri pazienti, tuttavia, la qualità dell’interazione mediata dallo schermo non veniva considerata dai medesimi paragonabile a un’esperienza faccia a faccia, così come per alcuni partecipanti la stanza virtuale dava loro la sensazione di conoscersi da tempo facilitando la conversazione tramite video, mentre per altri la tecnologia rendeva maggiormente difficile prendere parola e interagire, se paragonata all’esperienza in presenza.

Infine, rispetto al rapporto con le tecnologie la SR mette in evidenza come le variabili che incidono sulla disponibilità da parte degli anziani ad utilizzare la teleriabilitazione sono: l’istruzione superiore, un elevato accesso ai dispositivi, una buona capacità di gestione del computer e di navigazione in Internet e l’utilizzo nel quotidiano di computer, tablet e telefoni cellulari.

Dalla SR la formazione emerge, dunque, come elemento necessario, al fine di rendere la teleriabilitazione una pratica inclusiva e sostenibile, capace di rispondere a specifiche esigenze mediche, di cura e di assistenza dei pazienti anziani e fragili, ma anche come motore per creare e sviluppare reti sociali connettive, comunitarie e territoriali. Sono tutti aspetti che la pedagogia auspica da anni, soprattutto in risposta alle nuove fragilità (Iori & Rampazi, 2008).

3 Seguendo queste riflessioni e in quest’ottica si muove il progetto di ricerca, in corso, a cura delle scriventi dal titolo *La prospettiva dell’anziano, del professionista sanitario e del caregiver sulla teleriabilitazione. Uno studio qualitativo* (Acronimo: AP-CARE.TE) che, attraverso la raccolta delle voci e delle testimonianze dirette di anziani, loro caregiver e dei professionisti sanitari, ha come obiettivo principale quello di comprendere e rispondere, nel contesto nazionale, ai differenti bisogni educativi e formativi, in merito alla fruizione ed erogazione di servizi di telemedicina, specialmente in ambito riabilitativo.

3. Fragilità, anziani, tecnologie, inclusione: alcune riflessioni conclusive

La pandemia da Covid-19 ha velocizzato alcuni processi già in atto nella società, prima dell'avvento del virus; tra questi, come detto in precedenza, i nuovi linguaggi e le pratiche di digitalizzazione in ambito sanitario.

Se a livello internazionale l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite punta a costruire politiche attente ai temi della dignità e dell'uguaglianza, con un focus in particolare sulla dimensione realizzativa del benessere della persona, in Italia il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) investe su "digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale" (PNRR, 2021), rilanciando "l'importanza dei presidi territoriali sociosanitari per una rete di assistenza diffusa e prossima ai cittadini e l'esigenza di promuovere l'ammodernamento tecnologico e strutturale degli ospedali progredendo al contempo nello sviluppo della telemedicina" (*ibidem*). Questi tre assi e queste due direttrici, a partire dalle quali si sviluppano le specifiche missioni del Piano, in ambito sanitario muovono verso una trasformazione degli interventi di cura, con modelli sempre più decentrati di gestione della malattia, e che promuovono nuovi indirizzi di sviluppo delle pratiche sanitarie: telemedicina, teleassistenza, teleriabilitazione ecc.

Se dunque già prima della pandemia il sistema sanitario in Italia registrava trasformazioni e cambiamenti rilevanti, come osserva Massaro (2020), oggi tali trasformazioni si orientano soprattutto verso

un ecosistema sanitario che evolve verso digitale e innovazione con obiettivi di prevenzione e promozione di stili di vita salutari (CE, 2018), inserendosi in una visione di partecipazione attiva del cittadino assistito in modo personalizzato, predittivo e preventivo (p. 151).

A fronte di questo scenario, diviene dunque fondamentale, anche in ambito pedagogico, promuovere interventi educativi e di formazione capaci di dialogare e mettersi in relazione con "i sistemi di cura in fase di digitalizzazione" (ivi, p.150) al fine di presidiare logiche di tipo inclusivo, che evitino di ridurre la persona al centro della cura alle sole dimensioni anatomico-funzionali e di superare un'idea di malattia che riduce quest'ultima a "processo di mera diagnosi-cura-guarigione" (*ibidem*).

I rischi, in questo scenario, ci sembrano due: da un lato, la trasformazione riduttiva della relazione, tra operatori sanitari e pazienti, alle sole dimensioni tecniche dell'assistenza che, mediata dalle tecnologie, potrebbe perdere alcune componenti di educazione e di relazione che sono invece costitutive delle pratiche di cura; dall'altro lato, questa trasformazione tecnologica dell'assistenza, e – nello specifico – della riabilitazione, rischia di escludere i soggetti più fragili che, per varie motivazioni, non padroneggiano quelle tecnologie, precludendo il loro diritto alla salute. Se, a quest'ultimo aspetto, aggiungiamo anche il fatto che le tecnologie hanno il potenziale di amplificare, anche e soprattutto negli anziani, le relazioni sociali, allora comprendiamo come la digitalizzazione della sanità implichi un doppio rischio di esclusione: dalle cure e dalle reti di relazioni che potenzialmente quella digitalizzazione comporta.

È per questo motivo che "parlare la lingua digitale" in ambito sanitario, attraverso le pratiche di telemedicina e teleriabilitazione, non può essere ridotto a un processo di formazione all'uso delle tecnologie per pazienti anziani, caregiver e operatori sanitari di tipo nozionistico e tecnico, ma richiede di ripensare l'esperienza della cura e dell'assistenza dentro inedite strutture organizzative, temporali, spaziali, sostenute da "nuove prospettive di ricerca per la definizione di epistemologie professionali che corrispondano, e sappiano anche anticipare, bisogni, pratiche e luoghi" (Del Gobbo, 2022, p. 20). A tal fine, è necessario promuovere "adeguati percorsi di professionalizzazione e di professionalità". Il riferimento è qui soprattutto a professioni che non necessariamente svolgono direttamente attività educative (formali o informali), ma che tuttavia mettono in campo processi di costruzione di nuove competenze e nuove procedure e che necessitano, dunque, di essere sostenute e guidate da una formazione in ottica pedagogica critica, al fine di individuare e identificare aree di competenza comuni alle figure sanitarie con funzioni educative per promuovere un sapere empiricamente fondato, a forte rilevanza trasformativa (*ibidem*) e basato su approcci teorici e pratici interdisciplinari, che preveda "una pluralità di percorsi di formazione di livello più o meno avanzato e specializzato, ma non lineari rispetto alla professione" (Del Gobbo, 2022, p. 19). Un percorso, insomma, che rimanga attento alle molteplici dimensioni della cura, anche se erogata a distanza, e che quindi mantenga e sviluppi la consapevolezza delle dimensioni di educazione e d'inclusione che caratterizzano una cura autentica (Musaio, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Augelli A. (2010). Aver cura delle fragilità. In V. Iori et al. (Eds.) *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Arksey H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32.
- Boffo V. (2022). Active Ageing: il ruolo dell'apprendimento permanente. *EPALE Journal*, 2(12), 4-8.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale: itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Mimesis.
- Castells M. (2014). *La nascita della società in rete*. Milano: EGEA.
- Crotti M. (2022). Prove di uno sguardo educativo emergente: la persona anziana che vive sola e la pandemia. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4(1), 51-59.
- Daniele K., Marcucci M., Cattaneo C., Borghese N. A., & Zannini L. (2019). How prefrail older people living alone perceive information and communications technology and what they would ask a robot for: Qualitative study. *Journal of Medical Internet Research*, 21(8), e13228.
- D'Aprile G. (2020). Per una pedagogia della fragilità. *Education Sciences & Society*, 11(1), 520-530.
- Del Gobbo G. (2022). Non-teaching educators and trainers. *Pedagogia oggi*, 20(2), 18-26.
- Deluigi R., & Trotta I. (2022). Dalla solitudine del Covid-19 alle parole interconnesse: progetti e percorsi pedagogici per la prevenzione dall'isolamento sociale nell'età senile. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4(1), 60-70.
- Dinesen B., Nielsen G., Andreasen J. J., & Spindler H. (2019). Integration of rehabilitation activities into everyday life through telerehabilitation: Qualitative study of cardiac patients and their partners. *Journal of Medical Internet Research*, 21(4), e13281.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini MB., & Palmieri C. (Eds.), *L'educazione e i margini: Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Iori V., & Rampazi MR. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: UNICOPLI.
- Kairy D., Tousignant M., Leclerc N., Côté A. M., & Levasseur M. (2013). The patient's perspective of in-home telerehabilitation physiotherapy services following total knee arthroplasty. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(9), 3998-4011.
- Mann D. M., Chen J., Chunara R., Testa P. A., & Nov O. (2020). COVID-19 transforms health care through telemedicine: Evidence from the field. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1132-1135.
- Massaro S. (2022). L'educatore nei contesti in divenire della digital health.: Una ricerca transdisciplinare su educazione e medicina digitale per la qualità di vita di pazienti oncologici. *Pedagogia oggi*, 20(2), 149-155.
- Massaro S., Perla L., & Vinci V. (2023). Educare all'invecchiamento attivo attraverso interventi multimodali di robotica sociale. Studio esplorativo pilota. *Q-Times webmagazine*, 1(1), 200-212.
- Milana M. (2021). Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione. *Encyclopaideia*, 25 (60), 1-7.
- Mol A., & Law J. (2004). Embodied Action, Enacted Bodies: The Example of Hypoglycaemia. *Body & Society*, 10(2-3), 43-62.
- Vaccaro M. C. (2021). Perché la demografia è importante: caratteristiche ed impatto dell'invecchiamento in Italia. In M. Musaiò (Ed.), *Persone anziane e cura. Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia* (pp. 23-39). Roma: Studium.
- WHO (2017). *Clinical Consortium on Healthy Ageing. Report of consortium meeting 1-2 December 2016 in Geneva, Switzerland*. Geneva: World Health Organization.
- Zannini L. (2023). *L'educazione del paziente. Per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L., Daniele K., & Bernardelli G. (2021). L'esperienza della pandemia per gli anziani: tra vecchi e nuovi bisogni di cura. In M. Musaiò (Ed.), *Persone anziane e cura. Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia* (pp. 69-85). Roma: Studium.

La didattica attiva per formare professionisti riflessivi secondo una prospettiva collettiva e connettiva

Active teaching to train reflective professionals according to a collective and connective perspective

Rosaria Capobianco

Adjunct professor of General and Social Pedagogy | University of Naples Federico II | rosaria.capobianco@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Capobianco, R. (2023). Active teaching to train reflective professionals according to a collective and connective perspective. *Pedagogia oggi*, 21(2), 124-131.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-14>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-14>

ABSTRACT

During the course on *Theories and models of management of educational processes* (academic year 2022/ 2023), students of the master's degree course in *Coordination of Educational Services for Early Childhood and for Social Hardship* (LM-50) at the University of Naples Federico II have experimented with a series of active and collaborative teaching methodologies (from *musical autobiography* to *hypertext*, from *Action Learning Conversation* to the *writing mechanism*, from *sound dramatization* to Augusto Boal's Teatro-Forum experimentation), in order to outline their *portfolio* of skills as future reflective education professionals, but also to foster the promotion of collective intelligence in different and multiple contexts.

Gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in *Coordinamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia e per il Disagio Sociale* (LM-50) dell'Università di Napoli Federico II, durante il corso di *Teorie e modelli di gestione dei processi educativi* (a.a. 2022/2023), hanno sperimentato una serie di metodologie didattiche attive e collaborative (dall'autobiografia musicale all'ipertesto, dall'*Action Learning Conversation* al meccanismo scrittoriale, dalla drammatizzazione sonora alla sperimentazione *Teatro-Forum* di Augusto Boal), al fine di delineare il loro *portfolio* delle competenze in quanto futuri professionisti dell'educazione riflessivi, ma anche per favorire la promozione dell'*intelligenza collettiva* in diversi e molteplici contesti.

Keywords: collective intelligence | active didactic | education professional | collective wisdom | reflexivity

Parole chiave: intelligenza collettiva | didattica attiva | professionista dell'educazione | saggezza collettiva | riflessività

Received: August 29, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Rosaria Capobianco, rosaria.capobianco@unina.it

1. Introduzione

Il variegato concetto dell'*intelligenza collettiva* è presente ormai da diversi decenni all'interno di numerosi filoni di ricerche e di differenti campi di studi: dall'informatica alla psicologia, dalla sociologia alle scienze gestionale-economiche, dalle scienze dell'informazione e della comunicazione alla pedagogia, fino ad interessare anche la politica (Bonabeau & Theraulaz, 1994). Negli ultimi anni la letteratura scientifica di riferimento si sta arricchendo di numerosi contributi, diventando sempre più considerevole e interessante, ma le ricerche e gli studi sono ancora acerbi. Si tratta di "primi" risultati, frutto di progetti di ricerca ancora "in fieri", pertanto, si avverte quasi un'impossibilità di poter effettuare una misurazione degli effetti dell'*intelligenza collettiva* nella realtà e nei diversi contesti (Woolley & Aggarwal, 2020; Credé & Howardson, 2017; Bates & Gupta, 2017). Teorie giustapposte, studi compiuti all'interno di contesti locali e circoscritti, ricerche ancora in corso, testimoniano che si ha davanti un campo di indagine in continuo divenire, un vasto e complesso ambito che mescola insieme intelletto, emozioni ed elementi sistemici. Deve essere chiaro che l'*intelligenza collettiva* non è un qualcosa di nuovo, esiste da diverso tempo, ma nuove sono le ricerche ad essa collegate che cercano di descriverla (Malone & Bernstein, 2022) oppure che tentano di sperimentare degli strumenti efficaci per poterla misurare (Woolley *et alii*, 2010).

È ormai condivisa l'idea che l'intelligenza collettiva si possa applicare e adattare ad un'infinità di contesti: è quella "capacity" che permette ai soggetti di "impegnarsi in una cooperazione intellettuale al fine di creare, innovare e inventare" (Lévy, 2010, p. 1), è quella competenza in grado di produrre una *cooperazione intellettuale* che sappia ideare, escogitare e riformare lo *status quo*. Rispetto ai processi di apprendimento, l'intelligenza collettiva può favorire non solo la condivisione delle conoscenze, ma anche incoraggiare e sostenere l'elaborazione di nuove idee e la produzione di innovative soluzioni ai differenti problemi. Questo aspetto è direttamente collegato all'*apprendimento cooperativo e collaborativo* impiegato per favorire la partecipazione attiva degli studenti e per facilitare l'acquisizione delle *cognitive e noncognitive skills*; per diversi anni

a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, l'attenzione degli Stati era tutta rivolta all'efficientismo economico, si riteneva fondamentale e necessario investire nelle *cognitive skills*, in quanto dato oggettivamente verificabile e modificabile. Con il passare degli anni l'attenzione generale si è spostata verso le *non cognitive skills*, considerate la carta vincente nell'era della globalizzazione (Capobianco, 2023, p. 47).

In ambito didattico, tutti i vari approcci di apprendimento collaborativo (dal "classico" lavoro di gruppo, ai *team-project* e alle discussioni di classe o *debate*) permettono agli studenti e alle studentesse di interagire e di influenzarsi reciprocamente, condividendo differenti prospettive e mettendo in comune le conoscenze personali, anche attraverso le risorse digitali. Questo *modus operandi* offre la possibilità di favorire lo sviluppo del *pensiero critico*, assieme alla capacità di saper analizzare e valutare le diverse convinzioni, per giungere alla progettazione di soluzioni creative.

Pertanto, all'interno dei diversi contesti di apprendimento, l'intelligenza collettiva può essere considerata come una "*mente estesa*" che offre al gruppo la possibilità di agire come un *sistema* complesso che supera, ampliandole, le abilità cognitive dei singoli membri del gruppo.

In ambito educativo, gli studi sull'intelligenza collettiva rappresentano una vera rivoluzione: stiamo assistendo ad una "rivoluzione culturale", una nuova

alfabetizzazione sui contenuti della conoscenza in espansione, sui valori e sugli orientamenti di senso, sulle forme di maestria, di relazione e di cura, sulle mutazioni profonde che segnano l'insegnamento e apprendimento, e che accompagnano i sentieri sghembi della coesistenza civile. Gli orizzonti della ricerca si allargano e si complicano (Margiotta, 2019, p. 14).

Umberto Margiotta (2019) parlava di *rivoluzione culturale* soprattutto in merito al funzionamento delle piattaforme digitali che, utilizzando un'enorme quantità di dati a loro disposizione, sono in grado di produrre molteplici conoscenze; pertanto, è giusto che siano studiate con attenzione in quanto stiamo assistendo ad un incessante e crescente proliferare di pratiche di automatizzazione del lavoro cognitivo operate da sistemi algoritmici (Corazza, 2022).

2. L'intelligenza collettiva per un'educazione democratica

Il filosofo francese Pierre Lévy, membro della Canadian Academy of Sciences e direttore della cattedra di *Collective Intelligence*, uno dei ricercatori più prolifici rispetto al tema e uno dei maggiori studiosi in merito, nell'utilizzare il termine "intelligenza collettiva", all'interno del mondo digitale, negli anni Novanta del secolo scorso, immaginava una forma di intelligenza che, pur essendo in grado di originare un sapere maggiore rispetto a quello generato dai singoli soggetti, conservasse come obiettivo prioritario e come orizzonte di senso la crescita personale e intellettuale dei singoli (Lévy, 1994). In breve, l'intelligenza collettiva può essere considerata come la confluenza dell'intelligenza distribuita del contesto culturale e sociale di Vygotskij (1978) con i diversi processi e le tante strutture cognitive che affiorano a livello sociale.

Per Lévy è "une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences"¹ (Lévy, 1994, p. 29). Da qui si origina la sua idea di *ingegneria del legame sociale*, la prima parte del libro *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace* (1994), che per Lévy è "l'art de faire vivre des collectifs intelligents et de valoriser au maximum la diversité des qualités humaines"² (Ivi, p. 33), sintesi perfetta della prospettiva inclusiva del pensiero del filosofo francese che affida all'intelligenza collettiva il compito di valorizzare il più possibile la *diversità* delle tante *capacity* umane.

Accanto a questa dimensione positiva coesistono delle criticità: lo stesso Pierre Lévy, nel sottolineare l'importanza della condivisione delle tante e diverse conoscenze con la collaborazione *online* (utile a promuovere il miglioramento della vita sociale), aveva evidenziato i possibili rischi causati da una certa ambivalenza:

- da una parte, l'intelligenza collettiva indirizza verso un'idea utopica di democrazia diretta fondata sull'unicità di ogni singolo soggetto;
- dall'altra, questa stessa prospettiva, corre il rischio di far scivolare la società, lentamente e inconsapevolmente, verso una dimensione tecnocratica pervasiva, all'interno della quale i soggetti sono considerati primariamente come portatori di risorse e di capacità da estrarre, da sfruttare e da gestire.

Per evitare di incorrere in questa rischiosa prospettiva, il filosofo francese invita a non considerare l'intelligenza collettiva secondo un modello che lui definisce del "formicaio": è negli insetti sociali che si trova l'esempio più evidente di intelligenza collettiva chiamato da Lévy *Intelligence Collective en Essaim* (ICE) (Lévy, 1994). In effetti, queste creature, individualmente *semplici*, come le formiche, le termiti o le api, riescono a risolvere, stando insieme, problemi *complessi* di coordinamento spaziale e temporale, di approvvigionamento, di migrazione e altri ancora. Questi stessi insetti sono in grado di costruire architetture complesse che l'uomo, sebbene molto più intelligente, ha impiegato secoli e secoli di evoluzione tecnologica per essere in grado di realizzare. L'interazione delle formiche produce un comportamento che nel complesso risulta *intelligente*, sebbene ogni formica di per sé contribuisca all'insieme in modo ottuso, senza comprendere come quello che produce si connetta alle altre parti del sistema, né quale sia il senso complessivo delle conoscenze che il *cervello collettivo* sta elaborando.

Il riferimento al *formicaio* serve al filosofo Lévy per spiegare una certa forma di intelligenza collettiva in cui la priorità spetta all'elaborazione centralizzata dei dati, a cui i singoli soggetti cooperano inconsapevolmente, quasi in una maniera automatica, come succede per le infaticabili formiche all'interno del formicaio. Secondo tale prospettiva gli scopi dell'intelligenza collettiva non riguardano la crescita personale dei singoli soggetti e neanche il loro apprendimento, in quanto l'obiettivo prioritario è esclusivamente il perfezionamento delle conoscenze possedute da chi controlla il sistema, che vengono ritenute di natura superiore rispetto a quelle create dai singoli soggetti. Per questo, secondo il modello del *formicaio*, i soggetti primari dell'apprendimento rivestono unicamente il ruolo di ingranaggi adatti al funzionamento dei diversi sistemi.

1 "Un'intelligenza distribuita ovunque, costantemente valorizzata, coordinata in tempo reale, che si traduce in un'efficace mobilitazione delle competenze" (traduzione dell'Autrice).

2 "L'arte di dare vita a collettivi intelligenti e massimizzare la diversità delle qualità umane" (traduzione dell'Autrice).

Le ricadute pedagogiche di una tale prospettiva sono davvero allarmanti: crolla la dimensione educativa, in quanto educare i singoli soggetti non è più una priorità, messa da parte dall'elaborazione delle conoscenze; così come non è più necessario educare l'intera popolazione, ma basterebbe formare un'élite ristretta a cui affidare il compito di progettare e di gestire la società, trascurando o stabilendo solo insufficienti risorse al resto della popolazione.

Il *modello del formicaio* è sicuramente molto distante da un approccio democratico all'educazione, perché i singoli soggetti, i cittadini e le cittadine di questo nostro pianeta, verrebbero considerati unicamente come organismi influenzabili, riducendo in modo considerevole l'autodeterminazione dei singoli. Purtroppo, è quello che sta avvenendo attraverso le piattaforme digitali che orientano le masse nelle direzioni che ritengono più vantaggiose. È chiaro che la "*recette de l'intelligence collective*" potrebbe essere applicata a qualsiasi gruppo, in quanto costituito da entità in grado di elaborare le informazioni e di interagire tra di loro. Da ciò ha origine la *saggezza collettiva* che può essere sintetizzata come la capacità collettiva di modellare una grande intuizione in un'arguta e profonda comprensione dell'essenza del mondo, riuscendo ad integrare le molteplici intelligenze con la forza dei singoli soggetti, generando così una stretta collaborazione tra i singoli, che di fatto migliora l'interconnessione e l'interdipendenza all'interno del gruppo (Servan-Schreiber, 2018).

Per lo scrittore e giornalista statunitense James Surowiecki, autore di *The Wisdom of Crowds* (2005), la *saggezza collettiva* è il risultato e il prodotto di pratiche di *intelligenza collettiva*, attivate in un lungo arco temporale, all'interno di un gruppo o di una comunità. È l'intuizione che può emergere solo da una comunità (Surowiecki, 2005), ma analizzando con più attenzione il suo pensiero si comprende che l'esito peggiore ipotizzato da Lévy, ossia quello di una comunità umana organizzata come un *formicaio*, diventa, secondo il pensiero di Surowiecki, l'esito migliore e auspicabile.

La sua idea è quella di un *super-cervello* che raccogliendo gli apporti cognitivi dei singoli soggetti riesca ad elaborare una forma di conoscenza superiore, che è in grado di funzionare nel migliore dei modi proprio perché i singoli non si confrontano e non imparano niente durante i momenti di partecipazione, in quanto sono soltanto erogatori di dati. Surowiecki, però, non condivide l'idea che la migliore conoscenza sia solo nelle menti di esigui esperti dotati di capacità eccezionali, anzi lui invita a mettere in discussione questo presupposto sostenendo che per la risoluzione di un problema il metodo migliore sia quello di affidarsi all'intelligenza espressa da un gruppo, invece che cercare a tutti i costi la mente geniale: «la caccia dell'esperto».

Secondo Surowiecki, i gruppi per funzionare non devono essere costituiti in maggioranza da soggetti spiccatamente intelligenti e nemmeno devono essere guidati da questi, infatti

anche se la maggior parte delle persone in un gruppo non sono particolarmente ben informate o razionali, il gruppo può comunque raggiungere collettivamente una decisione saggia (Surowiecki, 2005, p.8).

Nel modello auspicato da Surowiecki, pur valido nella sua volontà di valorizzare l'*indipendenza* e la *diversità*, sono però assenti alcuni aspetti come ad esempio il dialogo sereno, il confronto reciproco, l'ascolto attivo, l'assertiva disponibilità a cambiare le proprie posizioni imparando dagli altri, la ferma volontà di ricercare un punto di incontro tra la propria posizione e quella degli altri, che invece Lévy ritiene fondamentali e necessariamente alla base di ogni relazione interpersonale, premessa di ogni forma di convivenza democratica.

3. La didattica attiva ed enattiva per sviluppare l'intelligenza collettiva

Nell'anno accademico 2022/2023 gli studenti iscritti al corso di Laurea Magistrale in *Coordinamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia e per il Disagio Sociale* (LM-50) dell'Università degli studi di Napoli Federico II che hanno frequentato le lezioni del corso di *Teorie e modelli di gestione dei processi educativi* della prof.ssa Maria Rosaria Strollo, direttrice del *Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione*, hanno sperimentato una serie di metodologie attive e collaborative: l'autobiografia musicale, l'ipertesto, l'*Action Learning Conversation*, il meccanismo scrittorio, la drammatizzazione sonora e il *Teatro-Forum* di Augusto Boal (Strollo, 2019). Attraverso questi strumenti formativi si è voluto far sperimentare loro il si-

gnificato e il valore dell'intelligenza collettiva, in quanto è importante offrire ai futuri professionisti dell'educazione dei momenti di formazione che consentano di "esperire" la conoscenza formale come momento preliminare alla costruzione di efficaci competenze per valorizzare consapevolmente il rapporto tra intelligenze collettive al fine di attivare e sviluppare processi inclusivi ed emancipativi.

Le diverse metodologie sono state progettate e sperimentate, nel corso delle lezioni, con l'intento di favorire negli studenti lo sviluppo della necessaria *riflessività* (Schön, 2006) per permettere a ciascun studente e a ciascuna studentessa di delineare consapevolmente il personale *portfolio* delle competenze.

Attraverso una didattica sia attiva, che *enattiva*³, si è voluto far comprendere alle studentesse e agli studenti il vero significato dell'*intelligenza collettiva*, infatti la didattica enattiva propone un processo di insegnamento che supera qualsiasi forma di rigidità e di distacco tra docente e discente: l'insegnante non è più il detentore assoluto della conoscenza, con l'unico scopo di trasmetterla ai discenti, ma diventa la guida e il coordinatore del processo di crescita in grado di coinvolgere tutti, a prescindere dai livelli di partenza di ognuno (Rossi, 2011). All'interno di una *classe enattiva* la conoscenza non è un "qualcosa" da trasmettere passivamente, ma piuttosto un "processo" da realizzare dinamicamente tutti insieme e per quanto si desiderino delle mete, sarà sempre difficile definire *a priori* quali saranno gli obiettivi che potranno essere raggiunti dal processo, in quanto dipende ininterrottamente dal contributo di ognuno. Pertanto, risulta abbastanza inutile programmare minuziosamente le diverse fasi di progettazione e fissare degli obiettivi precisi prima di incominciare una qualsiasi "lezione", perché al docente si chiede una certa flessibilità: varietà di argomenti, differenti modalità e molteplici obiettivi, così da poter animare ogni piccolo traguardo raggiunto, anziché bollare le mancanze di chi non è al passo con gli obiettivi "prestabiliti" (Strollo, 2019, pp. 11-28).

Durante le lezioni del corso di *Teorie e modelli di gestione dei processi educativi*, tenutesi presso l'ateneo federiciano, alle studentesse e agli studenti non è stato spiegato il concetto di *intelligenza collettiva*, ma bensì lo si è fatto sperimentare direttamente, per poi attivare un processo metacognitivo e riflessivo finalizzato alla comprensione del significato del concetto. Prima hanno sperimentato una delle pratiche sopra esposte, poi hanno compiuto un'*osservazione riflessiva* di gruppo, e solo dopo è stata fornita loro la *spiegazione teorica* del modello pedagogico di riferimento. Coordinandosi tra di loro, incoraggiando la partecipazione e la cooperazione reciproca, gli studenti hanno costruito da soli la loro conoscenza, sulla base delle esperienze pregresse e nel rispetto di ogni singolo stile cognitivo (Colazzo & Manfreda, 2019).

La forza di questa prospettiva pedagogica sta nella reinterpretazione del concetto stesso di *gruppo*, piuttosto che nelle metodologie e nelle tecnologie utilizzate; è fondamentale far comprendere quanto il gruppo degli studenti e delle studentesse diventi un insieme di soggetti che entrando in relazione sono in grado di crescere insieme (Agosti, 2018), causando e ricevendo reciprocamente una serie di modificazioni relazionali e cognitive, fino a generare un vero e proprio *cognitive surplus* (Shirky, 2010).

4. Far emergere l'intelligenza collettiva all'università

Partendo dall'analisi del pensiero del filosofo Pierre Lévy, secondo il quale l'intelligenza collettiva è "l'intelligenza condivisa in modo uniforme, regolarmente misurata, coordinata in tempo reale, che porta a un efficace sviluppo e mobilitazione delle competenze" (Lévy, 1994/1996, p. 34) è giusto domandarsi: *come si può sviluppare l'intelligenza collettiva?*

Certamente non è una formazione individuale la strada giusta, in quanto l'obiettivo prioritario dell'intelligenza collettiva è proprio quello di promuovere lo scambio e la collaborazione, incoraggiando la creatività del gruppo e consentendo a ciascun membro del *gruppo* di riuscire a combinare le conoscenze, le abilità e le competenze per il raggiungimento di uno o più obiettivi comuni (Gréselle-Zaïbet, 2019).

Spiegare teoricamente a degli studenti universitari che cosa sia l'*intelligenza collettiva*, ha di certo un

3 La teoria dell'enattività, partendo dagli studi di Maturana e Varela, ritiene che i "componenti" non possono essere considerati come delle singole parti, ma bensì come dei processi, pertanto, la stessa cognizione non è più una "funzione" del vivente, ma è lo stesso vivente (vivere è conoscere), pertanto «ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione» (Maturana, Varela, 1984, p. 45).

valore diverso rispetto alla possibilità di far loro sperimentare, attraverso varie tecniche e specifiche dinamiche di gruppo, il vero significato dell'intelligenza collettiva. Proprio per questo, durante il corso di *Teorie e modelli di gestione dei processi educativi*, si è ritenuto fondamentale far sperimentare agli studenti i vantaggi di un modello di cultura lavorativa incentrata sulla collaborazione e sulla condivisione delle responsabilità e dei risultati.

Questi futuri professionisti che andranno ad operare nell'area del *coordinamento* e della *gestione* dei servizi educativi per l'infanzia e nell'ambito del disagio sociale, che attiveranno interventi e servizi per il contrasto alla povertà educativa, che progetteranno e sperimenteranno strategie e soluzioni in risposta ai Bisogni Educativi Speciali necessitano di una didattica universitaria in grado di formarli ad un consapevole "agire educativo".

Il coordinamento dei servizi educativi è essenzialmente un lavoro di *équipe*; pertanto, incoraggiare l'*intelligenza collettiva* all'interno di un team di lavoro ha molti vantaggi.

La sperimentazione di una didattica attiva, enattiva e metacognitiva ha registrato ottimi risultati. Durante il corso di *Teorie e modelli di gestione dei processi educativi* (56 ore) i dodici studenti frequentanti hanno sperimentato le seguenti attività didattiche: l'autobiografia musicale, l'ipertesto, l'*Action Learning Conversation*, il meccanismo scrittoriale, la drammatizzazione sonora e il Teatro-Forum di Augusto Boal. Al termine del corso è stato chiesto alle studentesse e agli studenti di compilare il *quaderno metacognitivo*⁴.

L'analisi dei quaderni metacognitivi, consegnati dagli studenti e dalle studentesse alla fine del corso, è stata compiuta attraverso il software *TaLTaC²* (precisamente è stata utilizzata la versione 2.11.3.1)⁵. *TaLTaC²* offre la possibilità di combinare dei moduli di analisi del testo attraverso tecniche di *Natural Language Processing* (NLP) con tecniche statistiche (Bolasco, 1999, pp. 179-248): le prime forniscono un'analisi del linguaggio naturale, le seconde, invece, offrono una serie di rappresentazioni quantitative dei diversi fenomeni indicati che permettono l'estrazione di tutte quelle informazioni linguistiche significativamente rilevanti, al fine di una generalizzazione dello specifico linguaggio dei testi analizzati.

I testi dei quaderni metacognitivi compilati sono stati inseriti digitalmente e hanno creato un *corpus* medio-grande di circa 110.000 occorrenze; grazie all'uso combinato delle diverse tecniche presenti nel software è stato possibile analizzare il contenuto linguistico dei quaderni metacognitivi⁶, individuando i termini più significativi da cui poter ricavare una pista di lavoro al fine di un'analisi semantico-concettuale per un successivo *focus-group* realizzato con gli stessi studenti.

Dall'analisi delle riflessioni riportate all'interno dei quaderni metacognitivi sono state individuate alcune *parole lessicalmente piene*⁷ e i *segmenti* più significativi, grazie all'*indice di significatività assoluto* (IS) che ha permesso di valutare la rilevanza dei *segmenti* nel corpus. Di seguito le parole e i segmenti che hanno avuto maggiori occorrenze: *gruppo, team, team-work, gestione, riflessività, metacognizione, cooperazione, collettività, collaborazione, atmosfera positiva, conversazione pacifica, ascolto, dialogo e responsabilità*.

I risultati dell'analisi testuale sono stati condivisi con gli studenti nell'ambito del *focus group*, durante il quale è stato spiegato anche il concetto di *intelligenza collettiva*. Dopodiché gli stessi studenti hanno individuato una serie di aspetti atti a favorire lo sviluppo dell'*intelligenza collettiva* utile ad alimentare la collaborazione tra i membri di un gruppo di lavoro.

Di seguito sono riportati i vantaggi principali, individuati dagli studenti, ricavati dall'esercizio dell'intelligenza collettiva all'interno di un team:

- 4 Allegato al volume *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione* di Maria Rosaria Strollo (2019) vi è il *quaderno metacognitivo* che al termine del corso gli studenti frequentanti hanno compilato. Si tratta di schede metacognitive che invitano il lettore/corsista a rielaborare in chiave riflessivo-metacognitiva le esperienze vissute durante il corso.
- 5 *TaLTaC²* (Trattamento automatico Lessicale e Testuale per l'analisi del Contenuto) permette sia nell'input che nell'output di utilizzare altri software di *text analysis* e *text mining*, in particolare quelli connessi ad un approccio lessicometrico (Alceste, Hyperbase, Lexico, Spad, Sphinx, T-Lab, Tropes). Da febbraio 2021 la versione 2.11.3.x di *TaLTaC²* è utilizzabile liberamente secondo il modello di licenza di distribuzione gratuita.
- 6 Dopo il caricamento del corpus, è iniziata la *fase di pre-trattamento* del corpus (precisamente la tokenizzazione e la normalizzazione), poi si è passati alla *fase di analisi statistico-lessicale*, con il calcolo delle misure lessicometriche, l'analisi dei segmenti, il tagging grammaticale, l'analisi delle concordanze e la lemmatizzazione. Alla fine, si è passati alla *fase di estrazione delle informazioni*, con il calcolo dell'indice TFIDF (lessico rilevante) e i confronti lessicali (lessico peculiare).
- 7 *Le parole lessicalmente piene* sono più informative in quanto discriminano semanticamente i testi.

- 1) si attiva un ambiente favorevole alla collaborazione: per i corsisti è fondamentale svolgere una qualsiasi attività lavorativa o non lavorativa immersi in un'atmosfera sana e collaborativa;
- 2) si incoraggia la collaborazione tra i membri del team-work: per i corsisti l'intelligenza collettiva permette sia di attuare un ambiente di lavoro amichevole, sia di assicurare che ogni membro possa *avere voce in capitolo*. In questo modo si promuove un'equa distribuzione della possibilità di parola e del potere decisionale. È anche un incentivo autorevole per poter migliorare il clima di fiducia all'interno di un team e predisporre a creare un ambiente di lavoro più produttivo;
- 3) si valorizza e si incentiva lo sviluppo delle competenze personali dei componenti del gruppo di lavoro: infatti, per i corsisti, l'intelligenza collettiva è la capacità di un gruppo di saper mobilitare l'esperienza e i talenti di ciascun componente dei suoi membri, siccome un efficace *team-work* è solitamente costituito da profili diversi e complementari, riuscire a valorizzare le singole competenze all'interno di un'organizzazione è un grande risultato anche per fini produttivi;
- 4) si impara dalle interazioni sociali: l'intelligenza collettiva può anche rendere più agevole il processo di apprendimento e far sì che ciascuno comprenda il valore delle proprie capacità, perché crescere a contatto con altri profili e differenti talenti, aiuta ad imparare dall'altro;
- 5) si collabora secondo la *modalità progetto*: l'intelligenza collettiva agevola questo tipo di modalità di lavoro, fondamentale per dei professionisti dell'educazione, che devono saper progettare fissando degli obiettivi specifici e decidendo poi il piano d'azione. Grazie all'intelligenza collettiva i membri di un team riescono ad organizzarsi in autonomia, flessibilità e responsabilità, creando una progettazione non solo più collaborativa, ma soprattutto più inclusiva, in grado correggere eventuali pregiudizi cognitivi;
- 6) si incentiva la creatività: l'intelligenza collettiva stimola la creatività, promuovendo la libertà di espressione, infatti, è proprio quando un membro del team si sente veramente libero di esprimere le proprie idee, senza la preoccupazione di essere giudicato dagli altri, che nascono le idee più originali, audaci e divergenti. I corsisti hanno dichiarato che è stato importante sentirsi liberi di presentare e di confrontare le proprie idee con quelle degli altri;
- 7) si genera solidarietà e senso di appartenenza: l'intelligenza collettiva è un ottimo modo per alimentare una maggiore solidarietà tra i membri del gruppo incoraggiando la trasparenza, incentivando la condivisione dei dati, promuovendo il dialogo, risolvendo le tensioni determinate dalle possibili relazioni gerarchiche.

I risultati ottenuti sono stati possibili anche grazie all'esiguo numero dei frequentanti (solo 12 corsisti): il piccolo gruppo ha infatti favorito lo sviluppo di dinamiche relazionali permettendo la conoscenza personale e il dialogo.

5. Conclusione

La didattica universitaria deve promuovere l'*apprendimento collaborativo* o *apprendimento cooperativo*: gruppi di studenti riuniti insieme per impegnarsi in attività accademiche di gruppo aumenteranno le loro possibilità di eccellenza professionale. Le attività di gruppo garantiranno inoltre che a ciascun membro del team venga assegnato un ruolo specifico. Ciò si tradurrà in progressi sia individuali, che di squadra. Ma, oltre a promuovere l'apprendimento cooperativo, la didattica universitaria dovrà favorire l'*apprendimento basato sull'esperienza*, un'altra caratteristica fondamentale che può migliorare l'ambiente di insegnamento nelle aule moderne. In questo caso, la struttura di apprendimento includerà più esperienze del mondo reale offrendo un'enorme opportunità per i docenti e per gli studenti. Il vantaggio principale dell'apprendimento basato sull'esperienza è l'esercizio del pensiero critico, dell'intelligenza collettiva, delle capacità decisionali e di risoluzione dei problemi, che porterà a migliorare il processo di insegnamento.

È importante che la didattica universitaria incentivi lo sviluppo dell'*intelligenza collettiva* per evitare che dalla *saggezza collettiva* si arrivi invece alla *stupidità collettiva*: è bene ricordare che la saggezza collettiva funziona bene se i soggetti possono sempre scegliere liberamente e autonomamente l'uno dall'altro.

Geoff Mulgan, autore di *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo* (2018) sottolinea, senza falsi allarmismi, questo pericolo, affermando come la folla

sia online oppure offline, può anche rivelarsi stupida e piena di pregiudizi, una troppo acritica cassa di risonanza. All'interno di ogni gruppo, interessi divergenti e tra loro in conflitto possono fare dell'intelligenza collettiva, in qualsiasi sua forma, uno strumento per la cooperazione o un luogo di competizione, di inganno e di manipolazione (Mulgan, 2018, p. 5).

Risulta chiaro quanto sia importante valorizzare l'intelligenza collettiva come "strumento per la cooperazione", attraverso il quale poter moltiplicare le tante risorse umane valorizzando principalmente le diversità. Pertanto, la prospettiva pedagogica auspicabile alberga nella possibilità di creare, realizzare, attuare, attraverso intelligenze collettive, una nuova era della conoscenza possibile non solo attraverso la condivisione dei saperi, ma anche mediante la realizzazione di progetti eticamente orientati a promuovere lo sviluppo della società globale.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2018). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Bates T.C., & Gupta S. (2017). Smart groups of smart people: Evidence for IQ as the origin of collective intelligence in the performance of human groups. *Intelligence*, 60, 46-56.
- Bolasco S. (1999). *L'analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Bonabeau E., & Theraulaz G. (1994). *Intelligence collective*. Paris: Hermès Science Publications.
- Capobianco R. (2023). *La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti. La proposta del Teacher Portfolio*. Milano: FrancoAngeli.
- Colazzo S., & Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa*. Roma: Armando.
- Corazza P. (2022). *L'intelligenza collettiva al tempo delle piattaforme digitali. Il modello del formicaio: implicazioni pedagogiche e alternative possibili*. Roma: Armando.
- Credé M., & Howardson G. (2017). The structure of group task performance-A second look at "collective intelligence": Comment on Woolley et al. (2010), *J. Appl. Psychol.*, 102, 1483-1492.
- Gréselle-Zaïbet, O. (2019). Mobiliser l'intelligence collective des équipes au travail: Un levier d'innovation agile pour transformer durablement les organisations. *Innovations*, 58(1), 219-241.
- Lévy P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte (trad. it. *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996).
- Lévy P. (2010). From social computing to reflexive collective intelligence: The IEML research program. *Information Sciences*, 180(1-2), 71-94.
- Malone T., & Bernstein M.S. (2022). *Handbook of collective intelligence*. Cambridge: Massachusetts: The MIT Press.
- Margiotta U. (2019). Editoriale. Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 13-18.
- Maturana H., & Varela F. (1984). *ElArbol del conocimiento*, Organización de Estados Americanos, OEA (trad. it. *L'albero della conoscenza*. Milano, Garzanti, 1992).
- Mulgan G. (2017). *Big Mind. How Collective Intelligence Can Change Our World*. Princeton University Press (trad. it. *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*. Torino, Codice, 2018).
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Servan-Schreiber E. (2018). *Supercollectif. La nouvelle puissance de nos intelligences*. Paris: Editions Fayard.
- Shirky C. (2010). *Cognitive surplus: creativity and generosity in a connected age*. New York: Penguin Books.
- Strollo M.R. (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Surowiecki J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. New York: Random House (trad. it. *La saggezza delle folle*, Roma, Fusi Orari, 2007).
- Vygotskij L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolley A.W., & Aggarwal I. (2020). Collective intelligence and group learning. In L. Argote, J.M. Levine (Eds.) *Handbook of Group and Organizational Learning* (pp. 491-506). London, UK: Oxford University Press.
- Woolley A.W., Chabris C.F., Pentland A., Hashmi N., & Malone T.W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330, 686-688.

Ecosistema educativo diffuso:
reti innovative e connettive tra scuola e città

Widespread educational ecosystem:
innovative and connective networks between school and city

Gina Chianese

Associate professor of General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste | gchianese@units.it

Barbara Bocchi

Fixed-term researcher of Didactics and Special Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste | barbara.bocchi@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city. *Pedagogia oggi*, 21(2), 132-139.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-15>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-15>

ABSTRACT

The current social, cultural, techno-scientific and not least ecological revolutions pose unescapable challenges to education professionals in promoting sustainable, capacitative and inclusive human development. First and foremost, there is the need to promote a widespread educational ecosystem that connects schools, their social community, the territory and various agencies to co-generate community educational pacts. In this vision, the city becomes an outdoor educating space, a “decentralised didactic classroom”, whose co-designing becomes a true educational device capable of promoting social cohesion and exchange between generations, and of combating old and new educational poverty. This contribution presents action-research for an extensive educational ecosystem in which school and city are integrated. It aims to investigate innovative learning environment models on a continuum between architectural and pedagogical design, between formal education and the territory as an informal educational space. In this context, creating innovation means generating learning environments with continuity between outside and inside in an osmotic and connective logic.

Le odierne rivoluzioni sociali, culturali, tecno-scientifiche e non ultime ecologiche pongono delle sfide indifferibili ai diversi professionisti dell'educazione nel promuovere uno sviluppo umano sostenibile, capacitante ed inclusivo. Emerge in primis la necessità di promuovere un ecosistema educativo diffuso che connette la scuola, la comunità sociale, il territorio e le varie agenzie per co-generare dei patti educativi di comunità. In questa visione la città, diviene spazio educante outdoor, “aula didattica decentrata”, diffusa, la cui co-progettazione costituisce un vero e proprio dispositivo educativo capace di promuovere coesione sociale, scambio fra generazioni e di contrastare vecchie e nuove povertà educative. Il contributo presenta il progetto di una ricerca-azione per un ecosistema educativo diffuso integrato tra scuola e città. L'indagine è finalizzata a investigare innovativi modelli di ambiente di apprendimento in un continuum tra progettazione architettonica e pedagogica, tra educazione formale e territorio come spazio educativo informale. In questo contesto fare innovazione significa generare ambienti di apprendimento in continuità tra esterno ed interno in una logica osmotica e connettiva

Keywords: sustainability | widespread educational ecosystem | community educational pacts | generativity | co-design

Parole chiave: sostenibilità | ecosistema educativo diffuso | patti educativi di comunità | generatività | co-progettazione

Received: August 31, 2023

Accepted: October 28, 2023

Published: December 29, 2023

Credit author statement

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici: in particolare a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1, 2; mentre a Barbara Bocchi i paragrafi 3 e 4.

Corresponding Author:

Gina Chianese, gchianese@units.it.

1. Pedagogia e architettura: alle radici di una relazione

La necessità di un dialogo e di un rapporto costruttivo fra pedagogia e architettura non è di certo una questione nuova; infatti già nel 1964 Freinet scriveva “molto raramente vi capiterà di essere consultati durante la stesura dei progetti di un nuovo edificio. E questo è ovviamente deplorabile” (Freinet, 1964, p. 2).

Un dialogo ed un rapporto resosi quanto mai necessario rispetto ai movimenti di innovazione che hanno riguardato la scuola intesa non più come luogo di istruzione passiva, ma come luogo-contesto di attivazione, di coscientizzazione e di cittadinanza attiva.

Lo stesso Dewey, figura cardine dell'attivismo pedagogico, nel ricercare arredi adatti alla sua proposta pedagogica riporta l'evidenza di un'architettura scolastica “fatta per ascoltare” (Dewey, 1967).

La strutturazione di spazi e luoghi per l'apprendimento si lega strettamente, infatti, con la presenza di una chiara *forma mentis* capace di far trasparire “l'invisibile pedagogia”, i principi e i valori *embedded* (Gomez-Paloma, 2020) di contro ad una logica dei *nonluoghi* dove vige provvisorietà, passaggio e individualismo e non si investe su relazioni sociali o appartenenza collettiva (Augé, 2009).

Ancora oggi, talvolta, a scuola lo “spazio vitale” per uno studente o una studentessa si riduce al banco, inteso quale sede di confinamento; tuttavia c'è da registrare allo stesso tempo lo sviluppo di ricerche intorno al concetto di “architettura educativa” che incentra il focus sul rapporto fra la riorganizzazione degli spazi e le innovazioni metodologico-didattiche alternative all'aula tradizionale predisposta e allestita per la lezione frontale (Moscato & Tosi, 2022).

Volendo andare alle radici dell'architettura educativa, senza pretesa di esaustività, non si può non fissare alcuni capisaldi, a partire dalla Montessori con l'esperienza della “Casa dei bambini” nel quartiere di San Lorenzo. Nel suo discorso inaugurale dalle parole della Montessori emerge chiaramente come quella “umile stanza” potesse contrapporsi alle “tenebre e i veleni dell'agglomerato umano” sviluppatosi scriteriatamente da un punto di vista urbanistico rispondendo esclusivamente a logiche di profitto di pochi e mal-essere di molti (Montessori, 1970). Nella Casa, bambini e bambine ritornano alla luce attraverso una vera e propria scuola di educazione, in cui – grazie ai metodi e ai principi della pedagogia scientifica – viene perseguito lo sviluppo fisico, antropologico e cognitivo dei piccoli in una visione olistica di sviluppo in cui mente e corpo viaggiano su binari non separati.

Anche l'esperienza di Loris Malaguzzi evidenzia l'importanza degli aspetti architettonici rispetto alla funzione strutturante delle relazioni sociali e comunicative. L'autore definisce, infatti, lo spazio quale “terzo educatore” convinto che la qualità degli spazi proceda parallelamente a quella dell'apprendimento (Malaguzzi, 2010). Ciò significa che la progettazione e la strutturazione degli ambienti, dei materiali, la scelta cromatica costituiscono tutti elementi che concorrono a generare un servizio educativo di qualità per lo sviluppo integrale di bambini e bambine.

Sempre nell'ottica di una proposta di rinnovamento architettonico-pedagogico, il discorso si è spostato via via dal “dentro” al “fuori” scuola. In tal senso si legga l'esperienza di Giuseppina Pizzigoni che nel costruire la sua idea, in collaborazione con l'ingegnere Valverti, ha posto alcune fondamentali richieste: grandi finestre, luminosità costante, facilità negli spostamenti tra i vari ambienti, attenzione al movimento e agli spazi verdi, collegamento diretto con l'esterno con le officine di fabbri e di falegnami (Pizzigoni, 1956).

Proprio quest'ultimo punto lascia emergere uno dei pilastri fondanti della sua pedagogia che si caratterizza nel rapporto costante tra scuola e il mondo esterno: la *scuola è il mondo* per cui sta al docente predisporre quelle occasioni ed ambienti educativi, azioni intenzionali che rendano possibile tale connessione.

La scuola è il mondo, ma anche il mondo è la scuola, di qui l'idea di una città educativa nel contesto di un Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Guerra, 1991) che prospetta un incontro virtuoso tra scuola e agenzie intenzionalmente formative: la famiglia, enti locali, privato sociale, parrocchie e mondo del lavoro (Frabboni & Montanari, 2006, p. 26) verso un'idea di *città-progetto*, una città educativa di contro ad una *città mercato* che depriva bambine, bambini e adolescenti delle “chiavi della città”, rinchiodandoli in “riserve dorate(?) anagrafiche” (ivi, p. 12). Il territorio urbano si fa quindi, “grande aula didattica”, un “laboratorio educativo sul versante scolastico come su quello extrascolastico”, una scuola “aperta dentro e fuori” (Frabboni, 2007, 2006).

Tutte queste esperienze hanno comportato il costante e inesorabile cedimento dei confini tra città e scuola togliendo a quest'ultima il primato di luogo esclusivo dell'educazione e definendo, allo stesso tempo,

il filone, oltre che dell'architettura, anche dell'urbanistica educativa (Carro & Tosi, 2023; Saija, 2012) estendendo il discorso dell'apprendere nella/dalla/la città facendo di quest'ultima un'*aula diffusa*.

2. Apprendere nella/con/la città

Jaume Trilla ne "La Educación y La Ciudad" (1993) ha individuato tre dimensioni nella relazione tra educazione (informale e non formale) e città sulle quali riflettere rispetto alle sfide a cui far fronte da un punto di vista architettonico ed educativo: la città ambiente educativo (aprender en la ciudad); la città come agente o mezzo per l'educazione (aprender de la ciudad); la città come contenuto educativo (aprender la ciudad). La prima dimensione considera la configurazione di una rete educativa che comprende molteplici spazi e luoghi urbani diversificati capaci di fornire risorse e stimoli che combinano modalità formali, non formali e informali. La seconda dimensione intende la città come un agente informale dell'educazione, in quanto fonte che genera educazione e socializzazione. La terza dimensione, infine, valorizza la conoscenza informale generata dall'ambiente urbano anche come conoscenza dell'ambiente stesso (Trilla, 1993, pp. 9-19).

Questo discorso – ibridando i linguaggi e i campi dell'architettura, urbanistica con quello dell'educazione – si inserisce certamente all'interno della logica del nuovo Bauhaus europeo volto a ripensare città e spazi di vita in termini di sostenibilità ed inclusività, oltre che di bellezza e con lo scopo di rendere il Green Deal una sfida concreta e positiva per lo sviluppo umano e culturale attraverso lo scambio interdisciplinare tra arte, scienza, educazione e tecnologia.

Tale ripensamento risulta necessario anche alla luce degli effetti a lungo termine del Covid-19 che ha determinato un nuovo rapporto con la città e con i suoi spazi, soprattutto con quelli dedicati a specifiche funzioni, come scuole, teatri, case residenziali per anziani, ecc. che non possono essere pensati esclusivamente all'interno di mura definite, con le stesse strategie e – per la scuola – con le stesse metodologie didattiche.

Per la scuola la scelta, soprattutto in tempi di Covid, è ricaduta su esperienze di outdoor education oppure sul ricorso massivo alla tecnologia che spesso si è tradotta in una riproposizione della scuola (e relativa didattica) tradizionale fuori dal contesto scolastico. Occorre invece promuovere apprendimenti legati all'esperienza fuori e dentro la scuola, in un contesto di connessione con la città nel suo farsi paesaggio educativo.

In tal senso il nuovo Bauhaus si presenta come grande opportunità per sviluppare lavori interdisciplinari, ibridare saperi, oltrepassare steccati disciplinari favorendo la de-istituzionalizzazione degli spazi scolastici ed urbani, anche in considerazione della funzione di questi ultimi nei processi di apprendimento informale e non formale.

Il "corpo della città" si fa allora corpo docente: si apprende nella città, con la città e attraverso la città. Gli spazi urbani si fanno autentici paesaggi di apprendimento che supportano molteplici esperienze, spazi, reti di relazioni, pratiche e tecnologie; mentre la loro progettazione diviene vero e proprio dispositivo educativo (Marchigiani, 2022) in cui la scuola si fa micro-città e lo spazio urbano macro-scuola (Hertzberger, 2008).

Ciò sposta il focus dalle istituzioni all'apprendimento (OECD, 2017) focalizzandosi sul promuovere uno sviluppo umano sostenibile, capacitante ed inclusivo (Chiappero-Martinetti & Pareglio, 2009; Sen, 2000; Consiglio dell'Unione Europea, 2022) che ritrova nelle botteghe, nelle officine; ma anche nelle piazze, biblioteche, strade, etc. aule didattiche diffuse.

È possibile avviare questo processo di "s-confinamento" tra scuola e città a partire dalle piazze scolastiche, intendendo con tale termine "lo spazio pubblico davanti alla scuola", indipendentemente dal dato toponomastico. Tale spazio – spesso la risultante di accostamenti occasionali – costituisce il *limes* dove "la scuola cede il testimone alla città" (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022, p. 14), al progetto, alla visione educativa, all'esperienza urbana, alla coltivazione di una cultura della cittadinanza e dell'appartenenza.

Nel divenire piazza scolastica lo spazio si fa luogo. Se con il primo termine ci si riferisce alle componenti fisiche e ambientali di un ambiente, il termine luogo, invece, riguarda la componente psicologico-emotiva e culturale. Quindi uno spazio si fa luogo solo quando si caratterizza dal punto di vista psico-emotivo e per il senso di appartenenza attribuitogli da chi lo vive e lo abita e quindi, quando assume significato per

qualcuno (Thang & Kaplan, 2013). Quando, dunque, è capace di evocare una “estetica relazionale” (Bourriaud, 1998) in cui l’architettura stessa costituisce una forma di apprendimento, mentre le forme, il progetto hanno l’obiettivo di promuovere e facilitare la socializzazione.

