

XXII | 2 | 2024

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Ricerca pedagogica e politiche europee: fondamenti teorici,
radici storiche, progettualità e sperimentazioni**

**Educational Research and European Policies:
Theoretical Foundations, Historical Background,
Project Planning, and Experimentation**



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXII | n. 2 | dicembre 2024

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Ricerca pedagogica e politiche europee:
fondamenti teorici, radici storiche, progettualità e sperimentazioni

Educational Research and European Policies:
Theoretical Foundations, Historical Background, Project Planning,
and Experimentation

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 2024

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

8 DAVIDE ZOLETTO, CARLA CALLEGARI, MAJA ANTONIETTI, KATIA MONTALBETTI

Sezione monografica

- 17 LUCIA BALDUZZI, ARIANNA LAZZARI
Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio" | Increasing ECEC accessibility for children and families from societally disadvantaged background in context of the integrated 0-6 system reform: preliminary findings from the project "Il buon inizio"
- 25 ELISABETTA BIFFI, CHIARA CARLA MONTÀ
Dai diritti alle strategie: il contributo della ricerca pedagogica per il coinvolgimento dei minorenni nei processi di policy-making | From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process
- 32 ROBERTO DAINESI, ANNA PILERI
La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa | Training for educational support at the nursery school. Elaboration and definition of a *situated and transformative research* approach for innovative university didactic
- 40 PAOLO DI RIENZO
Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti | Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education
- 47 LOREDANA PERLA, LAURA SARA AGRATI
Sviluppo professionale degli insegnanti e IA: suggerimenti dalla ricerca per le policy | Teachers' professional development and IA: suggestions from research for policy
- 58 ALESSIA SCARINCI
Promuovere la Sostenibilità: Il Modello Pedagogico- didattico Innovativo del Progetto Erasmus+ "Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective" | Promoting Sustainability: The Innovative Pedagogical-Didactic Model of the Erasmus+ Project "Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective"
- 66 VIVIANA VINCI
Valutazione, cultura della qualità e partnership con gli studenti in Università | Assessment, Quality Culture, and Student Partnerships in Universities
- 75 MARIKA CALENDÀ
Il progetto Erasmus *ALlophone Teacher Academy* per la formazione iniziale degli insegnanti | The Erasmus project *ALlophone Teacher Academy* for initial training of teachers
- 83 ELENA BORTOLOTTI
La mobilità per gli studenti con disabilità nelle università Europee | Mobility for students with disabilities in European universities
- 91 ROSSELLA CERTINI
The LEARN Project: Cultivating Cultural Connections in the Mediterranean | Il progetto LEARN: Coltivare le connessioni culturali nel Mediterraneo
- 98 DANIELA MACCARIO
Costruire "prove basate sulla pratica" per sostenere la trasformazione dell'agire educativo: prospettive per la ricerca | Constructing "practice-based evidence" to support the transformation of educational action: perspectives for research
- 105 GIORDANA MERLO
Physical education and sport in European schools from 1957 to today | Educazione fisica e sport a scuola nel contesto europeo dal 1957 ad oggi
- 112 NICOLETTA ROSATI
L'inclusione nelle politiche europee e nelle prassi educative per l'infanzia | Inclusion in European policies and educational practices for childhood
- 119 STEFANO OLIVIERO
Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso? | Pedagogies of the common world: inclusion and sustainability beyond the logic of progress?
- 128 PAOLO SORZIO, CATERINA BEMBICH
Analizzare le trasformazioni dell'Area europea per la formazione universitaria. Riflessioni metodologiche sulla "European University Initiative" | Analyzing the transformation of the European Educational Area. Methodological reflections on the "European University Initiative"
- 136 FABIO ALBA
GreenComp and Migrant Students: Reflections on Training in Sustainability Competencies | GreenComp e studenti migranti: riflessioni sulla formazione alle competenze di sostenibilità
- 144 FRANCESCA BERTI, KLAUS-CHRISTIAN ZEHBE
Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany | Educazione al patrimonio. L'impatto delle politiche culturali europee sulla teoria educativa e sui programmi della scuola primaria in Italia e Germania
- 151 LUCA BRAVI, STEFANO OLIVIERO
Percorsi educativi di memoria. Luoghi e oggetti come testimoni tra passato e presente | Educational paths of memory. Places and objects as witnesses between past and present
- 161 DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA
The development of European gymnastics in the 19th century: models, networks and connections | Lo sviluppo della ginnastica europea nell'Ottocento: modelli, reti e connessioni
- 169 VALENTINA MENEGHEL
Capacitating the participation of (new) generations in a pedagogical perspective | Capacitare la partecipazione delle (nuove) generazioni in una prospettiva pedagogica

- 176 RAFFAELA TORE
Il lavoro di gruppo, artefatto culturale e mediatore nel processo di insegnamento-apprendimento nella formazione universitaria | The group work, cultural artifact and mediator in the teaching-learning process in Higher Education
- 187 MADDALENA SOTTOCORNO
Povert  educativa. Un possibile quadro di riferimento legislativo | Educational poverty. A possible legislative framework
- 194 MARIA VINCENZA RASO
Apprendre l'Europe dans une perspective d'éducation   la paix | Learning about Europe from a peace education perspective

Miscellanea

- 202 DORENA CAROLI
La storia comparata dell'educazione tra dimensione transnazionale e transfert culturale | The comparative history of education between transnational dimension and cultural transfer
- 209 MARIA CRISTINA MORANDINI
La nuova visione dell'infanzia ne "Il Corrierino dei sordomuti" (1928-1943) | The new vision of childhood in "Il Corrierino dei sordomuti" (1928-1943)
- 216 ALESSANDRA ROSA, ANDREA CIANI
Bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia: validazione di una scala per rilevare le convinzioni di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia | Bilingualism and bilingual education in early childhood: validation of a scale on the beliefs of daycare educators and nursery school teachers
- 228 ALESSANDRO VACCARELLI
A "black and white" future: the utopia-dystopia antinomy and its uses in education. A reflection | Un futuro in "bianco e nero": l'antinomia utopia-distopia e il suo uso in educazione. Una riflessione
- 236 ELVIRA LO ZUPONE
Maternit  in trasformazione e adolescenza: un percorso nel corto Bao di Domee Shi | Transforming motherhood and adolescence: a journey in the short film Bao by Domee Shi.
- 243 ANNA PAOLA PAIANO, SILVIA NANNI
Exploring Autobiographical Reflections and Memory: A Narrative Pedagogical Approach during Times of Emergency | Riflessioni autobiografiche e memoria: Un approccio pedagogico narrativo in emergenza
- 250 ANDREA ZINI
Discorso e interazione in classe: tradizioni e prospettive di ricerca | Discourse and interaction in the classroom: research traditions and perspectives
- 258 SERENA MAZZOLI
Village for the Earth. An educational challenge to learn how to be together | Il Villaggio per la Terra. Una sfida educativa per imparare a essere insieme
- 265 GIAMPAOLO SABINO
Prospettive di innovazione e ricerca per il Sistema integrato 0-6: un modello di sviluppo per le pratiche di continuit  educativa | Innovation and research perspectives for the Integrated System 0-6: a model for developing educational continuity practices
- 273 DAVIDE CINO
Elderly care as an epistemic object to confirm and deconstruct gendered family scripts | La cura degli anziani come oggetto epistemico di conferma e decostruzione dei copioni familiari di genere
- 282 GIULIA FASAN
La nuova professionalit  dell'educatore. Un'analisi storico-comparativa | The New Professional Status of the Social Educator: A Historical and Comparative Perspective

Sezione Junior

- 290 VALENTINA BAELI
Formazione dell'identit  europea e racconto per l'infanzia: incontri contemporanei e piste di sviluppo | Formation of European Identity and Children's Literature: Contemporary Encounters and New Trajectories
- 297 DANIELA BIANCHI
Strengthening Youth Participation in Public Decision-Making Processes in Europe: Young People's Perspectives | Promuovere la partecipazione giovanile ai processi decisionali pubblici in Europa: le prospettive dei giovani
- 303 VALERIA COTZA
Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunit  in Europa. La specificit  del caso italiano | For a multivocal framework of second chance schools in Europe. The specificity of the Italian case
- 311 MARINA DI ROSA
Il valore educativo dell'educazione al patrimonio culturale: il contributo europeo nel dibattito italiano | The educational value of cultural heritage education: the European contribution to the Italian debate
- 316 SARA GERMANI
Formare gli insegnanti per sostenere la motivazione degli studenti e contrastare la dispersione scolastica: un'indagine sulle strategie didattiche motivazionali | Training teachers to support students' motivation and reduce school dropout: an investigation into motivational teaching strategies
- 326 MARCO IORI
L'educazione alla cittadinanza attiva e globale nei documenti europei: quale spazio per l'etica? Analisi critica dei dati di una ricerca CGT | Education for Active and Global Citizenship in European Documents: What Role for Ethics? A Critical Analysis of Data from a CGT research