Per far questo è importante promuovere e stimolare la pratica dell’osservazione e dell’azione nella città: è questo un invito all’esplorazione, a farsi sorprendere dai contesti (Carr & Lynch, 1968) per sperimentare nuove pratiche educative.

3. Un'alleanza scuola-città per costruire nuove visioni di futuro

La riflessione sulla relazione tra scuola e territorio è tornata in auge recentemente anche grazie ai fondi stanziati con il PNRR (Piano nazionale di Ripresa e Resilienza) e in particolare con il Piano *Scuola 4.0*¹. Nelle linee guida *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola* si ribadisce come sia importante, per una scuola di qualità, partire da un pensiero progettuale coeso capace di far confluire insieme e dare forma alla “duplice natura simbolica e pedagogica dell’istituzione scolastica”. In particolare al paragrafo “Una scuola aperta. Scuole con spazi accoglienti per la comunità” si pone l’accento sull’importanza di assumere una nuova visione spazio-temporale che vada oltre i tempi scolastici e che apre a

relazioni intense tra generazioni e tra le tante diversità che sempre più abitano le nostre città. [...] L’apertura della scuola alla comunità assume dunque un’importanza cruciale nel progetto educativo e architettonico, che deve favorire la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione. [...] Il ripensamento parte dall’aula, che si trasforma da spazio rigido e stereotipato a fulcro di un sistema in grado di ospitare diverse configurazioni e allargarsi agli spazi limitrofi (pp. 9-11)².

È proprio questa la questione chiave: ripartire dalla scuola per riconquistare i territori limitrofi, caricandoli di senso.

La città è di per sé un ambiente educativo purché intenzionalmente e consapevolmente la si impari ad osservare, a presidiare, a trasformare. Abbiamo bisogno di cambiare le nostre città, ma le grandi trasformazioni urbane, in atto a partire dagli anni Sessanta del Novecento con le accelerazioni provocate dalle ristrutturazioni economiche, sociali e culturali dagli anni Ottanta, hanno prodotto un vero e proprio deserto in termini di relazioni sociali.

Come sostiene anche Colin Ward, le città sono spesso profondamente segnate dall’ingiustizia sociale che nega alle persone la possibilità di essere insieme come comunità, di esprimersi, di interagire, di collaborare. Amministrare una città non vuol dire solo governare ma comunicare, valorizzare e mettere in risalto le esperienze di comunità.

Fra gli indicatori cui prestare attenzione c’è proprio la presenza dei bambini e dei ragazzi nelle nostre città e nelle politiche pubbliche che riguardano la gestione e la fruizione degli spazi aperti e dei quartieri. In particolare, ci ricorda Ward, i bambini sviluppano una conoscenza *cronobiologica* della città, scandita da intuizioni e da assimilazione di dettagli particolari e da eventi vissuti legati a quello specifico spazio. Questo modo di vivere la città è all’opposto di quello degli adulti che invece scandiscono i loro tempi in ragione del lavoro, del pendolarismo, degli acquisti e del tempo libero (Ward, 2000).

Le componenti dell’ambiente urbano quali strade, piazze, parchi sono, quindi, sempre più sottratte alla quotidiana esperienza di socializzazione e conoscenza, in gran parte sostituite in questo ruolo dal consumo di attività e spazi specializzati che lasciano poco spazio all’iniziativa e all’autonomia dei bambini. Le attività organizzate nello spazio e nel tempo, pur strutturate su fattori ludici, mancano talvolta delle componenti per la piena realizzazione della personalità. Viene così a mancare la regolazione dei rapporti nel gruppo senza la mediazione delle figure adulte, l’autonomia nel determinare le regole del gioco, la gestione dei tempi e l’uso creativo degli spazi.

1 Si veda https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/

2 Cfr. scuola.https://pnrr.istruzione.it/wpcontent/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf, p. 6.

Il suggerimento progettuale di Ward è quello di creare delle vere e proprie *Cartografie Cognitive*³ che, andando oltre la mera descrizione e scoperta di un luogo, consentono un'immersione esperienziale, intesa come pratica in azione utile a comprendere le relazioni, i conflitti, le disuguaglianze, la storia, le possibilità insite nel luogo stesso.

Restituire la memoria collettiva sulle e alle nostre città, permette alle nuove generazioni di vivere e cambiare i luoghi. In questo orizzonte, la scuola è quindi chiamata a farsi laboratorio culturale e di sperimentazione sociale muovendosi tra le stratificazioni che si sono cristallizzate nei territori delle nostre città, decostruendo sistemi chiusi e predeterminati, operando con i bambini attraverso la loro memoria corporea, materiale, sensoriale.

La città, in tal senso, va a configurarsi quale insieme di “laboratori per l'apprendimento”, dove le piazze, i parchi, il mercato settimanale, le strade diventano parte fondamentale della vita scolastica capaci di sostenere e rafforzare la coesione sociale, lo scambio fra generazioni e di contrastare nuove e vecchie povertà educative.

Gli spazi della città sono il teatro in cui la società contemporanea trova espressione e rappresentazione; una scena estremamente ricca di situazioni e sollecitazioni. [...] Per questo gli spazi della città – e in particolare gli spazi pubblici dedicati alla socialità – costituiscono un campo privilegiato per allenare la nostra capacità di pensare e apprendere, attivamente e in maniera riflessiva (Marchigiani, Basso & Di Biagi, 2017, p. 19).

Ciò può consentire di riconfigurare il contesto urbano come panorama appropriato e ricco di possibilità per i bambini operando, quindi, un “aggiustamento simbolico” volto alla ristrutturazione del rapporto fra scuola e città, fra bambini e contesto urbano (Grilli, 2019) ribadendo allo stesso tempo il *diritto alla città*; ossia la possibilità per tutti sia di fruire dei beni del contesto urbano sia di prendere parte alle decisioni sulle sue trasformazioni (Lefebvre, 1970).

4. Generare un ecosistema educativo diffuso fra scuola e città

In considerazione delle riflessioni sopra esposte e mettendo a sistema anche uno degli obiettivi del Global network of learning cities, ossia quello di rivitalizzare l'apprendimento nelle comunità si è fatta strada l'idea progettuale.

A seguito di un confronto con un network di scuole⁴ (Istituti Comprensivi e Istituti di istruzione superiore del Friuli Venezia Giulia) riguardo alla relazione fra scuola e città per promuovere un apprendimento diffuso sono emerse diverse contraddizioni del sistema scuola e della didattica (intensificati dagli eventi pandemici) per cui si è avvertita la necessità di distanziarsi dalle usuali prassi e di intensificare la ricerca di una visione differente, collaborativa, attraverso un deliberato sforzo di cambiamento collettivo con e attraverso il territorio, in un orizzonte di possibilità più ampio rispetto al precedente.

L'occasione per far questo si è concretizzata nella ricerca “Ecosistema educativo diffuso” che si pone quali obiettivi quelli di costruire reti connettive tra scuole e città per definire dei paesaggi di apprendimento diffuso; individuare e valorizzare spazi urbani quali aule didattiche; elaborare modelli spaziali sia dentro che fuori la scuola basati sulle esigenze autentiche della comunità che li abita; definire proposte architettoniche per le scuole in dialogo con il territorio.

La città, intesa quale serbatoio di sperimentazione culturale e sociale, è possibile viverla e interpretarla come aula diffusa, ma per far questo è necessario far emergere il nostro oggetto di studio dal suo sfondo.

3 Il concetto di Cartografia Cognitiva è stato introdotto da Henry Lefebvre per descrivere lo spazio urbano contemporaneo come il risultato di una serie di stratificazioni che influiscono in modo diverso sulla sua percezione finale. Per approfondire si veda Lefebvre H. (1977). *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo.

4 Tutte le scuole hanno in comune l'appartenenza alla rete delle Scuole Green e/o alla rete di scuole DADA - Didattiche per Ambienti Di Apprendimento (in alcuni casi ad entrambe); quindi già hanno maturato delle idee innovative rispetto agli spazi interni e esterni alla scuola. Per approfondimenti sulla Rete delle Scuole Green si veda <https://www.retescuolegreen.it/>; per le scuole DADA <https://www.scuoledada.it/>.

Questo perché solitamente gli oggetti più abituali, che diamo per scontati, hanno il difetto di confondersi più facilmente (McLuhan, Hutchon & McLuhan, 1973).

Diventa allora necessario partire dalla conoscenza delle città, dai luoghi che confinano con le scuole coinvolte attraverso un'osservazione critica, un'analisi del contesto mirata ad una mappatura degli spazi pubblici.

Per rispondere alla complessità della realtà indagata e alle ibridazioni necessarie di linguaggi e campi di ricerca, il gruppo di ricerca assume una prospettiva interdisciplinare e si compone di diverse figure con specifiche competenze: pedagogisti, architetti, urbanisti, referenti istituzionali.

Dato il carattere attivo e trasformativo del progetto sarà utilizzata la metodologia della ricerca-azione partecipata come forma di ricerca sociale volta ad una democratizzazione dei processi conoscitivi secondo il modello a spirale proposto da Kemmis e McTaggart (1986) che, a partire dall'identificazione dell'idea e la ricognizione sul campo, definisce una prima fase di azione, attuazione e valutazione con la successiva revisione del piano generale. Seguono lo sviluppo di ulteriori fasi che seguono i medesimi step della prima.

Volendo ibridare anche il linguaggio architettonico-urbanistico la ricerca-azione viene intesa

come campo di relazioni trasformative in cui alcuni soggetti costituiscono dei nodi attivi. In linea teorica, chiunque faccia parte di un campo di ricerca potrebbe essere considerato un nodo, ma ci è più utile guardare ad un'esperienza di ricerca-azione come ad un processo grazie al quale alcuni nodi cominciano a interagire più intensamente di altri. [...] il ricercatore e un gruppo ristretto di membri della comunità che magari sono in forte relazione con un aspetto o una porzione del loro ambiente di vita, arrivano a formare un vero e proprio macro-nodo con elevate capacità di interagire con se stesso e con l'esterno (Saija, 2016, p. 58).

La ricerca, di durata biennale, ha preso avvio nel Settembre 2023 prevedendo diverse fasi e azioni; nello specifico:

Fase di pianificazione, analisi e ricognizione

Affinché si realizzi l'impatto trasformativo auspicato è necessario che i diversi soggetti coinvolti nel processo di ricerca diventino un "soggetto collettivo" (Ivi, p. 59) acquisendo identità, condividendo riflessioni, principi e idee progettuali. Ciò viene realizzato sia attraverso incontri in presenza e online tra ricercatori e insegnanti sia con l'analisi delle progettazioni presentate dalle scuole per il Piano Scuola 4.0 nell'ambito delle azioni del PNRR e dei PON Edugreen rispetto all'idea di ambiente di apprendimento e della bibliografia di riferimento.

La ricognizione sul campo è attuata, sempre coinvolgendo sia ricercatori sia insegnanti, attraverso un'azione di osservazione diretta delle cosiddette piazze scolastiche (si veda il paragrafo 2) per giungere ad una prima mappatura volta ad affinare lo sguardo per poi tradurlo in riflessione progettuale. Nelle attività di osservazione verranno adottati cinque elementi: percorsi, margini, ambiti, nodi, riferimenti (Lynch, 1964) dai quali si avvierà una ri-negoziazione di significati in prospettiva pedagogica.

L'esplorazione diventa, quindi, un'operazione critica, selettiva e interpretativa, funzionale ad una rappresentazione volta a delineare lo *spazio del possibile*. Predisporre all'immersione contestuale e all'incontro, all'avvicinamento, alle persone. È un modo per guardare la città e il territorio con tutti i sensi. Invita, inoltre, ad ascoltare e a raccogliere le impressioni di chi abita ogni giorno i luoghi, pervenendo ad una diversa prospettiva (Sclavi, 2002).

Con il supporto di immagini fotografiche, rilievi e mappe emerse dall'osservazione del territorio è prevista la realizzazione dei Focus Group con gli insegnanti, genitori, nonni e bambini della scuola per individuare le mappe cognitive e le mappe affettive con le quali cogliere e restituire l'"immaginario urbano" (Giusti, 1998) e, quindi, il contesto ambientale attraverso criteri di appartenenza urbana, affettivi, legati ai ricordi e ai vissuti in un'ottica anche intergenerazionale. I contenuti emersi dalle mappe e dai Focus Group saranno oggetto di *content analysis*.

Fase di attuazione

Sulla base degli indicatori emersi dall'analisi, saranno elaborate proposte di micro-trasformazioni urbane definendo spazi di apprendimento diffusi sul territorio per aprire a nuove prospettive didattiche ed educative. Tali progettazioni saranno sostenute successivamente dall'azione dei Comuni in merito alla loro concretizzazione.

Si intende con la ricerca, in sintesi, tratteggiare il potenziale delle città per generare un apprendimento critico e stimolante, definendo un'idea di un ecosistema educativo diffuso, di un'educazione con e attraverso la città.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bourriaud N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du reel.
- Carr S., & Lynch K. (1968). Where Learning Happens. *Daedalus*, 97(4), 1277-1291.
- Carro R., & Tosi L. (2023). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*. Roma: Carocci.
- Chiappero-Martinetti E., & Pareglio S. (2009). *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2022/C 243/01).
- Dewey J. (1967). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.
- Frabboni F., & Montanari F. (Eds.) (2006). *La città educativa e i bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., & Guerra G. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli Editore.
- Freinet C. (1964). L'organisation de la classe. *L'éducateur*. Dossier pédagogique de l'Ecole Moderne n°5 Supplément au numéro 2 du 15 septembre 1964, Cannes.
- Giusti M. (1998). Progettazione, bambini e conflitto. *Prospettive sociali e sanitarie*, XXVIII, 18-19, 23-33.
- Gomez Paloma F. (2020). Il contributo pedagogico dell'Embodiment nella progettazione degli spazi educativi e scolastici. In R. Vanacore & F. Gomez Paloma (Eds.), *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia* (pp. 149-152). Roma: Anicia.
- Grilli G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education*, 23, 54, 65-91.
- Hertzberger H. (2008). *Space and Learning. Lessons in architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Kemmis S., & McTaggart R. (1986). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Lefebvre H. (1977). *Critica della vita quotidiana*. Bari: Dedalo.
- Lefebvre H. (1970). *Il diritto alla città*. Venezia: Marsilio.
- Lynch K. (1964) *L'immagine della città*. Venezia: Marsilio.
- Marchigiani E. (2022). The City as a Learning Context. Lessons of Citizenship Through the Design of Public Spaces. In C. Casonato, B. Bonfantini (Eds.), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. Digital Innovations in Architecture, Engineering and Construction* (pp. 39-57). Switzerland: Springer, Cham.
- Marchigiani E., Basso S., & Di Biagi P. (2017). *Esperienze urbane. Spazi pubblici e città contemporanea*. Trieste: EUT.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- McLuhan H. M., Hutchon K., & McLuhan E. (1973). *La città come aula*. Roma: Armando.
- Montessori M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moscato G., & Tosi L. (Eds.) (2022). *Architetture Educative*. Firenze: Altraleina.
- OECD (2017). The OECD "7+3" framework for Innovative learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Pileri P., Renzoni C., & Savoldi P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Mantova: Corraini.
- Pizzigoni G. (1956). *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Saija L. (2016). *La ricerca-azione in pianificazione territoriale e urbanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Saija L. (2012). *La città educativa. Riflessioni sulla funzione pedagogica dell'urbanistica*. Acireale: Bonanno.
- Sclavi M. (Eds.) (2002). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Milano: Elèuthera.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Thang L.L., & Kaplan M.S. (2013). Intergenerational pathways for building relational spaces and places. In G. D. Rowles, & M. Bernard (Eds.), *Environmental gerontology: Making meaningful spaces in old age* (pp. 225-252). New York: Springer.
- Trilla J. B. (1993). *La Educación y La Ciudad. Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Universidad Pedagógica Nacional de Barcelona y la Editorial Antropos.
- Ward C. (2000). *Il bambino e la città*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.

Sitografia

Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/-LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf (ultima consultazione 30.10.2023).

Nuovo Bauhaus Europeo https://new-european-bauhaus.europa.eu/index_it (ultima consultazione 30.10.2023).

Piano Scuola 4.0 https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf (ultima consultazione 30.10.2023).

Rete delle Scuole Green <https://www.retescuolegreen.it/> (ultima consultazione 30.10.2023).

Scuole DADA <https://www.scuotedada.it/> (ultima consultazione 30.10.2023).

Strategie per promuovere la sostenibilità nell'economia sociale: uno studio Delphi

Strategies to promote the sustainability in the social economy: a Delphi study

Sabina Falconi

Ricercatrice in Pedagogia sperimentale | Università degli Studi di Firenze | sabina.falconi@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Falconi, S. (2023). Strategies to promote the sustainability in the social economy: a Delphi study. *Pedagogia oggi*, 21(2), 140-147.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-16>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-16>

ABSTRACT

The services and products provided by the social economy (SE) are functional to achieving social sustainability. The hypothesis of the research is to highlight how sustainable actions and professionalization processes implemented in the organizations involved in formal and non-formal education, can generate both a transformation of the planning capabilities of these organizations and virtuous mechanisms with an impact on society, to the benefit of the Green Transition. The evaluative purpose of the research is based on two research questions: 1) what are the possible strategies for achieving key performance indicators on sustainability? 2) Which tools and processes are functional to implementing the achievement of an impact on the sustainability of the SE? For this purpose, a Delphi study was carried out to allow a clustering of opinions. The aim is to focus, first, on a collective assessment of the impact regarding sustainability, applied in the context of cultural, social and recreational activities encouraged by social promotion associations (APS). Thereafter we want to focus on the identification of the most functional, realistic and feasible tools and processes for achieving sustainability in this field.

I servizi e prodotti erogati dalla Social Economy (SE) sono considerati funzionali a raggiungere la sostenibilità sociale. L'ipotesi della ricerca è che evidenziando quali processi di professionalizzazione e quali azioni sostenibili siano più funzionali alle organizzazioni impegnate nell'educazione in contesti formali e non formali, si può generare una trasformazione delle capacità progettuali di tali organizzazioni e generare meccanismi virtuosi a beneficio della Green Transition. La ricerca valutativa ha due domande di ricerca: 1) quali siano le possibili strategie per il raggiungimento di key performance sulla sostenibilità; 2) quali strumenti e processi siano più efficaci per implementare il raggiungimento di un impatto sulla sostenibilità della SE. A tal fine è stato svolto uno studio Delphi, che consente un'aggregazione di opinioni, per focalizzare in modo strutturato: 1) la valutazione collettiva dell'impatto percepito sulla sostenibilità delle attività culturali, sociali e ricreative promosse dalle associazioni di promozione sociale (APS); 2) l'identificazione degli strumenti e dei processi di professionalizzazione, per implementarne la qualità e l'impatto.

Keywords: sustainability | evaluative research | generativity | professionalization | impact

Parole chiave: sostenibilità | ricerca valutativa | generatività | impatto | professionalizzazione

Received: September 1, 2023

Accepted: October 27, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Sabina Falconi, sabina.falconi@unifi.it

1. Premessa

Negli ultimi vent'anni c'è stato un aumento esponenziale dell'attenzione per le organizzazioni e le imprese promosse e gestite in forma partecipata che non abbiano come obiettivo unico o principale il profitto, ma rappresentino la risposta ad un bisogno delle comunità. Questo è avvenuto progressivamente e in funzione dell'evoluzione del concetto di sostenibilità, attualmente declinato attraverso l'Agenda 2030. Tale documento è costituito da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs – *Sustainable Development Goals*) declinati in 169 target o traguardi da raggiungere entro il 2030 e rappresenta un documento centrale e di svolta nel panorama internazionale da tre punti di vista poiché, in primis, determina il superamento del riduzionismo antropologico dell'*homo oeconomicus*, in secondo luogo perché favorisce una visione del benessere che supera il mero dato misurativo del Prodotto Interno Lordo (PIL), e, infine perché cambia la visione imprenditoriale, che non può più essere legata alla massimizzazione del profitto senza occuparsi anche dell'impatto ambientale e sociale sia dei prodotti e dei servizi offerti, sia delle catene di approvvigionamento a cui questi sono legati.

In questa prospettiva “le persone sono sia i beneficiari sia la forza motrice dello sviluppo umano, tanto a livello individuale quanto di gruppo” (UNDP, 2010, p. 32) e l'Economia Sociale (ES) sta assumendo sempre più rilievo non solo perché è considerata un nuovo modello di business capace di realizzare il cambio di paradigma richiesto per una trasformazione sostenibile della società, integrando le dimensioni economica, sociale e ambientale (UNTFSSSE, 2022), ma anche perché dà centralità alle persone nei processi produttivi rispetto al profitto, è incentrata su dinamiche partecipative e democratiche, prevede la destinazione dei profitti al conseguimento di obiettivi di sviluppo sostenibile (SEE, 2015).

Inoltre, a seguito del periodo pandemico, sia a livello internazionale che europeo è sempre più attenzionata come possibile modello di business alternativo e l'ultima risoluzione dell'ONU, *Promoting the Social and Solidarity Economy for Sustainable Development* (2023), approvata il 18 aprile del 2023 e promossa da 15 Stati tra cui anche l'Italia, mette in evidenza che tali organizzazioni hanno un modo di intendere l'economia strettamente connesso con la crescita e lo sviluppo delle persone, delle comunità e dei territori poiché contribuiscono a una crescita economica più inclusiva e sostenibile, trovando un nuovo equilibrio tra efficienza economica e resilienza socio-ambientale.

La Risoluzione riconosce nell'Economia Sociale un modello capace di promuovere il dinamismo economico, che incoraggia la transizione digitale giusta e sostenibile, la protezione sociale e ambientale e l'emancipazione sociopolitica degli individui.

2. Cornice teorica

Parallelamente, però, alla crescente attenzione all'Economia Sociale (ES) come promotrice di modello di business in grado di realizzare un cambio di paradigma necessario per una trasformazione sostenibile della società, nella realtà italiana manca una visione univoca della mission che muove le Organizzazioni dell'Economia Sociale (Salvadori, 2022). Questo deriva dal fatto che l'economia sociale rappresenta un quadro particolarmente variegato e racchiude vere e proprie imprese, come nel caso delle cooperative, ma anche realtà prive di una struttura imprenditoriale, come molte associazioni. Dal 2016 le varie componenti dell'economia sociale sono state unificate dal legislatore e identificate come Terzo settore. Ciò permette la ricostruzione di un quadro unitario delle dimensioni e delle caratteristiche dell'intera economia sociale in Italia e fornisce uno strumento per far fronte all'invisibilità istituzionale che caratterizza quest'insieme di organizzazioni, sebbene ciò risulti in contrasto con la loro crescente rilevanza (Borzaga, Calzaroni, Fontanari, & Lori, 2021). Contemporaneamente però non vi sono ancora strumenti specifici che siano in grado di misurare l'impatto delle organizzazioni del Terzo settore e l'efficacia delle azioni e degli interventi in materia di sostenibilità (ILO, 2021; UNTSSE, 2022; UN, 2017; UN, 2023). In letteratura i *Key Performance Indicators* (KPIs), ovvero gli “indicatori chiave di prestazione” per la sostenibilità, a livello internazionale, esistono e rappresentano indicatori che quantificano lo stato di avanzamento di un progetto verso un determinato risultato atteso a livello organizzativo per le imprese, comprese quelle dell'economia sociale, e in questo studio sono stati valutati i principali (BLAB, 2020; GIIN, 2021; IDG, 2020). La condizione però di molteplici difficoltà in cui è il Terzo settore in Italia è evidente (Borzaga, Calzaroni, Fontanari, &

Lori, 2021; Salvatori, 2022) e il solo confronto con tali indicatori non risulta sufficiente per permettere alle Organizzazioni dell'Economia Sociale (OES) di assumere una posizione univoca e coesa rispetto al proprio ruolo, centrale e imprescindibile. Basti pensare alla limitata presenza dell'Economia Sociale nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che la relega ad essere “solo” strumento di coesione sociale e non le rende giustizia per i fattori di implementazione di *capacity building* dei territori (Falconi, 2023b).

Questo anche in funzione di una frammentazione della rappresentanza e di una dimensione competitiva tra le OES negli appalti e nelle modalità istituzionali di dialogo e progettualità con gli Enti Pubblici. Spesso infatti sono ancora relegate ad una visione *ante temporum* dove il loro ruolo risulta percepito come un ruolo che sostituisce solamente la risposta ai bisogni sociali che lo Stato non sa affrontare (Salvatori, 2022).

In quest'ottica risulta ancora da indagare quanto sia collettiva e coesa la percezione che hanno le OES del contributo che possano dare alla *Green Transition*, modellata come chiede l'Agenda 2030 dove si richiede alle imprese e alle persone una visione etica e normativa del mondo che assicuri il benessere dei propri cittadini di oggi e di domani (Sachs, 2015, pp. 12-13).

In una ricerca più ampia, è stato costruito un meta modello a più dimensioni (matrice) che ha preso in esame gli elementi risultati più significativi per definire il ruolo delle Organizzazioni dell'Economia Sociale, attraverso una comparazione dei dati emersi nella letteratura bianca (ILO, 2021; UNTSSE, 2022; UN, 2017; UN, 2023), nelle esperienze sul campo, nelle ricerche precedenti (Del Gobbo, Falconi, Mugnaini, & de Maria, 2023; Falconi, 2023a; Falconi 2023b) e nella rilettura di alcuni principali KPIs (BLAB, 2020; GIIN, 2021; IDG 2020). Da quest'analisi è stata tracciata una matrice con quattro dimensioni ritenute maggiormente significative, quali: la dimensione organizzativa e gestionale; la dimensione progettuale; la dimensione di rete e la dimensione di formazione permanente.

3. Ipotesi della ricerca e scelta del contesto

L'ipotesi della ricerca è che evidenziando quali processi di professionalizzazione e quali azioni sono ritenuti più funzionali alle organizzazioni impegnate nell'educazione in contesti formali e non formali, si può generare una trasformazione delle capacità di vision, e quindi progettuali, per generare meccanismi virtuosi con impatto sulla società, a beneficio della *Green Transition*.

Al fine di costruire la parte empirica della ricerca sono state selezionate come forme organizzative del Terzo settore le Associazioni di Promozione Sociale (APS) per due ordini di motivi. Il primo riguarda la loro diffusione, in quanto nell'ultimo censimento ISTAT (2022), le associazioni non profit sono 308 mila (85% circa del totale), danno un'occupazione a circa 163 mila persone e coinvolgono gran parte dei 6 milioni di volontari attivi. Il secondo è perché nascono, nella quasi totalità dei casi, da un processo *bottom up*: dopo un'iniziale forma di aggregazione informale, per rispondere ad un bisogno dei cittadini che ne fanno parte viene formalizzata un'associazione. In tal senso l'ambiente organizzativo associativo è un contesto caratterizzato dalla compresenza di più elementi e guidato da regole, abitudini e accordi in relazione con l'ambiente di riferimento esterno, ma va vista e analizzata all'interno di meccanismi di coordinamento e integrazione tra persone, strumenti e risorse, costituendo di fatto, in primis, una comunità di pratiche (Wenger, 1998). A differenza delle imprese e, in parte, anche delle cooperative sociali, tutti i membri dell'associazione, sia soci che volontari, esercitano un “potere” all'interno del sistema organizzativo, perché sono potenzialmente in grado di svolgere azioni. Il principale propulsore per il buon funzionamento di tutto il sistema organizzativo riguarda, quindi, un processo lavorativo correlato all'agire in sinergia tra tutti i membri della APS per intercettare i bisogni presenti ed emergenti e crescere collettivamente. Ciò è possibile sia lavorando nella dimensione organizzativa e gestionale, concretizzando una vision, che spesso è agita e condivisa ma non formalizzata, e una mission, che, per la natura dinamica delle APS, può modificarsi nel tempo in funzione dell'individuazione di nuovi bisogni. Ma anche nella dimensione progettuale di crescita della comunità, che avviene sia attraverso la risposta a bandi e ad occasioni di *fundraising*, sia attraverso la valorizzazione delle competenze acquisite dai singoli soci e volontari ma anche dall'intera organizzazione (Federighi, 2006). Ciò è strettamente connesso alla costruzione di una dimensione di rete, oltre che per la partecipazione ai bandi, per la creazione di una comunità di pratiche che diffonda la vision delle APS. Infine, ma non in ultimo, la costruzione di reti prevede l'identificazione e il monitoraggio delle

competenze acquisite e dei risultati raggiunti. Ciò può dar luogo alla necessità di processi di professionalizzazione e formazione continua anche di natura non formale, per i soci ma anche per i volontari.

4. Metodologia di ricerca e criteri di selezione degli esperti

La ricerca valutativa ha due domande di ricerca: 1) quale sia l'accordo tra i partecipanti alla ricerca sulle possibili strategie per il raggiungimento delle *key performance* identificate per la sostenibilità; 2) quali strumenti e processi siano più efficaci per implementare il raggiungimento di un impatto sulla sostenibilità dell'ES.

Per la parte empirica della ricerca è stato scelto uno studio Delphi orientato a definire il consenso tra i partecipanti sul meta modello, ricondotto ad indicatori condivisi, e ad analizzare il consenso su quali strumenti e/o processi siano più efficaci.

Per raggiungere delle risposte è stato adattato il metodo Delphi alle domande di indagine, rendendolo un metodo di "comunicazione strutturata" (Linestone & Turoff, 2002) tale da consentire al gruppo di individui selezionato di affrontare un problema complesso.

Data la tematica e dato che nella letteratura si evince che manca una visione del ruolo che le OES italiane possono avere rispetto alla *Green Transition*, è apparso più idoneo rispetto ad altri strumenti. Rispetto alle indagini con feedback anonimi, ad esempio, ha permesso non solo di raccogliere informazioni ma anche di fornire feedback ai partecipanti che favorissero un processo di consapevolezza sulla tematica affrontata. Mentre rispetto agli scambi di opinioni tra gruppi di esperti, come ad esempio tramite focus group, il Delphi ha evitato l'emergere di opinion leader, che spesso, dominando la discussione, influenzano i risultati. Inoltre gli studi Delphi garantiscono intrinsecamente la validità del costrutto legato alla matrice proposta, poiché i risultati dei cicli precedenti vengono inviati agli esperti per un'ulteriore valutazione (Okoli & Pawlowski, 2004), mentre la validità interna è garantita dall'applicazione di tecniche di analisi dei contenuti e di indagine per l'analisi dei dati. L'affidabilità si ottiene documentando ogni fase del processo e descrivendo come i singoli cicli dello studio Delphi si basano l'uno sull'altro.

Infine, nel metodo Delphi è prevista anche la valutazione del parere del gruppo (Schmidt, 1997) e questo ha consentito di aumentare le conoscenze sul modo di intendere il ruolo delle APS nella transizione verde.

Nella selezione del Panel sono stati usati i criteri proposti da Okoli e Pawlowski (2004), che forniscono una discussione dettagliata del processo di selezione degli esperti. Nel loro approccio il focus è identificare il tipo di conoscenza richiesta per un esperto che entra nello studio. A tal fine è stato previsto che il panel fosse costituito da venti manager delle APS, sulla base del criterio dell'*expertise* individuata su due elementi. Il primo riguarda l'essere soci fondatori delle APS in quanto, come precedentemente detto, queste sono nate dall'attivazione spontanea delle persone in funzione della risposta ad un bisogno, oppure essere con l'APS da almeno 5 anni. Il secondo elemento di selezione riguarda il ricoprire ruoli e funzioni manageriali nelle APS, ovvero essere direttamente responsabili e supervisori della realizzazione di almeno alcune attività ed essere nel Consiglio Direttivo dell'APS.

5. Numero e procedura adottata nei round

L'indagine è stata realizzata tra gennaio e agosto 2023 e l'obiettivo era quello di seguire un processo ideale di brainstorming, consolidamento e valutazione (Okoli & Pawlowski, 2004) delle conoscenze apprese.

Il primo round è iniziato con una domanda aperta su quali siano i temi, le questioni e i problemi più importanti per le APS al fine di implementare i processi di professionalizzazione e quali azioni siano ritenute più funzionali alle organizzazioni impegnate nell'educazione in contesti formali e non formali per generare una trasformazione delle capacità di vision, e quindi progettuali, a beneficio della *Green Transition*.

Le risposte aperte fornite sono state valutate utilizzando l'analisi del contenuto (Neuendorf, 2002) e condensate in 8 indicatori che dovevano essere valutati e che sono stati suddivisi nelle quattro dimensioni individuate dalla matrice (Tab. 1).

Il secondo e terzo round hanno consentito di individuare l'accordo su ogni argomento attraverso questionari su una scala Likert di cinque punti, da non essere affatto importanti (=1) a estremamente importanti (=5). Per il confronto dei dati è stata utilizzata la media.

In entrambi i questionari è stata data ai partecipanti l'opportunità di aggiungere ulteriori commenti, che sono stati valutati e hanno dato modo di modificare ancora gli indicatori per renderli più comprensibili. Ogni modifica è stata annotata e considerata parte dei risultati.

Il raggiungimento del consenso nel primo round si è attestato a 3.3. In seguito è stato svolto il terzo round che ha consentito di esplicitare una personale vision sui vari indicatori. Nel terzo round, infatti, sono stati riproposti gli indicatori ma correlati da graficizzazioni statistiche del livello di accordo su ogni indicatore, sono stati sintetizzati i commenti e fornite sintesi della letteratura di riferimento per esplicitare le tematiche (ILO, 2021; UNTSSE, 2022; UN, 2017; UN, 2023; BLAB, 2020; GIIN, 2021; IDG 2020). Questo ha permesso di superare la sola visione esperienziale e ha consentito una visione più ampia e un consolidamento delle conoscenze. Raggiunto un significativo livello di consenso, pari a 4.50, il Delphi è stato concluso.

La percentuale dei partecipanti è diminuita nei 3 round: il primo ha avuto risposta dal 95% (19) del campione, il secondo dal 85% (17) e il terzo, concomitante al periodo estivo, dal 75% (15).

6. Analisi e discussione dei dati

I feedback ottenuti nel primo round sono stati raccolti e quindi valutati per somiglianza. Sulla base dell'analisi dei contenuti, è stato preparato un primo elenco di 10 singoli elementi. Discutendo di questo elenco tra il gruppo di studio Delphi, sono stati identificati due argomenti principali per ognuna delle 4 dimensioni definite nel meta modello (Tab. 1).

Dimensione	Argomenti per dimensione
Dimensione organizzativa e gestionale	Partecipazione e collaborazione dei lavoratori e delle lavoratrici/volontari alle scelte strategiche dell'ETS
	Riconoscimento e comunicazione del valore aggiunto portato all'interno della comunità per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile
Dimensione progettuale	Identificazione degli obiettivi di sviluppo e miglioramento delle scelte strategiche in funzione dei risultati raggiunti
	Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione attraverso approcci interdisciplinari e monitoraggio del lavoro di rete, di processi e di servizi erogati e/o prodotti
Dimensione di rete	Costruzione di reti stabili con altri ETS o soggetti del territorio per realizzare la propria mission
	Sistemi di confronto strutturato e di monitoraggio dei rapporti tra stakeholder
Dimensione di formazione permanente	Riconoscimento del contributo e dell'apporto dei singoli alle diverse attività e sistematica valutazione delle skills acquisite dai singoli e dalla comunità
	Riconoscimento e valore alle pratiche di sviluppo del contesto lavorativo (persone e ambienti) per aumentare la consapevolezza e le <i>skills</i> dei lavoratori e la qualità del lavoro

Tab 1: Descrizione sintetica degli indicatori discussi nel DELPHI

Nel round 2, l'enfasi è stata posta sulla valutazione dei singoli elementi sollevati dai partecipanti e le risposte sono state date in funzione delle esperienze dirette in ogni APS.

Rispetto alla Dimensione organizzativa e gestionale è stata rilevata una media di consenso di 3.8 per quanto riguarda la *partecipazione dei lavoratori e delle lavoratrici/volontari alle scelte strategiche dell'ETS*, in

correlazione anche alla natura stessa delle APS. Il basso livello di consenso ottenuto è chiarito nei commenti dei partecipanti, i quali in 8 casi hanno scritto che la partecipazione dei volontari non è continuativa e non viene considerata strategica. Ciò è spiegabile anche in funzione della normativa che chiede che per ogni socio lavoratore ci sia un corrispettivo di volontari, per cui in taluni casi le APS, radicate nel territorio, trovano facilmente chi fa azioni di volontariato in determinate situazioni ma questi vengono coinvolti in maniera limitata e sporadica. Sebbene il dato sia comunque significativo nell'analisi dei risultati, l'indicatore è stato rimodulato nel terzo round in funzione di accogliere questa prassi diffusa. Anche il dato di consenso rispetto all'indicatore *comunicazione del valore aggiunto portato all'interno della comunità per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile* è stato in media del 3.00. Nei commenti è infatti esplicitato che, prima di partecipare allo studio e svolgere il primo round, i partecipanti non avevano una chiara idea sulla funzione delle APS per la costruzione di una società sostenibile. Inoltre solo tre partecipanti su venti dichiarano di attuare forme di comunicazione sul tema. Questo sembra poter essere correlato al quadro generale, in quanto mostra che non c'è una chiara percezione delle tematiche della sostenibilità. Ciò è anche strettamente correlato alla mancanza di coesione all'interno delle OES in Italia, che le rende competitor tra di loro prima ancora che rappresentanti di un nuovo modo di intendere i bisogni del mercato (Salvadori, 2022).

Rispetto alla seconda dimensione, ovvero quella progettuale vi è una media di consenso (4.40) che rende evidente l'importanza assunta dall'*identificazione degli obiettivi di sviluppo e miglioramento delle scelte strategiche in funzione dei risultati raggiunti*, ma è specificato nelle note da quasi tutti i partecipanti che non vi è una procedura per identificare gli obiettivi di sviluppo e/o monitorare i risultati, come si evince anche dalla media di 3.80 nelle risposte all'item *Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione attraverso approcci interdisciplinari e monitoraggio del lavoro di rete, di processi e di servizi erogati e/o prodotti*, dove si mostra la mancanza di un approccio interdisciplinare e di monitoraggio del lavoro sul piano della rete e dei processi. Viene invece specificato che il criterio di monitoraggio dei servizi erogati è derivato dalla relazione diretta con gli utenti a cui il servizio viene offerto e l'indice di qualità percepita deriva dalla costanza nella partecipazione dei singoli utenti al servizio.

Nella Dimensione di rete l'indicatore di *Costruzione di reti stabili con altri ETS o soggetti del territorio per realizzare la propria mission* ha una media pari a 3.50, che si ritrova identica anche sui *Sistemi di confronto strutturato e di monitoraggio del rapporto tra stakeholder*, stante a significare la sporadicità del legame con altre OES o enti del territorio.

Rispetto alla dimensione inerente la formazione permanente, l'ampio consenso (4.2) relativo al *Riconoscimento del contributo e dell'apporto dei singoli alle diverse attività e sistematica valutazione delle skills acquisite dai singoli e dalla comunità* è risultato pari al *Riconoscimento e valore alle pratiche di sviluppo del contesto lavorativo (persone e ambienti) per aumentare la consapevolezza e le skills dei lavoratori e la qualità del lavoro*, mostrando una grande attenzione alla centralità della persona e a quanto questa possa influire ed essere significativa per la comunità di appartenenza.

Dall'accordo complessivo al 3.5 si è evinto che già nel terzo round il consenso condiviso sarebbe stato plausibilmente raggiunto.

Nel mese di luglio è stato nuovamente inviato il questionario con le annotazioni precedentemente descritte. Questo ha permesso il raggiungimento di un consenso del 4.60, come descritto nei dati riportati in tabella 2.

Indicatori per dimensione	Media di consenso	
	II Round (3.3)	III Round (4.5)
Partecipazione e collaborazione dei lavoratori e delle lavoratrici/volontari alle scelte strategiche dell'ETS	3.80	4.6
Riconoscimento e comunicazione del valore aggiunto portato all'interno della comunità per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile	3	4.8
Identificazione degli obiettivi di sviluppo e miglioramento delle scelte strategiche in funzione dei risultati raggiunti	4.40	4.4
Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione attraverso approcci interdisciplinari e monitoraggio del lavoro di rete, di processi e di servizi erogati e/o prodotti	3.80	4.5
Costruzione di reti stabili con altri ETS o soggetti del territorio per realizzare la propria mission	3.50	4
Sistemi di confronto strutturato e di monitoraggio dei rapporti tra stakeholder	3.50	4
Riconoscimento del contributo e dell'apporto dei singoli alle diverse attività e sistematica valutazione delle skills acquisite dai singoli e dalla comunità	4.2	5
Riconoscimento e valore alle pratiche di sviluppo del contesto lavorativo (persone e ambienti) per aumentare la consapevolezza e le skills dei lavoratori e la qualità del lavoro	4.2	5

Tab. 2: Confronto risultati tra secondo e terzo round e media di consenso

Il terzo round ha inoltre mostrato chiaramente che vi è un bisogno di formazione e informazione sui temi della sostenibilità insieme ad un bisogno percepito collettivo di consolidare le conoscenze, ancora sporadiche, sul modello di sviluppo sostenibile. Il dato più significativo è inerente al punto 2, che mostra che nella vision di tali associazioni è presente la volontà di essere nel territorio e con il territorio, ma manca la consapevolezza della funzione sociale che caratterizza questo tipo di associazione e che si esplica in forme di comunicazione efficaci del lavoro svolto.

A seguito del Delphi le APS verranno ricontattate per sperimentare processi di formazione per implementare il raggiungimento di un impatto sulla sostenibilità dell'ES, dato il punteggio ottenuto (5) nei punti 7 e 8, inerenti alla dimensione della formazione permanente.

Riferimenti bibliografici

- BLAB (2020). *Impact Assessment*. <https://app.bimpactassessment.net/>
- Borzaga C., Calzaroni M., Fontanari E., & Lori M. (2021). *L'economia sociale in Italia: Dimensioni, caratteristiche e settori chiave*. European Research Institute on Cooperative and Social Enterprises. <https://euricse.eu/it/publications/leconomia-sociale-in-italia-dimensioni-caratteristiche-e-settori-chiave/>
- CE. Commissione Europea (2021a). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1537&langId=en>
- CE. Commissione Europea (2021b). *Creare un'economia al servizio delle persone: un piano d'azione per l'economia sociale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0778&qid=1644937802-979>
- Del Gobbo G., Falconi S., Mugnaini S., & de Maria F. (2023). La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based. In L. Dozza, P. Ellerani, & A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo G. (2018). Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. Riflessioni introduttive. In P. Federighi

- (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 112-122). Firenze: FUP.
- Del Gobbo G. (2021). Sustainability mindset: a challenge for educational professions? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), 1-5.
- Del Gobbo G., & Federighi P. (Eds.) (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Falconi S. (2023a). Life skills e Green Transition: la progettazione di un percorso universitario. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 188-197. <https://doi.org/10.36253/form-13843>
- Falconi S. (2023b). Creare un contesto di apprendimento per lo sviluppo sostenibile, potenziando la coesione sociale: analisi di un'esperienza. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 18(41), 124-133.
- Federighi P. (2019). Research methodology in adult learning and education. *Revista Destiinte Educatiei*, 39, 58-73.
- Federighi P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. EdUP.
- Fonteneau B., & Pollet I. (2019). *The Contribution of the Social and Solidarity Economy and Social Finance to the Future of Work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/empent/areas/social-finance/publications/WCMS_739377/lang-en/index.htm
- GIIN. Global Impact Investing Network (2021). *Impact Reporting and Investment Standard (IRIS)*. <https://iris.thegiin.org/>
- IDG. Inner Development Goals (2020). *TOOLKIT IDG framework*. <https://idg.tools/>
- ILO. International Labour Organization (2021). *Environmental Sustainability in Market Systems and Value Chain Development for Decent Work*. Geneva: ILO.
- ILO. International Labour Organization (2018). *World employment outlook 2018: Greening with jobs*. Geneva: ILO.
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2022) *Censimento permanente delle istituzioni non profit*. <https://www.istat.it/it/censimenti/istituzioni-non-profit>
- Krlev G., Pasi G., Wruk D., & Bernhard M. (2021). *Reconceptualizing the Social Economy*. Stanford Social Innovation Review. <https://doi.org/10.48558/98VT-G859>
- Linstone H.A., Turoff M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Online edition of the original published by Addison-Wesley, Reading, MA, 1975.
- Neuendorf K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okoli C., & Pawlowski S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information and Management*, 42(1), 15-29.
- Powell C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 376-382.
- Rowe G., & Wright G. (2001). Expert opinions in forecasting. The role of Delphi technique. In S. Armstrong (Ed.), *Principles of Forecasting. A Handbook for Researchers and Practitioners* (pp. 125-144). Boston: Springer.
- Sachs J. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: Feltrinelli.
- Salvatori G. (2022). Sull'economia sociale nella dimensione globale. *Impresa Sociale*, 1. <https://www.rivistaimpre-sasociale.it/rivista/articolo/economia-sociale-nella-dimensione-globale>
- Schmidt R.C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.
- SEE. Social Economy Europe (2015). *Social Economy Charter*. <https://www.socialeconomy.eu.org/wp-content/uploads/2020/04/2019-updated-Social-Economy-Charter.pdf>
- UN. United Nations (2017). *Cooperatives in social development: report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/1298696>
- UN. United Nations. Conference on Environment and Development (1992). *Agenda 21, Rio Declaration, Forest Principles*. New York: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- UN. United Nations (2023). *Promoting the social and solidarity economy for sustainable development: draft resolution / Belgium, Canada, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic, Equatorial Guinea, France, Hungary, Italy, Luxembourg, Morocco, Senegal, Slovenia and Spain* <https://digitallibrary.un.org/record/4007682>
- UNDP. United Nations Development Programme (2010). *Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2010>
- UNTFSSSE. United Nations Inter-Agency Task Force on Social and Solidarity Economy (2022). *Social and Solidarity Economy and the Sustainable Development Goals*. <https://unsse.org/sse-and-the-sdgs/>
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development

La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile

Denis Francesconi

Researcher | Center for Teacher Education | University of Vienna | denis.francesconi@univie.ac.at

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Francesconi, D. (2023). Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 148-154.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-17>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-17>

ABSTRACT

The theme of planetary identity and the vision of planet Earth as a complex system have become increasingly relevant since the second half of the 20th century, and have been addressed in Italian pedagogy. In line with this tradition, the author a) introduces the theme of the Anthropocene as a cognitive and pedagogical epoch that hinges substantially on collective intelligence, social learning and distributed agency. b) Next, the author examines some recent onlife social movements – that operate between the embodied and virtual dimensions of socio-environmental activism – as relevant examples of collective intelligence endowed with pedagogical agency. c) Finally, the author invites educational professionals to consider the macro-social level more carefully in their work by adopting a systemic vision – also in view of the National Recovery and Resilience Plan – and developing a professional attitude towards the ideation and management of the learning processes of socio-ecological systems.

Il tema dell'identità planetaria e la visione del pianeta terra come sistema complesso hanno guadagnato rilevanza a partire dalla seconda metà del Novecento, e di essi la pedagogia italiana, soprattutto di matrice sistemica, si è adeguatamente occupata. In linea con questa tradizione, l'autore a) introduce il tema dell'Antropocene come epoca cognitiva e pedagogica fortemente imperniata sull'intelligenza collettiva, l'apprendimento sociale e l'agentività distribuita. b) In seguito, l'autore esamina alcuni recenti movimenti sociali onlife – operanti tra la dimensione embodied e quella virtuale dell'attivismo socio-ambientale – quali esempi rilevanti di intelligenza collettiva dotati di agentività pedagogica. c) Infine, l'autore invita i professionisti dell'educazione a considerare più attentamente il livello macro-sociale nel loro lavoro adottando una visione sistemica e strategica – anche in considerazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – e sviluppando una professionalità ideativa e gestionale dei processi di apprendimento dei sistemi socioecologici e non solamente esecutiva a livello micro-sociale o individuale.

Keywords: systemic pedagogy | collective intelligence | onlife | planetary identity | sustainability

Parole chiave: pedagogia sistemica | intelligenza collettiva | onlife | identità planetaria | sostenibilità

Received: September 1, 2023

Accepted: November 11, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Denis Francesconi, denis.francesconi@univie.ac.at

Introduzione

Nel 2021 Giorgio Parisi è stato insignito del premio Nobel per la fisica in virtù del suo pluridecennale lavoro sui sistemi complessi e caotici condotto sia su scala atomica che planetaria. Tale riconoscimento ha rinvigorito la sempre più vasta comunità scientifica radunata attorno all'approccio sistemico e della complessità, ed esso deve riempire di gioia e orgoglio tutti gli studiosi che orbitano all'interno o nei pressi di questa famiglia epistemologica, inclusi gli studiosi di pedagogia.

Recentemente, lo stesso Parisi ha firmato una lettera assieme ad altri noti scienziati e accademici – tra cui Mauro Ceruti, Enrico Giovannini, Telmo Pievani e Luca Mercalli – in cui si chiede ai media nazionali uno sforzo maggiore nel fare informazione e formazione pubblica di qualità circa la crisi climatica e lo stato di salute del nostro pianeta per “dare a tutti gli strumenti per comprendere profondamente i fenomeni in corso, sentirsi parte della soluzione e costruire una maggiore fiducia nel futuro” (Appello ai media_luglio 2023 (climatemediacenteritalia.it)). Il rischio, altrimenti, è quello “di alimentare l'inazione, la rassegnazione o la negazione della realtà” mentre proprio in questa fase storica si tratta “di scegliere un futuro sostenibile che metta al primo posto la sicurezza, la salute e il benessere delle persone” (idem). Giorgio Parisi, non nuovo ad una certa sensibilità sociale e pedagogica¹, e gli altri firmatari dell'appello, richiamano l'attenzione sul ruolo cruciale dei media nel promuovere consapevolezza e agentività nei cittadini, invitando tutti a considerare la sfida della sostenibilità come una sfida sistemica, collettiva e planetaria; in questa sfida il sapere pedagogico è fondamentale.

Nel presente articolo, l'autore indica il possibile ruolo di alcuni recenti movimenti sociali e reti informali, quali ad esempio FridaysForFuture (FFF), nel promuovere proprio l'identità planetaria e *onlife* – un neologismo sincretico delle parole online e life (Floridi, 2015) – l'intelligenza collettiva e l'agentività distribuita. L'autore invita la pedagogia scientifica e professionale ad aprire una riflessione su questi movimenti sociali per comprenderne il potenziale sistemico e per costruire contesti connettivi (de Kerckhove, 1999) utili all'interazione umana significativa per la sostenibilità e il benessere collettivi.

La pedagogia italiana si è già occupata dei temi dell'identità planetaria, del pianeta come ecosistema (Terra-Patria), e della “comunità di destino” (Balduzzi, 2023; Mortari, 2020; Sandrini, 2021), temi che hanno guadagnato visibilità a partire dagli anni Novanta del secolo scorso anche grazie a due autori molto vicini alla pedagogia quali Edgar Morin e Mauro Ceruti. Il loro approccio sistemico, che oggi possiamo definire classico e che riveste tutt'ora grande importanza e utilità, ha avuto il grande merito di aver promosso la nuova epistemologia sistemica anche in pedagogia (Ceruti, 2019; Ceruti, 2020; Morin et al., 2018).

Ora la pedagogia, non solo sistemica, è chiamata a confrontarsi con nuovi temi e approcci forse più tecnici e scientifici rispetto al passato e dovrà farlo mantenendo ben ferme le radici nella tradizione della prospettiva sistemica classica e al contempo gettando il cuore oltre l'ostacolo verso nuove sfide (Corazza, 2022).

1. La pedagogia nell'Antropocene: alcune sfide

Uno dei grandi temi di cui oggi la pedagogia deve farsi carico è l'Antropocene, un concetto che cambia le carte in tavola sia per quanto riguarda la classificazione temporale che il ruolo dell'umanità nella storia evolutiva del nostro pianeta. Questo lemma di recente conio proviene dalle scienze geologiche ed indica una nuova epoca geologica all'interno della classificazione del cosiddetto *tempo profondo*, cioè il tempo geologico ed evolucionistico, atto a misurare le età della Terra e della vita. Sulla data precisa di inizio di questa nuova epoca gli studiosi stanno dibattendo ma le opzioni più solide oscillano tra l'inizio della prima Rivoluzione Industriale – a fine Settecento – e il 16 luglio 1945 con l'esplosione del primo test nucleare (Working Group on the 'Anthropocene', Subcommittee on Quaternary Stratigraphy, <http://qua->

1 Parisi ha intrattenuto un interessante dialogo con Mauro Ceruti anche sul ruolo delle scienze sociali e della pedagogia nell'epistemologia della complessità. Si veda Cosa significa complessità – Un dialogo tra Parisi e Ceruti – Complexity Institute. <https://www.complexityinstitute.it/cosa-significa-complessita-un-dialogo-tra-parisi-e-ceruti/>

ternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/). L'Antropocene è definita da marcatori chimici permanenti di origine antropica presenti nel nostro pianeta e, più in generale, dall'impatto di tutte le attività umane sul nostro ecosistema (Steffen et al., 2007).

Se si trattasse di un concetto puramente geologico, le scienze dell'educazione avrebbero poco da dire, esclusa fatta per la didattica delle scienze. Ma l'Antropocene è più di un concetto geologico. Non a caso questo termine sta infiammando anche il dibattito nelle scienze sociali e umane (Ellis et al., 2016). Qual è, dunque, la rilevanza di questo concetto per la pedagogia?

Innanzitutto, si tratta di chiarire che, a ben vedere, l'Antropocene va intesa come un'epoca cognitiva piuttosto che geologica in considerazione del fatto che gli effetti misurabili e duraturi dell'attività umana sul pianeta sono frutto di una *causa prima* del tutto chiara: la mente umana. Per mente umana qui si intende la mente incarnata (*embodied mind*, Francesconi & Tarozzi, 2019) olisticamente concepita e includente non solo la razionalità o le funzioni cognitive superiori bensì anche il corpo, le emozioni, la creatività. La definizione di *homo sapiens* quale essere sapiente e intelligente va qui intesa in maniera puramente tecnica e non autocelebrativa o narcisistica. Non c'è nulla da celebrare, infatti, di fronte alla distruzione ambientale di cui siamo causa; ma non si può mettere la testa sotto la sabbia per non vedere la potenza cognitiva creatrice e distruttrice di cui l'essere umano è portatore e di cui la pedagogia è motore. A questo riguardo, alcuni studiosi nel campo dell'evoluzione culturale e dei sistemi socio-ecologici parlano di "successo evolutivo" (Henrich, 2016), di "forza umana che sovrasta quelle della natura" (Steffen et al., 2007), di "grande accelerazione" (Steffen et al., 2015), di continuo aumento dell'Infosfera, cioè di tutto ciò che viene creato dall'uomo (Floridi, 2015). Alcuni filosofi parlano invece del concetto di *Téchne* come vera radice del dominio sul mondo da parte dell'uomo (Severino, 2011).

Tutte queste posizioni teoretiche convergono su di un fatto evidente: l'unicità della nostra dotazione cognitiva capace di una così complessa intelligenza generale, relazionale e soprattutto simbolica – in particolare il simbolismo alfanumerico – che include la logica, il pensiero induttivo, deduttivo e ipotetico, l'astrazione, la narrazione, la riflessione, la creatività e molto altro. È proprio questa dotazione cognitiva che ci ha portati ad essere la specie animale più pericolosa e potente su questo pianeta capace di causare sia vantaggi che disastri con i quali oggi dobbiamo fare i conti. La pedagogia è pienamente responsabile della crescita della potenza cognitiva umana negli ultimi due secoli, proprio in concomitanza con l'inizio dell'Antropocene. Ci si può forse spingere ad affermare che l'Antropocene è faccenda *principalmente* pedagogica. La responsabilità della pedagogia nell'aumento delle capacità cognitive nell'Antropocene dovrà essere sottoposta ad un'approfondita e urgente riflessione.