Comitato di referee anno 2024

Acone Leonardo	Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"	Mancaniello Maria Rita	Università degli Studi di Siena
Alba Fabio	Università degli Studi di Palermo	Mariuzzo Andrea	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Antonacci Francesca	Università degli Studi di Milano Bicocca	Marzullo Rossella	Università Mediterranea di Reggio Calabria
Antoniazzi Anna	Università degli Studi di Genova	Massaro Stefania	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Ariemma Lucia	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	Meta Chiara	Università degli Studi di Roma Tre
Asquini Giorgio	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	Muschitiello Angela	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Baldacci Massimo	Università degli Studi di Urbino	Musi Elisabetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Barsotti Susanna	Università degli Studi di Roma Tre	Negri Martino	Università degli Studi di Milano Bicocca
Bellacicco Rosa	Università degli Studi di Torino	Nosari Sara	Università degli Studi di Torino
Benetton Mirca	Università Telematica Pegaso	Pacetti Elena	Università degli Studi di Bologna
Bianchi Lavinia	Università degli Studi di Roma Tre	Panciroli Chiara	Università degli Studi di Bologna
Bianchini Paolo	Università degli Studi di Torino	Pandolfi Luisa	Università degli Studi di Sassari
Biemmi Irene	Università degli Studi di Firenze	Parricchi Monica	Libera Università di Bolzano
Birbes Cristina	Università Cattolica del Sacro Cuore	Pasta Stefano	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bobbio Andrea	Università della Valle d'Aosta	Persi Rossella	Università degli Studi di Urbino
Bocci Fabio	Università degli Studi di Roma Tre	Pesare Mimmo	Università degli Studi del Salento
Bondioli Anna	Università degli Studi di Pavia	Pintus Andrea	Università degli Studi di Parma
Borgogni Antonio	Università degli Studi di Bergamo	Pironi Tiziana	Università degli Studi di Bologna
Bornatici Sara	Università degli Studi di Brescia	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Borruso Francesca	Università degli Studi di Roma Tre	Pomante Luigiaurelio	Università degli Studi di Macerata
Bortolotti Alessandro	Università degli Studi di Bologna	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Braga Caterina	Università Cattolica del Sacro Cuore	Premoli Silvio	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bugno Lisa	Università degli Studi di Padova	Ricci Aurora	Università degli Studi di Bologna
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore	Riva Maria Grazia	Università degli Studi di Milano Bicocca
Cagol Michele	Libera Università di Bolzano	Robasto Daniela	Università degli Studi di Torino
Cesaro Alessandra	Università degli Studi di Padova	Romanazzi Grazia	Università Telematica Pegaso
Chello Fabrizio	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli	Romano Alessandra	Università degli Studi di Siena
Ciani Andrea	Università degli Studi di Bologna	Roverselli Carla	Università degli Studi di Roma Tor Vergata
Ciasullo Alessandro	Università degli Studi di Napoli Federico II	Rubat Du Merac Emiliane	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Cinotti Alessia	Università degli Studi di Milano Bicocca	Salvarani Luana	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Colaci Anna Maria	Università degli Studi del Salento	Sannipoli Moira	Università degli Studi di Perugia
Cornacchia Matteo	Università degli Studi di Padova	Scardicchio Antonia Chiara	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Corriero Michele	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Schenetti Michela	Università degli Studi di Bologna
Crispoldi Silvia	Università degli Studi di Perugia	Schiedi Adriana	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Damiani Paola	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Schirripa Vincenzo	Università degli Studi di Roma LUMSA
D'Anna Cristiana	Università Telematica Pegaso	Serpe Brunella	Università degli Studi della Calabria
D'Aprile Gabriella	Università degli Studi di Catania	Sidoti Enza	Università degli Studi di Palermo
Da Re Lorenza	Università degli Studi di Padova	Silva Liliana	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina	Silva Roberta	Università degli Studi di Verona
Debè Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore	Sirignano Chiara	Università degli Studi di Macerata
Del Bianco Noemi	Università degli Studi di Macerata	Sità Chiara	Università degli Studi di Verona
Deluigi Rosita	Università degli Studi di Macerata	Spina Claudio	Università degli Studi di Cassino
De Maria Francesco	Università degli Studi di Firenze	Stramaglia Massimiliano	Università degli Studi di Macerata
Di Bari Cosimo	Università degli Studi di Firenze	Tabacchi Alessia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Di Gennaro Diana Carmela	Università degli Studi di Salerno	Tempesta Marcello	Università degli Studi del Salento
Elia Domenico	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Tino Concetta	Università degli Studi di Padova
Elia Giuseppe	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Todarò Letterio	Università degli Studi di Catania
Fedeli Daniele	Università degli Studi di Udine	Torre Emanuela	Università degli Studi di Torino
Ferrante Alessandro	Università degli Studi di Milano Bicocca	Toto Giusi Antonia	Università degli Studi di Foggia
Ferrari Simona	Università Cattolica del Sacro Cuore	Tramma Sergio	Università degli Studi di Milano Bicocca
Folci Ilaria	Università Cattolica del Sacro Cuore	Truffelli Elisa	Università degli Studi di Bologna
Friso Valeria	Università degli Studi di Bologna	Vaccarelli Alessandro	Università degli Studi dell'Aquila
Gariboldi Antonio	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Vacchelli Orietta	Università Telematica Pegaso
Grandi William	Università degli Studi di Bologna	Valotti Michela	Università Cattolica del Sacro Cuore
Ilardo Marta	Università degli Studi di Bologna	Viganò Renata	Università Cattolica del Sacro Cuore
Isidori Maria Vittoria	Università degli Studi dell'Aquila	Vinciguerra Maria	Università degli Studi di Palermo
Lazzari Arianna	Università degli Studi di Bologna	Vischi Alessandra	Università Cattolica del Sacro Cuore
Lepri Chiara	Università degli Studi di Roma Tre	Zaggia Cristina	Università degli Studi di Padova
Lorenzini Stefania	Università degli Studi di Bologna	Zago Giuseppe	Università degli Studi di Padova
Luciano Elena	Università degli Studi di Parma	Zamengo Federico	Università degli Studi di Torino
Luppi Elena	Università degli Studi di Bologna	Zannoni Federico	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Madella Laura	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Zecca Luisa	Università degli Studi di Milano Bicocca
Madrussan Elena	Università degli Studi di Torino	Zinant Luisa	Università degli Studi di Udine
Maggiolini Silvia	Università Cattolica del Sacro Cuore	Zini Paola	Università Cattolica del Sacro Cuore
		Zonca Paola	Università degli Studi di Torino

Davide Zolletto

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società,
Università degli Studi di Udine | davide.zolletto@uniud.it

Carla Callegari

Full professor in History of education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padua | carla.callegari@unipd.it

Maja Antonietti

Associate professor in Didactics and Special Needs Education
Department of Department of Humanities, Social Sciences and Cultural industries, | University of Parma | maja.antonietti@unipr.it

Katia Montalbetti

Full professor in Experimental pedagogy, Department of Education, Catholic University of the Sacred Heart | katia.montalbetti@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zolletto D. et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 22(2), 8-16
<https://doi.org/10.7346/PO-012024-01>

Copyright: © 2024 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-022024-01>

ABSTRACT

Educational research today needs to establish a constant relationship with European cultural policies. However, the European Union, originally conceived as an economic union, still struggles to achieve real unity. The EU seems to face difficulties in striking a balance and increasingly retreats into economic unity rather than political-cultural unity, appearing almost incapable of addressing the challenges of globalization, interculturality, and peaceful coexistence. Nevertheless, it is possible to emphasize, as Chabod (1961) reminds us, the infinite variety and richness of contemporary European civilization. While Eurocentrism has caused significant harm, European civilization is also characterized by a sense of moral solidarity and spiritual connection, having nourished itself for centuries on classical and scientific culture.

When discussing European education and 'social cohesion' today – such as in the European Council document from the 2000 Lisbon Strategy on growth and employment – we can draw upon a rich educational tradition that can and should be reclaimed. Education can serve as the principal tool for promoting democracy and is key to fostering equitable social advancement, which also intertwines with a globalist aspiration.

Today, Europe issues directives primarily concerning schools, but also experiences that regulate extracurricular aspects such as the Erasmus+, Socrates (Comenius - Erasmus), and Leonardo projects, in a fertile intersection of formal and non-formal education that also encompasses travel and experiences in other cultural contexts.

International surveys such as OECD-PISA, IEA-PIRLS, and IEA-TIMSS provide useful and valuable data for understanding and comparing learning levels across different systems. However, they need to be complemented with various forms of assessment that also enable consideration of other aspects. This leads to an intriguing and dynamic debate that warrants further exploration, particularly in its methodological aspects.

La ricerca pedagogica oggi deve porsi in costante rapporto con le politiche culturali europee: l'Unione Europea però, nata come unione economica, fatica ancora a trovare una reale unità.

L'UE sembra essere in difficoltà nel trovare un equilibrio così si rifugia sempre più nell'unità economica più che in quella politico-culturale, quasi incapace di affrontare le sfide della globalizzazione, dell'intercultura e della convivenza pacifica. È possibile però porre l'accento, come ci ricorda Chabod (1961), sull'infinita varietà e ricchezza della presente civiltà europea, che ha provocato enormi danni con il proprio eurocentrismo, ma si caratterizza anche per il senso di solidarietà morale e di connessione spirituale, una civiltà che per secoli si è nutrita di cultura classica e scientifica.

Quando oggi discutiamo di educazione europea e di "coesione sociale" – come nel documento del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 sulla strategia per la crescita e l'occupazione –, possiamo attingere a una ricca tradizione pedagogica che può e deve essere recuperata in quanto l'educazione può essere lo strumento principe per favorire la democrazia, ed è la chiave di un equo miglioramento sociale, che intreccia anche un'aspirazione mondialista. L'Europa emana oggi direttive che riguardano prevalentemente la scuola, ma anche esperienze che regolano aspetti extrascolastici come i progetti Erasmus+, Socrates (Comenius - Erasmus), Leonardo, in una feconda intersezione di educazione formale e non formale che comprende anche i viaggi e le esperienze in altri contesti culturali.

Le indagini internazionali come ad esempio OCSE-PISA, IEA-PIRLS, IEA-TIMSS forniscono dati utili e preziosi per conoscere e confrontare i livelli di apprendimento nei diversi sistemi ma richiedono di essere integrate con forme di valutazione diverse che permettano di tenere in considerazione anche altri aspetti. Ne consegue un interessante e vivace dibattito che merita di essere approfondito anche nei suoi risvolti metodologici.

Ricerca pedagogica e politiche europee. Prospettive dal campo della pedagogia generale e sociale

Educational Research and European Policies. Perspectives from the field of General and Social Pedagogy

Davide Zolletto

Una riflessione pedagogica che si ponga come focus quello di indagare il tema al quale è dedicato il presente numero di *Pedagogia Oggi* – ovvero la molteplicità dei possibili nessi che legano fra loro ricerca pedagogica e politiche europee – può certo avviarsi in altrettanto molteplici direzioni.

Tra tali direzioni la call di questa sezione monografica ne suggeriva – per quanto attiene l’ambito della pedagogia generale e sociale – almeno due.

Da un lato, quella di una riflessione sui rapporti fra la ricerca pedagogica e i diversi modi con cui l’idea di Europa e i suoi valori sono stati declinati e si declinano oggi nei vari aspetti delle politiche, dei discorsi e delle governamentalità dell’Unione Europea. Ad esempio in riferimento a temi quali la cultura della democrazia, le lingue e il plurilinguismo, il dialogo interculturale, la cittadinanza attiva e globale, la giustizia e i diritti fondamentali, l’equità e la coesione sociale, le migrazioni, la sostenibilità e le tematiche ambientali, la società dell’apprendimento, la ricerca e l’innovazione.

Dall’altro lato, una seconda direzione proposta era quella di un’indagine rispetto alle diverse modalità con cui le politiche europee concorrono a definire il quadro di riferimento sovranazionale e nazionale entro cui si sviluppano oggi le azioni di ricerca e intervento pedagogiche in ambiti quali ad esempio le politiche scolastiche e universitarie, la formazione degli insegnanti, l’educazione e cura della prima infanzia, le politiche giovanili, la formazione professionale, i programmi di mobilità, l’inclusione sociale e interculturale, l’educazione permanente e degli adulti.

Si tratta, a ben vedere, di due direzioni che potrebbero forse essere considerate facce di una stessa medaglia.

Se infatti l’ideale europeo è stato ed è a tutt’oggi – nelle sue molteplici sfaccettature e interpretazioni – uno dei motori di tante politiche anche educative (cfr. ad esempio Kotthoff, Moutsios, 2007), allo stesso tempo sembra essere proprio in quelle stesse politiche (e nelle produzioni discorsive a cui esse sono collegate) che possiamo forse ritrovare alcuni degli elementi e dei tratti che compongono oggi l’idea di Europa (Aa.Vv, 2000). Anche perché, a loro volta, sono proprio le politiche educative – con il loro peculiare intreccio di riferimenti ai valori, di selezione di determinate tradizioni, di attenzione ai contesti e alle pratiche odierne, di apertura a determinati e condivisi progetti di futuro – che hanno costituito e costituiscono ancora, sebbene in modi sempre diversi, uno dei motori e dei banchi di prova dell’(idea di) Europa come laboratorio/costruzione a tutt’oggi in fieri (*ibidem*).

I contributi raccolti nella sezione monografica di questo numero di *Pedagogia Oggi* ben testimoniano questi intrecci e questa molteplicità.

Fra gli articoli maggiormente orientati alla pluralità degli ambiti del settore di pedagogia generale e sociale, vi sono ad esempio contributi che rilevano come alcune linee interpretative della teoria e della filosofia dell’educazione contemporanee evidenzino che “le politiche educative europee sono dominate dal ‘discorso dell’apprendimento’” e come i temi al centro dei documenti europei potrebbero essere letti alla luce di una “pedagogia del mondo comune” (Stefano Oliverio); oppure che, richiamando il ruolo centrale che le politiche europee attribuiscono al *lifelong learning*, sottolineano l’importanza di superarne una lettura riduttiva e funzionalista per promuoverne invece una visione umanistica (Paolo Di Rienzo). O, ancora, contributi che – muovendo da un’analisi della mai sopita attenzione prestata dall’Unione Europea al tema dell’educazione alla cittadinanza – rilevano come non emerga ancora a volte una esplicita prospettiva etica che possa orientare le effettive declinazioni di tale attenzione (Marco Iori).

Regimi discorsivi come quelli della *learnification*, del *lifelong learning* e dell'educazione alla cittadinanza non solo si intrecciano fra loro nelle diverse politiche educative europee (cfr. ad esempio Noworolnik-Mastalska, 2022). Essi incrociano oggi (e ricontestualizzano a loro volta) anche altre parole chiave delle politiche anche educative europee, prime fra tutte quella "sostenibilità" che – mentre connette le politiche europee (e i loro *discourses*) ad altrettanto influenti agende sovranazionali, in primis all'Agenda 2030 – sembra divenire oggi una delle declinazioni possibili di quell'idea (*in fieri*) di Europa a cui si faceva sopra riferimento. Declinazioni che i contributi di questo numero analizzano tanto nella loro natura discorsiva quanto in alcune possibili traduzioni pratiche (Fabio Alba, Serena Mazzoli).

All'Agenda 2030 si collegano anche obiettivi come il contrasto alla povertà in ogni sua forma e la promozione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva, che possono trovare ad esempio declinazione – fra le altre possibili – nelle politiche europee volte a contrastare la povertà di istruzione (analizzate in queste pagine da Maddalena Sottocorno), e in quelle finalizzate a favorire il coinvolgimento dei minori negli stessi processi di *policy-making* (al centro del contributo di Elisabetta Biffi e Chiara Carla Montà), nonché, più in generale, nelle *policies* e nelle azioni miranti a sostenere un'effettiva partecipazione dei giovani ai processi decisionali pubblici in Europa (Daniela Bianchi), anche in una prospettiva di equità intergenerazionale (Valentina Meneghel).

Si tratta, come si vede, di una pluralità di temi e parole chiave, fra loro interrelati, tanto fondanti quanto ricorrenti, che evidenziano una volta di più la centralità dei temi, delle politiche, dei discorsi pedagogici/educativi nel sopraricordato laboratorio di costruzione di un progetto e un'idea di Europa.

Un laboratorio al quale non è sicuramente estranea – e anzi appare particolarmente centrale – anche la riflessione sulla/sulle diversità emergenti ieri come oggi, da più punti di vista, entro il progetto e l'idea di Europa. Progetto/idea di cui tali diversità sono anzi, forse, componente costitutiva e irrinunciabile. Come evidenziato, anche in questo caso, da alcuni contributi nel presente fascicolo (ad esempio Rossella Certini in riferimento al multilinguismo; oppure Maria Vincenza Raso rispetto all'educazione alla pace).

Già diversi anni fa non mancava di sottolinearlo magistralmente, fra gli altri, Jacques Derrida, in un suo celebre intervento nato peraltro in tempi per molti aspetti assai lontani e diversi da quelli odierni. Era il 1991, quando il filosofo francese pubblicava *Oggi l'Europa*, breve ma denso testo nel quale rifletteva sulle sfide che all'epoca il cosiddetto Vecchio Continente si trovava ad affrontare e sul ruolo – politico-culturale, ma potremmo probabilmente suggerire anche pedagogico – che l'Europa poteva essere chiamata a svolgere.