Recentemente, alcune indicazioni provenienti da fonti autorevoli di politiche educative suggeriscono una nuova didattica scolastica e universitaria declinata sui temi dell'impatto dell'attività umana sul pianeta e più in generale sull'agentività umana nell'Antropocene e la necessità di costruire l'identità planetaria. Queste indicazioni emergono ad esempio dal documento di previsione del PISA-OCSE per la rilevazione del 2025 (White et al., 2023) e dal paper dell'Unesco sulla riforma del curriculum nel tempo dell'Antropocene (Fazio, 2020).

Al fianco di questi tentativi dall'alto di aprire il discorso sulla dimensione sistemica e collettiva dell'Antropocene, vi sono poi movimenti sociali che emergono dal basso e che svolgono una sorta di funzione pedagogica fondamentale proprio per favorire l'identità, la consapevolezza e la governance collettive.

2. Intelligenze collettive e reti onlife

L'essere umano è un animale prevalentemente sociale, dunque vive in contesti di comunità (Tomasello, 2009). Non vi è dubbio però che l'avvento di Internet e dell'Information Communication Technology (ICT) abbia indotto un cambiamento che il filosofo italiano Luciano Floridi valuta come ontologico e definisce *onlife*, un termine che indica l'esistenza non dissociata tra *vita online* e *vita embodied* (Floridi, 2015). La dimensione onlife vede fusi assieme il reale e il virtuale senza che ciò comporti alcuna scissione del sé. Questo risulta vero soprattutto per i cosiddetti *nativi digitali*, i quali però andrebbero definiti più correttamente *nativi onlife* dato che la dimensione embodied permane, ineliminabile e per nulla indebolita dal virtuale ma anzi da esso estesa (Francesconi, 2023).

La natura onlife del sé individuale e collettivo è oggi sempre più diffusa e naturale, e probabilmente lo

sarà maggiormente in futuro. Castells parla della nascita di una nuova identità individuale forgiata – o forse è meglio dire programmata – dalla società della rete (1997), ovvero dalla società dipendente da infinite e cangianti connessioni, mentre Levy individua nell'intelligenza collettiva la vera svolta sociale apportata dalla nascita del cyberspazio e di internet (1994). Anche la pedagogia italiana ha affrontato il tema della fusione tra reti, conoscenza e apprendimento, chiarendo che la pedagogia ha il compito sia di sapersi muovere essa stessa all'interno di questo nuovo contesto ibrido, sia di fornire sentieri utili ai discenti di ogni età (Calvani & Rotta, 1999). A questo riguardo vale la pena citare un settore specifico denominato “pedagogia del social networking” che se ne occupa esplicitamente (Isidori, 2020). Rispetto alle comunità umane del passato, la network society e le intelligenze collettive onlife si compongono di un numero ben maggiore di nodi – un nodo può indicare gli individui, gruppi di individui, istituzioni o altri enti dotati di agentività; di maggiori connessioni tra i nodi stessi; di più rapida creazione e dissoluzione sia dei nodi che delle loro connessioni; di una più rapida trasmissione dell'informazione tra i nodi; della dislocazione spaziale tra contesto locale, globale e virtuale; e infine, come detto, della fusione pressoché totale tra vita incarnata e vita digitale. Uno dei casi recenti più riusciti di apprendimento sociale attraverso reti collettive informali e onlife è quello dei movimenti ambientalisti che si sono affermati in questi ultimi anni.

A partire dal 2018 circa sono emersi vari movimenti sociali per lo più giovanili di grande impatto mediatico, tra cui si possono citare FridaysForFuture, Extention Rebellion e Last Generation, votati all'attivismo civico per la giustizia climatica e per una migliore qualità della vita globale (Francesconi et al., 2021). Tali movimenti sociali rivestono grande interesse per la pedagogia e costituiscono un fenomeno con cui la pedagogia dovrebbe confrontarsi sia in ambito scientifico che professionale. Essi, infatti, e soprattutto FridaysForFuture, sono composti principalmente di giovani studenti che manifestano attraverso lo sciopero scolastico per richiamare l'attenzione sull'emergenza climatica e lo sviluppo sostenibile, questioni impellenti per tutta la comunità umana. Qui la scuola è chiamata in causa direttamente proprio per il fatto di essere esclusa intenzionalmente dai suoi stessi studenti; quella della scuola è un'assenza che si nota in questi fenomeni sociali, un silenzio che fa rumore.

Benché non siano rari i casi in cui docenti e dirigenti scolastici abbiano appoggiato o incoraggiato il movimento attraverso una serie di misure e azioni concrete – dalla preparazione in classe alla partecipazione allo sciopero fino alla concessione della giustificazione dell'assenza scolastica per la partecipazione allo stesso – la lontananza della scuola e delle istituzioni scolastiche da questi movimenti è evidente e appare come un'opportunità mancata per poter fungere da motore dell'innovazione socio-ecologica.

In questo senso, FridaysForFuture sembra sostituire la funzione pedagogica della scuola riuscendo a raggiungere una fetta considerevole di giovani sia per quanto riguarda il trasferimento di contenuti tecnico-scientifici sia per quanto riguarda la formazione dell'identità collettiva intesa principalmente nella forma dell'identità planetaria (idem). FFF incarna perfettamente la dimensione di rete capace di creare uno spazio condiviso di senso, un tessuto sociale che connette, una nicchia culturale nuova all'interno del dibattito pubblico nella quale una parte importante di studenti ha trovato conoscenza e valori in cui potersi identificare.

Reti onlife quali FFF hanno assetti variabili e morfologie estremamente dinamiche (Authier & Lévy, 2000). Queste reti hanno una natura complessa nel senso proprio del termine: le loro componenti interne sono plurime, tessute assieme da una narrazione condivisa; hanno un'alta velocità di costituzione, cambiamento e dissoluzione (alto grado morfodinamico); non hanno confini ben delimitati che indichino chiaramente l'appartenenza o meno al gruppo del singolo individuo (*boundless*) e nonostante ciò mantengono un'identità di gruppo riconoscibile dall'esterno, il gruppo dunque esiste ed opera aldilà del coinvolgimento del singolo partecipante, nella più classica logica gestaltiana.

Spesso queste reti hanno una leadership femminile forte e riconoscibile – è il caso di Greta Thunberg – ma al tempo stesso hanno un'organizzazione e agentività distribuite riuscendo ad operare in autonomia a livello locale. Esse hanno una struttura frattale o rizomatica in quanto la rete madre contiene all'interno una serie di sottoreti a loro volta intrecciate a più livelli mantenendo la capacità di agire globalmente in modo coordinato (da FFF International a FFF Italia fino ai gruppi locali quali FFF Trento).

Infine, va notato che FFF è riuscito nell'impresa di innescare la creazione di una costellazione di reti attorno a sé indipendenti nell'azione ma largamente dipendenti dalla sua narrazione, tra cui TeacherForFuture, SchoolsforFuture e ScientistforFuture. Anche le modalità di funzionamento delle collaborazioni

tra FFF, gli insegnanti e gli scienziati sono di estremo interesse per la pedagogia e dovranno essere studiate al più presto.

Ad oggi la scienza pedagogica sembra essersi occupata poco di questi movimenti sociali mentre essa dovrebbe sforzarsi di fornire maggiori evidenze empiriche e più profonde riflessioni interpretative circa un fenomeno che nel bene o nel male investe appieno la pedagogia, la scuola e l'università. Al tempo stesso, i professionisti dell'educazione e formazione sono chiamati a conoscere questi fenomeni e più in generale le reti informali contemporanee per rilevare gli (evidenti) spazi disponibili per l'agire educativo. Ad esempio, il professionista potrebbe favorire la creazione di un territorio connettivo tra il mondo formale e informale, ovvero tra scuola e FFF nel caso in specie; cogliere istanze costruttive e propositive presenti in questi movimenti; portare a frutto lo slancio cognitivo, emotivo ed anche etico di questi studenti e attivisti; aprire spiragli, anche se limitati, nell'organizzazione scolastica così tendenzialmente rigida, in cui possano innestarsi semi di sperimentazioni pedagogiche localmente e temporalmente situate (Authier & Lèvy, 2000).

In questo senso, il pedagogista – penso indistintamente a pedagogisti, educatori e formatori con posizioni più o meno dirigenziali o operative sia nell'ambito lavorativo pubblico che privato – ha spazi immensi di azione per conoscere, collaborare e financo creare reti simili, su scala ridotta, a livello scolastico locale (Francesconi, 2021).

3. I pedagogisti e il loro ruolo nelle intelligenze collettive e reti onlife

Quale può essere il ruolo dei professionisti dell'educazione nell'ambito dei temi fin qui descritti? E in che modo il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) può risultare utile? Innanzitutto, vista la continua crescita di complessità sia quantitativa che qualitativa dell'infosfera, fenomeno che come abbiamo già visto connota l'Antropocene, si può immaginare anche per il futuro prossimo un continuo aumento di richiesta di educazione e formazione a livello globale in linea con il macro-trend degli ultimi due secoli (Literacy – Our World in Data, <https://ourworldindata.org/literacy>). Va però compreso che soprattutto nei paesi già maturi dal punto di vista dell'alfabetizzazione primaria, la richiesta formativa potrebbe non tradursi in processi standard di educazione formale e istituzionale così come è stato negli ultimi decenni, ovvero in scuole e università. Andranno invece colte e favorite forme inedite e autonome di scambio di informazioni e conoscenze nelle variegata ed eterogenee modalità dell'apprendimento sociale offerte a partire dalla nascita di internet, tra cui: apprendimento permanente e personalizzato via rete; orientamento alla navigazione di spazi fisici e virtuali della conoscenza estremamente dinamici; apprendimenti cooperativi; intelligenze collettive all'interno di comunità di sapere virtuali; costante modulazione della gestione dell'acquisizione delle competenze in base a fattori quali l'età e gli obiettivi esistenziali; fruizione anche solo temporalmente limitata di nicchie di sapere altamente specialistico; recupero e controllo di informazioni in tempo reale, e molto altro.

I professionisti della pedagogia sono chiamati a pensarsi quali attori primari di pianificazione e gestione dei macrosistemi socio-ecologici e delle relative funzioni di apprendimento-insegnamento onlife. Il mondo della conoscenza, l'evoluzione culturale e l'Infosfera sono soggetti a processi di complessificazione rispetto ai quali il pedagogista deve saper operare a livello di pianificazione dirigenziale e organizzativa, e non solo a livello meramente esecutivo, per attivare processi educativi funzionali allo sviluppo di collettività pensanti e dotate di coscienza critica.

A questo proposito, vanno colte alcune opportunità offerte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – PNRR (Home - Italia Domani - Portale PNRR, <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>). Va però innanzitutto posta una critica al PNRR proprio dalla prospettiva sistemica presentata finora: esso non prevede finanziamenti specifici al supporto dell'apprendimento e innovazione dei sistemi socioecologici integrati e ibridi tra dimensioni civiche e istituzionali, o formali e informali. Anche questo Piano di finanziamento rimane sostanzialmente appannaggio di attori istituzionali o comunque formali mentre avrebbe potuto essere aperto a sperimentazioni per la creazione di tessuti connettivi ibridi.

Detto ciò, il pedagogista può muoversi all'interno del PNRR secondo alcune linee d'azione strategiche. Innanzitutto, il pedagogista deve conoscere e sapersi orientare all'interno della struttura e il funzionamento

del PNRR per individuare aree vantaggiose e accessibili di finanziamento e offrire attività di consulenza o accompagnamento nell'ideazione e progettazione pedagogica a chi lo richiede – tipicamente enti pubblici ma anche fondazioni, ONG, associazioni, o società private – in maniera non dissimile da quanto fanno già vari consulenti pedagogici per i bandi di finanziamento europei. Si tenga presente che delle sei Missioni che costituiscono il PNRR, la numero 4 è esplicitamente dedicata a “Istruzione e Ricerca” con una dotazione impressionante di quasi 31 miliardi di euro. All'interno di questa Missione vi sono svariate opportunità per il pedagogista, dalla creazione di nuovi asili nido, scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia (Investimento 1.1 in Missione 4 Componente 1 dotato di 4.6 miliardi di euro), alla riforma dell'orientamento scolastico, fino alla cosiddetta Scuola 4.0 e i relativi “connected learning environments” (Investimento 3.2 da quasi 3 miliardi di euro) su cui il pedagogista può senz'altro operare anche per mettere bene a frutto questi fondi ed evitare sperperi o investimenti sbagliati che in alcuni casi sembrano già palesarsi all'orizzonte.

Oltre alla Missione 4 esplicitamente dedicata al mondo dell'educazione e della formazione, il pedagogista può operare anche in altre missioni in ottica sistemica in qualità di co-attore di una rete più ampia non primariamente pedagogica su progetti multi e transdisciplinari. Vi sono varie opportunità: si pensi alla Missione 1 Componente 1 (M1C1) “Rafforzare le competenze digitali di base dei cittadini” ai seguenti punti:

- Investimento 1.4: Servizi digitali e cittadinanza digitale;
- Investimento 1.7: Competenze digitali di base;
- Investimento 2.3: Competenze e capacità amministrativa.

Oppure si veda la Missione 2 Componente 1 (M2C1), al punto “Investimento 3.2: Green communities” e “Investimento 3.3: Cultura e consapevolezza su temi e sfide ambientali”. Molto spazio per i pedagogisti e i professionisti dell'educazione in generale si trova anche nella Missione 5 “Coesione e inclusione” ad esempio nei fondi M5C1 “Politiche per il lavoro” e M5C2 “Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore”. In generale, però, più che impegnarsi in una corsa all'oro abbastanza effimera, il pedagogista dovrà guardare al PNRR come un'occasione importante per tessere, assieme ad altri professionisti e ai gruppi di cittadini di riferimento, il tessuto vivo delle comunità che vogliono apprendere, cambiare e innovare.

4. Conclusioni

Qual è il ruolo della pedagogia come scienza e dei pedagogisti come professionisti dell'educazione nella creazione di intelligenze collettive, nella gestione di reti sociali di apprendimento, e nell'innovazione e guida di sistemi socioecologici? Come si pongono i pedagogisti nei confronti delle più recenti reti informali e movimenti sociali? E quali possibilità offre il PNRR su questi temi? In questo articolo si è indicato il caso specifico di reti sociali informali quali quella di FridaysForFuture che rappresentano un'opportunità di dialogo per la pedagogia per promuovere una più alta coscienza ambientale e identità planetaria.

La società della rete, l'Infosfera e la crescita della dotazione cognitiva delle comunità umane – tratti tipici dell'Antropocene – hanno necessariamente bisogno di professionisti dell'apprendimento-insegnamento e di reti pedagogiche fondate sulla prospettiva sistemica che sappiano accettare le sfide dell'ontologia onlife e approfondire un senso etico del pensare-agire collettivo. Il pedagogista può e deve muoversi sul terreno incerto e scivoloso tra il mondo educativo formale e quello informale, civico e legato all'attivismo non solo ambientale.

Il PNRR offre alcune linee di finanziamento interessanti per i pedagogisti anche se manca il punto cruciale del riconoscimento delle reti ibride, locali e globali, reali e virtuali, dei sistemi socioecologici dinamici e trasversali alla società. Il pedagogista può operare in veste di mediatore proprio in questi ambiti, da play maker si direbbe nel basket, tra i molti mondi di cui si costituiscono le società moderne, favorendo il gioco di squadra e la convergenza verso obiettivi fondamentali quali il benessere collettivo, la sostenibilità e uno sviluppo più giusto. La pedagogia ha il dovere di informare e formare i cittadini sui temi pressanti dell'Antropocene tra cui l'agentività umana e l'identità planetaria quali antidoti preziosi alla spropositata e a volte incontrollata potenza cognitiva dell'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Authier M., & Lévy P. (2000). *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.
- Balduzzi E. (2023). La rigenerazione della fraternità e la sfida educativa della comunità di destino. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 296-300.
- Calvani A., & Rotta M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson.
- Castells M. (1997/2009). *The Power of Identity. The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. II*. Oxford, UK: Blackwell
- Ceruti M. (2019). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *Educazione sentimentale*, 2018/30. (manca riferimento a rivista)
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca*. Qiqajon, Comunità di Bose.
- Corazza P. (2022). *L'intelligenza collettiva al tempo delle piattaforme digitali. Il modello del formicaio: implicazioni pedagogiche e alternative possibili*. Roma: Armando.
- De Kerckhove D. (1999). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. FilmAuro. (? Forse Aurelio De Laurentis Multimedia)
- Ellis E., Maslin M., Boivin N., & Bauer A. (2016). Involve social scientists in defining the Anthropocene. *Nature*, 540(7632), 192-193.
- Fazio X. (2020). *Unesco curriculum: Reorienting curriculum for the Anthropocene*. UNESCO Futures of Education Ideas LAB.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer International Publishing.
- Francesconi D. (2023). 4E Cognition and Education Beyond the Crossroads of Learning and Bildung. *Constructivist Foundations*, 18(2), 169-171.
- Francesconi D. (2021). Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture. *Pedagogia Oggi*.
- Francesconi D., & Tarozzi M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib–Leiblichkeit–Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229-247). Springer.
- Francesconi D., Symeonidis V., & Agostini E. (2021). FridaysForFuture as an Enactive Network. Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development. *Frontiers in Education*, 4(636067), 1–10.
- Henrich J. (2016). *The secret of our success: How culture is driving human evolution, domesticating our species, and making us smarter*. Princeton University Press.
- Isidori E. (2020). Quando l'educazione è nella Rete. Per una pedagogia del social networking. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati e suggestioni*, 10(1), 35-62.
- Levy P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Morin E., Ciurana E.R., & Motta R D. (2018). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Sandrini S. (2021). Il richiamo “epistemologico” della fraternità. L'avventura educativa di abitare la Terra. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 24(2), 67-75.
- Severino E. (2011). *Techne. Alle radici della violenza*. Milano: Bur.
- Steffen W., Crutzen P. J., & McNeill J. R. (2007). The Anthropocene: are humans now overwhelming the great forces of nature. *Ambio-Journal of Human Environment Research and Management*, 36(8), 614-621.
- Steffen W., Broadgate W., Deutsch L., Gaffney O., & Ludwig C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: the great acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81-98.
- Tomasello M. (2009). *Why We Cooperate*. MIT Press.
- White P., et al. (2023). *Agency in the Anthropocene: Supporting document to the PISA 2025 Science Framework*. OECD Education Working Papers, No. 297, OECD Publishing, Paris.

Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey

Fare orientamento a scuola: una opportunità per favorire i processi inclusivi. Esiti di un'indagine esplorativa

Ines Guerini

Researcher of Didactics and Special Pedagogy | Department of Education | University of Roma Tre | ines.guerini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Guerini, I. (2023). Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey. *Pedagogia oggi*, 21(2), 155-161.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-18>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022023-18>

ABSTRACT

Educational guidance constitutes a significant topic in the pedagogical field. In particular, it represents a leading issue for all those students at greater risk of dropping out of school who, in fact, seem destined to live in material and educational poverty. The so-called “leap into the void” is sadly known to the parents of disabled students who, at the end of school, feel abandoned realising that they have not succeeded in constructing their children's life project.. The paper starts from the educational guidance experience of six classes at four schools participating in the “Next Generation” project – financed under the PNRR by the Ministry of University and Research – in order to promote conscious choices in students about their future. It then analyses the results of the exploratory survey carried out in parallel and tries to explore viable routes within the increasingly necessary *support network* for students with special educational needs.

L'orientamento costituisce un tema rilevante nell'ambito della pedagogia, in particolare rappresenta una questione preminente per tutti quegli studenti a maggior rischio di dispersione scolastica che, di fatto, sembrano destinati a divenire protagonisti di forme di povertà materiale ed educativa. Il cosiddetto “salto nel vuoto” è tristemente noto ai genitori di studenti con disabilità che al termine della scuola si sentono abbandonati, realizzando di non aver partecipato alla costruzione del progetto di vita dei propri figli. Il contributo muove dall'esperienza di orientamento condotta in sei classi appartenenti a quattro scuole tra quelle aderenti al progetto “Next Generation” (finanziato nell'ambito del PNRR dal Ministero dell'Università e della Ricerca) al fine di promuovere negli studenti scelte consapevoli sul loro futuro. Discute, quindi, gli esiti dell'indagine esplorativa parallelamente compiuta con gli studenti partecipanti provando a esplorare itinerari percorribili all'interno della sempre più necessaria rete di sostegni per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Keywords: educational guidance | school | inclusive processes | life project | pedagogical professionals

Parole chiave: orientamento | scuola | processi inclusivi | progetto di vita | professionalità pedagogiche

Received: September 1, 2023
Accepted: October 29, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:
Ines Guerini, ines.guerini@uniroma3.it

1. Introduction

In recent years, education guidance has been assuming considerable importance not only in the scientific sphere but also in the political one. In this regard, we think at the current regulation concerning the launching of guidance projects in the last classes of upper secondary schools financed by the Ministry of University and Research and aimed at promoting conscious choices in students relating to their future and therefore to reduce university studies abandonment (DM n. 934/2022). Moreover, we think at the decision to launch an educational guidance training course¹ for teachers who are chosen by the School Headmaster as school and guidance tutors for upper secondary school students (DM n. 328/2022; DM n.63/2023; CM n.958/2023) in order to accompany them in their future life choices.

These policies (obviously with their following practices) seem to be going in the direction repeatedly emphasised by the research of implementing a diachronic-formative guidance rather than a synchronic-final one (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015; Dainese, 2017). This is a very relevant pedagogical issue for today's generations, which are increasingly the protagonists of phenomena such as school dropout and/or university studies abandonment (Canevaro, 1976; Benvenuto, 2016; Marsano & Bocci, 2018).

In particular, educational guidance represents a leading issue for all those students who usually are labelled as “vulnerable” (think at students with disability or other special educational needs) and for whom educational guidance often ends with the advisement to enrol in vocational schools² (Canevaro & Ianes, 2015; Caldin & Friso, 2022; Guerini, 2022) of which students generally drop out (Stillo, 2022). This attitude hinders the development of self-determination in students with special educational needs and seem to respond to a sort of pre-written destiny that sees them living as adults in a material as well as in educational poverty (Guerini, 2020a). In particular, students with disability usually have few opportunities to relate to peers. An absence which obviously negatively affects their identity process and the development of their self-determination.

What is lacking is a consideration of students' life project, especially those with disabilities. In fact, they usually feel disoriented much more than other students (Mura, 2018) and at the end of the upper secondary school their families are faced with the so-called “leap into the void” (Giaconi, 2015; Giaconi *et alii*, 2020). Students with disability and their parents feel abandoned by educational institutions and families realise that they have not succeeded in constructing their children's life path.

In order for this not to happen, it is necessary that a real *support network* for students with disability is established from the earliest years of childhood, working in synergy and with a view to the development of each student's identity process (Canevaro, 2019; Cesaro, 2015; Bianquin & Bulgarelli, 2022).

Within the aforementioned support network, specialised support teachers and Autonomy and Communication Assistants certainly play a *pivotal role* (Cottini, 2014) for at least two reasons. Firstly, they are pedagogical professionals who spend more time with students with disabilities than other professional figures (such as, for example, common teachers or medical assistants) and, consequently, they know students better than others and know how to approach pupils in order to forge positive alliances in view of building their own life project. Secondly, as professionals, they possess knowledge and skills capable of steering them in a meaningful educational activity. Think, for example, of the importance that observations made by support teachers as well as the usefulness of information coming from Autonomy and Communication Assistants play in the drafting of the Individual Education Plans (IEP). Again, think of the work that both the aforementioned pedagogical professionals (albeit with different roles) carry out on a daily basis with pupils with disability so that students do not just attend school but truly experience that educational space as an opportunity to develop their own identity through relationships with others (classmates, teachers and all the other figures that make up the school community).

In line with the above-mentioned theoretical framework, this paper describes an experience of educational guidance conducted in six classes of four upper secondary schools in Rome. The analysis of the re-

1 The course is named “OrientaMenti” which in Italian represents a wordplay between the words “Orientamento” (literally “educational guidance”) and “Menti” (meaning the “students' minds” which obviously benefit from the educational guidance experience).

2 Which are prejudicially considered easier than other schools (Mannese, 2019).

sults³ of the exploratory survey carried out in parallel with the students participating to the educational guidance experience is also presented in the paper.

2. “Who am I and who will I become”. An experience of educational guidance

Within the “Next Generation” educational guidance project financed under the PNRR by the Ministry of University and Research, we⁴ have designed for the last classes of the upper secondary schools in region Lazio (among those participating feat Roma Tre University in the project) a workshop activity which makes use of technology as a tool to approach the youngest and create an inclusive environment.

“Who am I and who will I become”⁵ is the name of the experience we run in six classes at four schools in Rome which totally involved 111 students. The objective of the activity was twice. Firstly, students had to reflect together on their own present and future telling which work they would like to do as adults. The second aim related to learn to reflect on their own choices and abilities in order to re-guide themselves if needed.

The workshop activity was designed on the basis of the Open Education Methodology⁶ (Peschel, 2006a, 2006b; Demo, 2015; Guerini, 2020b, 2023), which can be defined as “a movement that brings together heterogeneous conceptualisations and teaching practices that have in common the fact of more or less radically questioning traditional teaching-learning practices” (Jürgens, 2009, p. 24). *Free work, stations work, weekly agenda* and *project-based teaching* constitute the four types through which it is possible to work with Open Education.

In the workshop activity, we designed for the educational guidance experience, we adopted the stations work. More specifically, a digital stations activity reachable by students’ smartphones through “Mentimeter” was created. By using this app, has made possible the creation of an inclusive environment, accessible to all students involved. In particular, thinking of the meagre spaces generally found in Italian school classrooms and of the possibility of encountering students with physical disabilities and/or students who, due to different characteristics, preferred to express themselves in written form (even possibly by means of a drawing) rather than in oral form, we chose to use the web (and not the physical school space as usually happens by Open Education) for the *compulsory route*⁷ that made up the workshop.

Two stations were created for the compulsory route.

During station 1. students anonymously had to describe themselves just using three keywords or a picture or a metaphor to be posted on the Mentimeter wall⁸ so that all pupils could see what their peers think about themselves. After this activity, two self-evaluation sheets (Mannese, 2019) were filled out by students. The first one was about their personal characteristics (with items investigating for instance students’ self-determination, their capacity of interpersonal relation or their self-control). The second self-evaluation sheet was about students’ own competences (with items investigating for instance student’s manual abilities, their planning skills or their artistic ones). When filled, the answers given in the self-evaluation sheets were compared in groups of maximum three persons and then a final discussion with the trainer was run. Particular attention was given to explaining to the students how important it is to compare ourselves with others (peers in this case) in order to better understand our characteristics (what our strengths are and what we still need to work on), how we relate to others and how we appear to others. In fact, it often hap-

3 Some of the survey results were presented at REN Conference 2023.

4 As researcher of Roma Tre University and therefore trainer for the schools participating in the project.

5 We have specially decided to keep the same module name as in the Next Generation project.

6 This methodology has been using in German-speaking schools since the late 1970s but only recently in our country. As Demo (2016) points out, through Open Education students have more centrality in the learning process than what happens with the traditional didactics. Hence, by using Open Education Methodology a bigger sense of responsibility has also given to pupils.

7 In addition to the *compulsory route*, station work can be carried out by means of *free stations*, *compulsory stations in a free route* or by means of *a route with compulsory stations and free stations*.

8 If students wanted to use a picture found on the web or drawn themselves, they could do so via another virtual wall called “Linoit” and made accessible via a link posted on “Mentimeter”.

pened that some students gave themselves a score of 3 on the self-determination item, but the comparison with their peers showed that they could have given themselves 5 points (i.e. the maximum).

During station 2, students – in groups of maximum three persons – interviewed each other about their future: they had to image and describe their life in 10/15 years.

In parallel to the above-discussed workshop activity and in order to detect its importance perceived by students an exploratory survey was carried out with them. In the next section, we will describe the Questionnaire filled out by the students at the end of the stations activity.

3. The exploratory survey

As already stated, we wanted to detect students' opinions and suggestions about the educational guidance experience they lived through the workshop activity. To this purpose the Questionnaire – which pupils anonymously filled out – contains 17 items aiming at investigating:

- the importance of the workshop activity perceived by them;
- students' evaluation of the workshop activity carried out;
- any previous students' participation at self-assessment and self-guidance meetings;
- any modification suggestions for the workshop activity students expressed;
- any previous students' experience with Open Education, Mentimeter and Linoit (which respectively were the methodology and the apps used during the workshop activity).

For what this paper concerns and in line with the aims of the educational guidance experience⁹ we run, we focus our attention on the first three aspects investigated through the Questionnaire.

In relation to the workshop activity importance perceived by students, they were asked to specify if the activity they have just completed made them reflect on: a) their personal characteristics; b) their skills (what they can do); c) the course of study they wish to pursue after school; d) the work they want to do after school; e) the skills they still need to acquire. Moreover, students were asked to write down what did they learn through the workshop activity they participated to.

Concerning students' evaluation of the workshop activity carried out, students were firstly asked to rate the activity they did pointing out if it was: a) useful; b) interesting; c) useless; d) boring. Secondly, pupils were asked to rate the way in which the workshop activity was run specifying if it was: a) involving; b) original; c) boring; d) conventional. Thirdly, students had to rate the level of commitment required by the activity pointing out if it was: a) poor; b) adequate; c) excessive. At last, students were asked to specify through an agreement five points Likert Scale (completely agree; agree; neither agree nor disagree; disagree; completely disagree) if: a) the objectives of the workshop activity (stated by the trainer at the beginning of the activity) were achieved; b) the activity was organised to enable all students to fully participate in; c) the content of the workshop activity was well organised.

Regarding any previous participation of students at self-assessment and self-guidance meetings, students were firstly asked¹⁰ to point out if they already attended a self-assessment and/or a self-guidance session. The possible answers were: a) yes, at school; b) yes, in my family; c) no, never; d) Other (with the possibility to write down something else in order to specify their previous experience of self-assessment and/or the self-guidance). Secondly, students were asked to state the tools used during the self-assessment and/or the self-guidance meetings they previously attended pointing out if they were: a) questionnaires; b) interviews with psychologists; c) workshop groups activity mediated by trainers such as the one just run; d) Other (with the possibility to write down something else in order to specify tools used during the self-assessment and/or the self-guidance meetings they previously attended).

9 As stated in the previous section, two were the objectives of the workshop activity. Firstly, let students reflect on their own present and their future job. Secondly, let pupils think about their own choices and abilities in order to re-guide themselves if needed.

10 Through two different items.

The sample consists of 111 students obviously belonging to the six classes of the four upper secondary schools (in Rome) among those participating feat Roma Tre University in the “Next Generation” educational guidance experience.

The results of the descriptive analysis made on data collected by the Questionnaire will be presented in the next section.

4. Results and Discussion

During data analysis, the attention was paid to detect what the workshop activity has produced in the students in order to help them make conscious choices about their future. For this reason, we also wanted to understand if they have already participated in any self-assessment and self-guidance meetings.

Concerning this last aspect, data analysis shows that most students had already participated in one (or more) self-assessment and self-guidance sessions. In particular, 60 students stated to have attended other self-assessment meetings at school ($n= 52$) or in their own family ($n= 8$). At the same time, 59 students affirmed to have already participated in self-guidance sessions at school ($n= 56$) or in their own family ($n= 3$). Both for the self-assessment and for the self-guidance meetings questionnaires represent the mostly used tool ($n= 49$ in self-assessment meetings; $n= 39$ in self-guidance sessions). Just a low number of students ($n= 10$ for the self-assessment meetings; $n= 13$ for the self-guidance ones) has already participated in a workshop groups activity mediated by a trainer such as that they attended through the “Next Generation” educational guidance experience.

In relation to the effects of the workshop activity, from data analysis emerges it was useful for most students in order to reflect on their own personal characteristics ($n= 98$), on their own personal skills ($n= 91$) and on the future university course ($n= 70$). For just over half of students (56 on 111) the workshop activity was not useful to reflect on the skills they still need to acquire.

Regarding students’ evaluation of the workshop activity carried out, 73 on 111 students stated it was *interesting*; the other 38 affirmed the activity was *useful* ($n= 22$), *useless* ($n= 3$) and *boring* ($n= 13$). Concerning the way, the workshop activity was run, it was *involving* ($n= 55$) and *original* ($n= 33$) according most students. The other ones described the workshop’s mode as *boring* ($n= 11$) and *conventional* ($n= 12$). With regard to the level of commitment required by the workshop activity, almost all students stated it was *adequate* ($n= 98$), the other 13 affirmed it was *poor*.

In relation to the objectives of the workshop activity – stated by the trainer at the beginning of the activity – 68 on 111 students agree (*completely agree*= $n 14$; *agree*= $n 54$) they were achieved. Moreover, most students (*fully agree*= $n 48$; *agree*= $n 53$) stated the workshop was organized to allow all of them to fully take part in. Finally, 94 on 111 students affirmed the content of the workshop activity was well organized (*fully agree*= 41 ; *agree*= 53).

The fact the workshop was digitally conducted has certainly engaged students more in the activities. In fact, most pupils stated the activity was interesting as well as involving and original was the way it was carried out.

Nevertheless, according to just over half of students the workshop activity was not useful to reflect on skills they still need to acquire in order to make conscious choices for their future. This latter aspect – even if the small sample does not make data generalized – seems to be particularly relevant within the educational guidance field. In fact, if the aim of educational guidance at school is to support students in making choices regarding their future (also in order to reduce the number of school and/or university drop-out), it is clear that the amount of hours allocated to projects such as those advocated by the PNRR must be increased¹¹. Another finding from the survey also seems to point in this direction, namely that students have already experienced opportunities for self-assessment and self-guidance exclusively through the use of questionnaires. On the other hand, as emerges from our survey itself, being able to compare

11 There are currently 15 hours dedicated to educational guidance at school with the “Next Generation” project. The hours are spread over five days for 3 hours a day. Hence, the module we conducted only included 3 hours of educational guidance activities.

oneself with one's peers using the mediation of trainers is crucial for the development of one's own identity (especially for students with disability or other special educational needs who usually have few opportunities to relate to peers) in order to understand what they have in common and obviously their own weaknesses and strengths.

5. Conclusions

Through this paper we wanted to present an educational guidance experience we run in four upper secondary schools in Rome and to reflect on some data emerged from the exploratory survey conducted with the students participating in orientation activities in order to understand whether and to what extent the activity was useful to them.

By using Mentimeter app it has made possible to create a context easily accessible to all. Since we did not know the characteristics of the students we were going to meet, we decided (following the Universal Design for Learning approach) to create an online context in which students would be able to express themselves through written form or through a drawing they made or a picture found on the web. This made the students perceive the activity as inclusive and certainly engaging.

The fact students state they still need to reflect on the skills they have not yet acquired invites us to think about the importance of such projects continuing to exist (also, as mentioned, by increasing the number of hours allocated to them). Turning the gaze towards students with disabilities, we consider it useful to involve specialised support teachers in similar projects. In this regard, we wish the educational guidance training course (CM n.958/2023) for teachers goes in this direction. At the same time and also in the light of the draft law for the stabilization of the Autonomy and Communication Assistants (Disegno di Legge 236/2023) within school staff, we think it is important they also have/acquire skills relating to educational guidance. We therefore hope that in the future the educational guidance training course (CM n.958/2023) could be attended also by Autonomy and Communication Assistants or otherwise be offered them to attend further training courses on educational guidance. This is not to fuel the phenomenon of *delegation* but because, as mentioned in the Introduction, we consider specialised support teachers and Autonomy and Communication Assistants as pedagogical professionals capable of creating an effective *support network* which can work for the construction of truly viable life projects for young people with disabilities.

References

- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-134). Milano: FrancoAngeli.
- Bianquin N., & Bulgarelli D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Trento: Erickson.
- Caldin R., & Friso V. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII(1), 48-56.
- Canevaro A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2019). Lettera ai sostegni. In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 241-252). Trento: Erickson.
- Canevaro A., & Ianes D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Cesaro A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-34). Roma: Anicia.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Dainese R. (2017). "Valorizzare le differenze" per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica. *Studium Educationis*, XVIII(3), 117-125.

- Demo H. (2015). La didattica aperta. In H. Demo (Ed.), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva* (pp. 73-100). Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. et alii. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita. *MeTis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni*, 10(2), 274-291.
- Guerini I. (2020a). "Dopo di lei". Giovani adulti con impairment tra disabilitazione e povertà educativa. *Q-times*, XII(4): 214-226.
- Guerini I. (2020b). La narrazione di un laboratorio di didattica inclusiva. In M. C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 169-192). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Guerini I. (2022). Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. *Studium Educationis*, XXIII(1), 57-66.
- Guerini I. (2023). *Giocando s'impara: la costruzione del PEI attraverso la Didattica Aperta. Riflessioni emerse con un gruppo di specializzandi sul sostegno*. *Q-times*, 2, 206-219.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli
- Marsano M., & Bocci F. (2018). Promuovere le strategie di apprendimento degli studenti universitari mediante un modello ludiforme di supporto alla didattica. Uno studio pilota. In M. Pellerey et alii (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it: applicazioni e strumenti* (pp. 77-88). Roma: RomaTre-Press.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2022). DM n. 934 del 03/08/2022. Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al "Orientamento attivo nella transizione scuola-università". In <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20934%20del%2003-08-2022.pdf> (last access: 24/08/2023).
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2022). DM n. 328 del 22/12/2022. Linee guida per l'orientamento. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208> (last access: 24/08/2023).
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2023). CM n. 958 del 5 aprile 2023. Avvio delle iniziative propedeutiche all'attuazione delle Linee guida sull'orientamento – A.S.2023-2024 Il tutor scolastico: prime indicazioni. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Circolare+prot.+n.+958+del+5+aprile+2023.pdf/653a85c5-8265-2c04-f95b-bb2e08e50a2d?version=1.0&t=1680710792307> (last access: 24/08/2023).
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2023). DM 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, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Decreto+Ministeriale+n.+63+del+5+aprile+2023.pdf/bd063ba0-4dca-f34f-4e43-a82eda58cf6f?version=1.0&t=1680707505051> (last access: 24/08/2023).
- Mura A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (Ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- Peschel F. (2006a). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel F. (2006b). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Senato della Repubblica (2023). DDL S.236. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico. In <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/-Ddliter/55874.htm> (last access: 24/08/2023).
- Stillo L. (2022). Equità e inclusione a scuola. Lineamenti e prospettive interculturali. In I. Guerini (Ed.), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche* (pp. 77-92). Roma: Edizioni Conoscenza.

Scuole comunitarie in Brasile:
associazionismo e sviluppo locale

Community schools in Brazil:
associationism and local development

Eduardo José Fernandes Nunes

Full professor of Education | Department of Education | Statal University o Salvador de Bahia (Brasil) | eduardojosf2@gmail.com

Cinthia Maria Seibert Santos

State University of Salvador de Bahia | cinthiaseibert@yahoo.com.br

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Nunes, E. J. F., Seibert Santos, C. M. (2023). Community schools in Brazil: associationism and local development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 162-169.

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-19>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-19>

ABSTRACT

The objective of this article is to analyse the importance of community schools in Brazil and the strategies envisaged and used by them and the actors operating in them, for local development. In the 1980s, with the intense migration from the countryside to the metropolis, new social movements appeared (Gohn, 2010) and associations asserting access to human rights such as schooling, health and housing emerged. In order to meet these demands, community schools, kindergartens and the figure of the social educator became more important. In order to better understand these phenomena, a historical analysis of the formation of community schools in the city of Salvador, Bahia was elaborated. This work intends to discuss the relevance of these initiatives for the local development of the community, the role of the social educator, and the action strategies used by social organisations for the training/emancipation of the subjects (Fávero, 2006; Freire, 2005).

L'obiettivo di questo articolo è analizzare l'importanza delle scuole comunitarie in Brasile e le strategie previste e utilizzate da esse e dai soggetti che in esse operano, per lo sviluppo locale. Negli anni '80, con l'intensa migrazione dalle campagne alle metropoli, sono comparsi nuovi movimenti sociali (Gohn, 2010) e si sono affermate associazioni che rivendicano l'accesso ai diritti umani come la scuola, la sanità e l'abitazione. Per soddisfare queste esigenze hanno assunto maggiore rilevanza le scuole comunitarie, gli asili nido e la figura di educatore sociale. Per meglio comprendere questi fenomeni è stata elaborata un'analisi storica della formazione delle scuole comunitarie nella città di Salvador, Bahia. Questo lavoro intende discutere l'importanza di queste iniziative per lo sviluppo locale della comunità, il ruolo dell'educatore sociale e le strategie di azione utilizzate dalle organizzazioni sociali per la formazione/emancipazione dei soggetti beneficiari (Fávero, 2006; Freire, 2005).

Keywords: community schools | local development | social educational project | social educator | associationism

Parole chiave: scuole di comunità | sviluppo locale | progetto socio-educativo | educatore sociale | associazionismo

Received: October 4, 2023

Accepted: October 24, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Eduardo José Fernandes Nunes, eduardojosf2@gmail.com

Introduzione

Le scuole comunitarie in Brasile hanno una lunga storia che inizia con l'arrivo degli immigrati europei nel 19° secolo, principalmente tedeschi, italiani e polacchi, che iniziarono a fondare scuole per i propri figli. Questi immigrati crearono scuole elementari nelle loro comunità, con influenza religiosa cristiana (Kreutz, 2000). All'inizio del XX secolo, anche le scuole organizzate dai lavoratori dei quartieri proletari e dai loro sindacati in quelle città, hanno svolto un ruolo importante nella formazione e nell'educazione dei giovani e degli adulti.

A metà del XX secolo, il Brasile presentava ancora tassi di analfabetismo elevati. Secondo Ferraro e Kreidlow (2004), "la riduzione dell'analfabetismo è relativamente bassa negli Stati del Nordest, che arrivano nel 1960 con livelli ancora molto elevati" nell'ordine dal 61,6% al 72,6%. In questo periodo, nasce un movimento di educazione popolare, avviato dal Paulo Freire (2005) per giovani e adulti, secondo il quale l'insegnamento deve essere contestualizzato nel luogo in cui le persone vivono, coinvolgendole come portatrici della cultura locale. Questo processo fu chiamato "circolo culturale" e, negli anni '60, si diffuse in tutto il Brasile.

Un'altra esperienza di educazione popolare è legata al Movimento per l'Educazione di Base - MEB (Fávero, 2006) organizzato dalla Chiesa cattolica, utilizzando il sistema di radiodiffusione esistente nelle diocesi. Queste esperienze, però, vennero disattivate nel tempo della dittatura militare.

Negli anni '80, con l'intensa migrazione, dalle campagne alle metropoli, nuovi movimenti sociali sono apparsi sulla scena urbana, per l'influenza di movimenti sociali organizzati da associazioni di quartiere, che rivendicavano l'accesso alla scuola, alla salute e ad una migliore abitazione. Questi movimenti popolari hanno dato origine a nuovi fenomeni che sono diventati oggetto di ricerca educativa, come l'affermarsi della figura degli educatori sociali, la nascita delle scuole comunitarie e degli asili nido.

Questo studio ripercorre l'importanza storica delle scuole comunitarie in Brasile, con particolare attenzione alla città di Salvador, capitale dello Stato di Bahia, e apre la riflessione sulla rilevanza di queste iniziative per lo sviluppo locale nei diversi quartieri, grazie al ruolo dell'educatore sociale e alle strategie di azione utilizzate da queste organizzazioni sociali per la formazione/emancipazione dei soggetti assistiti, nonché alle strategie previste e utilizzate da queste scuole e dai soggetti che in esse operano.

Analizzare il percorso delle scuole comunitarie in Salvador e la loro importanza per lo sviluppo locale, comporta la considerazione delle storie di lotta e resistenza dei neri, dei poveri, degli abitanti delle periferie urbane di questa città, delle donne, soprattutto, delle donne capofamiglia. Tutto questo per comprenderle come strategia utilizzate da queste persone, davanti all'assenza e alla fragilità dello Stato, per garantire i propri diritti fondamentali, in particolare il diritto all'educazione della prima infanzia.

Salvador, città storica, turistica, attraente, luogo desiderato da molti per vivere e migliorare le proprie condizioni di vita, si è rivelata, fin dalle sue origini, come una città delle disuguaglianze, una città con disadattamenti che vanno dagli aspetti legati alla presenza delle favelas, alla carenza nella distribuzione dei servizi, oltre che alla differenziazione dei territori e alla segregazione spaziale, delimitata da confini immaginari, che implicano che ogni cosa e ogni persona abbia il proprio posto (Rolnick, 1995).

Gli abitanti delle campagne che, negli Anni Ottanta, arrivavano nella città di Salvador, da soli o accompagnati dalle loro famiglie, avevano lasciato il proprio territorio a causa delle insufficienti condizioni di vita e di lavoro, occupavano le periferie e si trovavano ad affrontare sfide rilevanti per la propria esistenza. Il progetto di modernizzazione, con le sue promesse per l'umanità, non raggiungeva la periferia, non raggiungeva coloro che erano privi degli *strumenti simbolici* necessari per inserirsi in una società sempre più competitiva, individualizzata ed escludente (Giddens, 1991).

In questo contesto, tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, movimenti di associazioni di quartiere e di residenti, in diverse località del Brasile, intensificarono e rafforzarono la lotta delle persone che cercavano di migliorare le proprie condizioni di vita e di garantire il diritto di rimanere nel proprio territorio, dove avevano improvvisato le proprie abitazioni.

Nel contesto di lotta popolare sorgevano le scuole comunitarie, scuole fatte dalla gente e per la gente, motivate dall'assenza e/o dall'insufficienza di scuole pubbliche per i bambini, iniziative queste capaci di sviluppare una proposta educativa che valorizzasse la partecipazione, la cultura locale e la solidarietà, al contrario del concetto di una educazione proposta secondo gli schemi di una società dominante.

Il protagonismo delle donne, riunite in diversi gruppi e associazioni, rappresentava non solo la garanzia

dell'istruzione per i bambini, un luogo dove lasciare i propri figli mentre lavoravano, ma, e soprattutto, significava la resistenza ad una realtà sociale disumana e oppressiva, e una strategia popolare di rifiuto all'oppressione, all'alienazione e alla disumanizzazione. Si può vedere nei racconti di alcuni abitanti dei quartieri popolari della città di Salvador e negli studi realizzati per questo lavoro, che il silenzio *degli invisibili*, venne superato, grazie alla mobilitazione, organizzazione, solidarietà e creatività delle persone.

Certamente il movimento delle associazioni di residenti nella periferia della città di Salvador, e le loro agende rivendicative, sono avvenuti di fronte a un groviglio di necessità. Per questo motivo le scuole comunitarie, fin dalla loro nascita, portano segni di pratiche assistenziali di diversa natura. Alcune di queste scuole chiedevano piccole rette alle famiglie e non disponevano ancora di un progetto pedagogico robusto e attento ai bisogni educativi, capace di dialogare con le specificità delle persone. Tuttavia, è possibile verificare, lungo questo percorso, che numerose sono state le iniziative volte a migliorare il servizio offerto anche attraverso l'investimento nella formazione continua degli educatori sociali e la (ri)costruzione del progetto politico pedagogico di questi spazi comunitari.

La prospettiva educativa sostenuta dall'economia globale era quella di mettere le masse "in ordine" nella loro vita sociale, rafforzando la razionalizzazione della vita economica, a scapito della razionalizzazione della vita individuale e umana. In questa prospettiva, le forme di subordinazione, i modi di pensare dei soggetti, si basavano su modelli di potere/conoscenza di matrice coloniale.

È interessante notare che le scuole pubbliche popolari hanno contribuito in modo significativo al rafforzamento dei collettivi nei movimenti che cercano altre pedagogie, così come alla lotta dei collettivi subalterni per affermarsi come soggetti di storie, memorie, conoscenze e culture (Arroyo, 2014).

Questo contributo, oltre a offrire uno spazzato dello scenario delle scuole comunitarie del passato, intende aprire la riflessione sul valore di questi spazi educativi nella contemporaneità, evidenziando bisogni e possibilità, nella prospettiva di un'educazione che promuova l'inclusione sociale, una concezione dell'educazione che superi le mura della scuola, che dialoghi con la comunità locale, che discuta di cittadinanza, ma anche di civiltà, affinché i soggetti possano interpretare il mondo in cui vivono e trasformarlo.

1. Traiettorie e pratiche educative delle scuole comunitarie

Qual è il significato della scuola? Qual è il significato delle scuole comunitarie? Queste domande chiariscono questioni che ci aiutano a comprendere lo scenario dell'istruzione brasiliana oggi e ci mettono a disagio nel pensare alle esigenze dell'istruzione nella contemporaneità. Gli enigmi che l'educazione presenta non sono pochi e la sua crisi è multiforme, come ci dicono Alves e Garcia (2008). Occorre però pensare non solo alla educazione attuale, ma, soprattutto, a come essa può e deve diventare.

Le pratiche educative portate avanti dalle scuole comunitarie in Salvador già indicavano alcuni possibili percorsi per implementare una cultura educativa che trasformasse le difficoltà in possibilità, secondo le parole di Paulo Freire. La scuola pubblica brasiliana, sin dal suo inizio si è basata sulla cultura e sui modelli della classe media e, sebbene questo pubblico non sia il principale beneficiario dalle scuole pubbliche brasiliane, i suoi programmi e le sue pratiche continuano ad avere una struttura escludente e lontana da una prospettiva educativa che umanizzi i soggetti e sviluppi la loro autonomia. Tuttavia, questa affermazione non è del tutto generalizzabile, poiché esistono tentativi di superare e implementare un curriculum in una prospettiva multiculturale da parte di alcuni, che cercano di trasformare la scuola in uno spazio/tempo di scambi, creazione e relazioni amorevoli e solidari, annunciando tempi nuovi (Alves & Garcia, 2008).

L'istruzione per i bambini della periferia della città di Salvador non rientrava in passato nell'agenda delle autorità pubbliche. Il numero di bambini che non andavano a scuola nelle favelas era significativo, tanto da spingere le associazioni dei residenti, in varie località della città, a creare asili nido e scuole comunitarie. Dagli anni '80 in poi cominciò ad emergere una scuola che non era di proprietà dello Stato, né era privata. In questa scuola si voleva "una scuola diversa, dove i bambini che lì studiavano, gli insegnanti che lì insegnavano, imparassero tutti a valorizzarsi, a scoprirsi come persone umane, come cittadini" (Aarão, 2018, p. 41).

Educazione e umanizzazione procedono di pari passo nella prospettiva della scuola comunitaria, fin dalla sua origine, come principio, come valore, per un cammino di educazione libertaria. Il senso emancipatorio, della prospettiva di Freire, si lega a una prospettiva educativa che, in modo propositivo, con-

sente di costruire altre pedagogie, oltre a quella egemonica, capaci di opporsi alla violenza di relazioni che invece opprimono, sfruttano e non si fondano sul riconoscimento e sull'apprezzamento dell'altro, generando disaffezione, terrore e tirannia (Freire, 2005).

Nel loro percorso, le scuole comunitarie dovettero, tuttavia, ricorrere allo Stato per cercare di garantire le attività e fornire servizi alla comunità, senza perdere la propria autonomia e autogestione comunitaria, come accadde, ad esempio, con due istituzioni comunitarie, l'Associação de Mulheres de Plataforma, nel Suburbio Ferroviario e L'Asilo Nido Comunitario 1° de Maio, a Novos Alagados. La prima fu costretta a fare appello ai governi statale e municipale affinché assumessero tutto il personale che lavorava nell'asilo nido, cosa che non accadde tanto che l'Associazione dovette chiudere temporaneamente nel 1985. Quattro mesi dopo la chiusura, le persone ripresero la lotta in difesa dell'asilo nido comunitario che, per decisione dell'Associazione, fu riaperto. Alcune donne lavorarono gratuitamente, garantendo la continuità del lavoro con i bambini. La seconda, invece, riuscì a ottenere un finanziamento dal Comune per assumere tutto il personale raccomandato dalla comunità (Costa, 1991).

L'emergere della Federazione delle Associazioni di Quartiere del Salvador (FABS) guidata dalle associazioni di quartiere, negli anni '80 ebbe un ruolo fondamentale per la lotta per l'istruzione pubblica: attraverso una Commissione Educativa, prese avvio un piano di lavoro fondato sulle esigenze specifiche e prioritarie delle comunità come i posti nelle scuole, la costruzione di edifici scolastici, una maggiore partecipazione nella gestione e un ruolo effettivo della Commissione di Educazione (Peixoto, 1990, p. 26-27).

Gli anni '80 segnano un periodo di cambiamenti significativi nelle organizzazioni collettive e di crescita dei movimenti popolari che avviarono anche un periodo di attivismo politico con la presentazione di emendamenti all'Assemblea Costituente. In questo modo, l'affermarsi delle scuole comunitarie in tutto il paese divenne fondamentale per la promozione di emendamenti popolari volti ad integrare elementi della Costituzione brasiliana. Nel caso di Salvador si concretizzò nell'elaborazione della Legge Organica del Municipio a favore della scuola comunitaria. L'articolo 191, paragrafo 2, riconobbe un ruolo importante per le scuole comunitarie:

[...] § 2° Alle scuole filantropiche, confessionali o comunitarie, manifestamente senza scopo di lucro e che offrono istruzione gratuita, può essere assegnata una percentuale massima del tre per cento delle risorse di cui al presente articolo, quando l'offerta di posti vacanti nella rete pubblica ufficiale è insufficiente (Regolamentato dalla Legge n. 4608/1992).

La scuola comunitaria ha assunto una funzione centrale per l'esercizio della democrazia e dell'autonomia popolare. Per Aarão (1991, p. 35), "la conquista dell'autonomia nella gestione dell'Educazione è la più grande vittoria e il più grande esempio delle scuola comunitaria". Tuttavia, sulle scuole comunitarie venivano posti alcuni dubbi che ne potevano mettere a rischio la stessa esistenza: la scuola comunitaria non rischia di sostituire lo Stato? Non sarebbe meglio se il Governo stesso se ne occupasse? È l'Associazione degli Educatori delle Scuole Comunitarie (AEEC) che nel tempo ha sostenuto la consapevolezza della comunità locali e ha operato per il mantenimento

Sempre negli anni Ottanta, le Organizzazioni Non Governative - ONG, di cittadini e militanti, hanno contribuito alla ricostruzione del concetto di società civile e dei suoi significati, più orientati ai diritti dei gruppi. I movimenti sociali e le università hanno collaborato per il sostegno e la messa a sistema delle scuole comunitarie supportando anche la formazione delle figure che in esse operavano per promuovere l'affermarsi di forme educative basate sulla pedagogia dell'autonomia e sui principi dell'educazione popolare.

Dal 1993 l'AEEC ottenne una rappresentanza nel Consiglio municipale dell'Istruzione e le scuole comunitarie vennero riconosciute come scuole pubbliche comunitarie, determinando un progresso significativo in questo processo. Nel 1993 le scuole comunitarie iniziarono a ricevere risorse dal Comune di Salvador, anche se inizialmente scarse e, talvolta, sospese per cambiamenti di gestione. A ogni nuovo bilancio si rendeva necessario creare nuovi spazi di dialogo e negoziazione (Aarão, 2018). Attualmente sono 139 le scuole comunitarie che ricevono risorse finanziarie dal Comune di Salvador, per la partecipazione di circa 20.000 (ventimila) bambini.