Scriveva allora Derrida: "dobbiamo fare i guardiani di una idea dell'Europa, di una differenza dell'Europa, ma di una Europa che consiste per l'appunto nel non rinchiudersi nella propria identità e nel farsi avanti esemplarmente verso ciò che essa non è" (Derrida, 1991, p. 25). Una chiave di lettura che, più di recente, è stata non a caso ripresa anche da un altro attento osservatore del mondo contemporaneo, Byung-Chul Han, il quale, riprendendo Adorno, ha suggerito che "essere europei non significa altro che essere 'in transito verso l'umanità'" (Han, 2022, p. 84).

I contributi raccolti nelle pagine che seguono testimoniano che a un tale compito/progetto – impegnativo, certo, ma forse più che mai urgente nella temperie attuale – la ricerca pedagogica può concorrere con un prezioso contributo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2000). L'idea di Europa e le sue retoriche. *Aut aut*, 299-300 (numero monografico), settembre-ottobre.
- Derrida J. (1991). *Oggi l'Europa*. Milano: Garzanti (ed. orig. 1991).
- Han B.-C. (2022). *Perché oggi non è possibile una rivoluzione Saggi brevi e interviste*. Milano: Nottetempo (ed. orig. 2019).
- Kotthoff H.-G., Moutsios S. (2007). *Education Policies in Europe. Economy, Citizenship, Diversity*. Münster, Waxmann.
- Noworolnik-Mastalska, M. (2022). Is Active Citizenship a Forgotten Idea in Europe? Educational Interventions in Five European Countries. In R. Evans, E. Kurantowicz, E. Lucio-Villegas (eds.), *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change* (pp. 64-76). Leiden: Brill.

Le radici storiche: per un futuro dell'educazione europea

The Historical Roots: Towards a Future for European Education

Carla Callegari

Durante l'Ottocento in Europa prevale una mentalità colonialista ed eurocentrica che porta i Paesi del vecchio continente a diffondere ed imporre la cultura europea, anche pedagogico-educativa, nei Paesi colonizzati. Si tenta di trapiantare acriticamente le pratiche educative e quelle scolastiche in contesti lontani, sovrapponendosi alle culture e ai sistemi scolastici locali. La seconda metà dell'Ottocento è però anche il momento storico nel quale alcuni Governi, tra i quali quello italiano, finanziano, in un'ottica comparativa, viaggi pedagogici di Commissioni ministeriali che si spostano in Europa per confrontare prassi educative avviate per dare risposta a specifici problemi. È questo il caso delle quattro Commissioni ministeriali italiane che tra il 1885 e il 1887 visitano molti Paesi europei alla ricerca delle migliori esperienze sull'introduzione del lavoro educativo nella scuola e relazionano al loro rientro al Ministro Coppino.

Nel corso della prima metà del Novecento il nazionalismo accentua le differenze tra gli Stati europei e fa divampare i conflitti, anche se il diffondersi di ideologie forti e violente avvicina, soprattutto per gli aspetti negativi, alcuni sistemi scolastici: da un lato la dittatura russa condiziona le istituzioni scolastiche dei Paesi "satelliti", dall'altro quella nazifascista penetra allo stesso modo nella scuola tedesca e in quella italiana.

Nel secondo dopoguerra la "costruzione europea" riparte nel clima democratico che si instaura e la pedagogia e l'educazione affondano le proprie radici nell'idea di uno spazio europeo quale luogo di libera crescita educativa: l'obiettivo è la formazione di persone libere che possano agire all'interno di società democratiche, differenti ma simili, in dialogo tra loro.

Le caratteristiche politiche ed economiche dell'Europa però non sono sufficienti per formare un vero "spirito" europeista e per ridare vitalità e sostanza ad una civiltà diversa da quella degli altri continenti, ma ancora profondamente segnata dagli avvenimenti storici recenti. Affinché l'Europa non resti un'utopia è necessario agire attraverso l'educazione per salvaguardare i valori civili e umani, oltre che culturali, come anche per debellare definitivamente l'eurocentrismo che tante conseguenze dannose ha provocato nel mondo. Per raggiungere questo fine, come suggeriva Chabod (1961-2001, p. 85) agli inizi degli anni Sessanta, è necessario sostituire la categoria della superiorità con quella della diversità: su questo terreno, prettamente pedagogico, si dovrebbe promuovere un'educazione ispirata al pacifismo e nutrita di esercizio della libertà. I Paesi europei, nel rispetto della propria cultura e delle proprie tradizioni, hanno promosso nella seconda metà del secolo scorso, e continuano a coltivare oggi, confronti e scambi reciproci che hanno condotto alle riforme e alle innovazioni volute dal Processo di Bologna nel 1999 e dalla Strategia di Lisbona nel 2000 (Gallo, 2018).

I recenti avvenimenti che hanno coinvolto l'intera Europa – dalla pandemia mondiale, alla guerra tra Russia ed Ucraina, a quella palestinese-israeliana che ha riflessi anche in occidente – oltre ad aver portato a galla problemi politico-sociali, sanitari e educativi profondi, hanno messo in evidenza la fragile coesione tra gli Stati europei e indicato quanto sia strategica e urgente una progettazione pedagogica dei curricula scolastici che ripercorra la storia e la cultura europee (Pingel, 2003). Altrettanto necessario appare un intervento educativo in contesti non formali ed informali attraverso l'opera di educatori e pedagogisti capaci di affrontare le emergenze del presente.

In questa situazione sembra opportuno riflettere su alcuni aspetti della storia della pedagogia e dell'educazione europee per esercitare una memoria critica che possa interpretare il passato e guidare i progetti futuri, che saranno percorribili e realizzabili partendo dalle situazioni dell'oggi.

In questo senso la storia della storiografia pedagogica ed educativa europea può diventare il luogo privilegiato di elaborazione di nuovi progetti di ricerca capaci di ricostruire anche aspetti minoritari, ma non

secondari, della pedagogia europea. Oltre alla storia delle idee – che può comprendere lo studio delle teorie e delle idee di studiosi che, da Comenio in poi, hanno concepito un'Europa pacificata nella quale le diversità coesistono e si confrontano – emergono la storia della scuola, delle discipline scolastiche, del loro insegnamento e delle politiche scolastiche, che rimane particolarmente significativa, come dimostrano alcuni dei saggi contenuti in questo numero monografico.

Un altro ambito di ricerca da esplorare è quello della letteratura per l'infanzia, che ha origine nel contesto europeo ed è capace di intersecare, in un incontro fecondo, le opere in lingua originale e le traduzioni, dando spessore ad una letteratura capace di definire meglio lo spazio e il tempo del continente Europa. Anche lo studio del patrimonio culturale, e in particolare di quello storico-educativo, è un ambito di ricerca che può dare risultati fruttuosi, poiché intreccia piani diversi: quello dell'identità personale e sociale, europea e planetaria; quello della fruizione del patrimonio immateriale di cui spesso si sostanzia la storia dell'educazione; quello dell'educazione alla cittadinanza attraverso specifici progetti di collaborazione.

Ricostruire ed interpretare una storia dell'educazione europea significa allora dare spazio ad una visione capace di travalicare i confini nazionali per giungere ad un orizzonte di pensiero più ampio. Famose esperienze del passato nella loro eterogeneità – ad esempio l'Istituto di Yverdon di Pestalozzi (Orizio, 2000, pp. 101-106) e la sua organizzazione familiare, e l'educazione cosmica di Maria Montessori tesa a suscitare nel bambino l'interesse per il mondo e la vita e far comprendere i legami e le connessioni nascosti nella realtà – offrono innumerevoli spunti di riflessione e suscitano l'esigenza di pensare creativamente al futuro dell'educazione europea, portando alla luce radici note e nascoste per immaginare in maniera creativa tanti possibili futuri educativi.

Riferimenti bibliografici

- Chabod F. (19611-2001). *Storia dell'idea d'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Elia D.F.A. (2023). *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gallo L. (2018). *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.
- Novoa A., Lawn M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pingel F. (2003). *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Didattica e pedagogia speciale: traiettorie in dialogo con l'Europa

Didactics and Special needs education: trajectories dialoguing with Europe

Maja Antonietti

Il tema di questo numero monografico della rivista Pedagogia Oggi affidatomi nella primavera di questo anno ha costituito una sfida non facile, per l'ampiezza delle prospettive e l'incrocio con ambiti di grande rilievo della ricerca a livello europeo.

A valle del processo di valutazione degli abstract e della lettura dei contributi nella loro versione finale, il risultato che emerge nel nostro settore, quello della Didattica e Pedagogia Speciale, risulta particolarmente stimolante.

Le piste di sviluppo della ricerca nel contesto italiano si nutrono e dialogano con le prospettive e le politiche europee, che al contempo rilanciano, propongono, problematizzano.

La visione teorica e metodologica che emerge esprime la vivacità e la sintonia dei nostri studi, capaci di oltrepassare i recinti o le zone di comfort a cui siamo abituati. Inoltre, consente di cogliere e rendere esplicite tematiche cruciali a livello europeo che divengono, quindi, stimolo per il nostro lavoro in quanto contestualizzate e poste in sinergia con le riflessioni attuali nei nostri territori. Questa dialettica è generativa, propulsiva e potenzialmente formativa per tutta la comunità pedagogica.

Le diverse tematiche affrontate e connesse con le politiche europee proposte dai contributi pongono l'attenzione su:

- nidi e scuole dell'infanzia, in riferimento all'accessibilità e alla qualità dei servizi per l'infanzia, alla formazione di professionalità a sostegno dei processi di inclusione e integrazione scolastica a partire proprio dai nidi di infanzia e alle politiche europee per l'inclusione;

- formazione dei docenti e sviluppo professionale anche nella didattica universitaria, in relazione all'applicazione e allo sviluppo di strumenti di intelligenza artificiale, all'apprendimento linguistico e al lavoro di gruppo;

- istruzione secondaria e terziaria, attraverso i percorsi per la seconda opportunità per contrastare la dispersione scolastica, la promozione delle competenze relative alla sostenibilità nell'istruzione professionale e la mobilità di studentesse e studenti universitari con disabilità;

- aspetti specifici della didattica, come l'educazione al patrimonio culturale in ambito scolastico in Italia e in Germania e un'analisi comparativa delle proposte di educazione fisica nelle scuole europee;

- trasformazione dell'agire educativo in relazione all'ampio dibattito sul rapporto tra ricerca e pratica.

Gli stessi contributi potrebbero essere riletti attraverso tematiche trasversali che li accomunano come i processi inclusivi in ambito educativo, scolastico, universitario e sociale, l'attenzione allo sviluppo e alla formazione di competenze nei professionisti in ambito educativo e didattico e il quadro dell'Agenda 2030.

Al fine di poter restituire una sintetica rilettura dei contributi presentati sono stati estratti sostantivi (escludendo cognomi di autori), verbi e aggettivi più frequentemente utilizzati nei diversi articoli attraverso Copilot e ChatGpt, realizzando un'info grafica aggregativa che tenesse conto delle parole più frequentemente adottate, accorpare i medesimi termini in inglese e italiano e i singolari con i plurali. Il cloud non ha la pretesa di essere un'analisi lessicografica, ma di offrire uno sguardo d'insieme, leggerne alcune caratteristiche e permettere di cogliere i margini di approfondimento ulteriore.



I contributi mettono al centro con intensità e in modo convergente le intersezioni tra educazione, formazione, ricerca, articolandosi su alcuni soggetti (infanzia, insegnanti, bambini/e, studenti/studentesse) e su alcune tematiche (inclusione, accessibilità, qualità, sostenibilità) con attenzione a questioni riguardanti lo sviluppo, le pratiche, le competenze, la didattica, gli apprendimenti attraverso lo sguardo su progetti.

Le ricerche – a testimonianza di queste dinamiche ora delineate – si muovono in direzione trasformativa, collaborativa e situata in stretta connessione con i professionisti, ponendosi come azione innovativa promotrice di cambiamenti. I contributi procedono a partire da una rigorosa ricostruzione delle politiche e delle ricerche in ambito europeo in relazione alle tematiche approfondite alle quali si ricollegono indicando direzioni da intraprendere.

Il quadro complessivo che emerge – a partire dalla ricerca rigorosa, documentata e viva, di cui questi contributi rappresentano preziose testimonianze – è infatti quella di una ricerca pensata in termini di azione: non solo come strumento di lavoro per gli operatori e i professionisti del settore, ma anche come veicolo per promuovere riflessioni in ambito istituzionale, organizzativo, progettuale e di politiche dell'educazione.

Da questo punto di vista, l'impegno specifico del nostro settore scientifico-disciplinare in diversi ambiti formativi è un'occasione preziosa per rilanciare con tenacia, nel dialogo con tutti gli altri settori pedagogici, la capacità della pedagogia e delle scienze umane di raccogliere alcune domande urgenti della società in cui viviamo, verificarne gli assunti tramite la ricerca, dare loro forma in modo da consentire una risposta coerente ed aperta a futuri sviluppi. I contributi proposti dimostrano la capacità della disciplina di comprendere ed accompagnare i cambiamenti in atto e promuovere un'idea di progresso che non rinunci alla coesione sociale e alla convivenza pacifica con la natura, per trasformare sostenibilità e inclusione da parole in un cloud a proposte educative solide, praticabili e generative.

Ricerca, politiche e pratiche: oltre l'apparente linearità

Research, policies and practices: beyond apparent linearity

Katia Montalbetti

Da sempre la ricerca pedagogica si è interrogata, in tempi e in modi diversi, sul rapporto (o mancato rapporto) con la sfera delle pratiche e con quella delle politiche, animata dalla volontà di divenire un interlocutore credibile e offrire un contributo per la crescita di una società giusta, equa ed inclusiva.

Sul piano delle pratiche educative e formative, molti passi avanti sono stati compiuti; si pensi ad esempio alla progressiva diffusione di forme di ricerca, originate nell'alveo della ricerca-azione, le quali con denominazioni diverse - ricerche-intervento, ricerche-formazione -ricerche collaborative (solo per citarne alcune) - hanno tradotto sul campo l'idea di muovere e ritornare alle prassi saldando l'interesse conoscitivo con quello trasformativo; con fatica, si è fatto strada un diverso modo di interpretare e dare attuazione al criterio di validità della ricerca superando una concezione squisitamente tecnica in favore di una maggiormente ecologica (Andrade, 2018; Viganò, 2020), un diverso modo di agire da parte del ricercatore e un diverso modo di dare forma alla relazione con i professionisti nella direzione di una ricerca "con" anziché "su" (Hemsley-Brown, Sharp, 2003).

Sul piano delle politiche, il percorso è stato (ed è tutt'ora) più faticoso, ha attraversato stagioni diverse e ha avuto esiti differenziati – a volte anche contrapposti – in funzione dei contesti territoriali e dei livelli di riferimento (locale, nazionale, sovranazionale) (Fuhrman, Cohen & Mosher, 2020). A titolo esemplificativo, si pensi alla diversa risonanza avuta dal vasto movimento evidence-based che originato in campo medico si è fatto portatore di una visione della ricerca educativa poggiata sull'uso sistematico e rigoroso delle migliori evidenze scientifiche per informare e guidare le pratiche educative e le decisioni politiche (Slavin 1986). Grazie a successive riflessioni sviluppate nei contesti internazionali e nazionali (Pawson, 2002), non scovre anche da toni critici (Biesta, 2007), è stata gradualmente riconosciuta la differenza fra il "determinismo quantocentrico" e la "saggezza del dato" (Ranieri, 2024); di pari passo sul piano del linguaggio all'espressione evidence-based è andata via via affiancandosi, fino quasi a sostituirla, quella di evidence-informed.

Entro l'alveo della ricerca pedagogica, quella a vocazione empirico-sperimentale, si sente particolarmente interpellata dal tema delle evidenze; alcuni studi hanno anche approfondito il costrutto mettendone in risalto la natura plurale e polisemica (Giovannini, 2014). Lo stesso concetto di "dato" ha subito nel tempo una trasformazione: da una interpretazione prevalentemente oggettivistica che lo considera un elemento primo e antecedente a qualsiasi elaborazione si è fatto strada il riconoscimento che i dati sono l'esito di un processo di costruzione configurandosi perciò come prodotti sociali (Borgman, 2020).

Se la ricerca può offrire, almeno potenzialmente, un contributo utile ad informare pratiche e politiche non va sottaciuto che proprio queste ultime, in primis attraverso la gestione dei fondi e l'allocazione delle risorse economiche, guidano e in un certo senso condizionano la ricerca poiché di fatto costruiscono o meno le condizioni per poterla avviare (fattibilità) e portare avanti nel tempo (sostenibilità).

In questa prospettiva, sono proprio gli orientamenti delle politiche europee ad aver acceso i riflettori su alcune questioni e tematiche riprese e sviluppate all'interno dei contributi: si pensi ad esempio alla sostenibilità, alla tutela del patrimonio culturale, alla promozione di cittadinanza e inclusione, al contrasto alla povertà educativa. Al tempo stesso, sono le ricerche e gli studi portati avanti nei diversi contesti anche locali, nazionali, internazionali che possono contribuire, attraverso un meccanismo di retroazione, a dare forma alle linee politiche di sviluppo per il futuro.