Garantire il pieno funzionamento delle scuole comunitarie non era e non è un compito facile. La loro origine in situazioni di precarietà e anche di improvvisazione, insieme alla conseguente mancanza di do-

cumentazione, rende difficoltoso stabilire partenariati, stipulare accordi e ottenere risorse per la loro gestione. Il lavoro volontario e la collaborazione iniziale che hanno permesso il funzionamento di questo fondamentale spazio comunitario hanno, d'altra parte, compromesso a volte la qualità dei servizi a causa della permanenza temporanea dei volontari nelle loro attività (Costa, 1991).

Oggi, la lotta delle scuole comunitarie continua per migliorare la qualità dei servizi forniti alla comunità locale, per assicurare la formazione continua dei professionisti che vi lavorano e per una loro remunerazione adeguata. Attualmente tutti gli insegnanti che lavorano nelle scuole comunitarie in partenariato con il Comune di Salvador possiedono una laurea in Pedagogia, esplicitamente richiesta dall'accordo di cooperazione.

La formazione continua di tutti gli attori sociali nelle scuole comunitarie è, del resto, una necessità data dalle molteplici esigenze e la complessità dell'educazione in particolari contesti che vedono bambini, giovani adolescenti e adulti condannati a stili di vita precari.

2. Formazione degli educatori sociali nelle scuole comunitarie e progetto socio-educativo

L'esigenza di porre le persone in condizione di comprendere la società in cui vivono, in coerenza con il pensiero di Freire e dei movimenti educativi e culturali popolari, ha contribuito alla definizione di un nuovo progetto educativo per le scuole di comunità (Favero, 2006). Le prospettive di questo nuovo orizzonte indicano la necessità di sviluppare la pedagogia in un processo permanente di liberazione. Per Freire (2005), è necessaria una pedagogia che contribuisca a restaurare l'umanità perduta dei soggetti oppressi, ma anche dei soggetti oppressivi.

Considerare l'educazione nella pratica reale è essenziale per un processo di valutazione del curriculum proposto e sviluppato dalle scuole di comunità, degli apprendimenti attesi, delle forme di valorizzazione delle conoscenze degli studenti, delle pratiche di gestione, dei livelli di partecipazione della comunità locale al progetto pedagogico della scuola, dei modi attraverso i quali contribuire alla realizzazione di un processo educativo che contempra i bisogni dei soggetti, valorizzi le loro conoscenze, oltre ad articolarsi con la comunità locale. In questo quadro è evidente la necessità di pensare a un processo educativo, come afferma Freire, sia per gli studenti che per gli educatori, poiché la difficile sfida dell'educazione è come educare *permanentemente* sia l'educatore che lo studente.

Investire su insegnanti residenti nella comunità locale ha portato alcuni vantaggi per le scuole comunitarie: sono persone che hanno un miglior rapporto con gli studenti, non sono assenti, ma puntualmente presenti, oltre al fatto che molti di loro hanno partecipato al movimento da cui si sono originate queste scuole. La maggior parte di loro erano insegnanti, avevano il diploma di maestro o avevano studiato nel vecchio liceo, oggi corrispondente alla scuola superiore. La formazione continua di questi professionisti è stata all'ordine del giorno di alcune scuole comunitarie, con iniziative, incontri, gruppi di studio e dibattiti attraverso il Centro Educativo, come è avvenuto nel quartiere di Calabar (Aarão, 2018).

In Salvador il Centro per l'Educazione e la Cultura Popolare (CECUP) ha contribuito alla formazione e qualificazione degli insegnanti e degli amministratori delle scuole comunitarie, nell'elaborazione di materiale didattico, nell'elaborazione di proposte dirette alle istituzioni governative per aiutare nell'elaborazione di leggi e risoluzioni (Aarão, 1991).

Entrare nell'Università era un desiderio di questi maestri, e nel contempo una necessità per trasformare spazi considerati "depositari" del sapere, istituzioni che "si appropriavano dell'esclusività del sapere, dei concetti e delle pratiche pedagogiche legittime" (Arroyo, 2014, pp. 34-35). Tuttavia, i movimenti sociali e collettivi non cercano solo di entrare negli spazi accademici, ma anche di creare spazi per il dialogo e la produzione di un sapere prodotto nella militanza.

La formazione accademica superiore specifica per gli insegnanti delle scuole comunitarie, nel municipio di Salvador, ha avuto la sua prima esperienza nel 2002, quando l'Università Statale di Bahia - UNEB ha realizzato un primo progetto di formazione con Projeto Ágata Esmeralda, una ONG legata all'Italia e, successivamente, con l'Associazione Scientifica e Socio-Culturale PATI. Al corso hanno partecipato un centinaio di insegnanti laici, che lavorano nelle scuole comunitarie del Salvador, e ciò prima ancora che si svolgesse la Conferenza Municipale sull'Educazione, nel 2010, dove fu approvata una proposta riguardante l'offerta di corsi di istruzione superiore per gli insegnanti delle scuole comunitarie.

L'esperienza sopra menzionata è stata realizzata nell'ambito di un progetto specifico, dove l'educazione comunitaria era il principio guida del curriculum, fondato sul concetto di educazione popolare e vincolato ai bisogni espressi e sentiti dalla comunità, nonché sull'apprendimento multi-etnico, multiculturale e interculturale (Poster & Zimmer, 1995). In questo senso, lo sforzo dell'équipe di coordinamento del Corso è stato quello di allinearsi con gli insegnanti, gli studenti e con le esigenze di gestione delle scuole comunitarie. Un altro aspetto rilevante del progetto fu l'esigenza per i docenti universitari di conoscere gli spazi di vita dei propri alunni, maestri delle scuole comunitarie, al fine di interagire con loro in loco, percepire le principali necessità pedagogiche.

Con l'inizio della cosiddetta Piattaforma Freire, in Brasile, attraverso il Piano di Formazione degli Insegnanti dell'Istruzione di Base – PARFOR, è stato consentito agli insegnanti di tutto il Paese l'accesso alle Università e la partecipazione ai corsi di laurea. In Salvador, dopo la Conferenza Municipale sull'Educazione del 2010, come già accennato, le scuole comunitarie furono incluse nella partecipazione alla formazione PARFOR, offrendo l'opportunità a centocinquanta insegnanti delle scuole comunitarie e insegnanti delle scuole pubbliche di seguire corsi di livello superiore (Aarão, 2018, p. 77).

La preoccupazione per la qualificazione ha accompagnato anche il movimento della Open Community School di Calabar. Nei racconti di Lindalva, uno dei fondatori di questa scuola e per un periodo Presidente dell'AEEC, è possibile individuare questo aspetto: "E noi avvieremo un'attività solo se avremo nella comunità persone qualificate che si faranno carico di questo impegno" (Aarão, 2018, p. 32).

La formazione per gli insegnanti delle scuole comunitarie non è limitata alla formazione iniziale, ma anche alla formazione continua legata anche a esigenze di qualificazione e riqualificazione professionale per il miglioramento del proprio lavoro.

La formazione permanente degli insegnanti in Brasile è, del resto, un tema che sta acquistando rilevanza negli ultimi anni. In questo senso appare necessario riflettere sui progetti di formazione continua capaci di tenere conto dei diversi contesti scolastici e sul ruolo che l'insegnante assume per la comunità. La formazione tecnico-scientifica dei docenti deve essere al servizio della trasformazione, autorizzandoli a insegnare contenuti delle discipline ma, soprattutto, a creare le condizioni affinché gli studenti apprendano a "pensare criticamente alla realtà sociale, politica e storica in cui è presente" (Freire, 2000, p. 44).

Dal 2004 le politiche pubbliche e i programmi di inclusione sociale incoraggiano l'ingresso della classe popolare brasiliana nelle università pubbliche e private con il Programma University for All-PROUNI. L'educazione non formale entra nell'agenda come complemento alla vita dei cittadini attraverso la partecipazione in corsi, programmi e progetti sociali che, negli ambienti popolari, sviluppano nuove forme di associazionismo civile (Gohn, 2010).

Tuttavia, l'approccio educativo in ambito accademico resta vincolato a una formazione tecnica degli educatori, spesso lontana e disconnessa dal contesto e dalle realtà con cui loro saranno chiamati a lavorare. Per questi professionisti appare invece necessaria una formazione continua che dia priorità alla comprensione del rapporto conoscenza-potere, che contribuisca alla costruzione di una cittadinanza attiva, favorendo l'articolazione della conoscenza, la resistenza all'egemonia dominante e alle pratiche disumanizzanti.

Nella contemporaneità, cosa significa essere un educatore di comunità, che lavora sia nella dimensione educativa formale, ma anche con la comunità locale, in una scuola dove la gestione è comunitaria? I progetti socio-educativi delle scuole comunitarie mirano a trasformare, cambiare o mantenere l'educazione dominante e lo status quo? Quali sono i presupposti utilizzati nei processi formativi dei soggetti? Qual è il significato di comunità che è stato assunto da questi soggetti?

L'idea di contemporaneità presentata da Giddens (1991, pp. 155-156), sembra rispondere ai principi delle scuole comunitarie, intendendole, a partire dagli impegni radicali volti al superamento delle disuguaglianze e all'azione politica nella vita, funzionali a dare risposta ai bisogni di formazione per una vita realizzata e in grado di dare risposte ai propri bisogni.

Per Bauman (2003) l'idea di comunità va oltre il significato ristretto presente in molte narrazioni. La comunità suggerisce una cosa buona, un luogo accogliente e caldo ed è bello avere una comunità, dove si può contare sulla buona volontà e sull'aiuto degli altri. Pertanto, per Bauman, il senso di comunità presentato è vicino alle relazioni che si instaurano tra le persone della comunità fornendo strategie di coping.

Ci si aspetta che l'educatore che lavora negli spazi educativi comunitari abbia il profilo di un educatore sociale, colui che comprende l'integralità dell'essere umano, della vita comunitaria e l'importanza di includere i valori delle comunità in cui opera nelle sue pratiche educative, guidando il proprio con-

testo lavorativo e realizzando interventi educativi intenzionali che contribuiscono alla trasformazione sociale.

Secondo Gohn (2010, pp. 41-42), l'educatore sociale, per svolgere un ruolo attivo e propositivo nel gruppo, deve sfidare i partecipanti del gruppo a scoprire e svelare contesti in cui testi parlati, simbolici, gestuali, grafici, sono in costruzione. Essere animatore di gruppo significa anche esercitare la capacità di snellire e costruire con qualità il processo partecipativo, tematizzando il dialogo, che costituisce il principio guida del processo formativo. E, sarebbe auspicabile che dove l'educatore sociale lavora con la comunità ci fosse la possibilità di ricostruire il tessuto sociale esistente.

Questa prospettiva della performance dell'educatore sociale, dell'impegno con la comunità locale e della partecipazione ai movimenti di trasformazione sociale, è vicina ai presupposti della Pedagogia Sociale, che si occupa di questioni sociali e formazione per lo sviluppo umano, e intende l'educatore sociale come protagonista (Santos & Leiro, 2015).

Il (re)incontro delle scuole comunitarie con i loro progetti socio-educativi deve tenere conto del fatto che le forme di partecipazione alla società cambiano in base alle dinamiche sociali. Le pedagogie alternative guidate da un processo di organizzazione e sviluppo della consapevolezza sociale e nell'educazione popolare del passato, stanno acquisendo nuovi formati, ibridi, dalla partecipazione diretta alle associazioni civili alla partecipazione *on line* ai movimenti sociali, trasformandosi, oggi, in modo più forte, per l'inclusione sociale (Gohn, 2010).

In questo modo, secondo Gohn e Aaarã, quando si parla oggi di associativismo in Brasile, dobbiamo pluralizzare i significati, poiché non esiste un modello o una forma egemonica di associativismo, esiste una pluralità di forme, dove la maggioranza si rifugia in processi istituzionalizzati e una minoranza intende mantenere lo status quo attuale. Tra le sue funzioni, la scuola comunitaria ha quella di esercitare la cooperazione e l'articolazione collettiva negli spazi sociali in cui è inserita, di rifondare la solidarietà e di costruire pedagogie per il rifacimento delle identità sradicate e sfilacciate dal processo di civilizzazione.

3. Considerazioni finali

L'importanza delle scuole comunitarie in Brasile come strategia per lo sviluppo locale si connette alla necessità di offrire soluzioni a questioni legate ai bisogni delle famiglie, soprattutto delle donne capofamiglia (da dove e con chi lasciare i propri figli durante il lavoro, alla mancanza di cibo), al loro ruolo per il rafforzamento delle rivendicazioni nei confronti del potere pubblico per la conquista dei diritti (come il miglioramento delle abitazioni, il diritto alla salute e ai servizi igienico-sanitari), ma anche al peso che possono avere per fare pressione per un cambiamento della legislazione riguardante la responsabilità dello Stato in materia di educazione e assistenza all'infanzia (con la mobilitazione degli educatori e della popolazione per presentare proposte all'Assemblea Costituente e l'elaborazione partecipata del progetto politico-pedagogico).

La scuola comunitaria, attraverso il suo dinamismo, ha contribuito e contribuisce allo sviluppo locale, ampliando gli spazi democratici e l'autonomia dei cittadini. Il rafforzamento dell'associazionismo e della solidarietà nelle associazioni dei residenti (dove, in generale, sono nate le scuole comunitarie) sono azioni che hanno permesso di stabilire convenzioni con istituzioni pubbliche e private per la gestione delle scuole, per la remunerazione del personale che vi lavora e per l'investimento nella professionalizzazione e nella formazione di questi operatori.

Le scuole comunitarie di Salvador, Bahia, Brasile, continuano a interrogarsi e a creare nuove proposte educative, che certamente hanno creato pedagogie popolari, altre pedagogie, e hanno generato processi formativi che hanno abilitato ad una cittadinanza attiva consapevole dei propri diritti.

Riferimenti bibliografici

Aarão S.R. (2018). *Meu nome é Lindalva*. Rio de Janeiro: Access.

Aarão S.R. (1991). O outro lado da lua: educação comunitária. *Caderno de Educação Popular*. Centro de Educação e Cultura Popular – CECUP, 19, setembro, Salvador, Bahia.

- Alves N., & Garcia R.L. (2008) (orgs). *O sentido da escola*. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii.
- Arroyo, M.G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Bauman Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Costa A.A.A. (1991) (org.). *Creche comunitária, uma alternativa popular*. Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC.
- Filgueiras C.A.C. (1995). Os atores da mobilização por creches e pré-escolas comunitárias. *Caderno do CEAS*, 159, setembro/outubro.
- Freire P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Espinheira G. (1999). Salvador: a cidade das desigualdades. *Cadernos do CEAS*, novembro/dezembro, 184. Salvador: Centro de Estudos e de Ação Social. ANO.
- Ferraro A.R., Kreidlow D. (2004). Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Revista Educação e sociedade*. 29(2), 179-200 jul/dez.
- Favero O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Giddens A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- Giddens A. (2007). *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record.
- Gohn M.d.G. (2010). *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez.
- Gohn M.d.G. (2012). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kreutz L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Rev. Bras. Educ.*, 15, Rio de Janeiro Sept./Dec. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300010.
- Moraes C.S.V., Calsavara T., Martins A.P. (2012). O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. São Paulo: USP, *Rev. Educação e Pesquisa*, 38 (4), Dez. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011>.
- Morin E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Peixoto M.S.S. (1990) (org.). *Movimentos Populares: a escola comunitária e a cidadania*. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia.
- Rolnik R. (1995). *O que é a cidade. Coleção primeiros passo*. São Paulo: Brasiliense.

Contribution of ICT, in particular of Adapted Personal Learning Environments (adPLE), for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs

Contributo delle TIC, in particolare degli Ambienti di Apprendimento Personalizzati Adattati (adPLE), per il Miglioramento dell'Apprendimento nelle Persone con Bisogni Educativi Speciali

Rosário Quelhas

Assistant Professor in Escola Superior de Educação – IPCB (Portugal) | rosarioquelhas@ipcb.pt

Helena Mesquita

Professor in Escola Superior de Educação | IPCB, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) (Portugal) | hmesquita@ipcb.pt

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Quelhas, R., Mesquita, H. (2023). Contribution of ICT, in particular of Adapted Personal Learning Environments (adPLE), for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs. *Pedagogia oggi*, 21(2), 170-176. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-20>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-20>

ABSTRACT

For students with Special Educational Needs (SEN), the utilization of Information and Communication Technologies (ICT) represents a unique opportunity to access the curriculum, which would otherwise be inaccessible. The emergence of Web 2.0 has ushered in the potential for flexibility and personalized learning, leading to the evolution of Virtual Learning Environments (VLE) into Personal Learning Environments (PLE). These PLEs offer student-centric, easily reachable, and adaptable learning experiences, especially beneficial to students with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD). Considering the unique characteristics of this disability category, our aim is to explore the contribution of adapted Personal Learning Environment (adPLE) in enhancing educational outcomes for students with IDD.

Framed within a comparative matrix, this study takes the form of an empirical investigation aiming to describe the impact of ICT on the learning of individuals with SEN across the in the public, private and cooperative educational systems in Portugal.

Per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), l'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) rappresenta un'opportunità unica per accedere al curriculum, altrimenti inaccessibile. L'emergere del Web 2.0 ha introdotto il potenziale per la flessibilità e l'apprendimento personalizzato, portando all'evoluzione degli Ambienti di Apprendimento Virtuali (AAV) in Ambienti di Apprendimento Personali (AAP). Questi PLE offrono esperienze di apprendimento centrate sullo studente, facilmente accessibili e adattabili, particolarmente vantaggiose per gli studenti con Disabilità Intellettive e dello Sviluppo (DIS). Considerando le caratteristiche uniche di questa categoria di disabilità, il nostro obiettivo è esplorare il contributo dell'Ambiente di Apprendimento Personale adattato (AAPad) nel migliorare i risultati educativi degli studenti con DIS.

Inquadrate all'interno di una matrice comparativa, questo studio prende la forma di un'indagine empirica volta a descrivere l'impatto delle TIC sull'apprendimento delle persone con BES nei sistemi educativi pubblici, privati e cooperativi in Portogallo.

Keywords: Special Educational Needs (SEN) | Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) | Information and Communication Technologies (ICT) | adapted Personal Learning Environment (adPLE) | Comparative Methodology

Parole chiave: Bisogni Educativi Speciali (BES) | Disabilità Intellettive e dello Sviluppo (DIS) | Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) | Ambiente di Apprendimento Personale adattato (AAPad) | Metodologia Comparativa

Received: August 31, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

AUTORE, MAIL

Introduction

The emergence of Web 2.0 and social media has not only generated expectations but also introduced opportunities for enhanced flexibility and customization in the learning process through ICT. For students who have SEN, ICT serve as a pivotal factor in normalizing their living conditions. In specific scenarios, these technologies can serve as the sole avenue through which these students can access the curriculum, which would otherwise be inaccessible (Vázquez, Montoya, & Pérez, 2006). This is the case that led to the transformation of Virtual Learning Environments into what are now known as Personal Learning Environments (Attwell, 2007). The development of an adapted Learning Environment offers a response to the challenge of delivering learning experiences that are tailored to individual students, easily accessible, personalized, and adaptable (Heath, Treviranus, & Nevile, 2005 as cited in Pearson, Gkatzidou, & Green, 2009).

Framed by a comparative matrix, this study aims to describe and explain, comparatively, the contribution of ICT, in particular the adPLE, for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs in the different contexts considered, namely the public, private and cooperative educational systems in Portugal seeking to achieve an emancipatory nature, considering that the ultimate purpose of the study is to make the researchers knowledge and skills available to the study subjects, individuals with disabilities, so that they have access to them in the way that best suits them (Oliver, 1992 cited by Oliver, 1997).

1. Intellectual and Developmental Disabilities

In the 20th century, a clear definition of Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) emerged, but controversies remained due to standardizing diversity (Albuquerque, 2000). IDD concepts evolved over three historical periods (Morato & Santos, 2002). From antiquity to the 19th century, disabilities were unexplored scientifically, undergoing pedagogical-therapeutic experiments like Itard's, challenging irreversibility. Between the late 19th century and World War II IDD was defined using academic criteria and IQ-based evaluation, advocating for rights and quality of life. Lastly, in the post-war period attitudes shifted, embracing an ecological developmental model for IDD individuals, accompanied by discoveries about its causes.

This study centres its focus on IDD, which, as defined by the multidimensional framework of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities ([AAIDD], 2023) entail three essential elements:

Significant limitations in intellectual functioning, which means a full scale IQ standard score of approximately 2 (or more) standard deviations below the mean as measured with an appropriately-normed, standardized test of intelligence.

Significant limitations in adaptive behavior, which means a standard score of approximately 2 (or more) standard deviations below the mean measured with an appropriate and standardized test of adaptive behavior in one or more of the following domains: conceptual, social, or practical skills.

Onset of both of the above limitations during the developmental period, which means that significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior in the individual have manifested before the age of 22.

2. ICT and Education

The dawn of the 21st century is poised to be defined by a series of remarkably transformative initiatives within the realm of Education. These initiatives are forging a novel paradigm in which Inclusion has evolved beyond a mere ideology to become an educational model that schools are encouraged to align with.

Amidst the rapid shifts confronting contemporary society, schools continually find themselves in the

position of seeking solutions that cater to the needs and characteristics of an increasingly diverse population—a result of nearly two centuries of democratization and the ever-expanding reach of the school system.

Digital technology is becoming omnipresent in people's lives reaching the most distant corners of the world. Distinguishing between the tangible and the imaginary new universes generated by technology becomes very difficult. Education cannot remain immune to this transformation, despite calls to protect it from the negative influences of digital technology. However, this is a significant challenge, as technology emerges in multiple forms in education (UNESCO, 2023). The dynamic between Education and ICT has been the subject of numerous investigations aiming to describe and comprehend the impact of the former on the latter. Above all, this dynamic solidifies with the intention of improving the quality of teaching. It is anticipated that schools will take on a leading and innovative role in integrating ICT into activities fostering the cultivation of meaningful learning. This expectation stems from the belief that ICT holds the potential to alter «...the manner in which children are accustomed to learning and to magnify their cognitive development» (Baía, Brito & Duarte, 2004, p. 5). This alteration arises from the foundation of «...conventional systems of information processing and representation (which) necessitate new learning and augment the existing» (Miranda, 2007, p. 45).

According to Amante (2007, p. 52), it becomes «...challenging to overlook the contribution of these new media...» in learning contexts in diverse curriculum areas such as Language, Mathematics or Education for diversity. This author underscores that this contribution hinges on the extensive use of technology, where the possible solution lies not in technology itself but in people and institutions that face the challenge of creating ICT as agents of change, moving from a model of information reproduction to a model of collaborative construction of knowledge, open to social and cultural contexts, the diversity of students, and their knowledge, experiments, and interests (Silva, 2001). This transformation reshapes schools and educational experiences, as documented in the Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) report «Learning to Change: ICT in Schools» from 2001. This report is cited by the European Agency for Development in Special Needs Education (AEDNEE, 2003) in their report «Special Educational Needs in Europe.»

3. The Contribution of ICT and the Promotion of Inclusion for Individuals with Disabilities

Enabling access to education continues to pose a notable obstacle for individuals who have typically been susceptible to exclusion from conventional educational institutions and require tailored approaches to accommodate their specific circumstances. Provisions such as distance learning, ICT training, access to suitable technology, and essential infrastructure have the potential to «...cultivate a conducive learning environment within homes, conflict zones, and remote areas, particularly for marginalized communities» (UNESCO, 2023).

In such a scenario of change where, as noted by Lloyd, Moni, and Jobling (2006), children and young individuals are immersed in technology and where technology alters the environment in which learning takes place, ICT plays a crucial role in normalizing the living conditions of students with SEN. In certain situations, ICT provides the only path through which these students can access the curriculum, which would otherwise be inaccessible. Moreover, technology aids in fostering their autonomy, empowerment, and integration into society (UNESCO, 2023) enabling tailored learning experiences, enabling personalized interaction and communication with peers and educators, while also fostering stronger social competencies and connections (UNESCO, 2023).

Given the above-mentioned premise that ICT have a positive impact on students with SEN, it's evident that many of the proposed ICT strategies for these users, as identified by Feng, Lazar, Kumin, and Ozok (2008), involve providing resources that mitigate these students' challenges, emphasizing their potential. These resources are generally aimed at individuals with sensory and motor disabilities or involve adapting applications (and corresponding interfaces) for a group of individuals with specific common characteristics (such as Braille keyboards for visually impaired individuals). The goal is to tailor these resources to their characteristics, needs, and special interests, thus showcasing their potential as assistive technology.

Quelhas and Mesquita (2013) suggest that ICT-supported activities facilitate communication, and

consequently learning without requiring specific adaptations in hardware usage. These authors also highlight the potential of ICT in developing teaching/learning activities for students with SEN, promoting autonomy, motivation, and interest among these students.

The report «Special Educational Needs in Europe» by the European Agency for Development in Special Needs Education (AEDNEE, 2003) suggests that ICT can be used in the educational processes of students with SEN, as teaching and learning instruments, learning contexts, communication instruments, therapeutic aids, and diagnostic assistants as well as tools for administrative tasks.

The same document suggests that can be understood (and indeed act) as a promoter of inequality among students, particularly those with SEN highlighting the need, of fostering educational inclusion in policies, projects, and programs related to ICT to promote research, innovation, and information sharing and raising awareness among the educational community and society at large about the advantages of ICT in the education of students with SEN.

In a society undergoing transformation, the influence of ICT on Education can translate into the creation of scenarios that generate new opportunities for students with SEN (Pérez & Montesinos, 2007). Although ICT is not the sole factor of educational innovation, it is likely to be an essential instrument for the crucial transformations in Education to adapt to an inclusive social reality promoting equality, accessibility, and respect for diversity (Vázquez, Montoya & Pérez, 2006).

However, it's vital to remember that technology should not be seen as the ultimate remedy, but rather as a supplementary resource to tackle specific barriers to education access. The most influential interventions prioritize learners' requirements and foster human interaction, merging appropriate in-person support, thorough teacher training, and technology tailored to the context. Successful learning systems never hinge solely on technology (UNESCO, 2023).

4. Personal Learning Environments and adapted Personal Learning Environment

Assuming the premise that the introduction of new technological means in education produces positive effects on learning changing the methods of teaching for educators and the approaches to learning for students (Miranda, 2007), we give relevance to the set of tools commonly referred to as Web 2.0, also known as social software, that allow collaborative activities and social interaction with significant gains in connectivity enabling the creation of environments where learning promotes flexibility and personalization in learning (Attwell, 2007).

Among those, Personal Learning Environments (PLEs) are particularly well-suited for students with disabilities when we consider the factors that characterize them: on one hand, the considerable gain in student autonomy and self-regulation, shifting the management of learning to the student and converging towards student-centered teaching models (Attwell, 2007); on the other hand, the accessibility that these learning environments offer, understood as the ability of the learning environment to adapt to the student's needs (Pearson, Gkatzidou & Green, 2009).

Given that the research revolves around PLEs, it is important to characterize this object of study. Its origin is linked to the technological development and proliferation of a set of tools that, through a network, allow collaborative activities and social interaction, bringing about significant transformations in domains beyond just the technological, with a special emphasis on the field of Education where this form of technology is gaining importance through a growing use of wikis and blogs, for example, but also in the creation and development of PLEs. These transformations, have resulted in the ability to introduction of flexibility and personalization in learning, allowing students to use diverse sources in various contexts, offering the opportunity to engage at their cognitive development level and creative resources.

The importance and benefits of multimedia interfaces in systems directed at students with disabilities and communication and learning problems have been widely exposed through the work of various researchers, including Schlosser, Belfiore, Nigam, Blischak, and Hetzroni (1995 cited by Maguire, Elton, Osman, & Nicolle, 2006), who demonstrated how communication output devices facilitate the learning of graphic-based symbolic languages.

An adaptation factor of an PLE aimed at students with disabilities is the assistive technologies that these individuals may require to access network access equipment and therefore the PLE such as adapting

data input devices, which may have specific and customizable configurations based on the user's characteristics and needs and adapting data output devices, such as voice synthesizers associated with configurable concept keyboards.

It should also be noted, in generating adPLE, the importance of observing the common or specific curriculum of students in choosing and creating tools, resources, and learning activities suitable for their characteristics and preferences should not be overlooked.

5. Methodological Approach

The creation of an Adapted Virtual Learning Environment can address the challenge of providing student-centered, accessible, personalized, and flexible learning, particularly for students with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD). Considering the specific characteristics of this type of disability we aim to identify the focus of our research more clearly and define our initial problem: Can adaptable Personal Learning Environments (adPLE) contribute to the improvement of academic learning outcomes in students with IDD?

Considering the alignment between the public education system for students with SEN and the private and cooperative system, this research also aims to be guided from a comparative perspective between the two systems.

Framed within a comparative matrix, this study thus configures as an empirical investigation, with a non-experimental character since there is no manipulation of variables, and cross-sectional as data collection will be carried out using techniques from a synchronous perspective, not involving the follow-up of reality in an evolutionary focus (Arnal, Rincón, & Latorre, 1992).

The Inquiry method will be employed, using interview and questionnaire techniques, as well as Observation with the use of non-participant observation. Through this methodological approach, applying what Stake (2007) refers to as methodological triangulation – incorporating different methodological approaches, including case studies, observation, interviews, and document analysis – aims to provide a better scientific understanding of the reality being studied.

Furthermore, this research seeks an emancipatory nature, considering that the ultimate purpose of this study is to make the researchers' knowledge and capabilities available to the study subjects, individuals with disabilities, so that they can use them in the way that suits them best (Oliver, 1992 cited by Oliver, 1997).

This study aims to describe and explain, comparatively, the contribution of ICT, particularly adPLE, to the improvement of learning outcomes in individuals with Special Educational Needs in different considered contexts, specifically the public and private or cooperative systems. To better understand the choice of a comparative perspective, it is necessary to frame the role that comparative education has for educational research. Given that education research, relying on the requirement of objectivity in scientific knowledge, while seeking to determine universally applicable principles in a global context, revealed the theoretical and methodological fragility of some traditional comparative research, which aimed to establish linear cause-and-effect relationships and comparisons between aspects or parts of educational systems, without considering the specificities of the structural condition in which their roots lie and their possible explanations (Puiggrós s.d. cited by Franco, 2000). Comparison is a process of perceiving differences and similarities and assuming values in this relationship of recognizing oneself and the other. It is about understanding the other from their perspective and, by exclusion, recognizing oneself in difference (Franco, 2000). As Ferreira (2008) points out, the study of problematics or realities should consider different contexts in order to establish what is different and similar, what differentiates and brings closer, in an attempt to understand the reasons that determine the situations encountered. According to Nóvoa, (2005 cited by Canário, 2006) it is possible to highlight specificities and similarities, but facts – events, countries, systems, etc. – are incomparable.

Considering the methodological focus of this study it became pivotal to determine, among educational institutions seeking to address the needs of children and young people with limitations, public and private, which schools have comparable conditions and dimensions. In the selection of study units, an effort was made to identify schools that shared common characteristics based on the recent data about the Portuguese

population in 2017, collected by the Instituto Nacional de Estatística (INE), and available in the Base de Dados de Portugal Contemporâneo (PORDATA) of the Francisco Manuel dos Santos Foundation, as well as data from the Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) regarding the student population attending Private Institutions of Social Solidarity (PISS), Special Education Schools, and Inclusion Resource Centres with educational functions.

Through the analysis of data related to various socio-economic dimensions, such as the resident population, population density, educational establishments at different levels, the number of students attending these establishments, and some support structures for the population such as Museums and Hospitals, the geographic asymmetry of the Portuguese regions, coastal and inland, northern, central, and southern, became very evident. This allowed for an immediate determination of the central region - municipalities of Castelo Branco and Guarda - as a geographical quadrant for the selection of schools as units in this study. Also, based on the definition of common characteristics in this study, such as the presence of students with IDD, the level of education attended, and the presence of resources and methodologies based on ICT, it was possible to better select the schools in accordance with the comparative approach, in order to compare their differences in a meaningful way.

In the search for instruments developed in other research and projects with compatible objectives with those of this study two surveys were identified: the «2nd Survey of Schools: ICT in Education» (European Commission, 2019) aimed to characterize the ICT framework in schools and to define a conceptual model of a «Highly Equipped and Connected Classroom» and the «Teaching and Learning International Survey, TALIS» (OECD, 2018) an international survey on teaching and learning that aims to reflect on learning environments in schools and the working conditions of educators.

This resulted in two surveys, one directed at school personnel in leadership and management positions, and another directed at teachers of classes with students with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) in the 1st Cycle of Basic Education (Primary School), Special Education (intervening with students in the 1st Cycle of Basic Education), Information and Communication Technology (ICT, involved in activities in the 1st Cycle of Basic Education). These surveys are structured into two common sections, related to the characterization of the surveyed individuals, and concerning the access and use of digital technologies. These surveys also aim to collect indicators of Inclusion based on the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002).

6. Development and Expected Results

Data collection will commence in the fourth quarter of 2023 and will involve the surveys developed and previously described in this article.

The study anticipates several key findings that contribute to the understanding of the impact of adPLEs on students with IDD:

- Personalization and Inclusivity: analyzing teacher responses, it aims to establish whether adPLEs facilitate personalized learning experiences for students with IDD and uncover the extent to which these environments promote inclusivity, allowing students to engage effectively with their peers.
- Barriers and Challenges: The data collected will provide insights faced by both administrators and teachers in implementing adPLEs helping to understand the obstacles that may hinder the effective integration of technology in inclusive educational settings.
- Influence on Teaching Practices: we aim to reveal how adPLEs influences teaching methods and pedagogical practices exploring how teachers adapt to adjust the unique learning needs of students with IDD in technology-supported environments.

The data collected and the expected results will contribute to the academic discourse on the integration of adPLEs in inclusive education for students with IDD and can provide insights into best practices, challenges, and potential strategies for leveraging ICT and develop learning experiences serving as a basis for educational policies and practices and fostering inclusivity and innovation in special education contexts.

References

- AAIDD. (2023). *Defining Criteria for Intellectual Disability*. Obtido em 22 de 05 de 2023, de AAIDD: <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Ainscow M., & Booth T. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Obtido de <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- European Commission (2023). *2nd Survey of Schools: ICT in Education* <http://data.europa.eu/88u/dataset/2nd-survey-of-schools-ict-in-education>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais [AEDNEE]. (2003). Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. In C. Meijer, V. Soriano, & A. Watkins (Eds.), *Necessidades Educativas Especiais na Europa* (pp. 43-54)
- Albuquerque M. C. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Amante L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64.
- Arnal J., Rincón D. & Latorre A. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos y metodologías* (Primera edición). Barcelona: Labor S.A.
- Attwell G. (Janeiro de 2007). *Personal Learning Environments - the future of eLearning?* eLearning Papers, 2 (1).
- Baía M., Brito C., & Duarte J. (2004). *As Tecnologias de Informação na Formação Contínua de Professores: Uma nova leitura da realidade*. Obtido em 15 de Março de 2010, de http://nonio.crie.min-edu.pt/estudos/Versao_final_estudo_Form_Con_Prof.pdf
- Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Canário R. (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 27-36.
- Feng J., Lazar J., Kumin L., & Ozok A. (2008). Computer Usage by Young Individuals with Down Syndrome: An Exploratory Study. *Proceedings of the ACM Conference on Assistive Technology (ASSETS)*, (pp. 35-42)
- Ferreira A. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31.
- Franco M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedad*, XXI, 72, 197-230
- Heath A., Treviranus J., & Nevile L. (2005). Individualised Adaptability and Accessibility in Elearning. Education and Training Part 1: Framework. In E. Pearson, S. Gkatzidou e S. Green (2009). *Obtido em 15 de maio de 2010. A proposal for an Adaptable Personal Learning Environment to support learners needs and preferences*. In *Same places, different spaces*. Proceedings ascilite. Auckland 2009.
- Lloyd J., Moni K., & Jobling A. (2006). Breaking the hype cycle: Using the computer effectively with learners with intellectual disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 9 (3), 68-74.
- Maguire M., Elton E., Osman Z., & Nicolle C. (2006). Design Of A Virtual Learning Environment For Students With Special Needs. *Human Technology*, 2 (1), 119-153.
- Miranda G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na Educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50.
- Morato P., & Santos S. (2002). *Comportamento Adaptativo. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Insights and Interpretations*. Paris: OECD. Obtido de https://www.oecd.-org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Oliver M. (1997). *Doing Disability Research*. Leeds: The Disability Press.
- Pearson E., Gkatzidou S., & Green S. (2009). A proposal for an Adaptable Personal Learning Environment to support learners needs and preferences. In *Same places, different spaces*. Proceedings ascilite. Auckland 2009. Obtido a 15 de maio de 2010 em <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/pearson.pdf>
- Quelhas M. & Mesquita M. (2011). O uso das TIC por jovens portadores de T21: um estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 3(2), 92-112
- Silva B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 111-153.
- Stake R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* (Revised Edition ed., Vol. 1). (Global Education Monitoring Report Team, Ed.) Paris: UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723?posInSet=1&queryId=e760e047-ea93-4eb5-801e-4b6ef8ebd8dd>
- Vázquez J., Montoya R., & Pérez F. (2006). Introducción. In J. Vázquez, R. Montoya, & F. Pérez (Coords.), *Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: Nuevos Escenarios, Nuevas Oportunidades* (pp. 23-25).

Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development?
Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center
Teaching and Learning Centers. The importance of educational-teaching competences
for Academic Development processes

Anna Serbati

Associate Professor | Department of Psychology and Cognitive Science | University of Trento | anna.serbati@unitn.it

Antonella Lotti

Full Professor | Department of Humanities, Cultural Heritage, Education | University of Foggia | antonella.lotti@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Serbati, A., & Lotti, A. (2023). Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes. *Pedagogia oggi*, 21(2), 177-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-21>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-21>

ABSTRACT

This paper aims to provide a reflection on the strategic role of Teaching and Learning Centers in the national context and, in particular, of the professionals working within them. Particular attention will be paid to the importance of the pedagogical-didactic competencies of these professionals, which are fundamental in supporting the ongoing development of academics and thus in supporting a renewed quality of teaching in the university context.

Il presente contributo mira a fornire una riflessione sul ruolo strategico dei Teaching and Learning Centres nel contesto nazionale e, in particolare, delle figure professionali che operano al loro interno. Particolare attenzione verrà posta sull'importanza delle competenze pedagogico-didattiche di questi professionisti, fondamentali per il sostegno allo sviluppo continuo dei docenti universitari e dunque a supporto di una rinnovata qualità della didattica nel contesto universitario.

Keywords: teaching and learning center | academic developer | educational and teaching skills | faculty development

Parole chiave: centri per lo sviluppo professionale | academic developer | competenze pedagogico-didattiche | sviluppo professionale dei docenti universitari

Received: September 1, 2023

Accepted: November 10, 2023

Published: December 29, 2023

Credit author statement

Il presente articolo è frutto di una riflessione congiunta e un lavoro integrato. Sono tuttavia da attribuire ad Anna Serbati i par. 2, 3.2, 3.3 e ad Antonella Lotti i par. 1, 3.1. Le autrici hanno scritto assieme il par. 4.

Corresponding Author:

Anna Serbati, anna.serbati@unitn.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni, le Università sono state caratterizzate da forti cambiamenti a livello istituzionale, introdotti da una forte spinta alla massificazione dell'istruzione superiore e dall'aumento della competitività internazionale (Altbach, 2014).

Come affermano Sugrue e colleghi (2018), le azioni per sostenere il miglioramento della qualità della didattica sono state affiancate all'evoluzione del campo di ricerca detto *Academic Development (AD)* o, in contesto americano, *Faculty Development (FD)*, ovvero le azioni che hanno l'obiettivo di promuovere lo sviluppo professionale a tutto tondo dei docenti universitari. Leibowitz's (2014, p. 359, traduzione nostra) descrive questo concetto con la seguente definizione: "*academic development* consiste nella creazione di condizioni di supporto all'insegnamento e all'apprendimento nella più ampia accezione". Altri studiosi, inoltre, sottolineano che le azioni di *Faculty Development* si riferiscono ad un'ampia gamma di attività che le istituzioni utilizzano per assistere i docenti nei loro molteplici ruoli (Centra, 1976) e migliorare le loro conoscenze e le competenze nelle aree dell'insegnamento, dell'apprendimento, della valutazione, della ricerca e dell'amministrazione (Sheets & Schwenk, 1990).

Anche in contesto italiano si rileva una forte attenzione al tema dello sviluppo continuo dei professionisti dell'educazione in ambito universitario, con crescenti esperienze di formazione e ricerca sul campo (Felisatti & Serbati, 2017; Perla & Vinci, 2021; Silva, 2023).

2. Teaching and Learning Centers, luoghi generatori di sviluppo professionale e qualità della didattica

I Teaching and Learning Centres (TLCs) sono servizi e contesti che mirano ad aiutare i docenti a sviluppare, valutare e perfezionare le proprie competenze didattiche (Epper, Bates, 2001; Sorcinelli, 2002) e in generale a promuovere la crescita professionale dei docenti.

Come Troelsen afferma,

Le attività volte a migliorare la qualità dell'insegnamento possono essere classificate utilizzando almeno tre approcci: istituzionale, culturale e personale e richiedono quindi un impegno a molti livelli dell'organizzazione universitaria (Troelsen, 2021, pp. 254-255, traduzione nostra).

Lo sviluppo professionale dei docenti, infatti, riguarda sia i singoli docenti e la loro crescita, che le istituzioni e il cambiamento organizzativo.

Le organizzazioni che si occupano del potenziamento della qualità della didattica attraverso approcci integrati top down e bottom up sono i Teaching and Learning Center (Lotti *et alii*, 2022). In generale, i TLC si possono definire come strutture strategiche volte a sostenere processi di *Faculty Development* che mirano a "sviluppare nei docenti competenze rilevanti per il loro ruolo istituzionale e sostenere la loro crescita, sia nel presente che nel futuro" (Steinert, 2009, p. 391, traduzione nostra).

Tali Centri, dunque, hanno il compito di promuovere azioni di ricerca sull'insegnamento universitario e fornire supporto ai docenti per l'adozione di tecniche, strategie e metodologie che la ricerca ha dimostrato essere in grado di migliorare l'apprendimento degli studenti (Cook & Kaplan, 2011; Forgie *et alii*, 2018). Le strutture, dunque, vanno a sostenere la professionalità docente attraverso azioni pedagogiche mirate e basate sull'evidenza scientifica, al fine di coltivare, al fianco della professionalità disciplinare, le conoscenze e le competenze specifiche legate alle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento e la loro applicazione nella pratica (Gibson, 2009, p. 3).

Il noto schema proposto da Steinert (2014), di cui in Fig. 1 si propone un adattamento, mostra come le attività di un TLC possano lavorare su più fronti e a diversi livelli, andando a muoversi tra dimensioni di formazione formale e informale e prediligendo approcci individuali e/o di gruppo oppure un'integrazione di essi. È infatti attraverso una molteplicità di processi e strategie combinate che è possibile lavorare sul cambiamento culturale a livello istituzionale, definire le politiche o migliorare le capacità organizzative (Bligh, 2005), strutturando consenso e promuovendo percorsi personalizzati per lo sviluppo della competenza educativo-didattica da parte dei docenti universitari (Swanwick, 2008; Steinert, 2014).

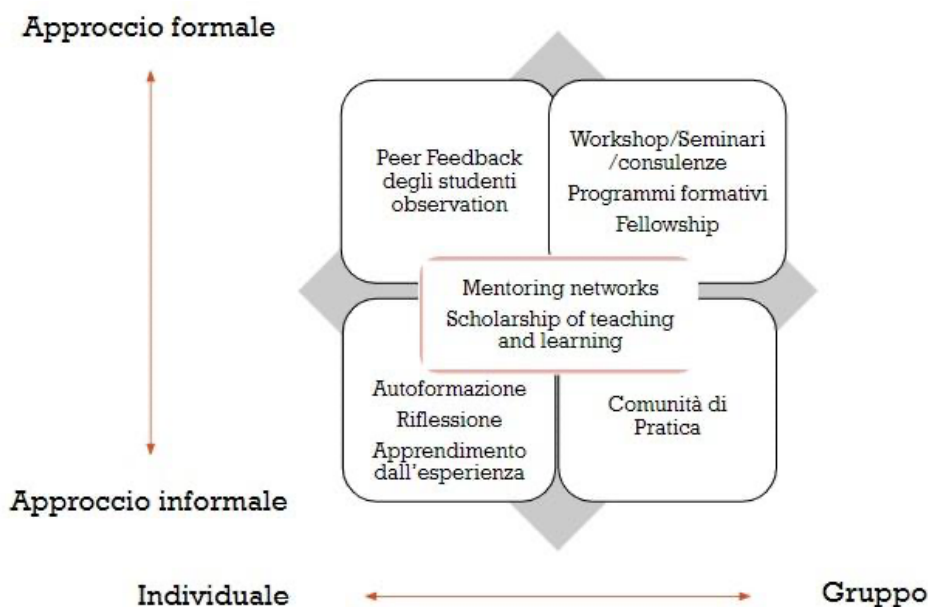


Fig. 1: Approcci di Faculty Development (Adattamento da Steinert, 2014)

3. Le figure professionali del TLC e le loro competenze

Un TLC viene sostenuto nelle sue azioni da diversi professionisti, che sono in grado di rispondere ai bisogni formativi dei docenti universitari, relativi studenti e necessità dell'istituzione stessa nella quale è collocato.

Le figure che si andranno ad esplorare nel dettaglio in questo paragrafo sono le seguenti (Lotti *et alii.*, 2022):

- Il *direttore del Teaching and Learning Center*, quale figura guida fondamentale nella promozione di azioni a livello istituzionale e nella gestione dei macro processi organizzativi-manageriali per il supporto delle attività del centro e dei programmi stessi di sviluppo professionale dei docenti dell'Università di riferimento.
- L'*Academic Developer (AD)* o *Faculty Developer (FD)* come professionista esperto per le azioni di progettazione e implementazione dello sviluppo continuo della professionalità docente e di affiancamento dei docenti stessi.
- Gli *studenti* come protagonisti strategici coinvolti nei programmi di *Faculty Development*.

3.1 Il ruolo del direttore del TLC

Il direttore di un TLC è la figura che coordina e dirige il Centro. Da alcune ricerche internazionali (Dawson *et alii.*, 2010) emerge come sia una figura di cerniera che si relaziona con la Governance dell'ateneo, e con gli attori esterni nazionali e internazionali coinvolti nei processi di *Faculty Development*, oltre ad avere un fondamentale ruolo di coordinamento interno. Rispetto ai rapporti esterni è colui che si interfaccia con il delegato alla didattica di ateneo, con i referenti per i processi di qualità, per le tecnologie didattiche, per la valutazione e con i direttori dei dipartimenti e i presidi delle facoltà.

Mantiene il rapporto con gli altri direttori di TLC nazionali e collabora alle attività nazionali di coordinamento delle iniziative di *Faculty Development*, oltre a partecipare agli eventi e alle associazioni internazionali.

Essendo il *Faculty Development* un'azione strategica di sviluppo dell'intero ateneo, il direttore del TLC deve essere a conoscenza delle linee strategiche dell'università e partecipare nelle sedi ove vengono prese le decisioni inerenti l'offerta formativa, la didattica e la valutazione in senso ampio.

Il direttore di un TLC, di norma, rileva i bisogni formativi e gli interessi dei direttori o coordinatori

dei corsi di studio, individua le priorità fissate nel piano strategico di ateneo, identifica le priorità per la formazione universitaria che emergono dalla letteratura scientifica di settore (Sorcinelli *et alii.*, 2006).

La figura che emerge dalla letteratura di settore è quella di una persona che è fonte di ispirazione per gli altri e che si pone in una posizione di costante apprendimento. Il direttore ha, inoltre, un ruolo di leadership del TLC, e, quindi, un ruolo di coordinamento e direzione di un centro con obiettivi e azioni in continua evoluzione.

Egli deve garantire la rilevazione dei bisogni formativi, la pianificazione delle attività formative e di ricerca, la loro realizzazione e valutazione, oltre alle attività di riflessione sulle pratiche per fini di ricerca in ambito didattico o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), la comunicazione interna ed esterna, la gestione economica e amministrativa e la creazione di una squadra di *faculty developers* che realizzino nel migliore dei modi tutte le attività proprie di un TLC.

Le competenze di un direttore di TLC vengono descritte come competenze di facilitazione, di gestione del cambiamento, di gestione delle relazioni, di creazione di comunità, di sviluppo di politiche, di mentore interno ed esterno, di coach dello staff del TLC, di mediatore e negoziatore, di ricercatore in ambito della didattica universitaria, di formazione. In particolare, le abilità che mette in campo sono quelle di pianificazione strategica, progettazione formativa e valutazione, gestione finanziaria, gestione di risorse umane, capacità di bilanciare i molteplici ruoli richiesti (leader, studioso, manager). Le conoscenze che deve possedere sono inerenti i processi formativi nell'istruzione superiore (Dawson *et alii.*, 2010).

3.2 Il ruolo dei Faculty Developers

Esiste un'ampia letteratura sull'identità e sulle competenze professionali del *Faculty Developer - FD* (chiamato anche *educational developer* o *academic developer*, a seconda dell'area geografica). Lotti e colleghi (2022) affermano che tale ruolo viene ricoperto in alcuni contesti da docenti distaccati e dedicati a questo compito, ovvero un team di docenti appassionati e/o esperti con cariche variegata all'interno dell'Università di riferimento, che si dedicano in parte o totalmente al lavoro nel TLC. Gli autori riferiscono, inoltre, che gli FD possono essere anche figure di staff tecnico-amministrativo, ovvero team di tecnici caratterizzati da competenze specifiche a livello progettuale e di consulenza, con particolarità relative ai temi legati all'e-learning e alle tecnologie educative.

I *Faculty Developers (FD)*, come ben documentato in letteratura, possono essere visti come professionisti che svolgono il ruolo chiave di *change agents*, ovvero figure che supportano l'efficacia dei processi di cambiamento in contesti istituzionali, cambiamento organizzativo possibile solo grazie a comportamenti individuali modificati e nuova riflessione e consapevolezza istituzionale (Hicks, 2005).

Sugrue e colleghi (2018, p. 2367), grazie allo sviluppo di una *systematic review*, affermano:

i FD sono chiamati più che mai a essere leader all'interno delle loro organizzazioni [...] (Taylor, 2005). Questo ruolo più strategico e pubblico mette in discussione le concezioni più tradizionali dell'insegnamento e dell'apprendimento, della valutazione e della leadership, mentre le competenze dei FD, come la collaborazione, la comunicazione, la capacità di ascolto e la competenza pedagogica, vengono costantemente integrate a quelle di leadership, alla tecnologia, alla politica dell'istruzione superiore, alle culture organizzative e al cambiamento educativo. Di conseguenza, il ruolo dei FD è un importante orizzonte di interesse emergente, con la necessità di pensarlo da una prospettiva olistica, intra-organizzativa e trans-organizzativa (Sugrue *et alii.*, 2018, p. 2367, traduzione nostra).

Questa citazione evidenzia la complessità del ruolo di questi professionisti, i quali possono intraprendere azioni a differenti livelli in modo da sostenere, all'interno di una cornice progettuale ben definita, l'istituzione, il personale docente e gli studenti stessi in un continuo flusso di avanzamento della qualità dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Dawson e colleghi (2010), nel loro studio, elencano nello specifico una serie di competenze relative al ruolo dell'*Academic Developer*, focalizzandosi su tre livelli di professionalità, ovvero *Entry-Level Faculty Developer*, *Senior Faculty Developer* e *Director of Faculty Development Center*. Qui di seguito una descrizione di competenze e attività relative ad ogni figura.

	Attività
Entry-Level Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> - Conduce workshop e altri programmi sia nel Centro che in specifici Dipartimenti/Scuole. - Sostiene i programmi di insegnamento dei dipartimenti attraverso consulenze, facilitazione e sviluppo di workshop. - Sviluppa e aggiorna i contenuti del sito web del centro. - Identifica e crea risorse per l'insegnamento e l'apprendimento. - Esegue i compiti amministrativi relativi alla programmazione, la preparazione di rapporti, la programmazione e la pubblicità. - Assiste il <i>senior faculty developer</i> nella progettazione e nell'implementazione di nuovi programmi - Cura la newsletter del centro. - Conduce ricerche sull'insegnamento. - Svolge un ruolo di leadership in progetti specifici.
Senior Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> - Assume la guida di uno di specifico programmi del centro. - Sviluppa, implementa e organizza programmi a livello universitario per sostenere la formazione dei docenti - Pianifica, facilita e implementa i workshop o altri interventi formativi all'interno del centro o in dipartimenti specifici su richiesta. - Assume un ruolo di leadership nel coordinamento di iniziative del centro come la formazione dei docenti neoassunti. - Contribuisce allo sviluppo di risorse didattiche e di apprendimento e contribuisce ai processi di AD attraverso la conduzione di ricerche relative all'insegnamento e all'apprendimento. - Supporta i docenti nella loro ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento. - Può far parte di comitati universitari inerenti l'insegnamento e l'apprendimento. - Contribuisce alla preparazione di bilanci, piani e relazioni. - Collabora con il direttore e lo staff per pianificare, coordinare, implementare e valutare programmi e attività a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento a tutti i livelli. - Stabilisce e mantiene reti efficaci a livello regionale, nazionale e internazionale.
Director of Faculty Development Center	<ul style="list-style-type: none"> - Si consulta con i docenti, gli amministratori accademici e le unità accademiche su questioni relative all'apprendimento e all'insegnamento. - Supervisiona lo sviluppo e l'implementazione di specifici programmi di sviluppo professionale per docenti junior, senior e post-doc. - Promuove, conduce, sintetizza e diffonde la ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento. - Esegue consulenze sulla progettazione del curriculum e sulle strategie per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento all'interno dell'università. - Partecipa a reti per far progredire ulteriormente il ruolo dell'AD nell'istruzione superiore. - Partecipa a comitati per l'elaborazione di politiche relative all'insegnamento e all'apprendimento. - Partecipa al comitato per i premi dedicati all'insegnamento universitario. - Supervisiona la pianificazione del budget.

Fig. 2: Attività caratterizzanti le varie professionalità del *Faculty Developers*

	Competenze
Entry-Level Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicare efficacemente - Pianificare e attuare iniziative formative - Facilitare il cambiamento e sviluppo - Gestire progetti - Costruire team - Fare consulenza efficace - Selezionare strategie di insegnamento, apprendimento e valutazione
Senior Faculty Developer	<ul style="list-style-type: none"> -Progettare corsi, strategie didattiche, strategie di sviluppo e strategie di valutazione -Competenze interpersonali -Competenze relative alla risoluzione dei conflitti e mediazione -Competenze di leadership educativa -Competenze di mentorship -Competenze pedagogiche relative a consulenza e formazione formale.
Director of Faculty Development Centre	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitare - Gestire l'advocacy e del cambiamento -Sviluppare azioni di mentorship - Gestire le relazioni - Sviluppare politiche - Creare comunità - Sviluppare azione di mentore; interno ed esterno all'istituzione - Condurre ricerca sul tema della Scholarship of Teaching and Learning -Mediare e negoziare

Fig. 3: Competenze caratterizzanti le varie professionalità del *Faculty Developer*

Le diverse sfaccettature che compongono la figura dell'AD/FD e le relative specifiche competenze necessitano dunque di una continua cura in termini di formazione del professionista stesso, per far fronte alle caratteristiche sempre mutevoli del contesto universitario nazionale e internazionale.

Come evidente, la letteratura sottolinea l'importanza per gli *Academic Developers/Faculty Developers* di possedere specifiche competenze pedagogico-didattiche, al fine di agire al meglio nel contesto di riferimento e dunque supportare i docenti e l'istituzione nella gestione dei processi di innovazione e miglioramento della didattica tramite specifiche attività di sviluppo professionale continuo (Dawson *et alii*, 2010).

3.3 Il ruolo degli studenti nello sviluppo di azioni di *Faculty Development*

In letteratura con il movimento *Student Voice* si è sviluppata ampia consapevolezza dell'importanza di azioni di partnership tra docenti e studenti con una corresponsabilità da parte degli allievi sia nel processo di insegnamento, apprendimento e valutazione, sia nello sviluppo dell'istituzione accademica. Si tratta di un approccio pedagogico che valorizza gli studenti nelle loro capacità e nei loro talenti, attraverso un contributo attivo e responsabile all'istituzione accademica.

Cook-Sather, A., Bovill, C. e Felten (2014) sostengono, infatti, che gli studenti possono portare un contributo effettivo alla progettazione di corsi e di curricula, facendoli sentire parte della comunità e permettendo loro di sviluppare competenze disciplinari e trasversali che possono contribuire significativamente alla loro crescita personale e professionale.

Il ruolo degli studenti può rivelarsi cruciale anche nelle azioni di *Faculty Development*. Bovill, Cook Sather & Felten (2011) sottolineano l'importanza di analizzare approfonditamente il contesto accademico per poter adottare l'approccio di coinvolgimento degli allievi più adatto ed efficace. Numerosi, infatti, sono gli approcci di student voice nello sviluppo professionale dei docenti. Serbati *et alii* (2022) ne identificano alcuni attraverso una rassegna in letteratura; essi hanno in comune l'opportunità di mutuo scambio tra docenti e studenti e la possibilità di lavorare insieme per il miglioramento dell'esperienza accademica nella sua interezza attraverso l'integrazione delle risorse di entrambi (Cox & Sorenson, 2000). Si differenziano invece per il grado di coinvolgimento degli studenti, da modelli più semplici a modelli più complessi.

Il primo di essi è definito *Hearing the Student Voice* e mira a raccogliere feedback dagli studenti come stakeholder rilevanti e legittimati per fornire informazioni su come migliorare la qualità della didattica; le tecniche di ascolto più utilizzate sono questionari, discussioni, focus group, incontri, blogs e diari riflessivi (Campbell *et alii*, 2009). Un secondo approccio è denominato *Students as Learners and Teachers (SaLT)*, in cui gli studenti hanno un ruolo di consulenti dei docenti, e collaborano per generare un dialogo su insegnamento e apprendimento attraverso incontri, seminari, osservazioni in aula; i suggerimenti degli studenti sono considerati fondamentali per lo sviluppo pedagogico dell'intero contesto accademico (Mihans, Long & Felten, 2008). Il terzo modello interpreta lo *studente come ricercatore e docente* nei programmi di *Faculty Development* (Seale, 2010); si tratta di un framework in cui lo studente conduce azioni di ricerca su problematiche specifiche che individua al fine di trovare soluzioni creative e sostenibili. Gli studenti sono chiamati a presentare tali progetti nei percorsi formativi rivolti ai docenti, facendosi promotori di innovazione e miglioramento continuo. Un ultimo approccio, che in qualche modo riassume i precedenti, si chiama *Partnership Learning Communities* (Healey, Flint & Harrington, 2014) e prevede lo sviluppo di comunità di pratiche miste alla presenza di docenti e studenti allo scopo di: migliorare insegnamento, apprendimento e valutazione; realizzare azioni di ricerca disciplinare congiunte; porre in essere azioni di *scholarship of teaching and learning*, ossia di ricerca nella didattica; progettazione di curricula e consulenza pedagogica, in cui gli studenti co-costruiscono percorsi e programmi.

Questo breve excursus dei possibili approcci di *student voice* nel *Faculty Development* testimonia l'importanza di una partecipazione attiva degli studenti nei percorsi di crescita e sviluppo professionale dei docenti, quali interlocutori privilegiati in quanto destinatari ultimi dell'azione didattica. Per permettere a tali approcci di essere generativi e trasformativi, è però importante che ci sia un'opportuna progettazione e gestione degli stessi. Dare spazio e fiducia agli studenti implica importanti competenze pedagogiche da parte dei docenti che organizzano tali azioni: la libertà di ricerca e di espressione degli studenti va infatti guidata e sostenuta da opportuni ambienti e strumenti, affinché diventi reale opportunità di crescita per tutti. È importante quindi che i professionisti dei TLC che mettono in atto tali modelli posseggano solide basi teorico-metodologiche sulla relazione e la gestione di dinamiche di potere condivise e sugli aspetti didattici che riguardano l'insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore e la qualità della didattica.

4. Il ruolo delle competenze pedagogico-didattiche nello sviluppo professionale dei docenti: alcune riflessioni

Nel 2018 l'*American Council on Education* e il Network *POD*, rete dei TLC nordamericani, hanno pubblicato una rubrica per la valutazione dei TLC organizzata in tre macroaree: struttura organizzativa, programmi e servizi, allocazione delle risorse e infrastrutture, articolata in diciassette voci. Questa rubrica è costruita su tre livelli di valutazione: iniziale, intermedio e ottimale.

Le voci dedicate alle figure professionali che operano all'interno del TLC sono tre e riguardano la leadership, lo staff e le competenze dello staff. Nella Fig. 4 si riporta la traduzione di tali competenze per i tre livelli di performance.

COMPETENZE	Livello iniziale	Livello funzionale	Livello esemplare
Leadership	I ruoli di leadership stanno emergendo: un direttore part-time; attribuzione di tempo ridotto. Il Centro sta cercando professionisti qualificati e con esperienza, aperti all'inclusione e alla diversità.	Il Centro ha una leadership chiara: un direttore a tempo pieno, un incarico duraturo di almeno 3 anni. Vi è lo sforzo di evitare turn-over.	La leadership è adeguata al ruolo. Il direttore ha competenze, esperienze e qualifiche coerenti. Se è previsto incarico a tempo determinato, la durata permette il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il direttore del TLC è presente nelle commissioni chiave dove si tratta di miglioramento della didattica universitaria e del successo accademico degli studenti
Competenza e preparazione dello staff	Il direttore (o lo staff) può essere riconosciuto per l'eccellenza della sua didattica	Il direttore (o lo staff) ha qualche esperienza di gestione di centri o programmi accademici Il direttore (o lo staff) ha esperienza di programmi dedicati al <u>faculty development</u> o miglioramento dell'apprendimento degli studenti	Il direttore (o lo staff) ha una considerevole esperienza nella gestione e supervisione di una struttura accademica (ivi compreso un TLC). Il direttore (o lo staff) hanno essenzialmente una formazione in ambito pedagogico-didattico. Il direttore (o lo staff) si impegnano per la formazione permanente.
Staff	Il TLC può essere coordinato da un comitato (o da un amministrativo o da un docente) non a tempo pieno. Il TLC è nelle sue fasi iniziali e non riesce a soddisfare i bisogni.	Il TLC ha un individuo incaricato del <u>Faculty Development</u> . Lo staff prevede un direttore anche se non a tempo pieno. Almeno un componente dello staff ha competenze pedagogiche. Le richieste superano le possibilità	Il Centro ha uno staff dedicato che include un direttore a tempo pieno che può avere anche altri titoli o incarichi. Lo staff è sostanziale e può includere un direttore, un direttore associato, un docente, post doc, studenti di laurea magistrale, a tempo pieno o parziale. Molti membri hanno formazione in ambito pedagogico. Lo staff soddisfa tutti i bisogni e le richieste.

Fig. 4: Rubrica di ACE POD "A Center for Teaching and Learning Matrix": estratto delle voci relative alle figure professionali coinvolte nel TLC (tratto da Collins *et alii*, 2018)

Dalla Fig. 4, così come dalle descrizioni nei paragrafi precedenti delle figure professionali che, a livello internazionale, contribuiscono allo sviluppo professionale dei docenti, appare evidente l'importanza di competenze pedagogico-didattiche per le figure di leadership e di accompagnamento allo sviluppo professionale. Entrambi, infatti, hanno la necessità di conoscere approfonditamente i processi e le strategie didattiche e valutative, nonché strumenti e tecnologie da poter consigliare ai docenti nella progettazione didattica. È necessario che padroneggino le teorie dell'apprendimento e si siano confrontati con approccio riflessivo con la letteratura didattica, in modo da poter guidare e consigliare processi di innovazione e qualità della didattica.

Tali professionisti hanno, inoltre, la necessità di possedere abilità di *coaching* e *mentoring*, di gestione di dinamiche relazionali col singolo docente e con gruppi di docenti.

Nel caso di chi dirige un TLC, a queste competenze si aggiungono competenze di gestione organizzativa e di *leadership* per saper indirizzare una squadra verso gli obiettivi che il Centro si pone.

È importante, pertanto, ideare e progettare percorsi di formazione dedicati a queste figure professionali, pensati proprio come opportunità di sviluppo di competenze pedagogico-didattiche, come già avviene a livello internazionale con dei programmi formativi di *instructional design* e leadership educativa.

Preme sottolineare anche l'importanza della presenza di docenti pedagogisti che, in collaborazione con i disciplinari, possano ideare e impostare le traiettorie dei TLC e le azioni da attuare, partendo da una profonda comprensione dei processi di apprendimento e delle dinamiche educative. Una visione pedagogica del TLC necessita di essere supportata dalla ricerca: la promozione di studi e ricerche sul *Faculty Development* è di grande importanza per promuovere una riflessione collettiva, un approfondimento critico e una cultura pedagogica sul tema. Il gruppo SIPED "Faculty Development e Didattica Universitaria"¹ si pone proprio l'obiettivo di affrontare il tema dello sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, riflettere sui fondamenti teorici dei costrutti di riferimento, definire il quadro teorico del *Faculty Development* ivi compresi gli approcci metodologici, i metodi di ricerca, i dispositivi euristici e interpretativi; analizzare i diversi referenziali di competenze formative dei docenti universitari; analizzare i diversi modelli della didattica universitaria, e analizzare il tema della qualificazione didattica dei docenti univer-

1 <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>

sitari. Esso sta operando mediante la costituzione di sottogruppi tematici che approfondiscono diverse sfaccettature del FD attraverso rassegne sistematiche di ricerche. Uno dei sottogruppi si occupa proprio di studiare le figure professionali coinvolte e si demanda a future pubblicazioni in esito a questo lavoro per un approfondimento mirato².

In questa sede, preme sottolineare l'importanza delle competenze pedagogico-didattiche per avviare e sostenere un TLC e promuovere una riflessione pedagogica sul tema: se le politiche nazionali (PNRR) e istituzionali sono fondamentali per legittimare le azioni del Centro, altrettanto lo sono le competenze che progettano, implementano, monitorano e valutano le attività di *Faculty Development*. Come ha dimostrato l'esperienza internazionale, una formazione pedagogico-didattica mirata accanto ad una leadership fondata su solidi studi in ambito pedagogico massimizzano il successo dei TLC e quindi delle azioni di sviluppo professionale dei docenti universitari e possono quindi avere un impatto reale sull'apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Altbach P.G. (2014). The Emergence of a Field: Research and Training in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1306-1320. doi:10.1080/03075079.2014.949541
- Bligh J. (2005). Faculty development. *Medical Education*, 39(2), 120-121.
- Bovill C., Cook Sather A., & Felten P. (2011). Students as co creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brown S. (2012). Managing change in universities: A Sisyphean task? *Quality in Higher Education*, 18(1), 139-146.
- Campbell F., Eland J., Rumpus A., & Shacklock R. (2009). *Hearing the student voice. Involving students in curriculum design and delivery*. Edinburgh Napier University, Edinburgh, Scotland (retrieved from: http://www2.napier.ac.uk/studentvoices/curriculum/download/StudentVoice2009_Final.pdf, December 4th, 2021).
- Centra J.A. (1976). *Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Collins Brown E., Haras C., Hurney C., Iuzzini J., Magruder E., Sorcinelli M.D., Taylor S.C., & Wright M. (2018). *A center for teaching and learning matrix*. ACE and POD Network.
- Cook-Sather A., Bovill C., & Felten P. (2014). *Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook C., & Kaplan M. (2011). *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference*. Herndon, VA: Stylus.
- Cox M.D., & Sorenson D.L. (2000). Student collaboration in faculty development. In M. Kaplan (Ed.), *To improve the academy*, Vol. 18 (pp. 97-106). Bolton, MA: Anker.
- Dawson D., Britnell J., & Hitchcock A. (2010). Developing competency models of faculty developers: using world café to foster dialogue. *To improve the academy*, 28(1), 3-24.
- Epper R., & Bates A. (2001). *Teaching faculty how to use technology: Best practices from leading institutions*. Phoenix, AZ: Oryx Press/American Council on Education.
- Felisatti E., & Serbati A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Forgie S.E., Yonge O., & Luth R. (2018). Centres for Teaching and Learning across Canada: What's Going On? *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Frost S., & Teodorescu D. (2001). Teaching excellence: How faculty guided change at a research university. *Review of Higher Education*, 24(4), 397-415.
- Gibson J. (2009). The five 'Es' of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6(1), 3-5. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2008.00239>
- Healey M., Flint A., & Harrington K. (2014). *Engagement through Partnership Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York HEA.
- Hicks M. (2005). Academic developers as change agents: Caught in the middle (Doctoral dissertation, *Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated* (Herdsa)).

2 Si ringraziano le colleghe proff. Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Roberta Silva e Viviana Vinci, per la rassegna sul tema che stanno conducendo.

- Little D. (2015). Guiding and modelling quality improvement in higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 21(3), 312-327.
- Leibowitz B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357-360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- Lotti A., Serbati A., Doria B., Picasso F., & Felisatti E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Mihans R., Long D., & Felten P. (2008). Power and expertise: Student-faculty collaboration in course design and the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-9.
- Perla L., & Vinci V. (2021). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Seale J. (2010). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Serbati A., Grion V., Raffaghelli J.E., & Doria B. (2022). Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education. In F. Calabrò, L. Della Spina, & M.J. Pineira Mantinan (Eds.), *New Metropolitan Perspectives. Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives* (pp. 858-867). Switzerland: Springer.
- Sheets K.J., & Schwenk T.L. (1990). Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 2(3), 141-148.
- Silva R. (2023). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Sorcinelli M.D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K.H. Gillespie, L.R. Hilsen, & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli M.D., Austin A.E., Eddy P., & Beach A. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.
- Steinert Y. (2009). Staff development. In J.A. Dent, & R.M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (3rd ed., pp. 391-397). Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.
- Steinert Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Sugrue C., Englund T., Solbrenke T.D., & Fosslund T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in higher education*, 43(12), 2336-2353.
- Swanwick T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgraduate medical journal*, 84(993), 339-343.
- Taylor L.K. (2005). Academic Development as Institutional Leadership: An Interplay of Person, Role, Strategy, and Institution. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 31-46. doi:10.1080/13601440500099985
- Troelsen R. (2021). How to operationalise holistic academic development – The case of a Danish center for teaching and learning. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 254-261.

Educare nei contesti connettivi.
Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane

Educate in connective contexts.
Between knowledge sharing and ecological transition of human communities

Teresa Giovanazzi

Research Fellow | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | teresa.giovanazzi@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Giovanazzi, T. (2023). Educate in connective contexts. Between knowledge sharing and ecological transition of human communities. *Pedagogia oggi*, 21(2), 187-193.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-22>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022023-22>

ABSTRACT

Faced with the challenges of the PNRR, pedagogical action is required to support the development of dignified pedagogical professions, to affirm human rights and respect for the common home, combining the increase in participatory processes with a high degree of inclusivity. This essay considers the relationship between the PNRR and the *ecological transition of human communities* in promoting a culture that encourages the integral formation of the person, nourished by dialogue and a transformation in ways of life, for a resilient and responsible civilization. It offers an educational perspective conveyed by the connectivity of contexts for the development of knowledge, through a *sharing of knowledge*, which is structured in comparison with the potential and limits of *collective intelligence*. A dynamic process of cooperative learning to exploit imagination, design capabilities and experiences. *Educating in connective contexts* urges the pedagogical professions to mobilize skills and complement knowledge for mutual enrichment, in the spirit of a supportive society.

L'agire pedagogico, di fronte alle sfide del PNRR, è chiamato a sostenere lo sviluppo delle professioni pedagogiche dignitose, per l'affermazione dei diritti umani e del rispetto della casa comune, coniugando l'incremento dei processi partecipativi con dinamiche inclusive di qualità. Il saggio considera il rapporto tra PNRR e *transizione ecologica delle comunità umane* nel promuovere una cultura della formazione integrale della persona, alimentata dal dialogo e dalla trasformazione dei modi di vivere, per una civiltà resiliente e responsabile. Una prospettiva educativa veicolata dalla connettività dei contesti per lo sviluppo di conoscenze, attraverso una *condivisione del sapere*, che si struttura nel confronto con potenzialità e limiti dell'*intelligenza collettiva*. Un processo dinamico di apprendimento cooperativo per valorizzare immaginazione, capacità progettuale ed esperienze. *Educare nei contesti connettivi* sollecita le professioni pedagogiche ad una mobilitazione delle competenze ed una complementarità delle conoscenze per un arricchimento reciproco, nel segno di una società solidale.

Keywords: education | ecological transition | connective contexts | knowledge | human communities

Parole chiave: educazione | transizione ecologica | contesti connettivi | conoscenza | comunità umane

Received: September 1, 2023

Accepted: October 24, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Teresa Giovanazzi, teresa.giovanazzi@unibz.it

1. Transizione ecologica per una civiltà resiliente

Nel periodo storico che stiamo attraversando, particolarmente complesso e di grandi cambiamenti, la ricerca pedagogica riconosce nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza un progetto di riconversione per modificare i nostri stili di vita, di produzione e di consumo, i modi di vivere le comunità, i territori e il lavoro ed indirizzare la civiltà umana nel futuro verso uno sviluppo sostenibile e solidale. Di fronte a emergenze economiche e sanitarie, intrecciate anche a drammatiche crisi umanitarie e climatiche, la *via della transizione ecologica* con una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, tra le sei missioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si pone come la direzione da seguire per affrontare in modo efficace i numerosi e differenti aspetti delle problematiche odierne, lottando contro le disuguaglianze e a favore dell'impegno per la giustizia sociale ed ambientale (PNRR, 2021).

Nella *governance* di questi processi complessi, che interessano i diversi ambiti della società, l'impegno della pedagogia è di riportare al centro di ogni cambiamento la persona, la sua capacità di cura verso l'altro e di custodia della casa comune per un progresso durevole nel segno del bene comune. La sopravvivenza del genere umano dipende dalla reciproca responsabilità verso la transizione ecologica attraverso un percorso progettuale che si sviluppa in costante dialettica con il territorio e le comunità. Un *processo costruttivo e dinamico* costantemente aperto a un divenire possibile che avviene per mezzo di molteplici interazioni tra l'uomo e l'ambiente nel quale vive, tra orientamenti valoriali e azioni responsabili (Iavarone, Malavasi, Orefice & Pinto Minerva, 2017). Si connota come una prospettiva educativa, per una crescita umana e di trasformazione sociale, che dischiude a nuovi modi di pensare, sentire e vivere, accompagnando con speranza il poter essere dell'umano nell'evoluzione della cura di sé, dell'altro e dell'ambiente per una transizione non solamente ecologica, ma anche solidale. È quanto mai urgente riconoscere il valore imprescindibile della dimensione educativa, per imprimere una svolta al cammino dell'umanità, proprio perché "lo sviluppo mostra un'inedita complessità, che richiede molteplici approcci e chiavi di lettura, da unificare entro una sintesi culturale umanista e pedagogica, indispensabile per una concretizzazione autentica" (Maritain, 1963, p. 30).

Misurarsi con la sfida della transizione ecologica implica, per l'educazione e la formazione, promuovere nelle comunità umane la motivazione ad avviare possibili processi costruttivi di svolta verso un cambiamento innovativo, dal punto di vista culturale e sociale. Sarà possibile un'inversione di rotta che passi dalla partecipazione attiva di ciascuno alla vita civile, affrontando gli ostacoli, coniugando utopia e progetti concreti, realismo e slancio creativo? (Cassese, 2021).

Per rispondere a questo interrogativo, la ricerca pedagogica è chiamata a riflettere sul ruolo chiave e la formazione delle professioni pedagogiche che operano nei diversi contesti educativi e sociali, le quali possono fungere da figure di accompagnamento e sostegno verso la transizione ecologica, individuando inedite prospettive capaci di aprire sentieri con speranza e fiducia nella relazione con l'altro e con l'ambiente. Una formazione per le professioni educative e formative affinché sappiano realizzare azioni educative che rispondano ai bisogni emergenti, per l'affermazione dei diritti umani e del rispetto della casa comune. Ciò significa riflettere su cosa sta accadendo nel campo dell'educazione e della formazione, occorre guardare alle professioni, alle loro dinamiche di professionalizzazione e, quindi, ai professionisti del presente e del futuro (Del Gobbo & Federighi, 2021) e alle loro competenze nell'affrontare le sfide che emergono dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Esse sono professioni pedagogiche per l'umano, testimoni di relazione, nella co-costruzione di un orizzonte antropologico in grado di ricomporre, in modo organico, un tessuto comunitario e sociale, evitando il rischio di sminuire il concetto di transizione ecologica su dispositivi unicamente funzionali, tralasciando la valenza e la trama relazionale della dignità umana.

Il valore sociale della transizione pone l'accento sulla dimensione qualitativa della relazione implicata, ampliando lo sguardo al concetto di collaborazione, come ideale regolativo e principio di azione, tra i contesti educativi, della reale interdipendenza che li lega, della necessità di accrescere la comunicazione, l'integrazione, il lavoro comune tra i professionisti dell'educazione e della formazione per costruire interazioni positive (Triani, 2018) e alla partecipazione attraverso l'apporto di diverse prospettive e competenze di ciascuno. Nel processo costruttivo della conoscenza, la dimensione della partecipazione è intesa come assunzione di responsabilità nei confronti del bene comune, aspetto fondamentale per una cittadinanza attiva volta ad un coinvolgimento più ampio e democratico del singolo all'interno del contesto in cui opera.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza rappresenta un'opportunità per le comunità umane, e "potrà contribuire a un diverso modo di costruire *conoscenza utile* per un nuovo modello di prosperità sostenibile" (Malavasi, 2022, p. 49), adottando politiche e progetti specifici per la transizione ecologica. Una maggior consapevolezza delle sfide ambientali passa attraverso iniziative di sensibilizzazione e programmi educativi, da attuare nei contesti formali, non formali e informali, per promuovere comportamenti più sostenibili e responsabili, richiamando a una formazione etico-morale sempre in cammino che costituisce una presa di posizione sul senso della nostra stessa civiltà. Un futuro migliore per le nostre comunità è possibile e auspicabile, muovendo da una conversione ecologica dei modi di pensare e di agire nel segno di una *cultura della formazione integrale della persona e dello sviluppo umano*. Una cultura alimentata dal dialogo dentro un quadro di senso condiviso, dando fiducia all'altro e disponendosi all'aiuto reciproco, e dalla trasformazione dei modi di vivere e di abitare, coinvolgendo le comunità locali nel processo di cambiamento per una civiltà resiliente e responsabile delle esigenze di ciascuno. Un modello ideale di società che si caratterizza per la sua capacità di adattarsi alle varie crisi naturali ed umane, di affrontare le sfide e gli impatti negativi derivanti dai cambiamenti ambientali, sociali ed economici, preservando al contempo le risorse naturali e il benessere delle persone affinché possano "vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa all'altezza della loro uguale dignità umana" (Nussbaum, 2011, p. 174).

2. Condivisione del sapere per un umanesimo della vita

La consapevolezza della forte influenza, che la diffusione delle nuove tecnologie sta avendo sulle trasformazioni culturali ed ambientali in atto, richiede una prospettiva educativa veicolata dalla connettività dei contesti di educazione, prevenzione e recupero, formazione e cura rivolti a differenti età e condizioni della vita che necessitano del contributo di professioni educative e formative, con una formazione multidimensionale e integrale, impegnate nel *lavoro educativo per e con l'uomo*, prestando attenzione ai percorsi di promozione del benessere individuale e della relazione con l'altro per la costruzione di un tessuto sociale solidale (Cerrocchi & Dozza, 2018).

La complessa interazione tra potenziale di conoscenza e reti di saperi depositati all'interno dei diversi contesti educativi consente di diventare generatrice di beni e risorse relazionali, agente di cambiamento e di nuovi traguardi di apprendimento, al fine di favorire lo sviluppo di conoscenze più complete, approfondite e interdisciplinari. Questo approccio promuove il superamento dei confini e delle barriere tradizionali tra i diversi campi del sapere, facilita il flusso di informazioni tra le diverse professioni pedagogiche e consente di riflettere sul proprio lavoro in modo più obiettivo, di soffermarsi sul metodo e sulle strategie a cui si sta facendo ricorso, di mettere in luce le difficoltà concrete o potenziali incontrate e discutere l'appropriatezza del proprio intervento in una determinata situazione. Ciò porta a ripensare i contesti educativi per sviluppare un pensiero e una cultura pedagogica volti ad affrontare in modo più efficace e creativo le sfide complesse e interconnesse del mondo contemporaneo. Una visione più ampia e multidimensionale della conoscenza, mediante un approccio olistico e sistemico nella creazione di sinergie tra i differenti ambiti educativi, può portare a risultati più significativi con "un impatto capace di far 'progredire' scienza e tecnica, formazione e cura dell'altro attraverso processi di riflessione e di nuova progettualità sociale ed economica, politica e culturale" (Vischi, 2021, p. 20).

Incoraggiare una cultura di apertura e collaborazione nella condivisione delle conoscenze è fondamentale nell'accelerare il processo di innovazione, attraverso l'avanzamento della conoscenza, per il progresso dell'umanità e per il benessere delle persone, arricchendo la società nel suo complesso. Condividere il sapere favorisce, inoltre, una maggiore crescita personale e professionale, stimola l'interazione sociale per creare partnership fruttuose, consente di trovare soluzioni a problemi complessi e promuove uno sviluppo sostenibile dell'umanità.

Al riguardo si sottolinea l'importanza della presenza di professioni educative e formative competenti e appartenenti ad ambiti differenti, per attivare un processo comunicativo che non rimanga confinato al mero trasferimento di informazioni, ma si connota come luogo di incontro. In esso,

il lavoro educativo si qualifica per la possibilità di mettere in dialogo le conoscenze tacite, nate dall'interazione tra soggetto, pratiche di vita e conoscenze formali, tra ciò che implicitamente guida la persona e la consapevolezza di come questo avvenga (Simeone, 2022, p. 103).

Un'occasione di dialogo orientato allo sviluppo che tenga conto delle possibilità generative dell'intelligenza umana, per concorrere alla crescita culturale, politica e sociale che passa attraverso l'attivazione di processi di costruzione attiva e consapevole di conoscenza che si connotano come processi di *empowerment* e di emancipazione individuale.

Occorre aprire spazi e tempi di condivisione per cogliere e interpretare la complessità delle problematiche emergenti, invocando sempre più l'impiego di un'intelligenza collettiva che "possa orientare verso la mobilità della conoscenza e da intendere come ampia possibilità di interconnessioni, a vantaggio di una ricomposizione delle società frammentate" (Cadei, 2021, p. 19). Quanto affermato si pone in linea con le riflessioni di Lévy (1996) sul termine di intelligenza collettiva, intesa come *un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata e coordinata in tempo reale* che trova nella rete il suo luogo di elezione. Le tecnologie della comunicazione ampliano lo spazio dell'esperienza che viene ad essere condiviso, interessando, di conseguenza, i processi di costruzione della conoscenza. Il termine intelligenza collettiva rimanda all'idea di "contenitore" che interessa una pluralità di soggetti con saperi individuali e consente di interpretare il network come il luogo per una partecipazione dei singoli alla costruzione e interpretazione del sapere accumulato. In relazione alle applicazioni concrete di questa idea di contenitore, De Kerckhove (1998) sostiene il concetto più operativo di "intelligenza connettiva", evidenziando, al di là della dimensione dell'accumulazione, la connessione, il collegamento, la relazione tra le singole intelligenze a partire dall'esperienza realizzata. L'intelligenza connettiva fa affidamento alla moltiplicazione delle intelligenze, una connessione che può condurre allo sviluppo di un nuovo tessuto culturale e a un'accelerazione della produzione di conoscenze a partire dalla condivisione del pensiero espresso dagli altri.

La collaborazione e cooperazione tra gli individui, infatti, può portare a un livello di conoscenza superiore rispetto a quella dei singoli membri del gruppo, "sfruttando" le competenze e conoscenze di ogni individuo e dischiudendo a una combinazione di prospettive e approcci diversi che possono favorire risultati maggiori. Focalizzare l'attenzione al ruolo delle differenze può essere utile per generare innovazione, attraverso una migliore integrazione e attenzione reciproca, riconoscendo nella fioritura delle diverse competenze e dei talenti un tratto distintivo delle strategie per "attraversare i cambiamenti" e "stare nelle trasformazioni" in modo progettuale, con pratiche di comportamento e strumenti idonei alle diverse situazioni.

Oltre ad offrire molte opportunità e vantaggi, l'intelligenza collettiva e l'intelligenza connettiva richiedono una gestione attenta e consapevole delle dinamiche di gruppo per massimizzare il loro potenziale positivo. È importante riconoscere e gestire i loro limiti, come il pensiero di gruppo e i conflitti interni, per garantire il successo e l'efficacia della collaborazione che consente di sviluppare il senso di appartenenza ai contesti educativi in cui si è chiamati ad operare. Un approccio equilibrato e inclusivo, di sostegno reciproco, ponendo attenzione alla diversità delle prospettive e promuovendo le interazioni positive risulta essere fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze.

Condividere il sapere, nei contesti educativi, si configura come un processo dinamico di apprendimento cooperativo per valorizzare in modo inedito immaginazione e capacità progettuale delle professioni educative e formative, per "comprendere in che modo si possano proporre in termini educativi esperienze che generano trasformazione in una prospettiva *lifelong* e *lifewide*, evidenziando la strettissima relazione intercorrente tra riflessione critica e processi di cambiamento individuale e sociale" (Striano, 2018, p. 94). Un approccio educativo che consente di sviluppare abilità sociali e di promuovere la collaborazione tra gli individui allo scopo di favorire un apprendimento attivo, coinvolgente e significativo per il raggiungimento di obiettivi comuni, imparando dall'esperienza di ciascuno che

permette di conciliare tradizione e innovazione, laddove l'innovazione non comporta cancellare la tradizione o inseguire il nuovo a ogni costo, ma comprendere le caratteristiche strutturali e culturali del passato in modo da individuare strategie per affrontare le situazioni contingenti ripensando il compito istituzionale, ridefinendo le priorità in cui esso si incarna alla luce di una comprensione più profonda e complessa del presente (Palmieri, 2018, p. 44).

L'enfasi per le peculiarità individuali delle singole esperienze, il valore riconosciuto allo scambio di conoscenze, la valorizzazione delle buone pratiche possono generare inedite realizzazioni di promozione di autentiche relazioni sociali, di partecipazione consapevole e responsabile alla delineaazione di società inclusive, vitali e sostenibili.

La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione con un proprio linguaggio quale fattore fondamentale del rapporto fra la teoria e la prassi (Baldacci, 2022), comprende il senso e le possibilità educative dell'agire umano per un nuovo modello antropologico che segna le relazioni per co-educarsi ad una responsabilità sociale di custodia della dignità umana e cura del creato. La capacità di connettersi ed interagire con gli altri attraverso reti generative, che condividono una cultura della prossimità e dell'incontro con l'altro, cela in sé un significato profondo per la promozione di un *umanesimo della vita* in prospettiva ecosistemica per contrastare la crisi planetaria e invertire le direzioni di uno sviluppo soltanto tecnico, scientifico ed economico (Morin, 2015), attribuendo valore alla dimensione relazionale. È nella relazione con l'altro, che "si incardina sull'incontro, in un rapporto di cura, di sostegno, di ascolto, di interrelazione" (Mariani, 2021, p. 23), che si stabilisce quell'indispensabile rapporto per creare reti di reciprocità nella logica della fiducia e del dono come occasione significativa di condivisione di "esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (Dewey, 2014, p. 14), per una crescita umana significativa.

3. Contesti connettivi per scenari futuri sostenibili

L'interesse per il bene comune coltivato dalle professioni educative e formative, per concorrere alla costruzione della convivenza civile, conduce a porre attenzione alle questioni socio culturali e alla progettazione di un processo di sviluppo dei contesti che, contestualizzato in un'epoca di innovazione e di cambiamento, possa generare una costante crescita umana, professionale e organizzativa. Le nuove istanze connesse alle rilevanti trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo sollecitano la ricerca pedagogica a riflettere sui valori fondamentali per costituirsi e offrirsi come strumento di guida e di governo di pratiche e di progetti educativi che siano realizzabili nel tempo del pluralismo (Colicchi, 2021).

Porre in luce le dimensioni della collaborazione e della connessione tra i contesti per costruire un ethos, trama di valori e conoscenze, nel generare il futuro della società implica tracciare linee orientative tese alla costruzione di reti educative comunitarie per una *cultura della sostenibilità*, chiamando in causa sia valori, motivazioni e atteggiamenti, sia saperi e competenze. La sostenibilità rappresenta un potente strumento di educazione, una forma necessaria del cammino umano che consente ad ogni individuo di operare le proprie scelte, fondandole sulla presa di coscienza di un impegno etico che valorizzi ed incentivi le responsabilità individuali nella delineaazione di un progetto comune di un vivere insieme, democratico e sostenibile.

Promuovere processi che mettono i saperi in una reale relazione dialogica consente di continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e progetti e favorire la disseminazione di buone pratiche per reimmaginare il nostro futuro. Nel 2021 l'UNESCO, con il rapporto *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, ha posto in evidenza come, per incidere positivamente sulla realtà per una sua trasformazione, sia fondamentale l'educazione per apportare profondi cambiamenti tesi a costruire un avvenire pacifico, giusto e sostenibile. Un'educazione di qualità, inclusiva e permanente, incentrata sui diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale in grado di superare e affrontare le sfide dei nostri tempi. È sempre più urgente il bisogno di umanizzare l'educazione, mettendo al centro la persona, la sua dignità e i suoi legami di solidarietà con le altre persone (Mounier, 1949), creando le condizioni necessarie per uno sviluppo integrale volto a ricostruire il tessuto relazionale attraverso reti di partecipazione, condivisione e collaborazione. La ricerca di un'autentica comunione si costruisce nella dimensione della fraternità, mettendo in comunicazione i saperi e l'intelligenza personali con i saperi e l'intelligenza degli altri, le proprie memorie e storie con quelle degli altri. Occorre riuscire a conseguire la disposizione a ricercare valori condivisi, reciprocamente partecipati e confermati, mediante i quali alimentare e sostenere la convivenza civile, a pensare ed operare secondo una prospettiva di reciprocità, considerando la diversità come valore da promuovere.

Dare vita ad una società più accogliente implica rigenerare i contesti educativi, metterli in connessione

e dialogo, invitando le professioni educative e formative ad una *mobilizzazione delle competenze* acquisite in contesti specifici e situazioni reali, consentendo di adempiere alle relative funzioni in un'ottica di educabilità e valorizzazione del capitale umano. Non basta possedere competenze teoriche o conoscenze, ma è fondamentale saperle trasferire e applicarle in modo efficace,

a saper prendere posizione rispetto al mondo, saper valutare le conseguenze dei propri atti, saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale in cui la professionalità esprima un essere al mondo come presenza socialmente e responsabilmente utile (Milani, 2020, p. 27).

Saper attivare e utilizzare le competenze in modo flessibile favorisce uno scambio di conoscenze che, integrandosi, permettono di completarsi a vicenda per un riconoscimento e arricchimento reciproco. La *complementarità delle conoscenze* consente di prefigurare scenari futuri di crescita comunitaria anche nella dimensione della sostenibilità, connessi con orientamenti e scelte presenti per edificare una società solidale caratterizzata dalla condivisione delle risorse, dalla collaborazione e cooperazione tra gli individui nell'affrontare le sfide sociali e ambientali e dal sostegno reciproco per garantire una vita dignitosa e un'equa distribuzione delle opportunità.

Educare nei contesti connettivi consente di promuovere lo sviluppo di una rete di saperi e il potenziale di conoscenza individuale nella dimensione della *lifelong learning* per la *costruzione di nuovi modelli di conoscenza integrati e condivisi*, al fine di rispondere ai bisogni emergenti a livello locale e globale. Si configura inoltre come contesto privilegiato per comprendere le relazioni tra l'uomo e l'ambiente ed esprimere una nuova visione della vita per orientarsi al futuro in cui ciascuno possa testimoniare e agire il proprio impegno progettuale, per un *abitare autenticamente sostenibile* nella prospettiva della transizione ecologica. "Si tratta di saper leggere nuovi bisogni e dare ad essi soluzioni innovative percorrendo rotte inesplorate, richiamando ad un profondo sentire etico e un'effettiva assunzione di responsabilità volta a perseguire uno sviluppo equilibrato e durevole" (Giovanazzi, 2021, p. 137).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cadei L. (2021). Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune. *Pedagogia e Vita*, 2, 18-27.
- Cassese S. (2021). *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*. Milano: Solferino.
- Cerrocchi L., & Dozza L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carrocci.
- De Kerckhove D. (1998). *Connected intelligence: the arrival of the web society*. London: Kogan Page.
- Del Gobbo G., & Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: editpress.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giovanazzi T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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.
- Lévy P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani A. (2021). Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Id. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Maritain J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Milani L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholè.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1949). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In <<https://www.governo.it>> (ultima consultazione: 25/08/2023).
- Simeone D. (2022). La competenza riflessiva: rielaborare e confrontarsi in supervisione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 101-118). Brescia: Scholé.
- Striano M. (2018). La riflessione come emancipazione tra crescita e trasformazione. In M. Striano, C. Melacarne, S. Oliviero (Eds.), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche* (pp.73-94). Brescia: Morcelliana.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. In <<https://unesdoc.unesco.org>> (ultima consultazione: 20/08/2023).
- Vischi A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In Id. (Ed.), *Impatto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-27). Lecce: Pensa MultiMedia.

L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare consapevolezza ecologica

Exploration in outdoor education as a questioning approach to cultivating ecological awareness

Monica Guerra

Full professor | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca | monica.guerra@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Guerra, M. (2023). Exploration in outdoor education as a questioning approach to cultivating ecological awareness. *Pedagogia oggi*, 21(2), 194-200. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-23>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-23>

ABSTRACT

The concept of exploration is often associated with educational and scholastic proposals, including those relating to outdoors, more or less explicitly and with a variety of articulations. The disposition to explore, which is closely linked to life as can be seen from the wide use of the concept in various areas of knowledge, is particularly associated with children, who are often referred to as explorers or even natural scientists because of their inquiring approach. Such a disposition can be used by adults to observe and understand their actions and to lead them to reflect on their learning. Also assuming exploration as a questioning approach for those who educate can enable meaningful processes to take place for all those involved in the educational experience. In this context, we intend to explore the concept within the literature, particularly international literature, relating to outdoor education, in order to investigate its interpretations and identify recurrences that are useful for bringing out frames of reference, methodological points of interest and design suggestions.

Il concetto di esplorazione è sovente associato alle proposte educative e scolastiche, anche all'aperto, in modo più o meno esplicito e secondo articolazioni eterogenee. La disposizione a esplorare, strettamente connessa alla vita come emerge dall'ampio utilizzo del concetto in diverse aree del sapere, è particolarmente accostata a bambine e bambini, spesso definiti esploratori o anche scienziati naturali in ragione del loro procedere interrogativo. Tale disposizione può essere utilizzata dagli adulti per osservare e comprendere le loro azioni e accompagnarli a riflettere sulle loro acquisizioni. Assumere l'esplorazione come approccio interrogante anche per chi educa può permettere di dar luogo a processi significativi per tutti i soggetti implicati nell'esperienza educativa. In questo contesto si intende approfondire il concetto all'interno della letteratura, in particolare internazionale, relativa all'educazione all'aperto, al fine di indagarne le interpretazioni e ricavare ricorsività utili per far emergere cornici di riferimento, attenzioni metodologiche e suggestioni progettuali.

Keywords: exploration | outdoor education | ecological awareness | educators | teachers

Parole chiave: esplorazione | educazione all'aperto | consapevolezza ecologica | educatori | insegnanti

Received: September 26, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Monica Guerra, monica.guerra@unimib.it

Introduzione

Il concetto di esplorazione è spesso presente nella riflessione che riguarda le esperienze educative e scolastiche, comprese quelle che si sviluppano in particolare all'aperto, secondo declinazioni e con significati anche eterogenei. Tale concetto è stato approfondito altrove, discutendolo come proposta teorica e metodologica a carattere materico-riflessivo capace di sostenere l'esercizio di una postura di ricerca sia in educatori, insegnanti e formatori, sia in coloro che partecipano a percorsi di crescita e conoscenza (Guerra, 2019).

In introduzione, è utile richiamare come la disposizione a esplorare paia strettamente connessa alla vita, come emerge dall'ampio utilizzo del concetto in diverse aree del sapere. Un accostamento esplicito riguarda i bambini, che sono spesso definiti esploratori o anche scienziati naturali (Brenneman, 2009) in ragione del loro procedere interrogativo in diversi ambiti, quali ad esempio quelli relazionali, linguistici, motori, ludici (Belsky, Most, 1981; Chak, 2010; Kretch & Adolph, 2016; Oudgenoeg-Paz, Volman & Leseman, 2015). In generale, all'interno di una prospettiva pedagogica, l'infanzia appare costitutivamente attraversata da un procedere esplorativo, che si manifesta attraverso un'esperienza che permette di sviluppare conoscenze, abilità e capacità di comprensione in un processo ricorsivo di tentativi ed errori quale guida dell'attività mentale dei bambini (Meadow, 2006) o, nei più piccoli, attraverso un'azione mediante cui possono esprimere pensieri, intenzioni e interessi. Queste attitudini e modalità esplorative di bambine e bambini possono permettere agli adulti non solo di osservare, ma anche di meglio comprendere le loro azioni, consentendo inoltre di accompagnarli nel riflettere sulle loro acquisizioni (Murray, 2012).

Esplorare così inteso, dunque, è atto costitutivo dell'essere umano evidentemente connesso alla sua crescita e al suo sviluppo. In tal senso, assumerlo come approccio interrogante anche per chi educa può permettere di dar luogo a processi significativi per tutti i soggetti implicati nell'esperienza educativa, che diviene in tal modo ricerca condivisa.

1. Il concetto di esplorazione nell'educazione all'aperto

In questo contesto si intende approfondire il concetto all'interno della letteratura, in particolare anche se non esclusivamente internazionale, che identifica l'esplorazione come modalità connessa all'educazione all'aperto – cioè a quel particolare quanto eterogeneo ambito di esperienze che individua nei luoghi fuori una componente fondamentale (a titolo esemplificativo, si veda Humberstone, Prince, Henderson, 2016) –, con l'intento di farne emergere alcune interpretazioni e quindi di rintracciare possibili ricorsività attraverso le quali delineare cornici di riferimento, attenzioni metodologiche e suggestioni progettuali nei e dai discorsi che vi fanno riferimento. Nel procedere, si sono individuati e indagati nello specifico quei contributi che si riferiscono esplicitamente ai sostantivi esplorazione (Exploration) o esploratori (Explorers), al verbo esplorare (Explore) o all'aggettivo esplorativo (Exploratory) accostandoli all'educazione all'aperto in contesti educativi o scolastici.

Per arrivare a identificare alcune caratteristiche ricorsive, è utile attraversare preliminarmente alcuni di questi contributi, così da rilevare le declinazioni con cui il concetto viene utilizzato.

Innanzitutto, come accade in altri ambiti del sapere, esplorare viene sovente a definire una modalità iniziale di accostarsi ai soggetti o agli oggetti, un passaggio preliminare in vista di altre e più approfondite ricerche. È quanto pare emergere nello studio di Brudan e Cassianu (2018), in cui viene riportata una ricerca sperimentale realizzata in una scuola dell'infanzia in Romania. Il loro lavoro è volto a testare l'ipotesi per cui, se i bambini in età prescolare sono sistematicamente coinvolti in attività di esplorazione diretta all'aperto – nel caso analizzato in modo specifico relativamente a erbe basse – essi possono acquisire notevoli conoscenze sull'ambiente, sviluppando processi cognitivi e attitudini in relazione a quanto indagato. Al di là dell'esito del lavoro, che giunge a confermare l'ipotesi, in questo contesto interessa la posizione attribuita all'azione di esplorare all'interno del modello di analisi utilizzato, che è quello di Esplorazione-Spiegazione-Estensione. L'esplorazione, qui, rappresenta la prima fase, quella in cui viene stimolata la curiosità dei bambini, incoraggiandoli a osservare, analizzare e confrontare, mentre nella seconda essi vengono aiutati a determinare le caratteristiche principali di piante, animali e ambienti attraverso la conversazione, fino alla terza, in cui i bambini stabiliscono alcune connessioni con le loro conoscenze precedenti sul

mondo che li circonda, confrontano ciò che hanno imparato in natura con ciò che conoscevano in precedenza da fonti diverse, rivedono alcune risposte, pongono nuove domande (Ivi, p. 26).

In questo lavoro si rimanda anche a un altro aspetto spesso correlato all'espplorare, quello cioè della sua dimensione materica o altrimenti definita pratica, comunque relativa alla possibilità di entrare in contatto con l'ambiente o con suoi elementi. Tale possibilità è alla base di uno studio canadese volto a indagare pensieri e opinioni di tre classi di studenti di terza primaria e dei loro insegnanti in merito ai benefici derivanti dal trascorrere del tempo a esplorare all'aperto (Berg *et alii*, 2021). Qui l'esplorazione coincide con l'opportunità di entrare in contatto diretto con gli elementi esterni, ma anche tra studenti stessi, all'interno di aree boschive prossime alla loro scuola, godendo inoltre di tempo libero per l'apprendimento all'aperto. In particolare, all'interno di un'uscita di un'ora e mezza una volta al mese per l'intero anno scolastico, gli studenti avevano l'opportunità di visitare e osservare un albero da loro scelto e quindi di esplorare liberamente l'area. Lo studio suggerisce che l'offerta di uno spazio all'aperto e l'opportunità di trascorrervi del tempo ricorsivamente, scegliendo le proprie attività, possono rappresentare un modo importante per dare agli studenti la possibilità di apprendere in modo organico dalla natura, di costruire connessioni profonde con essa e di provare piacere nell'ambiente naturale. Qui, dunque, l'esplorazione all'aperto si connota per almeno tre qualità: la dimensione del contatto, la possibilità di scelta, su cui torneremo, e un apprendimento più potente e dinamico di quello che un normale ambiente scolastico potrebbe fornire, che porta un ampliamento delle prospettive in merito a concetti legati al curriculum.

La dimensione materiale dell'incontro è al centro di una ricerca qualitativa che analizza i diari riflessivi di un gruppo di studenti universitari in merito alle esperienze maturate in un mese di viaggio di educazione ambientale e all'aperto nelle Montagne Rocciose canadesi (Mikaels, & Asfeldt, 2017). In questo contributo l'interesse centrale è proprio l'esplorazione materiale dell'ambiente, con la sua dimensione relazionale e le ricadute possibili in merito a una rinnovata consapevolezza dei luoghi. L'esplorazione prende qui la forma di un impegno incarnato con i luoghi, all'interno di un approccio esplicitamente materialista relazionale. Gli esiti suggeriscono che l'investimento con la materia, connesso al parallelo decentramento degli esseri umani, apra nuove possibilità di relazione con i luoghi.

Nei lavori fin qui presentati è più o meno esplicitamente introdotta un'ulteriore caratteristica attribuita sovente all'espplorare, quella cioè di una minore o addirittura assente strutturazione dell'esperienza promossa. Questo aspetto è discusso in modo particolare da uno studio di Laird, McFarland-Piazza e Allen (2014), orientato a indagare come le esperienze in natura vissute durante l'infanzia possano orientare gli atteggiamenti e le pratiche messi in atto da adulti nel permettere tali esperienze ai bambini di cui ci si occupa. Attraverso la compilazione di un questionario online sono stati intervistati genitori ed educatori di un servizio per la prima infanzia australiano con sede all'università. In questo studio, quella che definiscono educazione ambientale all'aperto è messa in esplicita relazione con la possibilità di esplorare in natura, e più in particolare con un'esplorazione qualificata come non strutturata. Se i risultati appaiono interessanti in se stessi – poiché indicano che, sebbene la maggior parte dei partecipanti riferisca importanti esperienze naturali non strutturate da bambini, pochi di loro le hanno a propria volta offerte ai bambini di cui si occupano, con le conseguenti implicazioni educative – qui preme evidenziare la connotazione attribuita all'espplorare, quella cioè di una modalità di procedere con un grado di strutturazione differente rispetto ad altre modalità educative: un'esplorazione non strutturata, con una ridotta supervisione da parte dell'adulto, libera.

Il tema del livello di strutturazione dell'esperienza esplorativa ne richiama un altro, già emerso, che attiene proprio alla libertà dell'esperienza e alla scelta consentita a chi la attraversa. Tale questione compare in quasi tutti i lavori analizzati e già per questo sembra costituire un tratto identificativo rilevante. Del resto, come affermato da Withagen *et alii* (2012), le sollecitazioni dell'ambiente possono essere colte solo se un soggetto ha la possibilità di esplorare liberamente: il contesto offre delle esperienze potenziali, ma la loro realizzazione si manifesta solo quando le diverse caratteristiche del soggetto incontrano caratteristiche contestuali favorevoli (Kyttä, 2002, 2004) e non vengono ostacolate da vincoli adulti. Ancora, i risultati di uno studio condotto in Islanda mettono in luce quanto i bambini apprezzino la possibilità di esplorare in autonomia e libertà gli ambienti *outdoor*, sfidando i propri limiti per sperimentare appieno le esperienze possibili all'aperto (Noródahl & Einarsdóttir, 2015).

Un contributo che approfondisce particolarmente questo aspetto è quello di Wilenski (2014), in cui si sostiene il diritto dei bambini a sperimentare due libertà fondamentali nella natura, in particolare in quella

selvatica: la libertà fisica di avventurarsi e la libertà dell'immaginazione. In questo lavoro, l'esplorazione all'aperto coincide con un approccio che inizia accogliendo gli aspetti sconosciuti e probabilmente disorientanti dei luoghi naturali:

C'è un grande valore nel perdersi un po'. Siamo una specie contraddittoria: ci piace sapere dove siamo e abbiamo sviluppato le mappe del mondo più dettagliate con la maggior parte dei posti, ma vogliamo anche essere altrove, letteralmente e idealmente. Le libertà gemelle dell'avventura fisica e dell'esplorazione intellettuale vanno di pari passo. Siamo in costante ricerca del non familiare e dell'inaspettato e, se non ci andiamo di persona, leggiamo di mondi scoperti da altri avventurieri attraverso i libri, che rappresentano certamente un altro portale dentro e fuori dai mondi straordinari (Ivi, p. 12, TdA).

L'autore esplicita quella che per lui è una caratteristica fondamentale dell'esplorare umano del mondo, cioè la stretta relazione tra il fantastico e il reale, e ne fa una delle strategie favorevoli per riconnettere i bambini con gli ambienti naturali, soprattutto quelli selvatici: «attraverso l'avventura fisica e il concedere abbastanza libertà di immaginazione per creare nuovi significati dalla propria esperienza» (Ivi, p. 16, TdA).

La dimensione della libertà, nei duplici aspetti richiamati, richiede agli adulti che accompagnano i bambini una particolare disponibilità, nuovamente connessa al piano della strutturazione dell'esperienza, quella a «resistere alla tentazione di offrire attività» (Ibidem), accettando lo squilibrio che si genera, il senso di smarrimento che discende dal decidere di iniziare ogni progetto perdendosi un po' e disponendosi a osservare ciò che accade, ma anche trattenendosi dall'intervenire qualora si noti lo spiazzamento iniziale dei bambini:

Possiamo accettare e vivere lo scomodo sentimento che può verificarsi quando i bambini non entrano immediatamente in sintonia con ciò che li circonda. Possiamo lasciare il cammino conosciuto e far sì che siano i bambini a guidarci e aver fiducia che alla fine ci porteranno dove non siamo mai stati (Ibidem).

Nel già citato lavoro di Berg e colleghi (2021) si trovano conferme in tal senso. Nelle interviste raccolte, infatti, molti studenti hanno indicato che la possibilità di definire cosa fare nel tempo all'aperto è stata una parte importante dell'esperienza, che li ha aiutati a creare una relazione con l'ambiente e a provare piacere in esso; allo stesso tempo, gli insegnanti hanno risposto alle interviste dichiarando che, se inizialmente si sono sentiti sfidati dall'idea di permettere agli studenti di definire le proprie esperienze di apprendimento, hanno presto rilevato che tale libertà ha permesso agli studenti di prosperare, assumendo un ruolo di leadership e mostrandosi orgogliosi di condividere le proprie scoperte.

Si colloca in questo solco lo studio di Silverman e Corneau (2017), in cui vengono analizzate interviste e osservazioni di insegnanti di scuole primarie pubbliche del Vermont al fine di raccogliere informazioni sulle strategie di educazione ambientale da loro utilizzate e sulle risposte degli studenti alle esperienze di educazione all'aperto, con un'attenzione specifica all'educazione basata sul luogo, in cui è incluso dare agli studenti un ruolo attivo nella cura e nel mantenimento delle loro comunità locali. Dal lavoro, sebbene circoscritto a un numero esiguo di insegnanti, emergono quattro temi significativi, che sono perlopiù apparsi anche in questa ricognizione: oltre alla possibilità di avventurarsi all'esterno, alla definizione di un curriculum olistico e a un'istruzione costruita sul luogo, troviamo l'esplorazione e la scelta degli studenti, che risultano *supportive* nel permettere loro di seguire i propri interessi ma anche nel favorire un loro ruolo attivo nella cura delle comunità locali per promuovere responsabilità ecologica. In questo studio gli insegnanti, pur riconoscendo l'importanza di definire delle linee guida per gestire il comportamento degli studenti impegnati a esplorare, hanno indicato di non avere particolari problemi di disciplina, addirittura facendo ipotizzare comportamenti migliori all'esterno che all'interno. Parallelamente, l'approccio educativo all'aperto utilizzato dagli insegnanti sembra aver sostenuto gli studenti nel seguire i loro interessi proprio nell'esplorazione.

Sebbene con presupposti e obiettivi differenti, anche un altro contributo muove dall'osservazione delle esplorazioni infantili per indagare le relazioni tra il ruolo della natura e degli adulti, in questo caso i genitori, da un lato e lo sviluppo dell'identità ecologica dei bambini dall'altro. Il lavoro di Humphreys e Blenkinsop (2018) raccoglie le annotazioni di una madre che osserva il figlio mentre esplora, interagisce e impara dal fiume vicino a casa, sulla costa occidentale della Columbia Britannica. Il contributo, nell'analizzare tali

osservazioni scritte, intende le esplorazioni come le azioni dei bambini nell'ambiente, dunque come modalità dei più piccoli di vivere la relazione con un luogo. Analogamente sono considerate in un altro studio, quello di Elliot e colleghi (2014), in cui – a partire dalla presentazione di un *kindergarten*, sempre nella Columbia Britannica, con un programma all'aperto per l'intera giornata sul modello delle scuole nel bosco nei paesi scandinavi – vengono osservate le esperienze dei bambini al fine di valutare gli effetti dello stare in natura sulla relazione con essa e sui comportamenti nei confronti dell'ambiente.

Sempre a partire dall'osservazione dei bambini e del loro gioco libero in natura, un articolo di Gurholt e Sanderud (2016) giunge a concettualizzarli come esploratori attivi e agenti di gioco: qui, «l'esplorazione dei bambini espande le loro capacità di gestire e dare un senso alle esperienze di gioco vissute e ai loro mondi di vita attraverso un dialogo sfidante. Pertanto, possono alterare e ampliare le loro conoscenze e la padronanza degli ambienti» (Ivi, p. 326, TdA). In questo studio, il comportamento esplorativo dei bambini, come accade sovente, è associato al gioco, tanto che altrove il gioco esplorativo è stato definito anche come «il gioco dell'esplorazione dall'infanzia all'adolescenza» (Frost, 2010, p. 49).