Nella consapevolezza che spetta a ciascuno di noi alimentare un rapporto di fiducia affinché la nostra ricerca, senza rinunciare alla sua autonomia, si ponga a servizio delle politiche e delle pratiche merita tener

presente quanto sottolineato dal Presidente EERA¹ nel corso del convegno Siped tenutosi a Napoli: “The idea that educational research can inform policy and be implemented in practice is prevalent. It is an idea basically derived from the natural sciences and applied to the educational field in the form of evidence-based research. My argument is basically that this model does not work within the field of education. Reason being it does not respect the field of educational practice, it is hierarchical and objectifies those who do education, furthermore it steers educational research into one line of research. I do argue that we need a broad approach in educational research and for the need to develop the relations and communication between research and practice”. È proprio la gestione della comunicazione a rappresentare un anello debole dal quale origina un circuito vizioso; in tal senso, la consapevolezza della difficoltà di “dirsi” e di “farsi capire” di fronte ai diversi stakeholder, primi fra tutti professionisti e policy maker, apre uno spazio di lavoro non più eludibile.

Accostare il tema del rapporto fra politiche, pratiche e ricerca attraverso una chiave di lettura complessa aiuta a cogliere la questione nella sua interezza e non linearità rifuggendo da un approccio semplicistico e superficiale o, anche solo, eccessivamente “partigiano” (Lingard, 2021).

Bibliografia

- Andrade C. (2018). Internal, external, and ecological validity in research design, conduct, and evaluation. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 498-499.
- Biesta G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Borgman Christine L. (2020). *Qu’est-ce que le travail scientifique des données? Big data, little data, no data*. Marseille: OpenEdition Press, 2020 <http://books.openedition.org/oep/14692>
- Fuhrman S. H., Cohen D. K., Mosher F. (Eds.). (2020). *The state of education policy research*. London: Routledge.
- Giovannini M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 101-126.
- Hemsley-Brown J., Sharp C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Lingard, B. (2021). The changing and complex entanglements of research and policy making in education: Issues for environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 27, 498–512.
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: The promise of realist synthesis?. *Evaluation*, 8(3), 340-358.
- Ranieri M. (2024). Prefazione. In G. Biagini, E. Gabbi, *L’educazione attraverso i dati. Dall’alfabetizzazione critica all’educational data mining* (pp. 9-21). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to metanalytic and traditional reviews. *Educational researcher*, 15(9), 5-11.
- Viganò, R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 323-334.

1 <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/06/2024-06-15-Convegno-SIPed-Napoli-2024-Mattino-Parthenope-Tavola-rotonda-GLOCAL.pdf>

Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio"

Increasing ECEC accessibility for children and families from societally disadvantaged background in context of the integrated 0-6 system reform: preliminary findings from the project "Il buon inizio"

Lucia Balduzzi

Full Professor | Department of educational studies | University of Bologna | lucia.balduzzi2@unibo.it

Arianna Lazzari

Associate Professor | Department of educational studies | University of Bologna | arianna.lazzari2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2024). Increasing ECEC accessibility for children and families from societally disadvantaged background in context of the integrated 0-6 system reform: preliminary findings from the project "Il buon inizio" *Pedagogia oggi*, 22(2), 17-24. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-02>

Copyright: © 2024 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-022024-02>

ABSTRACT

In many European countries, ECEC is provided within a split system: services catering for children under-3 are labelled as "childcare" – denying their important pedagogical dimensions – while services for 3-to-6-year-olds are called "preschool" – suggesting a narrow focus on school readiness denying their social function (Vandenbroeck et al., 2022). In Italy, the reform on the integrated 0-6 system was enacted to overcome socio-economic, cultural and territorial disparities in access to high quality provision, which were entrenched in the governance of ECEC services within the previously existing split system (Law107/2015, LawDecree65/2017). In line with EU Council Recommendations on High Quality ECEC System (2019) and on the Child Guarantee (2021), increasing the access to high quality provision – especially for societally disadvantaged children and families – has become one of the main priorities driving reform implementation processes with the support of European funding (i.e. EU Social Fund, NRRP). In such context, several programmes are currently piloted to reach out to vulnerable families and tailor ECEC provision to the needs and resources of local communities. This contribution will describe the participatory action-research initiatives undertaken within the project "Il buon inizio" establishing multi-functional early childhood centres in areas densely populated by low-income and marginalised families.

In molti Paesi europei, la governance dei servizi di educazione e cura rivolti all'infanzia (ECEC) è caratterizzata da un sistema diviso. In tali contesti, i servizi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni sono spesso definiti come "servizi di assistenza all'infanzia" – negando la loro importante dimensione pedagogica – mentre i servizi per i bambini dai 3 ai 6 anni sono spesso definiti come "servizi pre-scolastici" – sottolineandone la dimensione precocemente istruttiva a discapito di quella sociale (Vandenbroeck et al., 2022). In Italia, la riforma del sistema integrato 0-6 è stata varata per superare le disparità socio-economiche, culturali e territoriali nell'accesso a servizi educativi per l'infanzia di qualità, che erano radicate nella governance dei servizi 0-3 e 3-6 all'interno del sistema diviso precedentemente esistente (Legge 107/2015, D.L. 65/2017). In linea con le Raccomandazioni del Consiglio dell'UE sul sistema ECEC di alta qualità (2019) e sulla Child Guarantee (2021), l'incremento dell'accessibilità a servizi educativi di qualità elevata – in particolare per i bambini e le famiglie socialmente svantaggiati – è diventato una delle principali priorità politiche che orientano i processi di attuazione della riforma sul sistema integrato 0-6 con il sostegno dei finanziamenti europei (Fondo Sociale Europeo, PNRR). In questo contesto, diverse sperimentazioni sono state recentemente finanziate per rendere l'offerta educativa dei servizi per l'infanzia maggiormente responsiva rispetto ai bisogni delle famiglie in condizioni di fragilità, facendo leva sulle risorse delle comunità locali. Questo contributo descriverà le iniziative di ricerca-azione partecipativa intraprese nell'ambito del progetto "Il buon inizio", che prevede la creazione di centri multifunzionali volti a favorire l'integrazione tra interventi educativi, sociali e sanitari come strategia per incrementare l'accessibilità dei servizi per la prima infanzia in aree densamente popolate da famiglie a basso reddito e a rischio di esclusione sociale.

Keywords: integrated system | ECEC | vulnerable families | Il buon inizio

Parole chiave: sistema integrato | servizi per l'infanzia | famiglie vulnerabili | Il buon inizio

Received: August 19, 2024

Accepted: October 14, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Lucia Balduzzi i paragrafi 1 e 2 e ad Arianna Lazzari i paragrafi 3 e 4.

Corresponding Author:

Lucia Balduzzi, lucia.balduzzi2@unibo.it

1. L'indirizzo politico europeo a favore della qualificazione di servizi e scuole per l'infanzia

Negli ultimi 15 anni le politiche europee destinate all'infanzia sono state strategicamente orientate alla promozione della diffusione dei servizi per l'infanzia e alla loro progressiva qualificazione. Compito questo non semplice tenendo conto che l'Unione Europea non ha una competenza diretta in materia di educazione e istruzione poiché questa è demandata completamente agli stati membri. In tal senso, l'Unione Europea può agire prevalentemente orientando e sostenendo lo sviluppo di politiche locali (nazionali) mediante la predisposizione di contesti di condivisione e scambio di buone politiche e prassi oppure prevedendo finanziamenti destinati alla ricerca e alla sperimentazione pedagogica e politico-istituzionale, ad esempio tramite il Programma Erasmus+, i Fondi Next Generation EU o a bandi competitivi mirati.

Questa premessa appare necessaria per comprendere appieno la prospettiva politica sottesa alle possibili piste di implementazione delle strategie europee in Italia, nel campo delle politiche educative e della formazione (Education and Training - ET) e, più in generale, dell'Educazione e Cura all'Infanzia (Early Childhood Education and Care - ECEC) perché fornisce indicazioni di metodo così come di scopo. Sul piano del metodo, infatti, l'impossibilità dell'Unione Europea di dirigere processi di riforma dall'alto, ad esempio tramite la redazione di norme e non di raccomandazioni o indicazioni di indirizzo, orienta alla scelta di strumenti (i finanziamenti, le raccomandazioni stesse) che prevedono il sostegno di cambiamenti e sperimentazioni che radicano nelle diverse realtà nazionali e si sviluppano 'dal basso', prevalentemente sul piano locale. Sul piano degli obiettivi, l'Unione europea può indicarne alcuni sotto forma ad esempio di target da raggiungere (es. Raccomandazioni relative ai Barcellona Targets, 2002, 2022) e soprattutto come finalità politiche di indirizzo che, non essendo mandatorie per gli stati membri, necessitano di un sostegno importante sia in termini di 'moral suasion' sia di accompagnamento strategico (Lazzari, 2020).

È evidente che sia sul piano del metodo sia su quello degli scopi, l'indirizzo politico europeo impatta in modo differente sulle scelte locali di ciascun stato membro che può decidere via via quali politiche strategiche utilizzare, che possono dirigersi sia sul fronte delle riforme di sistema sia su quello del sostegno a sperimentazioni e progettazione locali.