L'infanzia – soggetto prevalente nei contributi presentati – sembra assumere l'atto di esplorare come modalità privilegiata nello stare all'aperto, in relazione con il mondo e con quello naturale in particolare. Secondo McClain e Vandermaas-Peeler (2016), in quelle che vengono definite esplorazioni, ai bambini sono riconosciute azioni come osservare, prevedere, identificare, confrontare, classificare, comunicare, confrontarsi, mettere in discussione, valutare, scegliere... dunque capacità di indagine complesse e interconnesse. Per questi autori, le caratteristiche del processo che vede coinvolti adulti e bambini sono un'azione iniziale sovente libera e autonoma, eventualmente in gruppo, talora accompagnata da una domanda guida ampia, con un focus che diviene via via più intenzionale e circoscritto: una sorta di esplorazione focalizzata a partire da quel che accade, dalle questioni sollecitate dall'ambiente, in cui educatori e insegnanti assumono il ruolo di supporto nella ricerca, attraverso l'offerta di strumenti, riprese, focalizzazioni progressive, documentazioni. Un curriculum, dunque, che si costruisce, come nelle migliori progettualità, nel procedere, incontrando e interrogando i luoghi e i soggetti che li abitano.

2. Un approccio a supporto della consapevolezza ecologica

Dalla letteratura indagata relativa alle esperienze all'aperto, l'esplorazione, sebbene non sempre tematizzata in se stessa, pare tuttavia configurarsi attraverso alcune caratteristiche ricorsive che divengono precipue.

In generale, essa può rappresentare un momento specifico, iniziale, dell'esperienza, ma più spesso sembra costituire una modalità particolare di procedere, identificata innanzitutto con momenti all'aperto connotati da libertà di azione e movimento, che possono preludere o condurre a ricerche di bambine e bambini, anche se non è necessariamente presente un orientamento esplicito in questo senso.

L'esplorare si identifica nella maggior parte dei casi con modalità attive e coinvolgenti, in cui è dato ampio spazio alla possibilità di scelta da parte di chi vive l'esperienza, con ricadute in merito a partecipazione, sperimentazione, intraprendenza e, più in generale, rispetto e valorizzazione di caratteristiche, risorse, interessi, bisogni, domande, competenze individuali.

Ancora, nel differente livello di strutturazione che riguarda sovente i processi esplorativi osservati, sono riconoscibili passaggi di una ricerca autodeterminata che si dipana in progress, nell'incontro diretto e sensibile con la materia naturale, altro elemento fondamentale dell'esplorare.

Un approccio con tali caratteristiche costitutive appare particolarmente coerente con una prospettiva per la sostenibilità *place-based* ed ecologica (Barnett & Jackson, 2019; Sobel, 2004), cioè che intercetta la relazione con i luoghi come dimensione qualificante dell'educazione all'aperto e che è orientata a cogliere e favorire le connessioni e le reciprocità tra individui e mondo. In tale prospettiva, infatti, pur nell'articolazione di teorie di riferimento e pratiche, lo sviluppo di un differente atteggiamento etico si compie innanzitutto a partire dall'implicazione con il mondo e con la vita che lo abita, nella possibilità di vivere esperienze di sperimentazione in un incontro diretto, ricorsivo e personale in cui maturare un senso del luogo (Abram, 1997) e in cui poter progressivamente approfondire una conoscenza emotiva, cognitiva, fisica che si qualifica nell'assunzione di una postura insieme analitica e sistemica, scientifica e contemplativa (Guerra, 2020), tipica della ricerca.

In questa cornice, l'esplorazione, con le qualità che si sono identificate, sembra poter sostenere la co-

struzione di una relazione sostenibile con l'ambiente e di una consapevolezza di sé in rapporto ad esso. Da un lato, infatti, l'ambiente esterno pare incoraggiare progettualità connotate in senso esplorativo – pur nelle difficoltà espresse, in particolare nell'iniziale disorientamento attraversato dagli adulti al venir meno o perlomeno al ridursi del loro controllo sulle situazioni – grazie alle implicazioni libere, concrete e dirette, che sostengono un coinvolgimento autonomo, fisico, mentale ed emotivo. Dall'altro, un approccio esplorativo nei contesti di educazione all'aperto, così come si è andato delineando, pare poter sostenere significative ricadute in chiave ecologica poiché, quando si generano le condizioni perché l'atto di esplorare possa esprimersi nella sua pienezza, articolandosi all'interno di un processo euristico approfondito, aperto, materico, si apre uno spazio di dialogo tra l'ambiente, le cose, le persone che lo attraversano e abitano che favorisce la costruzione di una consapevolezza ecologica, sensibile e sostenibile, poggiata su un'esperienza autentica, diretta, continuativa, implicata.

Riferimenti bibliografici

- Abram D. (1997). *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than human world*. New York: Vintage Press.
- Barnett R., & Jackson N. (Eds.) (2019). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. London: Routledge.
- Belsky J., & Most R.K. (1981). From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental psychology*, 17(5), 630-639.
- Berg S. et alii (2021). Meaning-making of student experiences during outdoor exploration time. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 172-183.
- Brenneman K. (2009). Let's Find out. Preschoolers as Scientific Explorers. *Young Children*, 64(6), 54-60.
- Brudan V.A., & Cassianu R.C. (2018). Preschoolers' Exploration of Herb Environments. *Romanian Review of Geographical Education*, 7(2), 23-30.
- Chak A. (2010). Adult response to children's exploratory behaviours: An exploratory study. *Early Child Development and Care*, 180(5), 633-646.
- Elliot E. et alii (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24(2), 102-122.
- Frost J.L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York and London: Routledge.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano: FrancoAngeli.
- Gurholt K.P., & Sanderud J.R. (2016). Curious Play: Children's Exploration of Nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318-329.
- Humberstone B., Prince H., & Henderson K.A. (Eds.) (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Humphreys C., & Blenkinsop S. (2018). Ecological identity, empathy, and experiential learning: A young child's explorations of a nearby river. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 143-158.
- Kyttä M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109-123.
- Kyttä M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198.
- Kretch K.S. (2016). Adolph, The organization of exploratory behaviour in infant locomotor planning. *Developmental science*, 20(4), 1-17.
- Laird S.G., McFarland-Piazza L., & Allen S. (2014). Young Children's Opportunities for Unstructured Environmental Exploration of Nature: Links to Adults' Experiences in Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 58-75.
- McClain C., & Vandermaas-Peeler M. (2016). Outdoor Explorations with Preschoolers: An Observational Study of Young Children's Developing Relationship with the Natural World. *International Journal of Early Childhood environmental*, 4(1), 37-53.
- Meadows S. (2006). *The child as thinker*. London: Routledge.
- Mikaels J., & Asfeldt M. (2017). Becoming-crocus, becoming-river, becoming-bear: A relational materialist exploration of place(s). *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 20, 2-13.

- Murray J. (2012). Young children's explorations: young children's research? *Early Child Development and Care*, 182(9), 1209-1225.
- Norðdahl K., & Einarsdóttir J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167.
- Oudgenoeg-Paz O., Volman M.J.M., & Leseman P.P.M. (2015). Exploration as a mediator of the relation between attainment of motor mile-stones and the development of spatial cognition and spatial language. *Developmental psychology*, 51(9), 1241-1253.
- Silverman J., & Corneau N. (2017). From Nature Deficit to Outdoor Exploration: Curriculum for Sustainability in Vermont's Public Schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), 258-273.
- Sobel D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Orion Society.
- Wattchow B., & Brown M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.
- Wilenski D. (2014). We're a Little Bit Lost Aren't We? Outdoor Exploration, Real and Fantastical Lands, and the Educational Possibilities of Disorientation. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 56(1), 9-18.
- Withagen R., de Poel H.J., Duarte Araújo D., & Pepping G. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30: 250-258.

Orientare e orientarsi.
Una lettura critica delle “Linee guida per l’orientamento”

Guiding and being guided.
A critical reading of the “Guidelines for Guidance”

Massimo Margottini

Full professor in Didactics | Department of Education | University of Roma Tre | massimo.margottini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: 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>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-24>

ABSTRACT

The recent Guidelines for Student Orientation, issued last December, focus on the strategic importance of guidance in combating delays and dropouts and promoting educational success. While aimed at principles of practicality and implementation of the orientation reform outlined in the PNRR (National Recovery and Resilience Plan), they highlight some elements that appear contradictory when viewed in light of the latest theoretical reflection on guidance. In particular, the reference to “recognizing talents, aptitudes, inclinations, and merit” deserves further exploration, as it seems to evoke the idea of guidance as a search for matching personal traits with suitable paths. This article presents a critical analysis of the various proposals contained in the guidelines. It examines the role of teacher tutors and guidance counselors, their profiles, and possible training paths, as well as the potential interpretations of the “certification of competences as a tool for guidance” to facilitate transitions between different educational tracks. The article also discusses the development of orientation modules in secondary schools and their integration into school curricula, the possible interpretations of the school committee for guidance, the student’s curriculum, and the importance of e-portfolios.

Le recenti *Linee guida per l’orientamento*, del dicembre 2022, ribadiscono il rilievo strategico dell’orientamento per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo. Pur orientate a principi di concretezza ed operatività, ai fini dell’attuazione della riforma dell’orientamento delineata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), evidenziano alcuni elementi che appaiono contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull’orientamento. In particolare merita un approfondimento il richiamo al “riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito” che, al di là della scelta dei termini, sembra richiamare l’idea di un orientamento come matching tra tratti personali e percorsi idonei. L’articolo presenta una lettura critica sulle diverse proposte contenute nelle linee guida: dal ruolo delle figure del docente tutor e orientatore, del loro profilo e dei possibili percorsi formativi, alle possibili interpretazioni della “certificazione delle competenze quale strumento per l’orientamento” per favorire passaggi da un indirizzo all’altro, alla costruzione dei moduli di orientamento nella scuola secondaria e la loro integrazione nei curricoli scolastici, alle possibili interpretazioni del ruolo del consiglio di orientamento, del curriculum dello studente e del rilievo attribuito all’e-portfolio.

Keywords: guidance | teacher training | guidance-oriented teaching | guidance skills | teacher tutor

Parole chiave: orientamento | formazione docenti | didattica orientativa | competenze orientative | docente tutor

Received: September 1, 2023

Accepted: October 25, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Massimo Margottini, massimo.margottini@uniroma3.it

1. Premessa

Si sta aprendo, o meglio è aperta, una nuova stagione per le attività di orientamento nella scuola e nelle università, frutto di radicali interventi sul piano normativo e soprattutto di ingenti risorse destinate a riformare il sistema dell'orientamento, così come delineato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Questa è la premessa che nella fase post-pandemica abbiamo visto avviarsi all'interno di una logica istituzionale che vuole ispirarsi a principi di concretezza per dare risposta ai ben noti problemi del nostro sistema formativo e di accompagnamento al lavoro. Ossia ridurre e tendenzialmente eliminare la dispersione scolastica, innalzare i livelli d'istruzione, contrastare il disagio e la povertà educativa, favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Ed è fuor di dubbio che negli ultimi decenni, a partire dagli obiettivi della Strategia di Lisbona e quindi di Europa 2020, nel nostro paese pur registrando alcuni incrementi in positivo siamo ancora lontani dai target auspicati. Lo dicono a chiare lettere i dati sul prodotto scolastico in termini di apprendimento, livelli di occupazione, soddisfazione dei giovani e del mercato del lavoro.

Correttamente si evidenzia che un nuovo sistema dell'orientamento implica il metter mano ad una serie di problemi ben noti del nostro sistema formativo e che per ragioni lontane da qualsiasi tracciato logico sono diventate una emergenza. Primo fra tutti il sistema di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Non è questa la sede per discutere la questione ma basti ricordare che dalla chiusura delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) le forme e i tempi della formazione iniziale degli aspiranti docenti di scuola secondaria si sono via via assottigliati sino a ridursi negli ultimi anni ad un percorso, quello dei 24 crediti di area antropo-psico-pedagogica, che ha lasciato spazio all'esercizio di interpretazioni a dir poco arbitrarie.

Altrettanto opportunamente, soprattutto in relazione al disallineamento tra formazione e lavoro, si sottolinea la necessità di potenziare la formazione tecnica e professionale, rafforzando le filiere dei percorsi, favorendone l'estensione al livello terziario e incrementando l'apprendimento permanente.

Se il quadro è noto e condivisibile vale la pena approfondire quali misure e quali principi e modelli teorici sono posti a fondamento di quella che viene presentata come una riforma del sistema di orientamento.

2. Quale orientamento nelle linee guida?

Da alcuni decenni, in misura crescente, viene riconosciuto all'orientamento un rilievo strategico nelle politiche scolastiche per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo. Analogo rilievo è riconosciuto all'orientamento nel sostenere le politiche attive del lavoro. All'interno di tale quadro possono essere lette importanti raccomandazioni del Consiglio europeo (2004, 2008), decreti, direttive e linee guida del Ministero dell'istruzione (1997, 2009, 2014, 2022), rapporti, studi e ricerche di organismi nazionali e internazionali.

La letteratura sull'orientamento (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Guichard, Hueteau, 2003) è concorde nel riconoscere un momento di svolta nella Raccomandazione conclusiva del comitato di esperti nel Congresso Unesco sull'orientamento a Bratislava nel 1970: "Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona".

È un passaggio decisivo che segna un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento una funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale (Soresi & Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009), sullo sviluppo di quelle che nella scuola italiana sono state più recentemente chiamate "competenze orientative" (Pombeni, 2003).

Da oltre un decennio, pur all'interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: "l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occu-

pazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte”. Si tratta di una concezione dell’orientamento come processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all’interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza di sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale, e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*. Quindi il problema non è solo quello di scegliere un percorso formativo o un lavoro ma imparare a leggere se stessi e la realtà interpretando sempre a pieno i propri ruoli esistenziali.

In questa direzione, contributi più recenti hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell’orientamento come “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti” (Soresi & Nota, 2020, p. 9) mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come “minacce” per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neo-liberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all’autodeterminazione.

Le “Linee guida per l’orientamento” del dicembre 2022, che si collocano all’interno della Missione 4C1 del PNRR “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università” che impegna significative risorse finanziarie, richiamano esplicitamente la definizione di orientamento condivisa tra Governo, Regioni e Enti locali, sopra richiamata. Tuttavia, andando oltre la definizione, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida del 2014, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica, che pure vengono esplicitamente richiamate? Se sì, qual è il senso di far partire gli interventi di orientamento, come sistema strutturato e coordinato “dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti”? Anche superando il limite del richiamo alle attitudini e alle inclinazioni, che come abbiamo imparato da J. B. Carroll e dal *mastery learning* non necessariamente costituiscono un limite alla propria progettualità, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un’idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali privilegiando un’ottica funzionalista piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi e valori.

Come opportunamente ha osservato Antonia Cunti (2023, p. 212) la questione “è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l’insegnamento come un’operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l’insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito”. Se a questo si aggiunge una certa enfasi sulla personalizzazione dei piani di studio e un richiamo alla certificazione delle competenze quale strumento di riorientamento per favorire i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale d’istruzione e i percorsi dell’istruzione e formazione professionale regionali o l’apprendistato formativo si avvalora il rischio che talenti, attitudini inclinazioni e merito possano tradursi in strumenti di discriminazione, sia pure all’interno di una convinzione di aderenza ad un principio di realtà, piuttosto che in funzione di promozione e valorizzazione.

Come è noto, nel nostro sistema scolastico la formazione tecnica e professionale, salvo significative eccezioni, ha perso sempre più la funzione di raccordo con il mondo del lavoro per la formazione di figure professionali di grado intermedio ed è spesso percepita come percorso scolastico che richiede minore impegno rispetto ai percorsi liceali, connotandosi nella percezione comune come percorso di grado inferiore. Questo determina di fatto che istituti tecnici e professionali, alle analisi statistiche, risultino frequentati da studenti con carriere scolastiche “problematiche”, provenienti da famiglie con status socio-economico più basso. Condizioni che spesso caratterizzano studenti appartenenti a famiglie di immigrati. Al tempo stesso quella che sembrerebbe una scelta ispirata ad un principio di realtà, ossia un percorso formativo che può essere più agevolmente concluso, sempre alle analisi statistiche, si dimostra fallimentare, giacché risulta più elevata la percentuale di abbandoni e ritardi proprio negli istituti tecnici e professionali. Nei licei il tasso di dispersione scolastica è all’1,6%, negli istituti tecnici al 3,8% mentre nei professionali al 7,6% e al 7,9 nella formazione professionale regionale.

Non dovrebbe meravigliare quindi se da alcuni anni la preferenza delle iscrizioni è per il sistema liceale. Certamente il dato conferma, anche dal punto di vista delle famiglie e degli adolescenti, la percezione di una debolezza della formazione tecnica e professionale in Italia. Quindi appare del tutto condivisibile il proposito chiaramente espresso nelle Linee guida per l'orientamento di rafforzare e investire sulla formazione tecnica e professionale. Ma anche in questo caso, se l'orientamento viene visto come strumento promozionale per la formazione tecnica e professionale, magari passando per la valorizzazione di talenti, attitudini e inclinazioni, siamo ancora una volta davanti ad una inversione di rotta. Il potenziamento della formazione tecnica e professionale nel nostro paese, da diversi anni ormai questione emergente del nostro sistema scolastico, non ha nulla a che vedere con l'orientamento. L'orientamento si occupa di aiutare le persone a migliorare la propria vita e non di distribuirle nelle caselle che di volta in volta possono risultare, sia pure per logiche fondate e condivisibili, funzionali e produttive. A questo proposito vale forse la pena ricordare che nel 1954, primo anno di pubblicazione della rivista "Orientamenti pedagogici", che nel corso di questi ultimi 70 anni ha dedicato molto spazio ai temi dell'orientamento e della formazione professionale, Piero Braido (1954) intitolava il primo editoriale "Educare è orientare".

Si tratta quindi di capire sino in fondo se queste Linee guida si collocano realmente nel solco di una concezione formativa dell'orientamento che era adeguatamente sviluppata nelle precedenti (MIUR 2014) e che pure vengono richiamate. Perché alcuni aspetti sembrano essere fortemente contraddittori.

Una questione di fondo è quella della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curriculum. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini di cui abbiamo già evidenziato gli aspetti di criticità. Vale la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento (Pellerey, 2020; Frassoni & Marzocchi, 2020; Daffi *et alii*, 2022).

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado possono essere anche extra curriculari. È vero che poche righe sotto si richiama l'esigenza di non intendere i moduli come "contenitore di una nuova disciplina" evidentemente avvertendo la contraddizione di distinguere di fatto le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curriculum scolastico. Infine gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che ne richiama la separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione che verrà data da docenti, studenti e famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale e sociale (Rossi *et alii*, 2006). Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale (Pellerey, 2019; Margottini, La Rocca & Rossi, 2017).

Un ruolo di primo piano anche nel supporto alla costruzione dell'e-portfolio è attribuita al "docente tutor". Si tratta di una novità di grande rilievo, non tanto per l'aver previsto figure di coordinamento e supporto quali il docente tutor e il docente per le attività di orientamento, anche le precedenti del 2014 prevedevano l'impegno di una figura di sistema dedicata, ma per averne definito meglio ruolo e funzioni, una procedura di selezione, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Naturalmente anche in questo caso si tratterà di vedere come queste figure svolgeranno il proprio ruolo, se saranno in grado di coordinare le attività incentivando e valorizzando le funzioni orientative di tutti i docenti oppure accentreranno a sé lo svolgimento di quelle azioni delineate nelle linee guida: dal supporto alla realizzazione dell'e-portfolio, alla consulenza orientativa, alle indicazioni di scelta fornite alle famiglie. Spesso nelle dinamiche scolastiche si assiste ad un comportamento di delega alle figure dedicate, comportamento che contraddirebbe il senso autentico della didattica orientativa.

Il fatto di aver previsto una formazione specifica per queste figure e l'aver espressamente sottolineato che "l'Orientamento diviene priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di scuola" manifesta un impegno a promuovere una specifica cultura dell'orientamento nella formazione dei docenti. Sembra però opportuno osservare che nei criteri di selezione dei docenti tutor (MIM, circolare n. 958 del 5 aprile 2023) non vi è alcun richiamo al riconoscimento di una formazione specifica, seppure diverse università abbiano attivato specifici corsi di aggiornamento, perfezionamento e master che vedono la partecipazione di molti docenti.

L'e-portfolio è anche richiamato quale "innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il consiglio di orientamento, per la scuola secondaria di primo grado, e il curriculum dello studente, per la scuola secondaria di secondo grado".

Quanto al consiglio di orientamento per il primo grado, le linee guida rimandano alla normativa che lo prevede sin dalla istituzione della scuola media unica nel 1962. Sino ad oggi la letteratura che ha analizzato gli esiti del consiglio di orientamento nella scuola secondaria di primo grado ha sottolineato, in larga misura, i sottesi rischi di discriminazione piuttosto che la sua valenza orientativa (Argentin, Barbieri & Barone, 2017; Romito, 2014; Checchi, 2010). In particolare Checchi ha evidenziato come gli insegnanti tendano a formulare il consiglio di orientamento tenendo conto sia dei giudizi scolastici sia del possesso delle competenze, ma nel formulare i propri giudizi orientativi sembrano condizionati dall'ambiente socio-culturale di provenienza degli alunni, misurato dall'istruzione dei genitori come anche dal background culturale a livello di scuola. Ha mostrato anche come le scelte effettive delle famiglie e dei ragazzi tendano a discostarsi dal consiglio orientativo.

Altro elemento di novità introdotto dalle linee guida è la realizzazione di una "Piattaforma digitale unica per l'orientamento". Si tratterà prevalentemente di uno strumento informativo di supporto alle scelte. Un docente, che dovrà essere individuato dalla scuola nel proprio quadro organizzativo e finanziario, avrà il compito di svolgere una funzione di mediazione e integrazione dei dati per agevolarne l'uso da parte delle famiglie. Anche su questo punto, che riguarda esplicitamente la dimensione informativa dell'orientamento, sarà molto importante svolgere un'azione di sensibilizzazione. Troppo spesso il supporto informativo all'orientamento, quando non si collochi all'interno di un processo formativo che favorisca l'esplicitazione di una domanda d'informazione, risulta del tutto inefficace (Margottini, 2002). Mettere a disposizione l'informazione, anche se di qualità, non produce sul destinatario alcun effetto se questi non è adeguatamente attrezzato per riceverla e comprenderla ma ancor più importante se non ha maturato una piena consapevolezza rispetto all'esigenza dell'informazione che gli viene offerta.

Infine, come in più punti sottolineato nelle linee guida, un aspetto fondamentale rimanda alla formazione iniziale e in servizio dei docenti. Il decreto che detta disposizioni per la realizzazione dei percorsi abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria, strutturati in 60 Crediti Formativi Universitari (CFU), nel definire il profilo del docente abilitato richiama esplicitamente tra le competenze professionali quelle "specifiche nella didattica orientativa volta a sviluppare le risorse in possesso di tutti e di ciascuno, e ad incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita". Si tratta di un obiettivo formativo di notevole complessità e c'è da augurarsi che nell'ambito degli esigui crediti di area pedagogica sia possibile assicurare uno spazio adeguato che consenta di conseguire una formazione specifica.

3. Conclusioni

Le "Linee guida per l'orientamento" del Ministero dell'istruzione e del merito sono ispirate ad obiettivi di concretezza, introducono alcuni aspetti di novità (docente tutor e orientatore, e-portfolio, moduli curriculari di orientamento, piattaforma digitale unica per l'orientamento), in realtà si tratta di novità relative, ampiamente esplorate dalla ricerca didattica e in parte già presenti nella precedente normativa scolastica. L'aspetto più rilevante è che saranno adeguatamente finanziate e che, diversamente dal passato, vedranno la luce.

Al tempo stesso presentano alcune criticità nell'uso di un linguaggio che richiama concezioni datate di orientamento e sembrano volte a perseguire in primo luogo obiettivi di "produttività", la scelta migliore sia scolastica sia professionale, piuttosto che di valorizzazione e benessere della persona.

Tuttavia, al di là del dettato normativo, la riforma dell'orientamento dipenderà in larga parte da come

saranno realizzate quelle misure che ne sono a fondamento, in primo luogo la formazione iniziale e in servizio dei docenti

Riferimenti bibliografici

- Argentin G., Barbieri G., & Barone C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Social Policies*, 4(1), 53-74.
- Braido P. (1954). Educare è orientare. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 3-9.
- Checchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *RicercaAzione*, 2, 215-235.
- Conferenza unificata Governo, Regioni, Enti locali, *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.
- Daffi G., Crespi G., Pillan S., Bongarzone E., Scionti N., & Marzocchi G.M. (2022). Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare. *DIS-Disslessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3).
- Di Fabio A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Frasconi S., & Marzocchi G.M. (2020). Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 375-400.
- Guichard J., & Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Margottini M., La Rocca C., & Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 43-61.
- Margottini M. (2002). *Informazione e afferenza alle fonti informative*. Roma: Monolite.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma, 19 febbraio 2014.
- MURST, Direttiva 487 del 6 agosto 1997. Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti.
- MURST. CM 43 del 15 aprile 2009. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.
- Pellerey M. (2020). Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. In M. Pellerey *et alii*, *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma: Roma Tre press.
- Pellerey M. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*. Roma: Cnos-Fap.
- Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.
- Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell'Unione Europea, Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Bruxelles, 18 maggio 2004.
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, Bruxelles, 21 novembre 2008.
- Romito M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*, 2, 441-460.
- Rossi P.G., Pascucci G., Giannandrea L., & Paciaroni M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Soresi S., & Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.

Inclusione economica per costruire benessere sociale

Economic inclusion to build social wellbeing

Monica Parricchi

Full professor of Education | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | monica.parricchi@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Parricchi, M. (2023). Economic inclusion to build social wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 207-213.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-25>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-25>

ABSTRACT

In the global context of rising inequality, a new way of thinking about the concept of growth and development is needed to improve people's lives and wellbeing by building a new, pedagogically based work culture that holds together quality of life, social inclusion, and economic growth.

Creating higher standards of living is more than a matter of money, but it must start from the material reality of daily life. Education makes it possible to build awareness of the world, develop independent judgments, and also take action to understand the complex economic system. A large body of literature emphasizes the importance of supporting and increasing the level of financial skills of the population, particularly in the most vulnerable groups, to protect and improve individual and social wellbeing, which emphasizes its fundamental contribution to reducing the gender gap and combating inequality for all those at risk of social exclusion.

Nel contesto globale di crescenti disuguaglianze è necessario un nuovo modo di pensare al concetto di crescita e sviluppo, per migliorare la vita e il benessere delle persone, costruendo una nuova cultura del lavoro, pedagogicamente fondata, che tenga insieme qualità della vita, inclusione sociale e crescita economica.

La costruzione di più elevati standard di vita è più che una questione di denaro, ma da esso deve partire per la materialità della vita quotidiana. L'educazione permette di costruire la consapevolezza sul mondo, sviluppare giudizi indipendenti e intraprendere azioni per capire anche il complesso sistema economico. Un'ampia letteratura sottolinea l'importanza di sostenere e aumentare il livello di competenze finanziarie della popolazione, in particolare nelle categorie più deboli, come strumento per tutelare e migliorare il benessere individuale e sociale, che sottolinea il suo contributo fondamentale a ridurre il gap di genere ed a combattere le disuguaglianze per tutti i soggetti a rischio di esclusione sociale.

Keywords: work | wellbeing | education | inequalities | inclusion

Parole chiave: lavoro | benessere | educazione | disuguaglianze | inclusione

Received: September 1, 2023

Accepted: October 23, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Monica Parricchi, monica.parricchi@unibz.it

1. Lavoro e inclusione sociale

Il lavoro, nella concezione occidentale, è definito come una attività deputata a predisporre quanto serve alla conservazione della vita umana, al suo sviluppo ed al suo miglioramento, ponendosi come dimensione fondamentale della vita degli individui. Intrinseco ad esso è il concetto di necessità per l'uomo di creare, rendere disponibili e trasformare oggetti, prodotti, idee, per soddisfare i bisogni e dare senso alla sua esistenza individuale e collettiva (Totaro, 1999), costruendo il proprio benessere. Il soggetto del lavoro è l'uomo stesso che nel lavoro cerca la realizzazione, il compimento della sua vocazione professionale, la costituzione dei rapporti sociali (Lazzarini, 2004). Infatti, se, da un lato, anima l'esistenza dell'uomo, il suo tempo, la sua realizzazione, la sua dignità, dall'altro abita e struttura la convivenza sociale e civile, i suoi luoghi e i suoi ritmi (Riva, 2006). Il lavoro è fattore primario dell'attività economica e chiave di tutta la questione sociale e non deve essere inteso soltanto per le sue ricadute oggettive e materiali, bensì per la sua dimensione soggettiva, in quanto attività che permette l'espressione della persona e costituisce quindi elemento essenziale dell'identità personale e sociale della donna e dell'uomo funzionali all'inclusione sociale. Il valore del lavoro si afferma pedagogicamente (Alessandrini, 2012) come "ambito" che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona, in qualsiasi settore ma anche dal clima organizzativo e dell'ambiente in cui si svolge. Meda (2022) descrive il lavoro come caratterizzato da due dimensioni, *acquisitiva* ed *espressiva*. La prima corrisponde al principio del lavoro *giusto*, con cui il soggetto acquisisce le risorse di cui ha necessità per condurre una vita umana. La seconda, invece, fa riferimento al principio del lavoro *dignitoso* che esprime il potenziale di vita e realizza la fioritura umana mediante il lavoro. Attraverso le dinamiche e le relazioni professionali, inoltre, si costruisce la cultura, intesa come modo propriamente umano di abitare il mondo (Nicoli, 2009).

Tra i 17 *Sustainable Development Goals* delle Nazioni Unite, l'obiettivo numero 8 fa esplicitamente riferimento al lavoro *giusto* e *dignitoso*, sostenendo come più persone con un lavoro dignitoso possano garantire una situazione economica più inclusiva. Il lavoro dignitoso crea vantaggio non solo per i singoli lavoratori e per le loro famiglie ma per tutta l'economia. Il potere di acquisto alimenta la crescita e lo sviluppo, in particolare delle piccole imprese, che a loro volta sono in grado di assumere più lavoratori, migliorandone la retribuzione e le condizioni. La promozione dell'occupazione e delle imprese, la garanzia dei diritti sul lavoro, l'ampliamento della protezione sociale e lo sviluppo del dialogo sociale costituiscono i quattro pilastri dell'Agenda (United Nations, 2015) del lavoro dignitoso.

Attualmente, il cambiamento e l'incertezza dominano le relazioni sociali, l'economia e il mondo del lavoro, in particolare, caratterizzato da nuove forme di deregolamentazione, flessibilizzazione e liberalizzazione dei contratti. Questa "liquidità" della vita sociale, economica e professionale delle persone assume la transitorietà e la mancanza di certezza come essenza stessa della concezione del futuro (Bauman, 2012). Tale scenario ha generato a livello planetario situazioni di crisi del lavoro (e delle sue forme di tutela) ed il persistere e l'aggravarsi di forme di disuguaglianza che mettono a repentaglio, in alcuni paesi, la libertà e la democrazia. Anche in occidente si inizia a parlare di "erosione" del capitale sociale con l'aumento della povertà e delle disuguaglianze per le classi intermedie e possibilità di rischi per la coesistenza civile (Alessandrini, 2012).

Le discriminazioni soffocano opportunità, sprecano il talento umano necessario per il progresso economico e accentuano le tensioni sociali e le disuguaglianze (International Labour Organization, 2023). In numerose regioni del mondo, spesso le donne e altre categorie hanno posti di lavoro scarsamente retribuiti e sottovalutati, oltre a non poter accedere a istruzione, formazione e reclutamento. Hanno inoltre un potere decisionale e contrattuale limitato, oltre a doversi ancora fare carico delle responsabilità di gran parte delle attività di assistenza non retribuite. In tutto il mondo la meta circa delle donne fa parte della forza lavoro, rispetto a circa l'80% degli uomini; in media le donne guadagnano il 23% in meno degli uomini, con le madri che registrano i livelli retributivi più bassi, fattori che contribuiscono a forme di esclusione economica e sociale (International Labour Organization, 2023).

All'etimologia latina del verbo "in-claudere", chiudere dentro, si oppone "ex-claudere", lasciare fuori, escludere; entrambi prevedono una barriera, un limite nel quale restare chiusi o dal quale venire esclusi. Includere come comprendere o fare entrare in un insieme, presuppone la presenza di un raggruppamento. In realtà ciascun uomo abita più gruppi e spazi sociali, che di conseguenza comportano più appartenenze; il problema è costituito dalle modalità in cui questi spazi plurimi sono vissuti (De Vecchis, 2016). L'in-

clusione, infatti, si estende a differenti dimensioni della vita sociale, implica la partecipazione economica, sociale, culturale e politica. Nonostante la relativa autonomia che caratterizza ciascuna di queste dimensioni, esse sono strettamente collegate nel legame tra i diritti civili, politici e sociali (Marshall, 1976). Per la stessa ragione, l'esclusione segue una logica di rinforzo cumulativo negativo. L'esclusione da una dimensione della vita sociale conduce all'esclusione da altre, in un continuo processo di marginalizzazioni progressive fino al punto da causare totale esclusione (Luhmann, 1995). Sentirsi esclusi presume vivere un senso di inclusione, sia come esperienza nel passato sia come esperienza simultanea e completamente in conflitto. Quest'ultimo è il caso in cui inclusione ed esclusione coesistono e si contraddicono l'un l'altro, in differenti momenti della vita quotidiana, collocando i soggetti in condizione di estrema vulnerabilità. Le forme di esclusione dei tempi attuali e quelle possibili del futuro prossimo, prendono prevalentemente la struttura della mancata inclusione nel lavoro e di conseguenza nella società civile (Borghi, 2002).

Il concetto di disuguaglianza può essere letto anche attraverso una connotazione di tipo dichiarativo (Barca, 2019), nella considerazione che due soggetti che non appartengono allo stesso universo, ma costituiscono parti a sé stanti, evidenziano disparità di condizioni, insistendo sulle differenze di tipo quantitativo, in una relazione comparativa tra grandezze diverse di cui una è maggiore o minore dell'altra. In questo senso la disuguaglianza può implicare forme di staticità e di ingiustizia. La parola diversità, invece, quando rapportata alla sfera culturale, tende a evidenziare differenze qualitative, con un dinamismo interno, volto alla loro individuazione e alla loro valorizzazione, dove la diversità volge verso una situazione nuova, in continuo divenire, in costante modifica e si sviluppa per linee discontinue. Il termine disuguaglianza va ad assumere connotazioni in prevalenza negative, a differenza del termine diversità che non dovrebbe rappresentare un ostacolo da eliminare o superare, ma potrebbe costituire una risorsa, in attesa di essere valorizzata e dalla quale ricavare vitalità. Alla luce di queste premesse, il contesto sociale, il mondo economico, tutti gli ambiti di vita sono intrisi di molteplicità e complessità che costituiscono la creatività e l'individualità dinamica e costruttiva delle persone, risorse imprescindibili, valori da custodire e da coltivare, che dovrebbero impedire così alle diversità di trasformarsi in disuguaglianze sociali e civili, giuridiche ed economiche. L'Agenda 2030 (Onu, 2015) enuncia la trasformazione intesa come un cambio di paradigma e, implicitamente, afferma il fallimento di un sistema interpretativo dell'economia, generativo delle disuguaglianze e amplificativo delle povertà, relative e assolute (Ellerani, 2020).

L'inclusione si dovrebbe configurare come una tensione che apra ad una dimensione nella quale ciascuno partecipi, riconosciuto e coinvolto, al proprio contesto di vita, con dignità, nel rispetto dei propri diritti, nell'esercizio della cittadinanza; un processo che l'intera comunità deve svolgere in modo trasversale soffermandosi sui valori che il concetto di inclusione porta con sé, quali la libertà, la dignità, la solidarietà, la partecipazione, la sostenibilità, il rispetto per la diversità.

2. Qualità della vita e idea di benessere contemporaneo

Nella storia occidentale, in particolare degli ultimi decenni, l'idea di sviluppo e di benessere si è trasformata notevolmente, sia in riferimento all'individuo che al gruppo sociale: i parametri per definire e valutare le caratteristiche e le prospettive del benessere nel ciclo di vita hanno subito continue trasformazioni, dipendenti non solo dalle miglie strutturali, economiche, tecnologiche, fisico-ambientali ma anche dalle diverse modalità di concepire e percepire soggettivamente e culturalmente gli status ad esso riferibili. Il riconoscimento dell'importanza del contesto sociale nell'influenzare la salute sia fisica che psicologica ha portato ad elaborare il costrutto di benessere sociale considerando la qualità delle relazioni sociali dell'individuo nell'ambito del proprio ambiente di riferimento e delle relazioni interne che in esso si instaurano (Zani, Cicognani, 1999). Anche la cultura di appartenenza risulta essere un riferimento fondante sia il benessere individuale che quello sociale: i fattori culturali ed i valori connessi incidono sul processo di valutazione del soggetto rispetto al proprio status. Alla possibilità di *avere* beni e servizi, si associa anche la prospettiva di *essere*, legata al desiderio di partecipare, relazionarsi, vivere esperienze più che accumulare beni (Parricchi, 2015).

La qualità della vita, rappresentata dalla percezione che i soggetti hanno della propria posizione nell'esistenza, si costruisce in relazione ai propri obiettivi e al sistema di valori che hanno accettato e a cui fanno riferimento nel prendere decisioni. Le riflessioni contemporanee riportano l'attenzione sullo "stare

bene” non solamente come esito di prestazioni personali, da perseguire individualmente, quanto piuttosto sul fatto collettivo. L’approccio sistemico e gli studi sulla complessità (Morin 2011), elaborati dall’epistemologia pedagogica contemporanea, hanno sviluppato una lettura del benessere attraverso una rappresentazione di tipo sistemico che mette in luce le reti e le dinamiche inter-relazionali (Orefice, 2011). Fra le caratteristiche ascrivibili al benessere, vi è l’essere un fenomeno mobile ed in divenire, mutando costantemente in riferimento al singolo, ma in costruzione rispetto all’impegno sociale condiviso, teso ad attivare un sistema di servizi finalizzati al miglioramento della qualità della vita.

Il benessere finanziario è definito dal Consumer Financial Protection Bureau (2015) come uno stato dell’essere in cui una persona può soddisfare pienamente gli obblighi finanziari attuali e continuativi, può sentirsi sicura nel proprio futuro finanziario ed è in grado di fare scelte che consentano di essere felici e alzare la qualità della vita. Per realizzarsi, lo status di soddisfazione e benessere economico necessita la realizzazione di quattro elementi centrali: avere il controllo sulle finanze quotidiane e mensili; avere la capacità di assorbire uno shock finanziario; essere sulla buona strada per raggiungere obiettivi finanziari; avere la libertà finanziaria di fare scelte che permettano una buona qualità della vita.

Negli ultimi anni, il mondo è stato caratterizzato da notevoli cambiamenti che hanno influenzato diverse sfere vitali, alimentando precarietà e crisi individuali e mantenendo attive, in esse, strutture di discriminazione. Tali fenomeni violano i diritti fondamentali e hanno conseguenze rilevanti dal punto di vista non solo personale ma anche economico e sociale. Le discriminazioni soffocano opportunità, spremano il talento umano necessario per il progresso economico e accentuano le tensioni sociali e le disuguaglianze (International Labour Organization, 2023).

I fenomeni di esclusione economica sono una manifestazione di problematiche più ampie che coinvolgono determinati gruppi sociali. L’esclusione ha degli impatti negativi altissimi per tutte le categorie coinvolte; infatti ancora oggi circa un terzo della popolazione mondiale, in particolare donne, non ha accesso ai servizi finanziari di base, cioè avere un conto corrente non può accendere un mutuo, stipulare un contratto assicurativo, effettuare un pagamento a distanza, con tutte le conseguenze che ne derivano sia in termini di mancata indipendenza, crescita economica e benessere sociale, sia per quanto riguarda la scarsa trasparenza e tracciabilità, il rafforzamento della criminalità e anche l’evasione fiscale (CesPi, 2022).

3. Approccio al denaro e complessità sociale

Nei confronti del denaro, la storia presenta spesso atteggiamenti ambivalenti, per diversi motivi, ad esempio sociali o religiosi, non solo legati a un territorio e quindi alla cultura di un Paese, ma anche al tempo, al decennio di riferimento. Il vissuto di ogni generazione consegna, infatti, un rapporto con il denaro e con il risparmio figlio di una socializzazione finanziaria, di contesti di mercato e possibilità, che dipendono dal “momento di vita” e di formazione della coscienza collettiva in cui le persone sono cresciute. Nella società italiana, le nuove frontiere della longevità stanno ridisegnando il panorama generazionale, con la compresenza di sei coorti (dalla generazione dei novantenni, i Silent, alla attuale generazione Alpha) per cui si percepisce una continua contrapposizione di interessi e concezioni economiche tra fasce d’età, con conseguenti conflitti (Martone, 2022). L’approccio sistemico (Dozza, 2020), invece, promuove che le generazioni possano “potenzialmente” collaborare, innescando dei meccanismi di valorizzazione reciproca e non di contrapposizione, per la promozione del benessere economico.

Il concetto di “Inclusione economico-finanziaria” (Banca Italia, 2022; Barajas et al., 2020) indica la capacità di individui e imprese di accedere ai prodotti finanziari di cui hanno bisogno per realizzare progetti di vita o imprenditoriali. L’ambito economico-finanziario costituisce un tassello rilevante nel processo di integrazione di un individuo e della sua famiglia in una società complessa. Ad esso è, infatti, strettamente correlato l’accesso agli strumenti economici necessari alla messa in moto e al consolidamento di questo processo, ma anche la capacità dell’individuo di programmare e realizzare progetti e investimenti di medio-lungo termine, pianificando obiettivi e bisogni e collegandoli a strumenti e opportunità. Un processo che richiede l’attivazione e la correlazione di tre dimensioni: risparmio, credito e investimenti che, ad esempio, nel caso dei cittadini stranieri, assume un ruolo centrale, perché parte integrante e motore dell’integrazione socio-economica e perché la loro condizione li pone necessariamente ad uno stadio iniziale, privi di un

patrimonio di partenza, di garanzie, di una rete di supporto solida, con un bisogno crescente di risorse, una generale maggiore precarietà delle condizioni economiche e lavorative (CeSPI, 2021).

Essere in grado di controllare le proprie possibilità di spesa favorisce una maggiore propensione alla progettualità economica e di vita, cautelando contro l'incertezza lavorativa e sanitaria futura. I soggetti che sono competenti in questo ambito, si pongono nella società come soggetti non solo tutelati ma anche attivi e partecipativi (Parricchi, 2019). Le politiche mirate di inclusione e di educazione finanziaria sono finalizzate a colmare i divari di inclusione, contribuendo così alla crescita inclusiva e a società più sostenibili in tutto il mondo. Per essere in grado di fare scelte economiche consapevoli è indispensabile oggi recuperare modelli antichi di relazione, pratiche di stili di vita che hanno un impatto positivo sul sociale, quella condivisione che arricchisce attraverso accoglienza, comprensione e collaborazione. Così com'è indispensabile cercare risorse economiche che non vadano a danno del resto del mondo, che si fondino sulla generosità e, soprattutto, sulla fiducia e i suoi rituali relazionali come fondamento dello sviluppo (Bustreo, 2018).

L'importanza di sostenere e aumentare il livello di competenze finanziarie della popolazione come strumento per tutelare e migliorare il benessere finanziario individuale e sociale è stata evidenziata da un'ampia letteratura a livello sia internazionale che nazionale (Kaiser et al., 2022; Agasisti, 2022). La conoscenza finanziaria è uno strumento di comprensione della realtà e di partecipazione alla società, per cui essere educati ai temi dell'economia e del risparmio fin da piccoli, crea cittadini più preparati ad affrontare il mondo (Netemeyer, 2018). L'educazione economica è fondamentale per dare a giovani e adulti consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione nei meccanismi della società (Klapper, El-Zoghbi & Hess, 2016). Gli studi attestano che l'educazione finanziaria a partire dalla scuola aiuta a sconfiggere le differenze socioeconomiche e di genere che si ripercuotono anche nel mondo del lavoro, amplificandosi (Lusardi & Mitchell 2014).

4. Sentieri educativi di inclusione

Il problema dell'inclusione sociale rinvia necessariamente al problema della cittadinanza, laddove un cittadino attivo è colui che gioca un ruolo all'interno di una comunità. La formazione e la cultura possono preparare a convivere in quella che è definita da Urbinati (2017) "uguaglianza di cittadinanza", ovvero una uguaglianza stabilita per diritto o per legge tra persone che sono disuguali per caratteristiche e doti individuali, per situazioni economiche, sociali, culturali, ma alle quali deve venir riconosciuta la parità nelle decisioni che riguardano la collettività.

Il tema dell'inclusione economica rappresenta un problema di significativo interesse pedagogico per una serie di implicazioni, magistralmente sintetizzate da Striano (2010): in primo luogo, in quanto la promozione e lo sviluppo di una società inclusiva richiedono l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, di conoscenza e di istruzione, nonché con lo sviluppo di abilità e di competenze di pensiero critico, di riflessione, di agentività. In questa prospettiva, la promozione dell'inclusione risulta strettamente connessa con la promozione e lo sviluppo del lifelong learning, dove si identifica l'apprendimento permanente come un'opportunità e una risorsa per sostenere lo sviluppo sociale, nella misura in cui consente una più ampia e diffusa distribuzione di risorse culturali e di strumentalità cognitive, condizione necessaria per ogni forma di inclusione. In secondo luogo in quanto l'inclusione si realizza intervenendo, oltre che sulle politiche e sulle strategie, sulle condizioni di contesto, sottoponendo ad analisi critica e mettendo in discussione credenze, rappresentazioni, stereotipi, allo scopo di incidere sulle culture e sui comportamenti sociali; ciò, infatti, richiede la messa in campo di azioni educative e rieducative a livello individuale e collettivo, nonché una formalizzazione di pratiche educative dedicate all'interno del tessuto sociale. In questi termini, l'inclusione sociale rappresenta non solo un problema pedagogico, ma anche un'emergenza educativa, se si intende 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. Investire sulla formazione in funzione dell'inclusione economica significa sostenere azioni, interventi, politiche orientate ad accompagnare e sostenere le persone nel riconoscimento dei propri bisogni formativi tenendo conto delle esigenze e dei bisogni di un'utenza composita e variegata (per livelli di istruzione e formazione, per condizioni socio-economiche, per età, per genere nonché per aspettative, motiva-

zioni, progetti ecc.); in terza istanza, occorre costruire e sostenere raccordi efficaci tra il circuito della formazione e quello dell'occupazione, alimentando e sostenendo percorsi di apprendistato, di formazione-lavoro, di stage, di tirocinio con particolare attenzione alle fasce deboli e a rischio di esclusione.

Tutto ciò impone di investire sull'educazione e sulla formazione, sia in ambito formale, sia in ambiti non formali e informali, nella prospettiva della promozione dei singoli e di conseguenza di impatto sociale, che deve saper riconosciuto e valorizzato. Lo Stato, il sistema educativo, i professionisti del settore, i cittadini, i lavoratori dovrebbero essere tutti ugualmente coinvolti in un unico circuito virtuoso, seppur con ruoli e obiettivi diversi. Da un lato vi è la necessità di implementare azioni diversificate in base alle caratteristiche dei destinatari, i loro interessi e le fasce d'età, dall'altro preme l'esigenza di adottare un linguaggio comune. Occorre promuovere l'avvio di percorsi di formazione sin dalla scuola primaria, formando studenti di tutte le età ed entrando così nelle loro famiglie che, con il trascorrere degli anni, saranno sempre più emancipate e consapevoli dell'importanza dell'educazione finanziaria. Il tutto senza trascurare coloro che non godono di alcun percorso formativo, coloro che appartengono a categorie svantaggiate o a gruppi professionali non qualificati (Refrigeri, 2020).

Si prospetta sempre più inevitabile per la pedagogia promuovere forme di educazione economica non solo nelle scuole ma anche nel sociale e nel mondo del lavoro, per formare giovani e adulti, uomini e donne nelle diverse prerogative e difficoltà a essere in grado di compiere scelte professionali e finanziarie consapevoli, nelle diverse fasi del proprio ciclo di vita.

La relazione fra pedagogia ed economia si deve, di conseguenza, connotare in modo autentico esprimendo un confronto euristico (Malavasi, 2020), un continuo rinnovamento etico-morale, attraverso la promozione della conoscenza e della comprensione di regole di comportamento e norme giuridiche, capaci di incoraggiare forme educativamente significanti di confronto e consenso, di sviluppo della partecipazione. La ricerca del significato profondo di tale dialogo deve incoraggiare le persone all'acquisizione di ruoli attivi nella comunità di appartenenza e all'assunzione di responsabilità individuali. La pedagogia sociale, in presenza di simili instabilità umane, sociali, culturali ed economiche, deve porsi come promotrice di un cambiamento che provochi pratiche di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamino alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero, al pensiero critico, in una prospettiva di convivenza pacifica e di cittadinanza globale (Aleandri, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Aleandri G. (2019). *Lifelong and lifewide learning and education*. Roma: Romatpress.
- Agasisti T. (2022). *L'educazione finanziaria in Italia: stato dell'arte, sperimentazioni e prospettive*. Trento: Erickson.
- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, 2, 55-72.
- Banca d'Italia (2022). Challenges for financial inclusion: the role for financial education and new directions. *Questioni di Economia e Finanza*, 723.
- Barajas A., Beck T., Belhaj M., & Naceur S.M. (2020). Financial Inclusion: What have we learned so far? What do we have to learn? *IMF Working Paper*, 157.
- Barca F. (2019). *Cambiare rotta: Più giustizia sociale per il rilancio dell'Italia*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2012). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Borghi V. (Ed.) (2002). *Vulnerabilità, inclusione sociale e lavoro: contributi per la comprensione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bustreo M. (2018). *La terza faccia della moneta*. Milano: FrancoAngeli.
- CeSPI (2021) *L'Inclusione Finanziaria degli stranieri dalla prospettiva degli operatori: famiglie consumatrici*. Osservatorio Nazionale sull'Inclusione Finanziaria dei Migranti in Italia. https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/02_offerta_def_rev_ott21.pdf (ultima consultazione: 01/09/2023).
- CeSPI (2022) *Inclusione finanziaria e migrazione femminile*. Osservatorio Nazionale sull'Inclusione Finanziaria dei Migranti in Italia. https://www.cespi.it/sites/default/files/documenti/rapporto_cespi_fin.pdf (ultima consultazione: 01/09/2023).
- Consumer Financial Protection Bureau (2015). *Financial well-being: the goal of financial education*. USA: CFPB.
- De Santis M.G., & Isidori E. (2017). L'occupazione che non c'è: pedagogia e retorica del lavoro tra Bauman, Rifkin e Méda, *Metis*, 1.
- De Vecchis G. (2016). *Insegnare geografia*. UTET Novara: De Agostini.
- Dozza L. (2020). *Con-tatto. Fare rete per la vita*. Bergamo: Zeroseiup.

- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *Metis*, 10(2), 129-145.
- Gianola D. (2011). Il lavoro e l'umano. *Cqia Rivista*, 2.
- Kaiser T., Lusardi A., Menkhoff L., & Urban C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145, 2, 255-272.
- Klapper L., El-Zoghbi M., & Hess J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. Washington: CGAP.
- ILO (2023). *Monitor on the world of work*. Geneva: International Labour Office
- Lazzarini G. (ed.) (2004). *Il mondo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Luhmann N. (1995). *Osservazioni sul moderno*. Roma: Armando.
- Malavasi P. (2020). *Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano MeTis*, 10(2).
- Marshall T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Martone D. (2022) *Senza età*. Milano: Egea.
- Meda D. (2022). *Lavoro: democratizzare, demercificare, disinquinare*. Siena: Castelveccchi.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Netemeyer R. G., Warmath D., Fernandes D., & Lynch J. G. (2018). How am I doing? Perceived financial wellbeing, its potential antecedents, and its relation to overall wellbeing. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 68-89.
- Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Mondadori.
- Parricchi M., 2015. *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Riva F. (2006). *Idoli della felicità; lavoro, festa, tempo libero*. Enna: Città Aperta.
- Striano M. (Ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Totaro F. (1999). *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/goals> (ultima consultazione: 01/09/2023).
- Urbinati N. (2017). La (impossibile) giustificazione della disuguaglianza. *Questione Giustizia*, 2, 41-45.
- Zani B., & Cicognani E. (Ed.) (1999). *Le vie del benessere*. Roma: Carocci.

Cinque chiavi per il futuro più una.
L'intelligenza collettiva per costruire sviluppo sostenibile

Five keys to the future and another one.
Collective intelligence to build sustainable development

Gabriella Calvano

Assistant Professor in General and Social Pedagogy | Department of Research and Innovation in the Humanities | University of Bari | gabriella.calvano@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Calvano, G. (2023). Five keys to the future and another one. Collective intelligence to build sustainable development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 214-220.

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-26>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-26>

ABSTRACT

In recent decades, education has been increasingly involved in the transition processes toward sustainability. To cope with the changes of this transition, we need new models of learning and thinking that are more future-oriented and able to bring together minds and the intelligence available in society. Starting from an analysis of how Futures Literacy can provide a new interpretation of the relationship between education and sustainability, this contribution aims to reflect on the models of thinking needed to build more sustainable futures. In particular, the essay seeks to reconstruct the reasons why collective intelligence can be considered the sixth 'key' in addition to the five identified by Gardner (disciplinary, synthetic, creative, respectful, ethical) both to face the future and to be able to co-construct and transform it. The enhancement of collective intelligence in education for sustainable development can encourage the creation of pedagogical processes for *learning to become with the world*. This is a paradigm shift that asks pedagogy, more than other sciences, to overcome both anthropocentric logic and Capitalocene models of development in order to embrace the values of cooperation, dialogue, interdependence, and co-existence.

Negli ultimi decenni, l'educazione è stata coinvolta nei processi di transizione verso la sostenibilità in misura crescente. Per affrontare i cambiamenti legati ad essa, servono nuove forme di apprendimento e nuovi modelli di pensiero, più orientati al futuro e capaci di mettere a sistema le menti e le intelligenze di cui la società dispone. Partendo da un'analisi di come la *Futures Literacy* fornisce una nuova interpretazione della relazione tra educazione e sostenibilità, il contributo si propone di riflettere sui modelli di pensiero necessari a costruire futuri più sostenibili. In particolare, il saggio vuole ricostruire le ragioni per cui l'intelligenza collettiva può essere la sesta 'chiave', in aggiunta alle cinque individuate da Gardner (disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa, etica), sia per affrontare il futuro sia per poterlo co-costruire e trasformare. Valorizzare l'intelligenza collettiva nei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile può favorire la creazione di processi in grado di educare a *diventare con il mondo*. Si tratta di un cambio di paradigma che chiede alla pedagogia, più che alle altre discipline, di superare la logica e i modelli di sviluppo tipici dell'Antropocene per abbracciare i valori del dialogo, dell'interdipendenza, della co-esistenza.

Keywords: collective intelligence | futures | education | sustainable development | pedagogy

Parole chiave: intelligenza collettiva | futuri | educazione | sviluppo sostenibile | pedagogia

Received: September 1, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Gabriella Calvano, gabriella.calvano@uniba.it

Educazione, sostenibilità, futuro e loro intersezioni: per introdurre

Il passaggio dall'Olocene all'Antropocene (Crutzen, 2000) rappresenta un cambiamento epocale che ci chiama, come specie e come professionisti dell'educazione e della pedagogia, ad una responsabilità senza precedenti (Malavasi, 2018, 2014) e della quale non abbiamo avuto, almeno fino ad ora, la reale percezione e consapevolezza. *The limits to growth* (Meadows *et alii.*, 1972), il primo Rapporto al Club di Roma pubblicato nel 1972, aveva già messo in evidenza come il futuro che ci sta d'innanzi minaccia la nostra specie prima di tutte le altre.

Ne stiamo avendo riprova evidente in questo 2023: i cambiamenti climatici in atto ci stanno prefigurando quella che sarà la 'ebollizione del pianeta' a cui siamo destinati, come ha ben sottolineato il Segretario Generale dell'ONU Gutierrez. Le sfide che dovremo affrontare nei prossimi anni sono complesse e planetarie, chiamano in causa governi e società civile, hanno ricadute a livello locale e globale. Sono sfide educative.

Questo passaggio d'epoca impegna infatti direttamente il mondo della formazione, ancora intento a perpetrare modelli educativi e didattici orientati alla crescita economica, piuttosto che alla tutela del pianeta, e con essi l'illusione di essere separati dal contesto e, quindi, di poter agire in modo libero e arbitrario (Orr, 2011); ci confrontiamo con modelli educativi e didattici il cui scopo prioritario è quello di «preparare gli studenti per il mondo del passato, anziché per i possibili mondi del futuro» (Gardner, 2007, p. 27). Da più anni, come noto, autorevoli teorici della complessità e pedagogisti (Morin, 1999; Meadows, 2019; Mortari, 2017) hanno posto a fondamento dell'educazione il bisogno di promuovere nuovi modi di pensare e di conoscere, in grado di interconnettere eventi, luoghi, tempi: passato, presente e futuro. Non è certo un mistero il fatto che le scelte che nel presente compiamo avranno un impatto, piccolo o grande, positivo o negativo, sulle generazioni che verranno dopo di noi. Ne ha dato evidenza anche la riforma del febbraio del 2022 degli articoli 9 e 41 della Costituzione Italiana, sancendo il principio della giustizia intergenerazionale attraverso il perseguimento della tutela ambientale e della sostenibilità, intesa come «imparare a vivere, in una prospettiva equa e condivisa con gli altri esseri umani, all'interno dei confini fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra» (Bologna, 2018, p. 41). La sostenibilità e lo sviluppo sostenibile, dunque, diventano la sfida del presente per il futuro: una sfida che ci chiede di compiere scelte funzionali per individuare, fra tutti i futuri possibili, quelli maggiormente desiderabili perché più compatibili con la sopravvivenza della vita sul pianeta. Una sfida, quella della sostenibilità, che ci chiede di recuperare, anche nella riflessione pedagogica, quell'attenzione al futuro che non solo è fondativa della stessa educazione ma a cui aveva guardato già con precisione Dewey quando, in *Esperienza ed educazione*, aveva affermato che «più di qualsiasi altra attività, l'educazione esige che si guardi lontano» (Dewey, 2014, p. 68), per poi proseguire mettendo nero su bianco che l'educazione ha un compito ben definito e specifico: «mettere chi impara in condizione di far fronte ai problemi del presente e del futuro» (Ivi, p. 69).

Non è un mistero il fatto che è nel presente, e attraverso di esso, che costruiamo il futuro. Ciò che però non abbiamo ancora imparato a gestire (e forse a comprendere pienamente) è che esiste una molteplicità di "futuribili" (de Jouvenel, 1964) ossia di futuri possibili, che possiamo creare, i quali si accompagnano ai futuri certi, come l'alternarsi delle stagioni. Il futuro, avrebbe allora detto Marc Augé (2012, p.11), «non è l'avvenire. [...] è il tempo di una coniugazione, il tempo più concreto della coniugazione, se è vero che il presente è inafferrabile, sempre travolto dal tempo che passa, e il passato sempre oltrepassato, irrimediabilmente compiuto e dimenticato. Il futuro è la vita che si vive individualmente» ma che costruiamo comunitariamente, in quanto prodotto e manifestazione della vita sociale e delle scelte individuali e collettive che compiamo.

Se il futuro prende forma nel presente, come preparare gli studenti ad essere cittadini attivi, informati e partecipanti (Riva, 2018) e professionisti competenti, in grado, cioè, di assumere decisioni eticamente corrette e capaci di garantire la sopravvivenza del pianeta e delle numerose specie che lo costituiscono?

Nonostante l'idea di competenza si sia spesso focalizzata sugli obiettivi economici dell'istruzione (Lambrechts, Van Petegem, 2016; Baldacci, 2010), per affrontare la complessità del presente servono competenze avanzate, tra cui il pensiero anticipatorio (Unesco, 2017; Wiek *et alii.*, 2011; Rieckmann, 2012). Si tratta di *skills* che consentono a ciascuno di navigare in un mondo e in un tempo pieno di incertezze, realizzando il proprio potenziale come cittadino prima ancora che come professionista: bisognerà preparare i giovani a «esplorare nuovi spazi di azione nel presente. La tesi ontologica del futuro come luogo di novità radicali

trasforma le sfide educative, costruendo il presente come luogo in cui sperimentare novità, ciò che al momento non è ancora possibile» (Poli, 2021, p. 5).

Dopo aver tratteggiato, senza pretesa di esaustività, gli aspetti caratterizzanti la *Futures Literacy* così come si va delineando nella letteratura e nelle pratiche educative internazionali, il contributo vuole dare evidenza di quanto la competenza anticipatoria abbia maggiore possibilità di svilupparsi e di esprimersi attraverso processi che attivano l'intelligenza collettiva, rendendo quest'ultima particolarmente efficace nell'individuazione di soluzioni per lo sviluppo sostenibile. Chiude l'articolo una considerazione sulle nuove esigenze educative e pedagogiche che possono derivare dall'intersezione di educazione, sostenibilità e futuro.

1. Alfabetizzare ai futuri come bisogno educativo del presente

L'attenzione al futuro e il fascino che questo esercita sulla specie umana non sono certo recenti, così come non è nuova la tendenza ad utilizzarlo per definire piani e imporre le idee di oggi su ciò che sarà (Unesco, 2022, p. 11). Il futuro non è il presente ma può esistere nel presente attraverso l'anticipazione (Poli, 2017): se miglioriamo questa capacità abbiamo maggiori probabilità di trasformare le incertezze in fonti di ispirazione e di utilizzare opportunamente il futuro (Unesco, 2019).

Sviluppare la competenza anticipatoria (Unesco, 2017) non è qualcosa di immediato, anche per la scarsa consapevolezza che ciascuno ha dei presupposti, dei sistemi e processi anticipatori che possiede e che utilizza continuamente (Poli, 2017) anche se inconsapevolmente, come quando si provano ad immaginare le conseguenze di un dato comportamento o accadimento. Per colmare questa difficoltà Unesco ha promosso il Programma Globale di *Futures Literacy*, coordinato dal prof. Riel Miller, con lo scopo di elaborare sia un quadro analitico descrittivo, il *Futures Literacy Framework*, sia uno strumento di ricerca, il *Futures Literacy Lab*. L'unione dell'uno e dell'altro offre un modo, non l'unico (Karlsen, 2021), per rendere l'anticipazione umana esplicita e cosciente, a vantaggio anche di una maggiore coscienza delle proprie responsabilità.

La *Futures Literacy* è definita come «una *capability*. È l'abilità che permette alle persone di comprendere meglio il ruolo del futuro in ciò che vedono e fanno. [...] potenzia l'immaginazione. Migliora la nostra capacità di prepararci, recuperare e inventare quando si verificano dei cambiamenti» (Unesco, 2022, p. 10), dando un senso alla complessità e alle situazioni di emergenza (Miller, 2010). La *Futures Literacy* è, cioè, il saper usare e immaginare il futuro in contesti diversi e per scopi diversi (Larsen *et alii*, 2020); è potersi preparare ad esso navigando tra le incertezze (Inayatullah, 2003). È una competenza considerata sempre più determinante per il XXI secolo poiché permette di razionalizzare le ragioni che sono alla base delle proprie paure e delle proprie speranze, di trarre vantaggio dal cambiamento, di creare le proprie immagini di ciò che sarà scoprendo nuove opportunità di innovazione e resilienza (Unesco, 2020). Per questo la *Futures Literacy* è considerata uno strumento fondamentale per affrontare le grandi sfide che ci attendono ed è associata a obiettivi educativi e sociali di emancipazione. Come scrive Audrey Azouley (2018, p. xxi), Direttore Generale dell'Unesco, nella sua prefazione a *Transforming the Future* (Miller, 2018), che è il Libro-Manifesto della *Futures Literacy* promossa dall'Unesco: «sviluppare questa capacità di immaginare può essere un potente strumento per catalizzare il cambiamento oggi. Diventare più abili nel progettare i sistemi e i processi utilizzati per immaginare il domani è una parte essenziale del conferimento a donne e uomini della "capacità di essere liberi", come sviluppato da Martha Nussbaum e Amartya Sen, per creare nuovi approcci a uno sviluppo più inclusivo e sostenibile».

Per alfabetizzare ai futuri, Unesco ha elaborato lo strumento dei *Futures Literacy Lab*, i quali sfruttano l'intelligenza collettiva per generare descrizioni della realtà (Miller, 2015, p. 517) e per co-creare conoscenza. Poiché si tratta di processi di *action learning* che coinvolgono una pluralità di idee, essi necessitano di una progettazione pedagogica in grado di favorire processi trasformativi. Chi partecipa ad un *Futures Literacy Lab* è parte di una comunità di apprendimento che ha un comune intento: sviluppare laboratorio di futuro attraverso la costruzione di un senso di fiducia e di un impegno collettivo, utilizzando l'euristica della creatività per comprendere ed essere consapevole del modo in cui si adopera lo stesso futuro. I *Futures Literacy Lab* forniscono a chi vi interviene un'ampia comprensione delle proprie ipotesi sul futuro, per poterle riformulare e utilizzare, rielaborate, allo scopo di costruire nuove ipotesi, nuovi modi di percepire

il presente e nuovi modi di usare lo stesso futuro proprio nel presente (Balcom Railegh *et alii*, 2018, p. 6). Per tale ragione possono avere un effetto sulle percezioni e sui comportamenti più o meno responsabili che assumiamo, conseguentemente (Miller, 2018, pp. 2-6), anche rispetto al pianeta e alla popolazione umana.

La proposta di *Futures Literacy Lab* elaborata da Unesco è strutturata in tre fasi (Balcom Railegh *et alii*, 2018, pp. 8-9):

- *Reveal*. Si concentra sull'esplicitazione delle ipotesi anticipatrici implicite dei partecipanti. Ciò significa anticipare e rendere esplicite, narrandole, le ipotesi che guidano le loro idee sul futuro. Due elementi chiave vanno tenuti in considerazione in questa fase: 1) l'orizzonte temporale deve essere sufficientemente lontano nel futuro per incoraggiare i partecipanti a immaginare liberamente e a non temere di sbagliare; 2) gli esercizi e la facilitazione devono sostenere i gruppi nello sviluppo di una narrazione condivisa dei futuri che immaginano insieme, che non sia necessariamente un consenso ma un tenere assieme le loro diverse prospettive.
- *Reframe*. È la fase in cui i partecipanti vengono portati fuori dalla propria zona di comfort, in quanto viene chiesto loro di abbandonare le ipotesi anticipatrici familiari, spesso basate sull'estrapolazione del passato nel futuro, per inventarne e testarne di nuove. L'obiettivo principale di questa fase è quello di aiutare i partecipanti a rendersi conto della propria capacità di poter utilizzare una gamma più ampia di sistemi e processi di anticipazione. Questa consapevolezza può far sperimentare come il partire da presupposti diversi permetta di immaginare nuovi modi di futuro. Questo è il cuore dell'alfabetizzazione al futuro. (Miller, 2018, pp. 93-95).
- *Rethink*. È la fase in cui ci si concentra sul confronto e sul contrasto tra le ipotesi anticipatrici della prima e della seconda fase. L'obiettivo principale è quello di rafforzare le osservazioni e le intuizioni dei partecipanti su come il futuro possa essere utilizzato in modi diversi e su come ciò influisca sulle percezioni e sulle azioni nel presente.

Se i *Futures Literacy Lab* sono progettati in modo che le persone si impegnino a utilizzare i sistemi anticipatori per pensare collettivamente a un futuro condiviso, potrebbero evidentemente avere particolare efficacia nei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile stando attenti a incorporare e intersecare sempre aspetti quali (Haggström & Schmidt, 2021, p. 6): a) la giustizia sociale, b) le questioni ecologiche, c) i processi di pensiero critico e la consapevolezza critica, d) le opportunità di azione per gli studenti.

Nel paragrafo che segue sarà indagata l'importanza dell'intelligenza collettiva nei processi di costruzione condivisa di futuri sostenibili, dandone riscontro attraverso una recente ricerca condotta dallo *United Nations Development Programme*.

2. Cinque chiavi più una per il futuro: educare l'intelligenza collettiva per promuovere sviluppo sostenibile

Gli standard della conoscenza del XX secolo sono stati messi alla prova da un mondo in rapido cambiamento (Gibbons *et alii.*, 1994) in quanto il pensiero compartimentato e gli esiti di una ricerca accademica meramente disciplinistica non sono più in grado di rispondere alle sfide della complessità che caratterizzano il presente. Per superare tali divisioni sono necessari nuovi modi di pensare ma anche abilità e intelligenze diverse rispetto a quelle fino ad ora considerate imprescindibili: «il mondo del futuro [...] esigerà abilità che finora sono state soltanto facoltative. Per presentarci all'appuntamento nelle condizioni che esso richiede, dovremmo cominciare fin da ora a coltivare queste abilità» (Gardner 2007, pp. 12-ss):

- L'intelligenza *disciplinare*, che coincide con modalità conoscitiva che caratterizza uno specifico sapere.
- L'intelligenza *sintetica*, cioè la capacità di accogliere da diverse fonti le informazioni, comprendendole, valutandole e ricombinandole in modo che abbiano senso. Si tratta di una capacità sempre più necessaria in un contesto dove siamo sovraesposti a innumerevoli dati e dove corriamo il rischio di non compiere scelte oculate e attente nella sfera privata a professionale.
- L'intelligenza *creativa*, che propone nuove idee, nuovi modi di pensare e nuove risposte.

- L'intelligenza *rispettosa*, che si preoccupa e accoglie le diversità e le differenze.
- L'intelligenza *etica*, che riflette sulla natura dell'operare del singolo e sui bisogni e le aspirazioni della società in cui vive e che, come l'intelligenza rispettosa, si muove nella sfera dei rapporti con gli altri, del modo in cui le persone pensano e agiscono nella loro vita.

Stante l'indiscussa necessità di sviluppare queste intelligenze, nei paragrafi precedenti abbiamo avuto modo di riconoscere sia il valore che l'intelligenza collettiva ha nei processi di *Futures Literacy* (a cui evidentemente contribuiscono le cinque chiavi individuate da Gardner), soprattutto se orientata a costruire sviluppo sostenibile, sia, più in generale, il potenziale di resilienza che si attiva nell'affrontare le situazioni di emergenza, come sta accadendo con le conseguenze dei cambiamenti climatici di cui stiamo facendo esperienza. L'intelligenza collettiva è «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (Lévy, 2002, p. 34). Nell'intelligenza collettiva, le diverse intelligenze non solo si integrano ma funzionano come un sistema; «generano una conoscenza nuova e tale che sorpassano dal punto di vista cognitivo quelle dei singoli partecipanti. [...] Quanto più il collettivo è multi-disciplinare, tanto più esso può, se riesce a fondere le diversità di partenza dei singoli nella collaborazione al raggiungimento di un risultato, creare qualche cosa che nessuno di essi, singolarmente, sarebbe riuscito a realizzare. [...] Ma tutto questo non può bastare [...] ciascuno deve mettere in discussione se stesso ed imparare ad ascoltare e a essere ascoltato» (De Michelis, 2014, pp. 525-526). L'intelligenza collettiva è un «cervello collettivo» (Lévy, 2002, p. 113).

Se applicata al contesto nel quale viviamo e ai bisogni che lo sviluppo sostenibile implica, l'intelligenza collettiva può favorire la creazione di una coscienza collettiva in grado di promuovere comportamenti orientati alla sostenibilità ambientale e sociale e, dunque, compatibili con la sopravvivenza del pianeta e delle specie che lo costituiscono?

Concordiamo con Lorena Milani (2013, p. 62) in merito alla suggestione che il modello di intelligenza collettiva proposto da Lévy può portare alla riflessione pedagogica, ossia del valore che può generarsi dalla «possibilità di creare, attraverso collettivi intelligenti, una nuova era della coscienza e della conoscenza umane verso la costruzione di una condivisione di saperi, ma anche di progetti etici per lo sviluppo del mondo». L'intelligenza collettiva, lo sta sperimentando Unesco con i *Futures Lab* (Miller, 2018), facilita l'*empowerment* e la trasformazione attraverso la consapevolezza, l'immaginazione, la condivisione e la partecipazione. È un approccio che stimola chi vi partecipa a ragionare sulle proprie responsabilità ed ha tanto più effetto quanto più si affrontano a livello locale questioni di portata mondiale (Gidley, 2017, p. 86). Nelle pratiche educative di altri Paesi l'intelligenza collettiva è stata utilizzata più volte in percorsi di educazione ai cambiamenti climatici (Boulding, 1988) o di *Ocean Literacy* (McCauley *et alii*, 2019) o più in generale in processi di creazione di soluzioni innovative alle grandi sfide (Woolley *et alii*, 2010), comprese quelle associate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (Peach *et alii*, 2021). Promuovere processi di intelligenza collettiva può aiutare a rendere concreti anche concetti, eventi e condizioni che sono sempre stati percepiti come distanti e a sviluppare pensiero che connette. Uno studio di Gonzalo e dei suoi collaboratori (2023), condotto coinvolgendo la comunità universitaria di Saragozza, ha posto in evidenza come l'integrazione dell'intelligenza collettiva in contesti educativi non solo contribuisce alla generazione di soluzioni per lo sviluppo sostenibile, ma incoraggia anche la crescita di capacità di pensiero critico e di collaborazione tra gli studenti. Sarebbe interessante comprendere l'applicabilità di tale studio anche al nostro sistema universitario, dove la pratica del dialogo tra discipline ancora fa fatica a diventare consolidata, o a quello scolastico dove, nonostante la Legge sull'Educazione Civica inviti ad affrontare le questioni dello sviluppo sostenibile in prospettiva interdisciplinare, il principio di corresponsabilità a costruire futuro risulta esteso solo alle professioni educative ma non ai molteplici saperi necessari a pensare e ad agire in modo ecologico.

Se è vero che l'impiego dell'intelligenza collettiva può aprire la strada a uno sviluppo globale più sostenibile ed equo, è altrettanto vero che occorrono più ricerche, soprattutto di carattere empirico e sperimentale a supporto di questa teoria, a fronte di una letteratura ancora non molto ampia. Il suo utilizzo da parte dell'UNDP (Peach *et alii*, 2021), il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo, per la gestione dell'*Accelerator Labs Network* ossia la rete di apprendimento più grande e veloce al mondo che coinvolge ben 115 Paesi e che si propone di contribuire a perseguire lo sviluppo sostenibile, colma solo parzialmente questo limite. Sono necessari nuovi studi, soprattutto relativi alle dinamiche educativo-pedagogiche che

possono determinarsi con l'impiego dell'intelligenza collettiva nei processi di sviluppo sostenibile. In questo processo di ricerca, di coordinamento e di messa a valore di tale forma di intelligenza un grande ruolo può essere svolto proprio dalle università, anche in relazione al loro compito di formare cittadini e professionisti in grado di collaborare e di mettere in comune le proprie competenze, conoscenze, esperienze e storie, usando un approccio preferibilmente transdisciplinare, legato al contesto, *problem based e challenge based* (Johnson *et alii*, 2009).

3. Conclusioni

Le grosse questioni globali del presente, dal cambiamento climatico al contenimento delle diseguaglianze passando per la cybersicurezza, richiedono una trasformazione rapida del sistema educativo poiché per affrontarle servono nuovi modi di pensare e di conoscere (Morin, 1999; Meadows, 2012; Mortari, 2018; 2017). Il presente contributo ha voluto offrire un'occasione di riflessione, senza pretesa di esaustività, su quanto a livello educativo si sta definendo, ormai da qualche anno, per affrontare in maniera efficace le crisi del presente e le incertezze del futuro partendo dall'educazione. I *Futures Literacy Lab* dell'Unesco possono essere una risposta concreta al bisogno di alfabetizzare ai futuri e di sviluppare la capacità (o competenza, così come Unesco la definisce nel 2017) anticipatoria, che ciascuno possiede ma di cui si è quasi sempre scarsamente consapevoli. E lo sono, a parere di chi scrive, per almeno due ragioni: perché consentono di sviluppare immaginazione e creatività, riflettendo anche sulle conseguenze etiche e morali delle proprie azioni, e perché possono rappresentare un metodo per portare l'intelligenza collettiva ad essere generativa di soluzioni di sostenibilità, che, senza retorica, sono evidentemente necessarie e urgenti.

Parafrasando Appadurai (2014, p. 8) possiamo dire che servirebbe acquisire consapevolezza del fatto che «il futuro da anticipare è il nostro» ma per farlo serve educare, in una prospettiva *lifelong*, a utilizzare i futuri sì da ripensare il modo in cui guardiamo il mondo e le conseguenze che su di esso hanno le nostre azioni. Questo richiede un cambio di paradigma in base al quale è indispensabile il passaggio dall'imparare a conoscere il mondo *per* agire su di esso all'imparare a vivere *con* il mondo che ci circonda, a constatare non per adattarci ma per cambiare (Freire, 2014). La pedagogia potrebbe, allora, far suo il compito di «tenere aperti e disponibili i futuri per le generazioni che verranno, affinché possano [...] 'abitare nella possibilità'», (Paura, 2018, p. 13) e nella speranza che «nasce dal sentire comune» (Mattarella, 2023) e che ci chiede di agire perché l'ambiente, il clima, la specie umana siano sempre considerati, da tutti e da ciascuno, bene comune.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Augé M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Balcom Raleigh N.A., Pours L., Leino-Richert E., Parkkinen M., & Wilenius M. (2018). *Future Literacy Lab for Education*. Turku: Unesco.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bologna G. (2018). È possibile uno sviluppo sostenibile nell'Antropocene? In E.U. von Weizsäcker, & A. Wijkman, *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta*. Firenze: Giunti.
- Boulding E. (1988). Image and Action in Peace Building. *Journal of Social Issues*, 44(2), 17-37.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- de Jouvenel B. (1967). *L'arte della congettura*. Firenze: Vallecchi.
- De Michelis G. (2014). La geometria variabile dell'intelligenza collettiva. *Sistemi intelligenti*, 3, 521-532.
- Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli: Milano.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., & Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. New York: Sage.
- Gidley J.M. (2018). *Il Futuro. Una breve introduzione*. Napoli: Italian Institute for the Future.

- Gonzalo A., Sanz-García F., Pelacho M., Tarancón A., Rivero A., Varela O., & Moreno A. (2023). Collective Intelligence to Find Solutions to the Challenges Posed by the Sustainable Development Goals. *Citizen Science: Theory and Practice*, 8(1), 47.
- Haggström M., & Schmidt C. (2021). Futures literacy – To belong, participate and act! An Educational perspective. *Futures*, 132, 102813.
- Inayatullah, S. (2003). Teaching futures studies: From strategy to transformative change. *Journal of Futures Studies*, 7(3), 35-40.
- Johnson L.F., Smith R.S., Smythe J.T., & Varon R.K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin: The New Media Consortium.
- Karlsen J.E. (2021). Futures Literacy in the loop. *European Journal of Future Research*, 9 (17).
- Lambrechts W., & Van Petegem P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(6), 776-795.
- Larsen N., Kæseler Mortensen J., & Miller R. (2020). *What is Futures Literacy and why is it important?* In: <https://medium.com/copenhagen-institute-for-futures-studies/what-is-futures-literacy-and-why-is-it-important-a27f24b983d8>. Ultimo accesso: 9 agosto 2023.
- Lévy P. (2002). *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-13.
- Malavasi P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mattarella S. (2013). *Intervento del Presidente Mattarella alla giornata conclusiva della 44ª edizione del Meeting per l'amicizia fra i popoli*, Rimini 25/08/2023. In: <https://www.quirinale.it/elementi/94892>. Ultimo accesso: 1° settembre 2023.
- McCauley V., McHugh P., Davison K., & Domegan C. (2019). Collective intelligence for advancing ocean literacy. *Environmental Education Research*, 25(2), 280-291.
- Meadows D. (2019). *Pensare per sistemi. Interpretare il presente, orientare il futuro verso uno sviluppo sostenibile*. Milano: Guerini.
- Meadows D.H., Meadows D.L., & Randers J. (1972). *The Limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books.
- Milani L. (2013). La galassia mente collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In G. Annacchini & R. Gallelli (Eds.), *Formare altre(i)menti. Quaderni di "Metis" 2* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Miller R. (2018) (Ed.). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st century*. London: Routledge.
- Miller R. (2015). Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513-523.
- Miller R. (2010). Embracing complexity and using the future. *Ethos*, 10(10), 23-28.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Orr D. (2011). *Hope is an Imperative: The Essential David Orr*. Washington DC: Island Press.
- Paura R. (2018). Prefazione. In J.M. Gidley, *Il Futuro. Una breve introduzione*. Napoli: Italian Institute for the Future, pp. 7-13.
- Peach K., Berdichevskaia A., Mulgan G., Lucarelli G., Ebelshaeuser M. (2021). *Collective Intelligence for Sustainable Development: Getting Smarter Together*. UNDP: New York.
- Poli R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures*, 132, 102800.
- Poli R. (2017). *Introduction to anticipation studies*. Dordrecht: Springer.
- Rieckmann M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.
- Unesco (2022). *Future literacy for DRR*. Paris: Unesco.
- Unesco (2020). *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*. Paris: Unesco.
- Unesco (2019). *Future literacy: Anticipation in the 21st century*. Parigi: Unesco.
- Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Parigi: Unesco.
- Wiek A., Withycombe L., & Redman C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Woolley A.W., Chabris C.F., Pentland A., Hashmi N., & Malone T.W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330(6004), 686-688.

Dimensions of participatory practices in a digitally supported learning setting

Dimensioni delle pratiche partecipative in un ambiente di apprendimento con supporto digitale

Susanne Schumacher

Associate Professor of General Didactics | Faculty of Education | susanne.schumacher@unibz.it

Ulrike Stadler-Altmann

Full professor of School Pedagogy | Humboldt University of Berlin | ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Schumacher, S. & Stadler-Altmann U. (2023). Dimensions of participatory practices in a digitally supported learning setting. *Pedagogia oggi*, 21(2), 221-229.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-27>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-27>

ABSTRACT

Numerous empirical studies have examined the democratic practice of students in educational institutions without shading a light on the systemic problems (e.g., Allulli, 2011, Demirovic, 2013, p. 17, Feu et alii, 2017). The latter arise from conflicting expectations about the culture of interaction between politics, administration and pedagogy (Baldacci, 2017, p. 25). The aim of the present study is to investigate the potentials of students' participatory practices in the context of gamified learning in academic teacher training. Based on operationalised stage model of gradual participation (Hart, 1992), the intertwining of theory and practice in participatory higher education through gaming and game design is analysed (Finseth, 2015). The results show a situation-specific seminar profile that has large parts of both heteronomy and self-determination. These phenomena are 'moments of breakouts' (Budde, 2010, p. 385), in which teachers and learners jointly decide on the spot whether and how to confirm or reformulate formal and informal expectations (see Zagreblesky, 2007)

Numerosi studi empirici hanno esaminato la pratica democratica degli studenti nelle istituzioni educative senza fare luce sui problemi sistemici (per esempio, Allulli, 2011, Demirovic, 2013, p. 17; Feu et alii, 2017). Questi ultimi nascono da aspettative contrastanti sulla cultura dell'interazione tra politica, amministrazione e pedagogia (Baldacci, 2017, p. 25). L'obiettivo del presente studio è indagare le potenzialità delle pratiche partecipative degli studenti nel contesto dell'apprendimento gamificato nella formazione accademica degli insegnanti. Sulla base del modello a stadi operativi della partecipazione graduale dei giovani adulti (Hart, 1992), viene analizzato l'intreccio tra teoria e pratica nell'istruzione superiore partecipativa attraverso il gioco e il game design (Finseth, 2015). I risultati mostrano un profilo di seminario specifico della situazione che presenta ampie parti sia di eteronomia che di autodeterminazione. Questi fenomeni sono "momenti di rottura" (Budde, 2010, p. 385), in cui insegnanti e studenti decidono congiuntamente sul posto se e come confermare o riformulare le aspettative formali e informali (cfr. Zagreblesky, 2007).

Keywords: participatory practices | digital learning formats | academic teacher training | potentials of gamification | EduSpaces

Parole chiave: pratiche partecipative | formati didattici digitali | formazione accademica dei educatori | potenzialità della gamification | EduSpaces

Received: August 7, 2023
Accepted: November 25, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Susanne Schumacher, susanne.schumacher@unibz.it

Introduction

Independent inquiry and unrestricted questioning characterise both the thinking and the acting at a university in the sense of Derrida (Derrida, 2001). Understanding an institution of higher education this way implies that every argument put forward in public counts equally in principle. At this point, the principles of an academic enterprise and those of democracy are overlapping (Demirovic, 2013, p. 17). However, from a systemic perspective, democratic interactions in educational institutions tend to raise a fundamental problem.

These systemic difficulties are depicted in the first paragraph. Then, the structural possibilities of digital media offers are outlined regarding participatory practices. Based on this, an operationalised research model is presented for analysing learners' participation in higher education contexts. The third section describes the framework conditions for the concrete, joint being at work. In this light, participatory practices are analysed employing the research model. Further methodological research and higher education didactic prospects are briefly presented in the conclusion.

1. Participatory practices in formal education situations.

Notably, academically initiated processes of mediation and cognition take the form of the university and thus permanently distinguish themselves from other domains of knowledge reproduction and competence development (Demirovic, 2013, p. 19). On the one hand, this is supposed to offer space and leisure from the conformism of everyday understanding, simultaneously evoking anti-democratic side effects. Thus, the founding of faculties is aligned with economic interests, research questions are tailored to the priorities of third-party funders, or the work performance of teachers and students is measured by administrative standards, such as workload. Internally, each educational institution establishes further guidelines and expectations in the form of mission statements, which in turn frame learning opportunities. With this in mind, school communities pass on a generation- and organisation-specific culture of interaction through conjunctive experiential knowledge (Bohnsack, 2017, p. 128). Consequently, teachers and learners act in pre-structured, cross-situational units or practices (cf. Hirschauer, 2016), partly between their self-image, concerning independent thinking in teaching and research on the one hand and the conflicting conditions of an economic organisation on the other hand.

To promote thinking and discussion among learners in the sense of active participation in the given context, the idea of cooperative (learning) communities has entered lectures as a teaching form these days. The design variants range from selective participation opportunities such as short oral statements or a small digital Kahoot survey to seminar-like structures consisting of discussions initiated by student questions along with written work phases initiated by assignments (Kruse, 2010, p. 82). The students' self-directed learning can be facilitated by project-based topics. In this process, learners are activated to create their structures, including independent time management as well as negotiating meanings in smaller working groups or open discussions in the plenary. The dialogue-based, participatory organisation of the university seminar on the provider side is countered on the user side by the desire for fixed structures and clear leadership (Gördel *et alii*, 2018). The *doing student* proves to be a competent practice with which learners fulfil diverse and sometimes contradictory expectations (Budde, 2010). In parallel, students are individual agents, since they can also decide on a different behavioural option at any moment in the course (Giddens, 1988, p. 60). The system-immanent problem arises, whereas the solution can only be found on both a group-related way and a temporary basis (Hildebrandt *et alii*, 2014).

Budde (2010, p. 385) points out that true participation inevitably has so-called moments of disturbance. Schwanenflügel describes precisely this moment of deciding not to fulfil all expectations or to perform differently as participation from the perspective of self-determination (2015, p. 49). According to Swertz (2014, p. 73f.), it is exactly these performances that express democratic action.

2. Culture of digitality as new structural conditions of spaces of action

Since the turn of the millennium at the latest, the increasingly dominant culture of digitalism has led to changes in the structural conditions in physical and social spaces (Stalder, 2019). For example, personal events are not only created for one's memory by means of digital technology but are also embedded via social network services. In liberalised societies, the experience itself or its aesthetically successful documentation takes on a high level of significance when it meets with great resonance in the circle of friends and acquaintances through comments and links (Autenrieth, 2011, p. 158). This poses fundamental challenges for communities, as the negotiation of meanings becomes more comprehensive, contradictory and short-lived.

Three trends in particular condense the complexity of the living world: Global networking is accompanied by an expansion of the social base. This increases the individualisation and differentiation of content and creates an almost unmanageable pluralism of values. The driving force behind this development is not digitalisation per se, but the use or handling of the technological infrastructure. According to Stalder (2019), these three trends result in the basic pillars of a culture of digitality: referentiality, communality and algorithmicity.

By referentiality, Stalder (2019) means the personalised selection from cultural experiences that represents both a focus of attention and a productive performance. Sharing photos and videos on social media amounts to a statement as well as an imperative: *Attention, the shared here is important not only for me but for all consumers*. The act of sharing presupposes other people who validate the selection made. By resonating, the individual's activity broadens the horizon of the feedback giver, so to speak. Through the offers of references from fellow human beings, the reference field of the feedback receiver expands at the same time and a shared horizon or temporary commonality emerges. The reciprocal reference to references in digital media generates data that are processed into calculation rules, automated decision-making procedures, and mechanically presort reference offers. At this point, algorithmicity not only selects access but also restricts the possibilities of self-constitution. Under the aforementioned conditions, the central challenge for universities is to qualify students to deal with quantities of information and- sources (Stalder, 2018). This still includes the active comprehension of abstracted facts in lectures, as well as the reconstruction of complex situations through a multi-perspective presentation in seminars or laboratories, and the transparent (re)production of knowledge.

3. Levels and types of participatory learning in educational institutions

In the pedagogical discussion on participation, various stage models can be identified that describe the participation of individuals at different levels in democratic social structures or institutionalised communities. While Arnstein (1969) focuses on adult participation in democracy at the community level, Hart (1992) adapts the model for the gradual participation of minors. Beranek and Ring (2016) are dedicated to the media actions of adolescents in play worlds as preliminary stages of participation. Autenrieth and Nickel (2022) examine the interweaving of theory and practice in participatory university teaching through gaming and game design.

Mayrberger (2012) bases the orientation on the elaboration, whereby the interaction-controlling side is supplemented by characteristics of self-activity. These are to be understood here both as a prerequisite for the development of knowledge structures and as indicators of participatory learning.

Steps	Types	Interaction design ¹⁾	Forms of learners' self-activity ²⁾
1	No participation	Objectives, content, working methods and results are completely externally defined.	Learners behave in accordance with instructions.
2		Learners are scenery and only participate when instructed.	
3	Preliminary stages of participation (Participation)	Verbal contributions have no influence on the situation (symbolic participation).	Voluntary, affective responses
4		Learners are asked about their interests and expectations.	
5		Learners are involved in a arranged learning situation and receive comprehensive information (e.g. pre-structured project work)	Learners understand what the project is about and know what it is supposed to achieve. Selection of material, agreements on division of labour
6	Participation (participation)	Learners' verbal contributions are recorded. At a later stage, they are conceptually evaluated.	Learners articulate their own ideas about a learning situation (e.g. feedback, evaluation), teachers are no longer involved in the actual realisation)
7		The educational project idea stems from the lecturer.	Learners are involved in decision-making on methods and assessment criteria. Demonstrate metacognitive skills such as optimised listening or communication that supports learning.
8		Teachers are supportive partners.	Learners initiate the learning process proactively They are in charge of selecting the content, objectives and methods. Self-directed arguing, discussion and asking
9	Autonomy (self-administration, -organisation),	Teachers will be informed if necessary	Learners have complete freedom of choice They are responsible for «their» learning process by regulating the social, motivational and metacognitive aspects themselves

Table 1 Model for the design of gradual participation in formal education contexts (based on 1) Mayrberger, 2012; 2) Zimmermann, 1994)

4. Working together with digital educational media from the EduSpace learning lab

The syllabus in the first year of the educational science Master's programme for primary education at the Free University of Bozen/Bolzano provides an in-depth examination of the methodological-theoretical foundations of general didactics. The 20-hour laboratory in the EduSpace learning lab pursues to deepen the contents presented in the lecture, such as the safe use of technical terms or the planning of learning opportunities in kindergarten and school. A central focus in the didactic concept of the EduSpace learning lab is on media education. To acquire elaborate media competencies within the dimensions of knowledge, criticism, use and design (see Baacke, 1997), it is indispensable to explore analogue teaching and learning media as well as to experiment with ICT technology, AI-controlled devices and to try out game elements in learning processes (cf. Deterding *et alii*, 2011).

Beranek and Ring (2016) assume that digital game worlds can serve as spaces for participation experiences due to their social structures, their closeness to life, and the appeal to intrinsic motivation. The production of games may therefore create participation experiences that are characterised by a high degree of

self-direction and independent action. Depending on the game format, objectives and game mechanisms, different competencies are required (cf. Sillaots, 2014, p. 106; Kapp *et alii*, 2014, p. 37ff.). Hence, foster joint reflection on content-related facts, qualitatively meaningful questioning techniques and answer specifications, but also enable the experience of social inclusion (Sailer, 2016, p. 181ff.).

In the setting of the EduSpace learning lab, students become players first and then mediators of theory in practice. The transformation includes communicating the learning objects in the game, spontaneously commenting on game situations and reflecting on the contents and processes in a guided way. Cooperatively organised formats enable students to become inquiring learners, to evaluate learning products collaboratively and thus to deepen basic knowledge.

The operationalised dimensions model (see Table 1) was used as the basis for classifying the participatory components of the students in terms of structural theory and was divided along the institutionalised sections during academic training. The structural-theoretical categorisation was carried out using a four-level rating scale. The result is a specific seminar profile with varying degrees of external and self-determination.

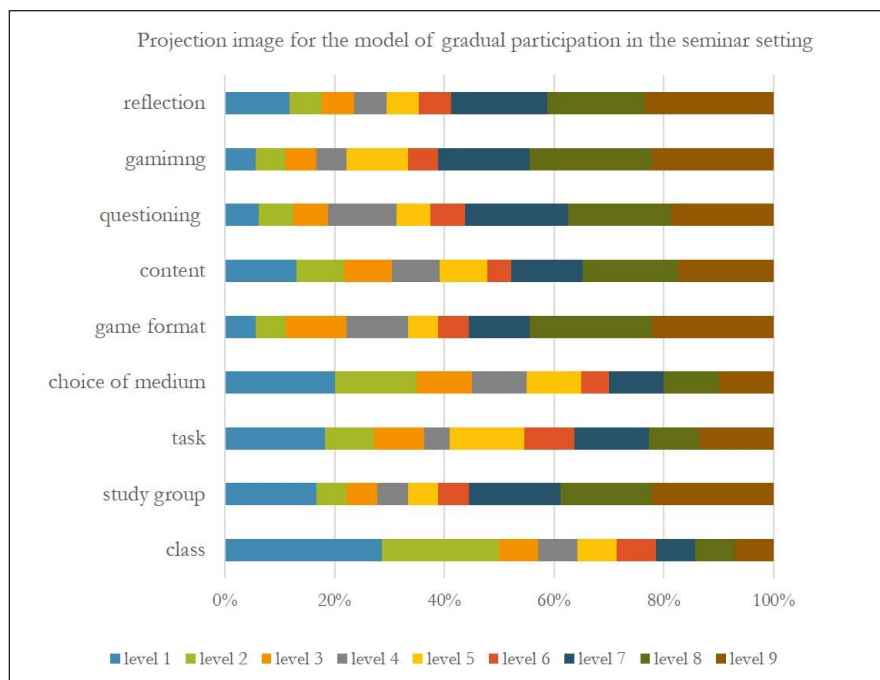


Figure 1. Dimensions (levels and types) of participatory learning

In terms of structural theory, enrolment on the degree programme can be regarded as an independent decision. In contrast, enrolment in a seminar group is carried out by an administrative act of the faculty secretariat at unibz. In this context, the allocation is made in alphabetical order and the maximum group size is based on the authorised room occupancy rate or the specified seminar size of 25 students.

Within the seminar, in addition to reading in individual work, task-based learning is carried out in small groups to analyse specialist content. The composition of the groups can be randomised or based on the students' wishes. The working alliances in the small groups can only be formed voluntarily to a limited extent, as the total number of students is reduced by the pre-selection. The work within the small group is thus orientated towards the informal laws of the social world of peers, as well as the habitus of *doing student* learned in the university context. Successful collaboration depends on positive interdependence, which consists of each group member continuously and reliably making an individual contribution (Kunter & Trautwein, 2013, p. 66). Distribution conflicts are often not negotiated within the small group (Klöppling, 2004, pp. 102-110), but avoidance behaviour is hidden and delegated ex-post to the seminar leader (Pichler *et alii*, 2006; Schmitt, 2010).

In the seminar setting analysed, the ActiveFloor serves as a digital medium for designing a learning environment. By representing the mechanical, dynamic and aesthetic features of a computer game, the ActiveFloor offers a gamified learning setting. After logging in to the online platform, players can select a

game template. They can use the game template to determine the interaction options and customise the specialist content to be taught to specific target groups. The game idea designed on the laptop is projected onto the floor via a box mounted on the ceiling. The built-in tracker registers the movements on the playing field.







	<p><i>SpinIt</i> (Spin the Bottle) was used to get to know the interaction partners. The questions related to geographical origin, positive and negative learning experiences, self-assessment of competences for the chosen profession and understanding of the concept of didactics.</p>
	<p><i>Combi Frogs</i> is a memory and cooperation game in which it is important to name and repeat all items in the correct order. Participants' choice to present teaching methods.</p>
	<p><i>Smack-the-fly</i> was used in the seminar to internalise the characteristics and processes of teaching methods. The games aim is to find the right answers before the time runs out.</p>
	<p><i>Supersorter</i> was used in the seminar to contrast the characteristics of teaching methods. In the Super Sorter, all answers are presented at the same time. When a term is displayed, the players have to choose the correct answer category for it.</p>
	<p><i>BuzzIt</i> is a classic quiz in which players are presented with a question and only after <i>buzzing</i> do they get the three possible answers. The students have developed a final test on basic concepts of didactics in this format.</p>
	<p>In <i>BikeRace</i>, two to four players compete to get around the track the fastest on their bikes. The bike gets going by the players* running from one side to the other and pedalling. During the ride, you are stopped by some right/wrong questions. This format was also used to differentiate basic concepts.</p>

Table 2. Frequently chosen game formats¹

The game is planned in small groups. As the design is based on the given setting, the students first choose the game format and face the challenge of implementing basic didactic concepts in an educational game.

In the second processing step, they use the basic literature and their notes to draft either questions and possible answers on basic concepts of didactics or a profile of teaching methods. Each participant in a working group has the opportunity to consult another source in addition to the basic literature when aggregating knowledge. According to Dörre and Bukow (2014), the decision and selection of further sources of information is already to be seen as an act of self-determined learning and as participation in democratic professionalisation. In order to be able to make further statements about the quality of the selection mechanisms and democratic voting processes, both the individual's approach and the group dynamics would have to be documented.

When developing questions for the game-based interaction, it can happen that the small group expresses doubts about the quality of their work and requests an interim assessment from the teacher. The task set by the seminar leader as a collaborative problem-solving exercise is then called into question in terms of

1 Icons are taken from https://files.activefloor.com/docu/myfloor/game_manual_en.pdf

structural theory. Budde (2010, p. 385) characterises this as moments of refraction, in which teachers and learners decide situationally whether and how the different expectations are reassigned.

During the game itself, the students responsible for the game then take on the role of observers. Through the verbal behaviour of their fellow students, they receive intuitive feedback on the understanding of their topic-specific questions, the quality of the answers and the aesthetic implementation for the playing field. The players, in turn, are required to understand the game mechanics (Rehfeld, 2014, p. 70) and at the same time to grasp the content information presented and react accordingly. This requires compliance with the rules of the game on the one hand, such as time limits or the required sequence of actions, and the communication of knowledge on the other (see figure 2).

Whether the information is correctly understood or not is reported back to the player both by the game and by the other players (Mäyrä, 2008, p. 14). With increasing experience of the game mechanics, players can concentrate on the content-related production and acquisition of information.

The players, in turn, are asked to understand the game's mechanics (Rehfeld, 2014, p. 70), simultaneously grasp the content-related information presented, and react to it accordingly. This requires the observance of the rules of the game on the one hand, such as time limits or the required order of the game actions, and the communication of knowledge on the other.



Figure 2

5. Considerations for the promotion of democratic participation structures

Amidst the model for designing gradual participation (see Table 1) and taking into account the educational context described, the following modifications are conceivable to improve the quality of participation and involvement both instantly and in the long term.

To achieve a change from non-participation to participation within seminar students might choose their own topics for the game design. In this context, it would also be possible for them to negotiate their participation in interest groups independently. However, the extent to which this results in a balance between entertaining game elements and the learning content to remains open.

An improvement in the participation structure is possible even in the short term when the problems of democratic action are also recognised, communicated and solved independently within the voluntarily created study groups. At this point, an intrinsically motivated upgrading from participation to autonomy would be achievable.

A collaborative exploration of game mechanics is a mid-term process. The game's immersive elements provide a flexible surface to test new teaching methods. Moreover, may well provide fostering students' learning processes with detailed feedback (cf. Finseth, 2015). In this way, participatory and collective

learning could unfold through cross-seminar collaboration in the same grade. Due to cross-year collaboration, the population of interest groups available for selection or the available study groups increases statistically

Regular university didactics workshops organised with the Active Floor could help to achieve a higher level of identification as a learning community and to develop a natural culture of participation in teaching and learning that includes an authentic approach to digital media.

Combining the empirical perspectives of self-analysis and vignette technique-based research enables objectifying the respective experience of self-efficacy and becoming aware of the possibilities and limits of participatory practices.

References

- Allulli M. (2011). Participatory Practices and Institutionalization. Between Ritualization and Decision-Making. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche, Rivista quadrimestrale* (3), 443-476, doi: 10.1483/36303
- Arnstein S.R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), doi 10.1080/01944366908977225.
- Autenrieth U. (2011). MySelf. MyFriends. MyLife. MyWorld: Photo albums on social network sites and their communicative meaning for adolescents and young adults. In K. Neumann-Braun & U. Autenrieth (Eds.), *Friendship and Community on the Social Web: Image-related action and peer group communication on Facebook & Co* (pp. 123-162). Baden-Baden. Nomos.
- Autenrieth D. & Nickel S. (2022). KuDiKuPa - Culture of Digitality = Culture of Participation?! Interweaving theory and practice in participatory university teaching through gaming and game design_ a practical example. *MedienPädagogik*, 18, 237-265 (Jahrbuch Medienpädagogik) <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022-02.26.X> (last checked 13.07.2023).
- Baacke D. (1997). *Media education*. Tübingen: Niemeyer.
- Beranek A. & Ring S. (2016). Not only play-media action in digital game worlds as a precursor to participation. *merzwissenschaft* (12), 22-32.
- Bohnsack R. (2017). *Praxeological sociology of knowledge*. Opladen et alii: UTB.
- Budde J. (2010). Staged co-determination?! Social and democratic competences in everyday school life. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 384-401.
- Demirovic A. (2013). Autonomy of Higher Education Institutions in Democracy. In A. Keller, D. Pösch & A. Schütz (Eds.), *Baustelle Hochschule. Shaping Attractive Career Paths and Employment Conditions*, pp. 15-35. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R. & Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification». In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: *Envisioning future media environments* (pp. 9-15). New York: Association for Computing Machinery.
- Derrida J. (2001). *Die unbedingte Universität*, translated from the French by Stefan Lorenzer. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Dörre J. & Bukow G. (2014). The limits of shared action and new participatory forms of democracy. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Eds.), *Participatory Media Cultures. Media education and society* (25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_5 (last checked 13.07.2023).
- Finseth C. (2015). Theorcrafting the Classroom. *The Journal of Technical Writing and Communication (JTWC)* (45), 243-260. <https://doi.org/10.1177/0047281615578846> (last checked 13.07.2023).
- Giddens A. (1988). *The constitution of society. Outlines of a theory of structuration*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Gördel B. M., Schumacher S., & Stadler-Altman U. (2018). Seminar forms supported by digital media. Between the demand for technologically up-to-date knowledge transfer and pedagogically appropriate learning environments. In J. Othmer, A. Weich & K. Zickwolf (Eds.), *Media, education and knowledge in higher education* (pp. 99-113). Wiesbaden: Springer.
- Hart R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. *Innocenti Essays* 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> (last checked 13.07.2023).
- Hildebrandt E., Peschel M. & Weißhaupt M. (Eds.) (2014). *Learning between free and instructed activity*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer S. (2016). Behaviour, Action, Interaction: On the micro-sociological foundations of practice theory. In H. Schäfer (Ed.), *Practice theory: A sociological research programme* (pp. 45-68). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003> (last checked 13.07.2023).

- Kapp K. M., Blair L., & Mesch R. (2014). *The gamification of learning and instruction field-book. Ideas into practice*. San Francisco.
- Klöpping K. (2004). Cheating with the Inner Team. The inner dynamics of fidelity and infidelity in relationships. In F. Schulz von Thun & W. Stegemann (Eds.), *The Inner Team in Action. Practical work with the mode*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Kruse O. (2010). Critical thinking as a guiding goal of teaching: Ways out of the schooling misery. In G. Krücken (Ed.), *Innovation and Creativity at Universities* (pp. 77-86). Wittenberg: Institute for Higher Education Research.
- Kunter M. & Trautwein U. (2013). *Psychology of teaching*. Paderborn: Schöningh.
- Mäyrä F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. London: Sage.
- Mayrberger, K. (2012). Participatory Learning. Designing with the Social Web. Zum Widerspruch Einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (21), 1-25.
- Pichler N., Rothmund C., & Schöch A. (2006). *Cooperation and conflict potentials and their characteristics in team roles*. University of Applied Sciences Vorarlberg: Dornbirn.
- Rehfeld G. (2014). *Game design and production: fundamentals, applications, examples*. Munich: Hanser.
- Sailer M. (2016). *The effect of gamification on motivation and performance. Empirical studies in the context of manual work processes*. Dissertation. Wiesbaden
- Schmitt L. (2010). Study as a place where habitus and structures meet. In *Ordered and unclaimed*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8_3 (last checked 13.07.2023).
- Sillaots M. (2014). Gamification of Higher Education by the Example of Course of Research Methods. In E. Popescu, R. W. H. Lau, K. P. Leung & M. Laanpere (Eds.), *Advances in Web-Based Learning - ICWL 2014*. 13th International Conference Tallinn, Estonia (pp. 106-115). Proceedings. Heidelberg.
- Stalder F. (2018). Challenges of digitality beyond technology. *Synergy Journal for Digitisation in Teaching* (5), 8-15.
- Stalder F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Swertz C. (2014). Freedom through participation. An Oxymoron? In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Eds.), *Participatory media cultures. Media Education and Society* (25, pp. 69-87). Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_4 (last checked 13.07.2023).
- Zimmerman B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche

The educational perspective in the intervention with adults with addiction in therapeutic communities

Giovanni Castiglione

PhD student | Department of Educational Sciences | University of Catania | giovanni.castiglione@phd.unict.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Castiglione, G. (2023). The educational perspective in the intervention with adults with addiction in therapeutic communities. *Pedagogia oggi*, 21(2), 230-235.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-28>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022023-28>

ABSTRACT

This contribution aims to offer an analysis of the recovery process among adults with dependency issues in therapeutic communities, drawing from transformative learning theory. By presenting the evolution of the recovery concept and the community model, this study highlights the intersections with transformative theory. It identifies potential avenues for further research, focusing on enhancing the professionalism, roles, and practices of educators engaged with vulnerable adults, both generally and within therapeutic communities. Additionally, the study seeks to advance the comprehension of the transformative approach and the recovery processes from dependencies, shedding light on new directions for investigation. The exploration of these aspects contributes to a deeper understanding of adult education within therapeutic contexts.

Il presente contributo intende proporre una lettura del processo di recovery degli adulti con problemi di dipendenza nelle comunità terapeutiche a partire dalla teoria dell'apprendimento trasformativo. Attraverso la presentazione dell'evoluzione del concetto di recovery e del modello comunitario, si intende mettere in evidenza i punti di connessione con la teoria trasformativa per individuare possibili nuovi indirizzi di ricerca atti ad approfondire da un lato la professionalità, il ruolo e le pratiche degli educatori professionali impegnati nel lavoro con gli adulti vulnerabili, in generale e nelle comunità terapeutiche, dall'altro la comprensione dell'approccio trasformativo e dei processi di recovery dalle dipendenze.

Keywords: transformative learning | recovery | addiction | therapeutic communities | professional educator

Parole chiave: apprendimento trasformativo | recovery | dipendenze | comunità terapeutiche | educatore professionale

Received: August 31, 2023
Accepted: October 30, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Giovanni Castiglione, giovanni.castiglione@phd.unict.it

1. Le comunità terapeutiche per le dipendenze e il processo di recovery

Il problema degli adulti con dipendenza impatta fortemente sulla vita individuale e sulla società nel suo complesso.

Le comunità terapeutiche per le dipendenze (CTD), sorte negli anni Sessanta negli USA, si sono evolute nel tempo, tanto che ormai se ne contano tre generazioni diffuse in tutto il mondo. L'Italia è il paese con il maggior numero di CTD in Europa, al cui interno lavorano, tra i vari professionisti, anche educatori professionali socio-pedagogici (ESP) (Vanderplasschen, Vandavelde, & Broekaert, 2014).

De Leon ed altri hanno messo bene in evidenza i principi, largamente condivisi, sui quali si basa oggi l'approccio delle CTD ed il loro funzionamento interno (De Leon & Unterrainer, 2020; De Leon, 2000), individuando quattro elementi comuni alle CTD per le dipendenze:

- il consumo di sostanze è visto come un sintomo e non un disturbo in sé;
- gli interventi sono incentrati sui comportamenti disfunzionali del soggetto e sul cambiamento della sua identità personale e sociale;
- l'approccio delle CTD ha una forte connotazione valoriale ispirata al *right living*;
- la comunità nel suo complesso è un contesto educativo nel quale gli individui apprendono (Goethals *et alii*, 2015, p. 91).

Negli stessi anni si è fatto strada, nell'area della salute mentale, in seno al movimento dell'“antipsichiatria”, il concetto di *recovery*. Sebbene non esista una sua unanime definizione, c'è un largo accordo su alcuni obiettivi che lo definiscono (Jacob, 2015):

- superare la mera gestione della sintomatologia, abbandonando l'illusione di un ritorno allo stato pre-morboso;
- puntare al miglioramento della qualità della vita dei pazienti;
- valorizzare le risorse positive del soggetto, comprese quelle derivanti dal supporto della comunità;
- restituire centralità al paziente nel suo processo di cura e evitare i fenomeni di istituzionalizzazione e segregazione.

Recentemente, tale concezione si è riaffermata anche nell'ambito delle dipendenze (Berridge, 2012; White, 2007). Pur mancando una definizione condivisa di *addiction recovery* (Inanlou *et alii*, 2020; Ashford *et alii*, 2019) sono stati evidenziati alcuni elementi condivisi (Brophy *et alii*, 2023):

- la sua dimensione processuale e ricorsiva;
- un'ottica che va oltre la semplice gestione dell'uso della sostanza;
- il focus sul miglioramento della qualità della vita;
- la centralità della persona.