Un'analisi dei recenti orientamenti normativi europei evidenzia sostanzialmente un passaggio da investimenti volti ad aumentare in termini quantitativi il numero di servizi a favore di una maggiore diffusione della loro frequenza, a supporto all'accesso, con investimenti orientati al sostegno della qualità educativa dei servizi, al fine di contrastare le disuguaglianze di partenza e sostenere il pieno sviluppo di ciascun bambino e bambina. L'accento sulla qualità più che sulla quantità dell'offerta educativa è il risultato di scelte orientate dagli esiti di differenti ricerche che hanno dimostrato come la frequenza del nido e della scuola dell'infanzia contribuisca al successo formativo a lungo termine dei bambini e delle bambine e contrasti le disuguaglianze di partenza (Bennet et al., 2012; Dumčius et al., 2014). Le ricerche hanno anche evidenziato che la mera frequenza di servizi e scuole sia condizione necessaria ma non sufficiente: per essere incisivi i servizi per l'infanzia devono:

- *Essere accessibili.* Nidi e scuole dell'infanzia devono essere poter essere frequentati da tutti gli aventi diritto, soprattutto dai bambini e dalle bambine che provengono da famiglie a rischio di esclusione sociale o in condizioni di svantaggio socio-economico;
- *Proporre un'offerta educativa di qualità.* In particolare, per il raggiungimento di questo obiettivo appare condizione necessaria per quanto non di per sé sufficiente, la qualificazione del personale educativo. Le competenze chiave (Vandenbroeck, Urban 2011) che il personale dovrebbe possedere si basano su un alto livello della formazione iniziale (bachelor universitario) così come sul supporto in servizio offerto ai professionisti anche tramite la formazione continua e, non ultimo, da condizioni di lavoro adeguate;
- *Prevedere un approccio olistico che integra educazione e cura.* I nidi e le scuole dell'infanzia dovrebbero lavorare all'interno di una prospettiva di continuità educativa capace di sostenere in modo coerente lo sviluppo dei bambini da zero a sei anni, accompagnando bambini e famiglie nei momenti di passaggio in modo da favorire transizioni graduali dal contesto educativo di provenienza a quello successivo (Balduzzi, 2021; Zaninelli, 2021). Di qui la necessità di superare i sistemi educativi e scolastici divisi verso l'istituzione di sistemi integrati.

A partire dalle evidenze acquisite tramite questi studi, l'Unione Europea sottolinea e promuove l'inve-

stimento in servizi per l'infanzia che siano al contempo accessibili e di qualità, mettendo queste due priorità al centro dell'agenda politica in materia di educazione e istruzione (*Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, 2021*)¹.

Gli obiettivi cui tendere sono dunque chiaramente definiti nei documenti citati e si rimanda alle politiche locali per la loro implementazione che, come si diceva, sul piano del metodo suggerito può dirigersi in due direzioni: quella della riforma di sistema (unica – proposta dall'alto – a valenza nazionale) e quella del supporto alle sperimentazioni locali (molteplici – proposte del Basso – a valenza locale).

La situazione contestuale in cui si trova oggi il nostro paese rispetto alle politiche che impattano sul mondo dei servizi per l'infanzia rispecchia pienamente il quadro sinteticamente delineato: da un lato, infatti, a livello nazionale è stata intrapresa la via delle grandi riforme tramite l'istituzione del sistema integrato 0-6 (DL. 65/2017) che ha, a cascata, prodotto ulteriori importanti innovazioni sul piano pedagogico (Linee guida 0-6 e Indicazioni nazionali per lo 0-3), sul piano istituzionale (istituzioni dei poli 0-6, diffusione del coordinamento pedagogico) e su quello della formazione (laurea ad indirizzo specifico per educatore nei servizi per l'infanzia). Dall'altro, a livello locale, si sono avviate molteplici sperimentazioni finanziate da diversi canali tra cui i più significativi sono quelli di 'Con i Bambini' e PNRR e del Fondo Sociale Europeo.

È nostra convinzione che siano proprio le sperimentazioni oggi in essere sul piano locale a sostenere l'implementazione del sistema integrato 0-6 nella direzione suggerita dalle indicazioni europee, dunque non di mero aumento quantitativo dell'offerta ma anche di qualificazione e diversificazione della stessa, in risposta alle specificità dei bisogni di bambini e famiglie che sappiamo essere, in Italia, molto differenziata fra nord, centro e sud ma anche tra città e province.

Il tema dell'aumento dei posti/bambino viene quindi inserito all'interno di un approccio più ampio che richiede un costante accompagnamento rispetto alla qualificazione dell'offerta educativa sin dalla sua proposta iniziale: accessibilità, infatti, non può più significare solo l'aver più posti a disposizione ma anche interrogarsi rispetto all'individuazione di strategie di coinvolgimento delle famiglie e di abbattimento delle barriere in accesso, passaggio questo cruciale, che anticipiamo ora e che è il focus della sperimentazione presentata in questo testo, quella del *Buon Inizio*.

È importante, allo stesso tempo, evidenziare come la traiettoria delineata dalle politiche europee sia accompagnata, a nostro avviso, da un mutamento di visione culturale e pedagogica relativa all'infanzia e alla sua educazione. Tale traiettoria vede un primo superamento della dimensione socio-assistenziale e conciliativa dei servizi all'infanzia a favore di una loro valorizzazione sul piano educativo e, per questo, ne sostiene la necessità di una importante diffusione territoriale. La loro frequenza viene sollecitata nella prospettiva che essa risponda al diritto del bambino all'educazione e allo sviluppo in termini non solo cognitivi ma anche affettivi e relazionali. In questa visione, tipica degli anni '90 e dei primi anni 2000, la taratura sul diritto individuale del bambino o della bambina diviene, giustamente, prioritario e le funzioni conciliativa e sociale di servizi e scuole dell'infanzia tendono a confondersi e fondersi con l'approccio assistenziale tipico di questi servizi alla loro istituzione. Gli studi e le ricerche degli ultimi 15 anni riaccendono l'attenzione sulla funzione sociale del sistema 0-6 che deve, però, necessariamente essere riconcettualizzata e profondamente scissa rispetto all'impostazione assistenziale o anche solo meramente conciliativa tipica degli esordi dei servizi per l'infanzia. Con il termine 'sociale' si intende richiamare, sempre più spesso, la dimensione comunitaria e collettiva cui i servizi e le scuole tendono, sia in quanto espressione delle scelte educative di una comunità più ampia sia perché essi stessi comunità di adulti e bambini. Le parole chiave che si richiamano non sono più, dunque, assistenza, presa in carico, sostituzione della figura genitoriale quanto piuttosto partecipazione alla vita collettiva in termini relazionali e culturali, incontro con l'altro e con il mondo, diritto inalienabile di ciascuno ad un pieno sviluppo del proprio potenziale umano, al di là della situazione di partenza data dalle contingenze di nascita. La dimensione sociale è qui connessa a stretto mandato con quella educativa, come sostegno al pieno sviluppo del singolo non pensato in modo astratto e solipsistico ma entro una rete di relazioni ampia, che connette il soggetto alla comunità anche tramite le istituzioni, in una prospettiva di giustizia sociale.

1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

2. Le priorità di indirizzo nei documenti politici europei

I documenti europei cui fare riferimento per individuare le sfide prioritarie da affrontare così come i principali strumenti messi a disposizione dell'Unione europea dovrebbero quindi essere rintracciati nell'incontro tra le dimensioni educative e sociali, non più separabili nel momento in cui l'intervento sull'infanzia è orientato al contrasto delle disuguaglianze di opportunità e nella promozione dell'inclusione sociale.

Tra i documenti emanati a livello europeo, ci preme evidenziare la centralità del *Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali* e della *Raccomandazione sui Sistemi Educativi e di Cura di alta qualità*. Il primo poiché sancisce il diritto a un'istruzione di qualità per tutta la vita e il diritto dei bambini a ricevere cura ed educazione sin dalla prima infanzia, attraverso un accesso equo e generalizzato a servizi di buona qualità; il secondo in quanto sancisce per la prima volta la funzione educativa dei servizi rivolti ai bambini in età prescolare, se di qualità. Tali principi, che afferiscono al Quadro di riferimento Europeo per la Qualità dei servizi per l'infanzia (Lazzari, 2016), sono articolati attorno a 5 dimensioni reciprocamente interrelate: l'accessibilità dei servizi, la formazione iniziale e in servizio degli operatori, la presenza di un curriculum che promuove lo sviluppo olistico dei bambini orientando la progettualità pedagogica dei servizi, il monitoraggio e valutazione della qualità dell'offerta e la presenza di condizioni di governance e finanziamento atte a sostenere la qualificazione dell'interno sistema a livello locale, regionale e nazionale.