In questa prospettiva ha acquisito particolare importanza il concetto di *recovery capital*, l'insieme delle risorse interne ed esterne del soggetto che possono influenzare l'esito del *recovery* (Kelley *et alii*, 2021).

L'affermazione di modelli orientati al *recovery*, sia nell'ambito della salute mentale che, più specificamente, in quello delle dipendenze, ha significato l'assunzione di un'ottica biopsicosociale, con l'apertura verso interventi di natura multidisciplinare e che coinvolgono operatori con una formazione medica, antropologica, sociologica, psicologica e educativa (Molina *et alii*, 2020). In questo nuovo corso, che ha aperto a nuove prospettive teoriche, si possono annoverare anche i contributi di Broekaert e dei suoi collaboratori nell'ambito dell'ortopedagogia (Broekaert *et alii*, 2010; Roets *et alii*, 2017; Vanderplasschen *et alii*, 2017).

In considerazione di quanto finora evidenziato e della condizione adulta dei soggetti inseriti nelle CTD, potrebbe essere utile mettere in luce i punti di convergenza tra la teoria dell'apprendimento trasformativo (AT), intesa come metateoria (Hoggan, 2016a), *l'addiction recovery* e il lavoro nelle CTD, per costruire un modello di intervento pedagogicamente fondato, utile anche agli ESP impegnati nelle CTD.

2. La teoria trasformativa e il recovery nelle CTD

L'AT, formulata da Mezirow alla fine degli anni Settanta, si riferisce al processo di modificazione delle *prospettive di significato* attraverso le quali l'adulto dà senso alla propria esperienza (Mezirow, 1991). Numerosi ricercatori hanno contribuito all'espansione della comprensione dell'AT fino a giungere all'elaborazione di teorie anche diverse tra loro (Hoggan & Finnegan, 2023).

Hoggan ha pertanto proposto di ripensare alla teoria dell'AT come a una metateoria (2016a; Hoggan, Higgins, 2023) e ha avanzato una descrizione dell'AT e dei suoi *outcomes* desunta dalle successive teorizzazioni (Hoggan, 2016b). Secondo lui ogni apprendimento per essere definito trasformativo deve cambiare profondamente il soggetto, essere generalizzabile e stabile, incidendo su diverse aree:

- visione del mondo;
- consapevolezza di sé, anche in relazione agli altri;
- modi di conoscenza del mondo;
- autocoscienza del ruolo del soggetto nel mondo;
- comportamenti e/o delle pratiche professionali dell'individuo;
- sviluppo cognitivo e spirituale.

Non sono molti i contributi che hanno inteso indagare il processo di *addiction recovery* in ottica trasformativa.

Jordan ha elaborato un modello denominato *Addiction Recovery as Transformative Learning* (ARTL) (Jordan & Bedi, 2021), secondo il quale l'AT andrebbe a ridefinire l'identità del soggetto (Jordan, Walker, 2023). Questa dimensione è stata sottolineata anche da Hammond (2018).

Hassan (2018) ha indagato il ruolo della riflessione critica, secondo la prospettiva trasformativa, nel processo di *recovery*.

Hansen *et alii* (2008) hanno cercato di coniugare il modello trans-teorico di Prochaska con quello di Mezirow; lo stesso tentativo è stato compiuto da Moore (2005) e, per specifiche CTD greche, da Armaos e Koutrouvidis (2011). Nessuna delle differenti ricerche ha focalizzato l'attenzione sull'applicazione dell'AT come riproposto da Hoggan nell'ambito delle CTD.

L'approccio delle CTD e l'AT si fondano sull'*agency* dei soggetti (Pearce & Pickard, 2013; Mezirow, 1991), facendo leva sulle loro risorse positive e favorendo processi riflessivi autodiretti. L'AT, a causa della possibile presenza di prospettive di significato distorte, necessita di un confronto costante con gli ESP (parte dello *staff* nelle CTD) e con i pari (Mezirow, 1991).

Nelle CTD l'adulto, nell'ambito del proprio percorso di *recovery*, è costantemente impegnato nelle "responsabilità", intese come attività lavorative/occupazionali in un settore specifico, che ruotano periodicamente su decisione dello staff (tenendo conto sia delle abilità e condizioni del soggetto, sia delle sue esigenze di apprendimento); è costantemente coinvolto nella partecipazione ai gruppi di auto-mutuo aiuto, coordinati da un membro dello staff, e/o in attività laboratoriali; è incoraggiato a confrontarsi con i compagni e con lo staff su questioni che riguardano sia gli atteggiamenti propri e altrui (inerenti il rispetto delle regole della casa, la conduzione delle responsabilità o la relazione con sé stessi e gli altri), sia le proprie prospettive, i propri vissuti e comportamenti. In questo modo le CTD intendono promuovere apprendimenti che sono riconducibili agli outcomes individuati da Hoggan (2016b).

Le CTD mirano a promuovere un cambiamento profondo, generalizzabile e duraturo nel soggetto che riguarda le dimensioni psicologiche, identitarie e relazionali, sottolineate già da Hoggan. Inoltre, un elemento fondamentale è costituito dalla organizzazione e dalle regole stesse della CTD. Tra queste appare importante la scansione del percorso in fasi successive ben definite e caratterizzate da responsabilità crescenti e obiettivi diversi (De Leon, 2000). A ciascuna di queste è possibile far corrispondere le fasi individuate dal modello di Mezirow, come di seguito indicato.

Nella prima fase, quella di "accoglienza", il soggetto è impegnato ad inserirsi nella vita comunitaria e a riprendere contatto con sé stesso. Superata l'astinenza, prova una serie di sentimenti negativi e comincia a riflettere sulla propria condizione, sul proprio *dilemma disorientante*. Tale fase sembra corrispondere alle fasi 1-3 dell'AT di Mezirow.

Dopo un tempo variabile, di qualche mese, i soggetti entrano nel vero e proprio periodo di trattamento,

impegnandosi maggiormente nell'esercizio delle proprie responsabilità, nel confronto con lo staff e con i compagni, nella partecipazione ai gruppi. Il soggetto è invitato a elaborare e sperimentare nuovi corsi di azione e prospettive, a riflettere sulla propria esperienza e identità, a mettersi in discussione e prendersi cura degli altri. Questa parte del programma può bene essere ricondotta alle fasi 4-8 di Mezirow. Segue la tappa del reinserimento, riconducibile alle fasi 9-10 di Mezirow: un periodo finale nel quale l'utente inizia a sperimentare un sempre maggiore contatto con l'esterno, tornando periodicamente in famiglia o uscendo a lavorare, al fine di sperimentarsi in contesti ordinari di vita.

Come ulteriore punto di incontro, è possibile indicare la natura stessa delle CTD. Mezirow ha continuamente enfatizzato quali sono le condizioni contestuali necessarie alla realizzazione dei processi riflessivi alla base dell'AT (Mezirow, 2000). Seppur con una forte impronta gerarchica, assente in Mezirow, le CTD definiscono al loro interno i momenti e le modalità attraverso i quali realizzare lo scambio e il confronto riflessivo utile al processo di *recovery*, in un clima di confronto libero tra pari, a partire da esperienze simili. Ciò avviene sia attraverso la partecipazione ai gruppi di auto-mutuo aiuto, nei quali gli utenti possono condividere e confrontarsi sul proprio percorso, sia favorendo la relazione continua tra gli utenti, tramite l'attività in comune e i "confronti"¹.

3. Il lavoro educativo nelle CTD in ottica trasformativa

Dalle considerazioni fatte finora emerge come l'AT rappresenti un riferimento teorico utile a inquadrare l'intervento educativo nelle CTD. Tale necessità emerge con ancora più forza dalla mancanza, in letteratura, di riferimenti teorico-metodologici propriamente pedagogici per gli ESP nelle CTD, soprattutto dalla prospettiva dell'educazione degli adulti.

I punti in comune messi in evidenza tra l'approccio delle CTD, orientato al *recovery*, e l'AT segnano altrettanti campi di intervento e responsabilità per l'ESP:

- sostenere la responsabilità dell'adulto che apprende, rinforzandone l'*agency*;
- valutare e potenziare il *recovery capital* di ciascun utente.
- favorire l'apprendimento di strategie e nuove competenze, sociali, relazionali e cognitive;
- promuovere la capacità di apprendere dall'esperienza, puntando ad un miglioramento della qualità della vita dei soggetti.
- garantire il mantenimento delle condizioni che possono assicurare uno scambio equo, alla pari e significativo tra gli utenti.
- sostenere processi riflessivi autodiretti di ciascuno atti a superare le resistenze al cambiamento (Illeris, 2014; Mezirow, 1997).

Tale lavoro richiede di valorizzare, in termini riflessivi, le pratiche di progettazione, valutazione e monitoraggio messe in atto dagli ESP, così come di riconsiderare le pratiche educative agite (colloqui individuali e confronti, coordinamento dei gruppi terapeutici, attività laboratoriali, supporto alle responsabilità individuali), in un costante dialogo con i colleghi, le altre professionalità e l'utenza. In questo processo, inoltre, è utile saper individuare e distinguere, sia in fase di progettazione e valutazione, sia nell'agire quotidiano, i diversi tipi di apprendimento, evidenziati da Hoggan, che il soggetto è chiamato a realizzare.

4. Considerazioni conclusive

L'utilizzo della teoria trasformativa costituisce un valido supporto per gli ESP nelle CTD per riflettere e ridefinire le loro pratiche progettuali e le loro azioni. In quest'ottica, sarebbe utile approfondire quali sono le coordinate teoriche e metodologiche seguite dagli ESP che attualmente lavorano con la vulnerabilità adulta, in generale, e nello specifico contesto delle CTD.

1 Il "confronto" è una pratica utilizzata nelle CTD per offrire all'utente la possibilità di rivedersi rispetto alle proprie mancanze di responsabilità o alle proprie modalità disfunzionali di relazionarsi (De Leon, 2000).

L'incontro tra l'AT e l'*addiction recovery* nelle CTD apre, inoltre, a nuove possibilità di ricerca che consentirebbero di approfondire alcune questioni ancora aperte in seno alla teoria trasformativa: il ruolo e il peso dei diversi *outcomes* individuati da Hoggan nel *recovery* inteso come esperienza trasformativa; il rapporto tra AT e ridefinizione dell'identità (Illeris, 2014); la definizione delle fasi dell'AT; la possibilità, stante la non linearità del *recovery*, di approfondire l'AT anche nella sua dimensione restaurativa e regressiva (Illeris, 2014); l'approfondimento del ruolo della riflessività nel processo di *recovery* visto come AT.

Riferimenti bibliografici

- Armaos R., & Koutrouvidis P. (2011). Transformative learning through the therapeutic community model of treatment in addiction recovery. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos (Eds.), *Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference in Europe* (pp. 568-574). New York & Athens: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- Ashford R.D. *et alii* (2019). Defining and operationalizing the phenomena of recovery: a working definition from the recovery science research collaborative. *Addiction Research & Theory*, 27(3), 179-188.
- Berridge V. (2012). The rise, fall, and revival of recovery in drug policy. *The Lancet*, 379(9810), 22-23.
- Broekaert E. *et alii* (2010). "The human prerogative": a critical analysis of evidence-based and other paradigms of care in substance abuse treatment. *Psychiatric Quarterly*, 81, 227-238.
- De Leon G. (2000). *The therapeutic community: theory, model and method*. New York: Springer Publishing Co.
- De Leon G., & Unterrainer H.F. (2020). The therapeutic community: a unique social psychological approach to the treatment of addictions and related disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 786.
- Goethals I. *et alii* (2015). Core characteristics, treatment process and retention in therapeutic communities for addictions: a summary of four studies. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 36(2), 89-102.
- Hammond J. (2018). From addiction to authenticity: transformation and self-transcendence from the modern plague. In M. Welch, V. Marsick, & D. Holt (Eds.), *Proceedings from XIII International transformative learning conference* (pp. 342-344). New York: Teachers College, Columbia University.
- Hansen M., Ganley B., & Carlucci C. (2008). Journeys from addiction to recovery. *Research and Theory for Nursing Practice*, 22(4), 256-272.
- Hassan N.A. *et alii* (2018). The transformative perspective in critical reflection and dialogue among former drug addict in petaling jaya, Selangor, Malaysia. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(4), 39-45.
- Hoggan C. (2016a). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Hoggan C. (2016b). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82.
- Hoggan C., & Finnegan F. (2023). Transformative learning theory: where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 177, 5-11.
- Hoggan C., & Higgins K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 177, 13-23.
- Illeris K. (2014). *Transformative learning and identity*. London, New York: Routledge.
- Inanlou M. *et alii* (2020). Addiction recovery: a systematized review. *Iranian journal of psychiatry*, 15(2), 172-181.
- Jacob K.S. (2015). Recovery model of mental illness: a complementary approach to psychiatric care. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 37(2), 117-119.
- Jordan D.J., & Bedi R.P. (2021). Addiction recovery as transformative learning: identity change in men who participated in residential treatment. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 55(4), 462-483.
- Jordan D.J., & Walker J. (2023). Storying and recovering the self: a journey towards transformation in men in addictions and trauma recovery. *Journal of Transformative Education*, 21(2), 225-244.
- Kelley A. *et alii* (2021). Exploring recovery: findings from a six-year evaluation of an American Indian peer recovery support program. *Drug and Alcohol Dependence*, 108559, 1-7.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like a adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow *et alii* (Eds.), *Learning and transformation: Critical Perspectives on a Theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.

- Molina A. *et alii* (2020). Psychosocial Intervention in European Addictive Behaviour Recovery Programmes: A Qualitative Study. *Healthcare*, 8, 268.
- Moore M.J. (2005). The transtheoretical model of the stages of change and the phases of transformative learning: comparing two theories of transformational change. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 394-415.
- Pearce S., & Pickard H. (2013). How therapeutic communities work: specific factors related to positive outcome. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(7), 636-645.
- Roets G. *et alii* (2017). Du choc des idées jaillit la lumière: thinking with Eric Broekaert's integrated and holistic paradigm of education. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 38(3), 160-176.
- Vanderplasschen W., Vandeveldel S., & Broekaert E. (2014). *Therapeutic communities for treating addictions in Europe. Evidence, current practices and future challenges*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vanderplasschen W. *et alii* (2017). Eric Broekaert (1951-2016): the life and legacy of a TC pioneer and integrative thinker. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 38(3), 125-135.
- White W. (2007). Addiction recovery: its definition and conceptual boundaries. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 33, 229-241.

Abitare la complessità. Il contributo degli approcci socio-materiali nella formazione dei professionisti dell'educazione

Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals

Guendalina Cucuzza

PhD student | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | guendalina.cucuzza@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cucuzza, G. (2023). Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals. *Pedagogia oggi*, 21(2), 236-241.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-29>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-29>

ABSTRACT

The intense transformations of contemporary times highlight the inadequacy of the hegemonic development paradigms of Western society, which are based on binarisms and disjunctive logics, in favor of a relational-systemic perspective capable of grasping the interconnections between natural, social, cultural, economic, political, and ethical dimensions.

This process closely involves education professionals in promoting a meaningful change of subjectivities in inhabiting complexity, supporting the formative processes of individuals and facilitating the development of collective and connective intelligences.

In this scenario, the article explores the contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals. Their adoption fosters the development of skills to critically reflect on assumed positioning and creatively design the professional role, rooting it in the complexity of the present time.

Le intense trasformazioni che caratterizzano la contemporaneità evidenziano l'inadeguatezza dei paradigmi di sviluppo egemonici della società occidentale basati su binarismi e logiche disgiuntive, in favore di una prospettiva relazionale-sistemica in grado di cogliere le interconnessioni tra dimensioni naturali, sociali, culturali, economiche, politiche ed etiche.

Questo processo vede fortemente implicati i professionisti dell'educazione rispetto alla possibilità di promuovere un cambiamento significativo delle soggettività nell'abitare la complessità, sostenendo i processi formativi degli individui e favorendo lo sviluppo di intelligenze collettive e connettive.

In questo scenario, l'articolo approfondisce il contributo degli approcci sociomateriali nella formazione dei professionisti dell'educazione. La loro adozione favorisce lo sviluppo di competenze per riflettere criticamente sul posizionamento assunto e progettare creativamente il ruolo professionale, radicandolo nella complessità del tempo presente.

Keywords: education professionals | complexity | socio-material approaches | network | skills

Parole chiave: professionisti dell'educazione | complessità | approcci sociomateriali | network | competenze

Received: August 27, 2023
Accepted: October 26, 2023
Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Guendalina Cucuzza, guendalina.cucuzza@unimib.it

Introduzione

La contemporaneità è attraversata da radicali mutamenti che portano all'emersione di inediti scenari di vita ed evidenziano come

il presente non è un “territorio” dell'individuo, ma un insieme organico convergente nel quale l'individuo esiste come molteplicità in connessione con altre molteplicità (Benasayag, 2016, p. 102).

Questa condizione mette in evidenza l'inadeguatezza dei paradigmi di sviluppo egemonici occidentali, basati su binarismi e logiche disgiuntive, che non consentono ai soggetti di sviluppare una comprensione dell'esperienza all'altezza della sua multidimensionalità, e di far fronte a eventi esistenziali complessi e al disorientamento che ne scaturisce (Palmieri, 2018). Così, di fronte a situazioni sconosciute, tendono a prevalere riduzionismi e semplificazioni che portano alla livellazione di una molteplicità di fenomeni eterogenei nelle categorie di crisi ed emergenza. Questo

non solo rischia di gettare una coltre di pessimismo su ogni aspetto della nostra quotidianità, ma non aiuta nemmeno a capire cosa stia realmente succedendo, e, soprattutto, come poter andare oltre (ivi, p. 16).

A fronte di tale comune sentire, emergono posizioni accomunate dall'interesse a esplorare la complessità (Bocchi & Ceruti, 2007) attraverso una prospettiva relazionale-sistemica in grado di cogliere le interconnessioni tra dimensioni naturali, sociali, culturali, economiche, politiche ed etiche, e di individuare nuovi strumenti di elaborazione culturale per comprendere una realtà in costante mutamento.

In quest'ottica la pedagogia può svolgere un ruolo centrale (Riva, 2018) nel “rinforzare le competenze cognitive, etiche, immaginative, creative e critiche dei soggetti, per sostenerne la capacità di pensare le trasformazioni e di pensarsi in trasformazione” (Ferrante, 2017, p. 25).

Affinché ciò sia possibile, è importante formare i professionisti dell'educazione alla complessità (Baldacci, 2012).

Essi vivono un coinvolgimento ‘alla seconda’ in questo processo: in qualità di cittadini di questo mondo sono immersi nel *milieu* che lo contraddistingue (Palmieri 2018), mentre, per il loro ruolo professionale, sono vettori indispensabili nella formazione degli individui e della collettività e, dunque, nella promozione del cambiamento.

L'ancoraggio al paradigma antropocentrico, centrato sul primato dell'uomo nell'universo, introduce logiche semplificanti inadeguate a fronteggiare l'iper-complessità dei contesti che gli educatori si trovano a gestire. Esso, inoltre, focalizzandosi unicamente sulla relazione tra soggetti umani, oscura una molteplicità di oggetti del lavoro educativo – afferenti al non umano – depotenziandone l'azione trasformatrice.

Occorre, dunque, incrementare la cassetta degli attrezzi dei professionisti dell'educazione (Calaprice, 2020) con categorie analitiche e strumenti metodologici che consentano loro di problematizzare criticamente il posizionamento assunto e i presupposti antropocentrici che tacitamente informano la cultura pedagogica diffusa, tematizzando non solo la presenza dell'uomo nel mondo, ma anche la relazione dell'uomo con il mondo (Mortari, 2018; Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022) per riprogettare creativamente il ruolo professionale e predisporre “itinerari di sviluppo dell'umano-in-divenire” (Pinto Minerva, 2014, p. 123) con altri, insieme ad altri.

Gi approcci sociomateriali (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011) possono fornire un importante contributo in tal senso. Di seguito verranno approfonditi i tratti essenziali di tali prospettive per poi soffermarsi sull'utilità della loro adozione a supporto del lavoro educativo.

1. Uno sguardo che connette

L'adozione degli approcci sociomateriali negli *educational studies* fornisce indicazioni interessanti per sviluppare nuove prospettive conoscitive in grado di leggere e interpretare i campi di esperienza altamente complessi della contemporaneità e gli impatti sui processi di formazione dei soggetti.

Tali approcci, infatti, forniscono nuove categorie analitiche attraverso le quali è possibile leggere e analizzare l'evento educativo cogliendo la molteplicità di dimensioni e di attori che concorrono a produrlo.

Secondo la prospettiva sociomateriale, nessuna situazione formativa, intenzionalmente progettata o di tipo informale, può “essere realmente compresa se non si considera che in essa agisce una trama materiale” (Ferrante, 2017, p. 26) costituita da elementi umani e non umani che, intrecciandosi, danno vita a specifici effetti educativi e forme di apprendimento. Gli approcci sociomateriali sfidano il primato attribuito all'umano nei processi di formazione, per portare in primo piano il non umano, intendendo con esso quella “vastissima ed estremamente eterogenea costellazione di enti – viventi e non, biologici e artificiali – con cui gli esseri umani di volta in volta entrano in rapporto” (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 76), e la materialità intesa come l'intreccio tra energie umane e non umane (Sørensen, 2009; Ferrante, 2016) in contesti locali e situati.

Alla luce di tali considerazioni, l'educazione emerge come

una rete di relazioni ecologiche che interconnettono attori eterogenei in contesti e processi caratterizzati da una materialità diffusa, in cui umano e non-umano agiscono insieme producendo differenti effetti (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 72).

Essa, pertanto, non può essere considerata e compresa al di fuori del network in cui si concretizza. In quest'ottica, gli approcci sociomateriali analizzano l'evento educativo con

l'intento di scorgerne le molteplici interazioni e manifestazioni che, su più livelli, coinvolgono non solo persone, ma anche tecnologie, oggetti, spazi, animali, all'interno di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti (ivi, p. 99).

Tale prospettiva consente, dunque, di attivare uno sguardo che connette, in grado di tracciare e problematizzare le relazioni tra umano e non umano secondo una logica non gerarchizzata e anti-dualistica e di costruire “un pensiero in grado di stabilire nessi, di favorire la reciprocità di prestiti tra le alterità” (Pinto Minerva, 2014, p. 127) fornendo gli strumenti per pensare in forma complessa.

2. Approcci sociomateriali e formazione dei professionisti dell'educazione: quali opportunità?

L'adozione della prospettiva sociomateriale può rivelarsi utile nella formazione dei professionisti dell'educazione in quanto fornisce nuove coordinate teorico-metodologiche con cui approcciarsi al lavoro educativo e favorisce lo sviluppo di competenze per riflettere criticamente sul posizionamento assunto e progettare creativamente il ruolo professionale.

Dal punto di vista teorico-epistemologico, essa consente di attuare una “defamiliarizzazione rispetto alle premesse antropocentriche e umaniste che informano i sistemi di conoscenza e le abitudini culturali, morali e cognitive iscritte nel *milieu* occidentale” (Ferrante, Galimberti, & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 44) e promuove una visione complessa in grado di cogliere la natura relazionale e ibrida di ogni fenomeno, evidenziando il ruolo attivo delle componenti non umane. Tale prospettiva costituisce una “cartografia del presente” (Ferrante, 2014, p. 114) che supporta i professionisti dell'educazione nella lettura della realtà, riconsiderando il mondo quale sistema complesso e interrelato entro cui risignificare il ruolo della componente umana (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), e nell'orientarsi nel cambiamento.

La sua adozione consente di ampliare l'immaginario pedagogico in chiave post-umanista (Ferrante, 2014; Marchesini, 2017), connettendo, cioè, l'umano con l'ambiente attraverso una prospettiva ecologica e una visione teorica inclusiva dell'educazione, volta a cogliere le molteplici interazioni che coinvolgono componenti umane e non umane (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022).

La ridefinizione dell'immaginario e delle visioni consolidate, che abitano il mondo dell'educazione, stimola gli educatori a riconoscere le differenze e ad acquisire posture riflessive e di lavoro educativo in grado di abitare la complessità (Palmieri, 2018), costruendo modi di pensare e affrontare l'esperienza esistenziale connettendo le diverse dimensioni che concorrono a produrla.

La prospettiva sociomateriale, dunque, fornisce le premesse per elaborare una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva e comportamentale per interpretare il cambiamento e i processi di trasformazione che interessano gli individui (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), all'interno di una visione dei processi formativi come collettivi ibridi (Latour, 2005) composti da elementi umani e non umani.

Essa consente ai professionisti dell'educazione di "compiere quei passaggi epistemici necessari a mettere in parola il senso delle esperienze e dei fenomeni esperiti" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 111), interrogandosi sugli impatti formativi da questi prodotti per poi riflettere sui possibili spazi di intervento educativo.

L'istanza trasformativa e di riprogettazione dell'esistente che caratterizza la pedagogia, infatti, pone al centro la questione metodologica, relativa cioè a come progettare esperienze plurali e creative che consentano ai soggetti di sperimentarsi e interagire con i mutamenti e le trasformazioni.

A livello metodologico, la prospettiva sociomateriale invita i professionisti dell'educazione a ricostruire le relazioni tra tutti gli attori coinvolti nelle situazioni educative, secondo una logica inclusiva, considerando il modo specifico in cui umano e non umano si connettono, non come un presupposto ma come un risultato di ricerca (Ferrante, 2014). In questo modo è possibile ottenere delle descrizioni complesse degli eventi educativi, all'altezza della loro mutevolezza e variabilità, prestando attenzione a ciò che effettivamente si produce, senza predeterminazioni.

Si tratta, dunque, di agire una competenza metodologica¹ contingente e sensibile alle differenze che compongono ogni contesto educativo e formativo (Palmieri, 2017), analizzando i fenomeni, valorizzando la dimensione del locale, tracciando le catene di mediatori sociali e materiali che di volta in volta istituiscono i campi di esperienza educativa, per poi riconfigurarli, creando connessioni funzionali che li rendano alleati nel sostenere i processi formativi dei soggetti.

La tematizzazione, in chiave sociomateriale, del ruolo attivo del non umano nei processi educativi, sollecita i professionisti dell'educazione anche a livello etico-politico, portandoli a riflettere sugli effetti che le esperienze educative proposte producono non solo sui soggetti umani ma anche sulle componenti non umane. L'analisi delle interazioni umano-non umano permette di evidenziare come anche quest'ultimo "patisce le conseguenze ideologiche e prassiche provocate dalle esperienze educative (formali, non formali, informali)" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 79). Ciò invita pedagogisti ed educatori a progettare e allestire esperienze formative che "consentono di costruire un rapporto con le alterità e gli ecosistemi, non orientato al dominio e alla sopraffazione, ma alla solidarietà e alla collaborazione" (*ibidem*).

L'adozione di tale posizionamento consente, inoltre, di problematizzare il ruolo dell'educatore sulla scena educativa, ricontestualizzandolo all'interno delle catene di mediatori eterogenei 'che fanno educazione', con effetti situati e, pertanto, mai definibili a priori. Lo sviluppo di consapevolezza circa la multifattorialità dell'accadere educativo porta a una ridefinizione degli oggetti di lavoro estendendoli oltre la relazione educatore-educando e aiuta a leggere la complessità e le trazioni connesse al lavoro educativo come frutto di dinamiche stratificate di cui i professionisti dell'educazione fanno certamente parte, ma non sono gli unici responsabili.

3. Flessibilità, riflessività e creatività per educare nel cambiamento

L'adozione di una prospettiva sociomateriale stimola nei professionisti dell'educazione la capacità di decodificare i contesti, tracciando e analizzando la materialità che li produce, per poi riconfigurarla attraverso l'attivazione di competenze strategiche ed euristiche (Alessandrini & De Natale, 2015; Corbi, Perillo & Chello, 2018) creando "delle connessioni funzionali e strutturali tra tutti gli elementi (umani e non-umani) che intervengono nella realizzazione dell'esperienza educativa" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 84). Attraverso tale sguardo, è possibile esplorare gli scenari emergenti dell'educazione at-

1 Per ragioni di spazio non è possibile, in questa sede, declinare maggiormente, dal punto di vista metodologico, l'adozione degli approcci sociomateriali in ambito pedagogico. Per un approfondimento sul tema cfr. Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) e Ferrante (2014; 2016).

tivando un processo di ricerca attento, al fine di “cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, individuando in essi questioni interessanti per lo sviluppo dell’azione educativa e didattica” (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 111).

Si delinea, così, un profilo professionale caratterizzato da competenze situate e processuali tra cui flessibilità, riflessività e creatività (Riva, 2017) indispensabili per la costruzione di un pensiero in grado di stabilire nessi e interconnessioni.

L’analisi delle configurazioni sociomateriali e dei multiformi, spesso inediti, effetti di apprendimento da queste prodotti, favorisce un incremento della flessibilità intesa come capacità di riconoscere la varietà e variabilità esistenziale e di aprirsi al cambiamento, al di là di categorie prefissate e modelli di sviluppo predeterminati (Mortari, 2020).

Tale prospettiva, inoltre, promuove un’espansione conoscitiva che potenzia i processi di riflessività (Cambi, 2004), informandoli di nuovi elementi e oggetti di lavoro afferenti alla categoria del non umano, ed evidenzia la necessità di ancorarli a pratiche contestuali e situate (Gherardi & Strati, 2012), contribuendo così a ridurre il divario spesso percepito tra teoria e prassi in ambito educativo.

L’apertura alle differenze e alla pluralità, unita alla tematizzazione delle interconnessioni, stimola la creatività nel ricercare nuove traiettorie evolutive e progettare esperienze educative in grado di sostenerle, potenziando la crescita di intelligenze collettive e connettive (Levy, 1996), attraverso la valorizzazione del contributo dei differenti attori coinvolti.

Si tratta, dunque, di attuare un processo di “territorializzazione” (Benasayag, 2016) dell’educativo, tanto nel locale che nel globale, che si allontani, cioè, da generalizzazioni e assolutizzazioni, per radicarsi nella materialità del presente, leggerne le trasformazioni, cogliendo risorse e vincoli, e costruire mondi possibili (Palmieri, 2018) e sostenibili per l’umanità e per le differenti alterità con cui condivide l’esistenza sul pianeta.

È proprio in questo processo che si sintetizza il tratto distintivo del contributo degli approcci sociomateriali nella formazione dei professionisti dell’educazione: l’elaborazione di visioni dell’esistente in grado di interpretarne la complessità e attraversarla creativamente e costruttivamente, per proiettarsi nel futuro (Pinto Minerva, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., & De Natale M.L. (Eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi G., & Ceruti M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all’imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbi E., Perillo P., & Chello F. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fenwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: Led.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti e materialità in dialoghi sul postumano. In A. Ferrante & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 13-29).
- Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi S., & Strati A. (2012). *Learning and Knowing in Practice-based Studies*. London: Edward Elgar Publishing.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

- Marchesini R. (2017). Pedagogia e filosofia postumanista. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 103-116). Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 17-18.
- Mortari L. (2020). *Educazione Ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Palmieri C. (2017). Una relazione materiale. I mediatori umani e non umani dell'esperienza educativa. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 179-191). Milano: Mimesis.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante, & D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 103-131). Milano: Cortina.
- Riva M.G. (2017). Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions. *Pedagogia Oggi*, 15 (2), 277-295.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 33-50.
- Sørensen E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge Press.

Il pedagista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale

The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing

Christian Distefano

PhD student | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | christian.distefano@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Distefano, C. (2023). The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 242-248. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-30>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-30>

ABSTRACT

There are many challenges that make school a complex context: not only the emotional distress caused by Covid-19 and the new emergencies involving more and more young people (addictions, isolation, etc.), but also the presence of many special educational needs that require teachers to implement personalized educational-didactic strategies. To foster a school environment attentive to the needs of all, the Protocollo d'Intesa of 08/27/2020, signed by the MIUR and several associations of pedagogists, aimed to promote pedagogical professionalism in schools to meet the needs of everyday life, supporting teachers, family members and students through educational counselling. This article aims to outline the role and skills of the school pedagogist as a figure who promotes an inclusive environment, sensitive to innovations and social demands, while also responding to the goals set by the PNRR.

Sono molte le sfide che rendono la scuola un contesto complesso e articolato: non solo i disagi emotivi che il Covid-19 ha provocato e le nuove emergenze che coinvolgono sempre più i giovani (dipendenze, isolamento, etc.), ma anche la presenza di molteplici bisogni educativi speciali che richiedono ai docenti l'attuazione di strategie educativo-didattiche personalizzate. Per favorire un contesto scolastico attento ai bisogni di tutti, il Protocollo d'Intesa del 27/08/2020, sottoscritto tra MIUR e diverse Associazioni di pedagogia, ha cercato di promuovere, all'interno del contesto-scuola, una professionalità pedagogica in grado di interpretare le necessità del quotidiano, supportando i docenti, i familiari e gli studenti attraverso la consulenza educativa.

Il presente articolo intende delineare il ruolo e le competenze del pedagista scolastico, quale figura-chiave promotrice di un ambiente inclusivo, sensibile alle innovazioni e alle richieste sociali, in linea anche con gli obiettivi del PNRR.

Keywords: school pedagogist | educational counselling | educational care | school inclusion | PNRR

Parole chiave: pedagista scolastico | consulenza educativa | cura educativa | inclusione scolastica | PNRR

Received: September 1, 2023

Accepted: October 7, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Christian Distefano, christian.distefano@unifi.it

Premessa

Solo se non si rinuncia ad educare istruendo si può mettere veramente a frutto l'unicità e l'irripetibilità di ogni singolo individuo. Solo così ogni persona può essere protagonista e costruire il proprio futuro in modi plurali, diversi ed innovativi
(Indicazioni per il curricolo, 2007, p. 6)

Durante il discorso di presentazione delle Indicazioni Nazionali per la Scuola d'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del 2007, l'allora ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni sottolineò con decisione quella che potremmo considerare essere la *mission* dell'intero contesto scolastico: *mettere a frutto l'unicità e l'irripetibilità di tutti e di ciascuno*.

Eppure, tale pedagogia della Persona, che fa da filo conduttore anche in tutta la prima parte del documento del 2012, rappresenta un modello del *fare-pensare* la scuola che ha origini non solo in quel Personalismo (che pone le proprie radici nel messaggio cristiano e che considera la Persona come valore) (Santelli Beccegato, 2004) ma che ha rappresentato il fulcro di alcune esperienze scolastiche (una tra tutte la Scuola di Barbiana) che hanno segnato il panorama storico-pedagogico del '900, divenendo eredità ed *exempla*.

Partendo proprio da tali riferimenti, l'idea di scuola che ne deriva è quella di una istituzione che agisce per ricercare "orizzonti possibili d'inclusione" (Canevaro, 2017, p. 133), affinché ciascuno possa "trovare il proprio Elemento, cioè il tema che corrisponde alla propria passione; sviluppare le competenze utili per rispondere alla propria passione; organizzare i modi per offrire agli altri le proprie competenze" (Canevaro, 2017, p. 133).

Una scuola che agisce in tal modo, per riprendere le parole dell'ex-ministro, è una scuola che "*educando*", ovvero che oltrepassa quell'esclusivo interesse per gli apprendimenti, *interessandosi* e facendosi carico, invece, anche di quel ben più complesso e vasto mondo interiore del singolo, rappresentato dalle peculiarità, dalle potenzialità, dalle emozioni, ma anche dalle paure, insicurezze e fragilità di quest'ultimo. E fa questo ponendo al centro quella categoria che rappresenta uno degli aspetti ontologici della pedagogia – la Cura Educativa – che diviene guida per il personale scolastico, accompagnando il loro agire verso quel *dar forma* quotidiano ai propri studenti, che si dovrebbe concretizzare come "dar forma al [loro] divenire" (Mortari, 2017, p. 34).

Seguendo tale linea, dunque, "l'educazione richiede di essere concepita non ridotta al processo, seppur essenziale, dell'istruzione, [...] ma come l'assunzione della responsabilità di favorire nell'altro lo sviluppo di quelle competenze esistenziali necessarie al processo di donazione di senso al proprio tempo" (Id., p. 35).

È a partire da tale premessa, quindi, che per *donare senso al tempo* dei più giovani, la scuola dovrebbe poter costruire un progetto scolastico che tenga in considerazione e divenga un tutt'uno con il loro progetto di vita, strutturando esperienze che rispondano ai loro specifici bisogni i quali, se non soddisfatti, potrebbero ostacolare una crescita armoniosa.

Una visione di scuola, questa, sicuramente complessa, poiché rappresentata come macro-contesto che agisce per *promuovere un cambiamento*, valorizzando e ponendo al centro la persona (considerata nella sua interezza), ma estremamente necessaria perché promotrice di esperienze di Ascolto ed attenzione, di cui i giovani, sempre più, necessitano.

È attraverso la partecipazione e la Cura dei suoi destinatari che la scuola può promuovere benessere e cambiamento ma, per far ciò, per sostenere davvero la loro partecipazione attiva, essa non può non interessarsi, più in generale, della loro *vita* (Gramsci, 2022).

Considerare la scuola come *vita* significa, allora, fuoriuscire da una visione semplicistica e riduzionistica del suo contesto (vedendone, ancora una volta, esclusivamente il lato dei *saperi*), per pensare il suo ambiente come un macro-contesto complesso, all'interno del quale confrontarsi con molteplici bisogni ed emergenze educative, il cui superamento necessita, oggi più che mai, di interventi specifici promossi in collaborazione con professionisti dell'educazione.

1. Il contesto-scuola tra complessità e disagi

Sono molte e di varia natura le sfide cui la scuola (ed i suoi attori), nei suoi differenti ordini e gradi, è chiamata a rispondere per cercare di promuovere un ambiente quanto più armonioso ed attento ai bisogni di tutti, prevenendo ed interpretando le differenti forme di disagio che potrebbero inficiare su uno sviluppo armonico della persona.

Dalle difficoltà scolastiche a quelle relazionali, dai casi di isolamento alle nuove dipendenze giovanili, dai casi di bullismo e cyberbullismo all'abbandono scolastico, la scuola si è, fin da sempre, dovuta porre in prima linea per contrastare quei disagi che possono presentarsi durante la crescita del singolo, sviluppando conseguenze che ne possono segnare, *in toto*, lo sviluppo. E questo importante ruolo di intercettazione e ascolto del disagio non viene affidato alla scuola affinché quest'ultima diventi un ambiente clinico, che pone *etichette* o si fa promotrice di percorsi riabilitativi (Zappella, 2021), ma, al contrario, poiché essa potrebbe realmente essere un ambiente di prevenzione e contrasto ad ogni forma di disagio e dispersione, attraverso un'attenta e mirata progettazione e prassi educativa.

In questa sede, e senza pretesa di esaustività, tenteremo di approfondire tre tra le molteplici emergenze che, soprattutto in epoca post-pandemica, risultano essere presenti all'interno del complesso contesto-scuola, facenti capo rispettivamente a tre ambiti differenti: la sfera delle competenze, quella relazionale e, infine, quella legata ai Bisogni Educativi Speciali.

Per quanto riguarda la prima, occorre riflettere sui risultati emersi dalla prova INVALSI che, dopo una sospensione biennale dovuta alla pandemia, nel 2023 ha svolto nuovamente la rilevazione nazionale sul livello degli apprendimenti degli studenti italiani nei tre ambiti di indagine (italiano, matematica e inglese), mostrando un calo generalizzato dei punteggi in tutti gli ordini e gradi scolastici (INVALSI, 2023).

Rispetto al 2018, infatti, in II primaria si denota un calo nazionale medio sia in italiano che in matematica, con punteggi rispettivamente del -5,9 nel primo caso e del -9,9 nel secondo, mentre in V primaria si registra un -4,2 punti in italiano e -9,8 punti in matematica. Anche nella lingua inglese si assiste ad un abbassamento del risultato medio nazionale sia nella prova di *Reading* che di *Listening*.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, si assiste a risultati peggiori rispetto al 2018, con punteggi che variano da -3,8 punti in italiano ai -6,1 punti in matematica, con una tendenza positiva di oltre 9 punti, invece, nell'inglese (sia *Reading* che *Listening*).

Simile situazione, infine, per la scuola secondaria di secondo grado dove si evidenzia, anche in tale contesto, un calo medio in italiano rispetto al 2018 (-8 punti per la classe II e -15,1 punti in classe V) e matematica (-6,1 punti della classe II e -8,9 punti in classe V). Permane, anche in questo grado scolastico, invece, un *trend* positivo per la lingua inglese, sia al termine del biennio che nell'ultimo anno.

Ma l'ambito degli apprendimenti non risulta essere il solo a creare preoccupazione all'interno del panorama scolastico: la percentuale di disagio legato alla sfera emotivo-relazionale ha subito un forte incremento di presenza in epoca post-pandemica.

Da un'analisi svolta nel maggio 2023 dall'Istituto Demopolis per l'Impresa Sociale "Con i Bambini", nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, infatti, considerando un campione di 1.080 giovani di età compresa tra i 14 e i 17 anni, alla domanda "quali differenze hai notato tra prima e dopo la pandemia?", il 35% di loro ha risposto "più difficoltà a socializzare" ed il 33% "maggiore timidezza di alcuni compagni" (Con i Bambini, 2023, p. 26). Panorama, questo, confermato anche dal rapporto pubblicato da *Save the Children* a gennaio 2021, riguardante un'indagine su 1000 studenti tra i 14 e i 18 anni, a dieci mesi dall'inizio della pandemia: anche in tale caso emerge quanto "la 'stanchezza' rappresenta lo stato d'animo prevalente nei giovani intervistati (31%), seguito da incertezza (17%), preoccupazione (17%), irritabilità (16%), ansia (15%), disorientamento (14%) e nervosismo (14%), apatia (13%), scoramento (13%), esaurimento (12%)" (Save the Children, 2021, p. 12).

In ultimo, l'ampia e complessa sfera dei Bisogni Educativi Speciali, in netto aumento nell'ultimo decennio (solo in Toscana, nell'a.s. 2021/2022 rientrano in tale categoria più di 30.000 studenti), che solleva riflessioni su due questioni delicate: da un lato l'elevata richiesta di diagnosi (soprattutto di dislessia e autismo) solleva dubbi sull'effettiva presenza di errori durante la fase di valutazione, attribuendo con troppa facilità *etichette* "da cui non è facile liberarsi e che rischia[no] di coinvolgere l'intera persona con un *effetto paradigma*" (Zappella, 2021, p. 12), dall'altro il livello di competenza e formazione dei docenti per la realizzazione di interventi personalizzati ed individualizzati calibrati realmente sul singolo (senza generalizzazioni).

Di fronte a tale panorama, che mostra delle vere e proprie emergenze educative tanto attuali quanto urgenti, la scuola ha il compito di rispondere. Per realizzare una concreta ed adeguata risposta a tali bisogni, però, essa necessita di costruire una vera e propria “*comunità educante*”, basata su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell’azione educativa” (Iori, 2023, p. 26), supportata da provvedimenti legislativi in grado di

rafforzare e ricostruire alleanze educative, allargare le reti di collaborazione tra le istituzioni scolastiche, enti locali e terzo settore, con tutte le associazioni che operano sul territorio, centri sportivi, oratori, ludoteche, famiglie, e ricucire il tessuto sociale, rimettendo al centro la persona, promuovendo benessere, inclusione, crescita (Iori, 2023, p. 26).

Per rispondere a tali esigenze e cercare di sviluppare un ambiente scolastico quanto più attento alle esigenze dei singoli, il 27/08/2020 è stato sottoscritto tra MIUR e diverse Associazioni di pedagogia, un *Protocollo d’Intesa* al fine di promuovere, all’interno del contesto-scuola, la figura del pedagogo, quale promotore di benessere e supporto a tutto il personale scolastico ed extra-scolastico.

2. Il pedagogo scolastico: competenze, ruolo, azioni

Riconoscere la professionalità pedagogica come figura di valore nei servizi alla persona, significa tentare di superare quel *duplice paradosso* di cui la pedagogia è stata fin troppo vittima, relegata, da una parte, alle altre scienze dell’educazione (che studiano anch’esse l’uomo, seppur da punti di vista più settorializzati), dall’altra scienza che spesso risente di una “irrelevanza sociale” (Gennari & Sola, 2016).

Se già la legge 205/2017 ha cercato di valorizzare il ruolo e la formazione dei professionisti dell’educazione, sottolineando, all’articolo 1 comma 594, come

l’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (L. 205/2017, p. 302)

è con il Protocollo d’Intesa del 2020 che si pone maggiore attenzione e rilievo al ruolo del pedagogo in ambito scolastico, evidenziando le molteplici azioni che potrebbe apportare al suo interno.

Nel documento leggiamo infatti che

il pedagogo è un professionista di livello apicale con funzione 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 lo sviluppo negli apprendimenti, il benessere globale e sociale dell’alunno. È una figura di sistema che facilita le relazioni e la comunicazione fra tutti i soggetti facenti parte della comunità scolastica, sostenendo e sviluppando una progettualità comune e condivisa (Protocollo d’Intesa, 2020, p. 3).

Seppur con simili finalità, l’azione del pedagogo all’interno del contesto-scuola, quale professionista a supporto della sua intera “popolazione”, si differenzia da quella dell’educatore scolastico il quale, invece, rappresenta un “professionista dell’aiuto”, che sviluppa specifiche strategie educativo-relazionali informali, entrando in contatto diretto con studenti in situazione di fragilità e divenendo facilitatore dei loro apprendimenti e promotore di esperienze in grado di migliorare le loro relazioni e il loro progetto di vita (Calaprice, 2016).

Ciò che, dunque, contraddistingue il professionista di livello apicale è un bagaglio di competenze che vertono maggiormente sulla progettazione ed il coordinamento, attraverso il quale favorire supporto, inclusione e formazione/aggiornamento per la comunità scolastica (Dirigente scolastico; personale docente e non docente) ed extra-scolastica (genitori; servizi territoriali, etc).

Il Protocollo ha cercato di promuovere, quindi, un insieme di azioni strategiche indirizzate a quattro principali poli di intervento:

- *Formazione/aggiornamento/sensibilizzazione* rivolto a docenti e genitori su tematiche specifiche e di rilievo per il contesto-classe in cui sono inseriti, apportando un contributo scientifico che tenga in considerazione studi e ricerche pedagogiche in merito sia alle metodologie didattiche innovative sia a fenomeni educativi emergenti;
- *Supervisione e supporto* nell'implementazione delle strategie educativo-didattiche e nella gestione relazionale della classe;
- *Progettazione e applicazione di buone pratiche* all'interno della classe, al fine di favorire un miglior apprendimento e contrastare la dispersione scolastica;
- *Orientamento formativo*, inteso come percorso di rafforzamento del processo decisionale dei più giovani, valorizzandone, allo stesso tempo le risorse e le ambizioni (Protocollo d'Intesa, 2020).

Considerare, allora, l'inserimento del pedagogo nel contesto-scuola significa, in tale ottica, realizzare una collaborazione sinergica con il personale scolastico non solo per l'implementazione di innovazione educativo-didattica (che trasformerebbe tale ambiente anche in un luogo di sperimentazione e ricerca), ma altresì per l'attuazione di strategie e forme di supporto al disagio giovanile, che permea le aule di tutti gli ordini e gradi scolastici.

Qui la *consulenza educativa*, quale dominio di lavoro che forse caratterizza e contraddistingue maggiormente la *mission* del pedagogo, diviene centrale, poiché rappresenta un momento di riflessione con i docenti, i genitori e gli studenti che ne prendono parte ed un'occasione di interpretazione dei propri e altrui linguaggi ed azioni, in una circostanza di Ascolto e auto-critica del Sé che diviene promotrice di Cura.

3. La consulenza educativa come pratica dell'*Aver cura*

Nella sua essenza più profonda, la Cura Educativa si fa portatrice e promotrice di benessere dell'Altro, attraverso la realizzazione di esperienze, momenti, “che aiutano l'altro a ben-esistere” (Mortari, 2022, p. 179), perseguendo suddetto (elevato) fine attraverso *direzionalità etiche* che ne evidenziano il suo carattere di *responsabilità* (di fronte alla vulnerabilità del soggetto di cui siamo interessati), di *rispetto* per l'Altro (inteso come non violabilità del suo Sé) ed il suo *essere donativo* (dove, ad essere donato, è il proprio tempo, la propria esperienza) (Mortari, 2022).

Sono queste tre caratteristiche che ben si addicono allo scambio che si genera all'interno di una consulenza educativa, quale momento di condivisione di un pensiero problematico (di cui aver rispetto), che si prende in carico responsabilmente e che cerchiamo di interpretare attraverso la condivisione di esperienze e riflessioni.

Per meglio comprendere tale aspetto, però, occorre chiarire cosa intendiamo con *consulenza educativa* e, soprattutto, cosa la contraddistingue dalle molteplici pratiche di *counseling* promosse dalle varie scienze dell'educazione (*in primis* la psicologia).

L'attività di consulenza pedagogica consiste in un intervento specialistico nell'area della relazione educativa, rivolto sia a coloro che, trovandosi a fronteggiare situazioni complesse o critiche e/o portatrici di disagi e difficoltà, necessitano del contributo di un professionista per definirle e gestirle adeguatamente, sia a chi necessita di un supporto all'implementazione delle competenze educative (Viganò, 2018, p. 177).

Secondo tale definizione, ciò che contraddistingue il colloquio pedagogico dalle altre pratiche di consulenza è rappresentato da un cambio di prospettiva del professionista, centrato sulla crescita/prevenzione/realizzazione del benessere del destinatario del processo e non su un trattamento/riabilitazione di una patologia (Negri, 2018).

Questa inversione di sguardo, che si concretizza durante l'ascolto e la presa di coscienza di una situazione problematica da interpretare, risulta essere ciò che attribuisce a tale tipo di consulenza una connotazione squisitamente pedagogica, considerando la persona nella sua globalità ed interessandosi al disagio da affrontare come momento/opportunità per favorire una crescita quanto più equilibrata.

La consulenza educativa all'interno degli ambienti scolastici è, spesso, associata a *sportelli pedagogici* che divengono spazio e occasione di crescita e confronto. A seconda del destinatario del servizio, è possibile distinguere in *counseling diretto* (se rivolto agli studenti, destinatari diretti del processo educativo scolastico) o *indiretto* (se rivolto a genitori o docenti che partecipano allo sportello per un confronto ed uno scambio su pratiche rivolte non direttamente a loro stessi, ma ai propri figli/studenti). Sulla base di tale distinzione è, allora, possibile identificare quali siano le tematiche principali di una consulenza pedagogica: da una parte situazioni problematiche riguardanti il proprio metodo di studio, le relazioni tra pari e l'orientamento formativo; dall'altra aspetti inerenti strategie educativo-didattiche e gestione del processo di crescita dei più giovani (Maggiolini, 2015).

In entrambi i casi, il processo di consulenza segue “tre passaggi chiave: *la definizione del problema* e la scelta degli obiettivi su cui lavorare; *il supporto sul fronte della motivazione* e *l'aiuto nel rielaborare le competenze acquisite*” (Coquinati, 2023, p. 125).

È attraverso tale tripartizione che la consulenza pedagogica si configura come prassi di Cura, come momento (unico) di Ascolto *maieutico* che si interroga sul Sé per comprendere la realtà e cercare strade possibili (Mariani, 2012). È un' *attenzione che ha cura* del suo destinatario ed è pronta ad accoglierlo per promuovere un *processo di cambiamento* (Mortari, 2017).

4. Considerazioni conclusive

La Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha sottolineato nel dettaglio quelle che risultano essere le criticità nell'ambito dell'istruzione e della ricerca. A fianco di “*carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primaria*” e “*skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro*”, ritroviamo l'importante “*gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali*” (PNRR, 2021). Per far fronte a ciò, il PNRR ha promosso sei riforme e undici linee di investimento al fine di promuovere, tra gli altri aspetti, un nuovo sistema educativo in grado di garantire il diritto allo studio, offrire servizi adeguati e contrastare i divari territoriali, in un'ottica generale di inclusione, innovazione e risposta alle sfide del futuro.

Sullo sfondo di queste molteplici riforme che il Piano ha previsto, affidare alla scuola l'importante compito di educare/istruire/formare il cittadino del domani affinché riesca a cogliere ed affrontare le sfide del futuro, significa compiere una rivoluzione del sistema scolastico, superando concretamente quelle disparità che lo caratterizzano al fine di sviluppare, quanto possibile, un ambiente che prepari i propri studenti al domani. È in tale ottica che il pedagogista scolastico potrebbe realmente apportare un cambiamento attraverso lo sviluppo di relazioni d'aiuto *professionali*. Ciò è quanto più necessario, perché recuperare una dimensione di professionalità “significa evitare il diletterantismo, che si identifica con interventi approssimativi [...]. Professionalità [significa] guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda” (Canevaro & Chierigatti, 1999, p. 72).

Riferimenti bibliografici

- Calaprice S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico: perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, 14 (3), 321-333.
- Canevaro A., & Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2017). L'eredità di don Milani cinquant'anni dopo. In D. Ianes, & A. Canevaro (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 131-140). Trento: Erickson.
- Con i Bambini (2023). La prospettiva degli under 18: l'ascolto diretto di ragazze e ragazzi tra i 14 e i 17 anni. In https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/06/Presentazione_Demopolis_Con-i-Bambini_8giugno-1.pdf (ultima consultazione: 01/08/2023).
- Coquinati S. (2023). Lo sportello pedagogico: istruzioni per l'uso. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 117-129). Roma: Studium.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: il melangolo.
- Gramsci A. (2022). *La scuola è vita*. Milano: Garzanti.

- Indicazioni Nazionali per la Scuola d'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione (2007). In https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (ultima consultazione: 11/08/2023).
- INVALSI (2023). Rapporto Nazionale Prove 2023. In https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ultima consultazione: 10/08/2023).
- Iori V. (2023). La figura del pedagogo scolastico oggi, tra sfide e prospettive. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogo nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 17-26). Roma: Studium.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf> (ultima consultazione: 12/08/2023).
- Maggiolini A. (2015). *Counseling a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani V. (2012). Il profilo professionale del pedagogo. In L. d'Alonzo, V. Mariani, G. Zamperi *et alii* (Eds.), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione* (pp. 33- 52). Roma: Armando.
- Matteoli S. (2022). Il pedagogo in ambito scolastico. In P. Crispiani (Ed.), *Il profilo professionale del pedagogo. Quadro epistemologico della pedagogia professionale e della formazione del pedagogo*. Ancona: Itard.
- Mortari L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Pearson.
- Negri S. (2014). La consulenza pedagogica: di che cosa stiamo parlando. In S. Negri (Ed.), *La consulenza pedagogica* (pp. 17-50). Roma: Carocci.
- PNRR – Futura. La scuola per l'Italia di domani (2021). In <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR.pdf> (ultima consultazione: 20/08/2023).
- Protocollo d'Intesa 27 agosto 2020 – Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa. In https://www.istruzione.it/archivio-usr-molise/images/PROTOCOLLO_MIUR_PEDAGOGISTI.pdf (ultima consultazione: 20/08/2023).
- Santelli Beccegato L. (2004). Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso. In F. Cambi, L. Santelli Beccegato, (Eds.), *Modelli di formazione: la rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 15-39). Torino: UTET.
- Save the Children (2021). Riscriviamo il futuro: rapporto sui primi sei mesi di attività. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi> (ultima consultazione il 14/08/2023).
- Viganò I. (2014). La consulenza pedagogica come oggetto di attività imprenditoriale. In S. Negri (Ed.), *La consulenza pedagogica* (pp. 173-211). Roma: Carocci.
- Zappella M. (2021). *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.