La Raccomandazione sui Sistemi Educativi e di Cura di alta qualità per la prima infanzia del 2019 rappresenta un punto di svolta anche nello scenario politico italiano in quanto ha contribuito ad orientare i processi di attuazione della riforma sul sistema integrato 0-6 (Legge 107/2015 e Decreto Legislativo 65/2017), costituendo anche un importante punto di riferimento per l'elaborazione delle *Linee Pedagogiche 0-6* (MIUR, 2021) e per gli *Orientamenti Nazionali dei servizi educativi 0-3* (MIUR, 2022). Essa ha promosso così una visione integrata dei servizi per l'infanzia, ponendo l'accento sull'accessibilità, sulla qualità educativa, sulla formazione degli operatori, sul monitoraggio continuo e sulla necessità di una governance efficace capace di garantire il diritto dei bambini a un'educazione e cura adeguate sin dalla prima infanzia.

La *Risoluzione del Parlamento Europeo sui diritti del bambino approvata in occasione del 30° anniversario della Convenzione sui diritti del fanciullo* (26 novembre 2019) costituisce un ulteriore riferimento ineludibile poiché sancisce il diritto all'accesso a servizi educativi per l'infanzia di qualità all'interno di una strategia più ampia, che vede nell'integrazione territoriale tra servizi culturali, sociali e di supporto alla genitorialità la garanzia di una piena realizzazione dei diritti di bambine e bambini ad esercitare il loro diritto a partecipare attivamente alla vita sociale e culturale delle comunità in cui vivono.

Nella *Raccomandazione sulla garanzia per l'infanzia* (Consiglio UE, 2021) queste dichiarazioni di intenti vengono ulteriormente sostanziate: qui si afferma, infatti, che i minori hanno il diritto di essere protetti dalla povertà e pertanto i bambini che provengono da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche volte a migliorare le loro condizioni di vita. In Italia è in questo documento che radica la scelta di stanziare fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per aumentare l'offerta e l'accessibilità dei servizi 0-3 soprattutto nelle regioni del meridione.

Il processo che ha accompagnato l'approvazione e l'implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6 in Italia costituisce un altrettanto chiaro esempio di come la co-costruzione di una visione istituzionale e pedagogica in ambito europeo abbia – di riflesso – incrementato la capacità di iniziative di policy advocacy generate “dal basso” di incidere realmente sui processi di riforma in atto a livello nazionale. Pertanto, analizzare in modo contestualizzato i processi di implementazione della riforma, prendendo in esame i diversi bisogni e le diverse risorse che sono presenti sui territori, può aiutarci a trovare gli strumenti di intervento più adeguati per co-costruire il sistema integrato zero-sei a partire dalle opportunità presenti in ciascun contesto (Lazzari et al., 2020).

3. Dalle politiche EU alla riforma sul sistema integrato 0-6: quali opportunità?

Diviene un punto centrale individuare le strategie per incrementare l'accessibilità dei servizi zero tre, abbattendo le barriere che agiscono da deterrente, spesso non intenzionale, alla partecipazione dei gruppi

vulnerabili. Se nelle regioni del Sud il problema è prevalentemente legato all'assenza di servizi, nelle regioni in cui la loro frequenza è diffusa – con un'offerta che può andare anche oltre il 33% – persistono forti divari territoriali rispetto ai tassi di copertura tra aree urbane e aree periferiche o rurali. Inoltre, in quasi tutte le regioni italiane i bambini provenienti da famiglie a basso reddito tendono ad essere in proporzione meno presenti rispetto ai loro pari provenienti da contesti più abbienti (Rapporto MIPA, 2020). Comprendere, in ciascun territorio, chi rimane fuori dai servizi e perché, rappresenta una domanda chiave per raggiungere quelle famiglie che ad oggi non sono, o sono ancora troppo poco, presenti nei servizi. Tra i fattori che ostacolano l'iscrizione ai servizi di solito vi sono i costi, le procedure burocratiche, le tempistiche per l'iscrizione così come “barriere invisibili” connesse all'accesso alle informazioni per via della lingua, o a timori legati a reciproche percezioni culturali. Proprio per ridurre i diversi ostacoli, palesi o invisibili, occorre attivare misure di sostegno nei confronti di bambini e famiglie vulnerabili attraverso azioni di integrazione territoriale tra servizi, per raggiungere tutti al di là dei contesti di marginalità e fragilità.

Diventa in questo senso prioritario investire su quelli che sono definiti in letteratura “servizi di bassa soglia” – per esempio centri per bambini e genitori, centri per le famiglie – che consentono un avvicinamento più graduale e più semplice rispetto al nido o alla scuola dell'infanzia, perché sono servizi a accesso libero e quindi letteralmente aperti a tutti. Inoltre, tali servizi propongono non solo percorsi educativi per i bambini ma anche azioni a supporto della genitorialità ad ampio spettro che vanno dal sostegno alle competenze genitoriali fino all'aiuto nelle procedure di ricerca occupazionale, nell'apprendimento della lingua italiana e nella promozione di reti sociali informali tra famiglie che appartengono a contesti socio-economici anche diversi. Una ulteriore peculiarità di questi servizi è rappresentata dal loro potenziale innovativo di connessione del versante pedagogico – ad esempio tramite sperimentazioni nate da percorsi di ricerca/azione o ricerca-formazione – con il piano dell'advocacy politica.

Dall'esperienza maturata all'interno dei progetti di ricerca-formazione nei quali siamo attualmente coinvolte, due elementi emergono come cruciali:

- la necessità di collaborazione tra servizi educativi e università per lavorare sul piano della formazione in una prospettiva partecipata, che parta dai bisogni di ciascun contesto, quindi dai bisogni formativi, e sostenga i gruppi di lavoro educativo nella sperimentazione;
- l'istituzione di coordinamenti pedagogici territoriali che sappiano interfacciarsi con i decisori politici a livello locale e regionale, affinché le buone prassi sperimentate in tali percorsi di ricerca-formazione siano diffuse in modo più ampio e si possano creare quelle “condizioni di sistema” che ne consentano la sostenibilità e il consolidamento nel corso del tempo.

4. Possibili piste di lavoro: i poli Milleggiorni di Save The Children

I Poli Milleggiorni rappresentano un esempio concreto che segue le possibili piste di lavoro nelle direzioni pocanzi suggerite. Il gruppo di ricerca sulle politiche educative per l'infanzia afferente al CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna) che coordiniamo è attualmente coinvolto in diversi progetti diretti da Save The Children, volti alla creazione di poli integrati 0-6 in differenti regioni italiane. Tali progetti, finanziati attraverso bandi competitivi (Fondazione con i Bambini, Agenzia per la Coesione Territoriale) hanno come finalità l'attivazione di percorsi di co-costruzione del sistema integrato 0-6 a livello territoriale, con l'obiettivo di contrastare i possibili fattori di esclusione sociale e supportare la partecipazione delle famiglie attraverso la creazione di reti di collaborazione inter-istituzionale tra servizi educativi, sociali e sanitari rivolti a bambini in età prescolare.

Il progetto poggia su un'analisi accurata dei bisogni territoriali, considerando aspetti socio-demografici, socio-sanitari, politici e legali. Questo approccio permette di identificare le specifiche esigenze delle comunità locali e di sviluppare interventi mirati ed efficaci con particolare riferimento a: condizione socio-sanitaria, politiche nazionali e locali, incidenza e diffusione di problematiche di carattere legale e burocratico. L'intento finale della progettazione, che ha una durata triennale, è di favorire la corresponsabilità tra servizio educativo e famiglia, creando contesti inclusivi. In tal senso, i percorsi rivolti ai genitori sono orientati sia a facilitare il dialogo tra servizi educativi, scuole e famiglie, sia a promuovere lo sviluppo

di una comunità educante capace di garantire diritti fondamentali quali l'accesso alla sanità, all'educazione e ai beni materiali per le famiglie che si trovano in situazioni di povertà o svantaggio. Le azioni realizzate all'interno di tali progetti si articolano attorno a tre assi:

- *contrasto ai fattori di esclusione sociale*: individuazione e mitigazione dei rischi di esclusione attraverso un approccio preventivo e integrato;
- *supporto alla partecipazione delle famiglie*: promozione di un coinvolgimento attivo delle famiglie nei processi educativi e nelle decisioni che riguardano i loro bambini;
- *creazione di reti di collaborazione a livello territoriale*: attivazione di reti di supporto alle famiglie coinvolgendo scuole, servizi sanitari e sociali per un'azione concertata e sinergica.

I Poli 1000 giorni si sviluppano internamente a scuole dell'infanzia statali, per lo più prevedendo la co-progettazione e la realizzazione di azioni congiunte tra educatori e insegnanti coinvolti in un percorso di ricerca-formazione condotto dal nostro gruppo.

All'interno di questi poli sono stati attivati interventi di lungo periodo per accompagnare bambini e famiglie nelle tappe fondamentali della loro crescita, fornendo supporto in relazione ai loro specifici bisogni. In tal senso, tutti i *Poli 1000 giorni* avviati sul territorio nazionale prevedono la presenza di: uno sportello psicologico, uno di consulenza legale che indirizza le famiglie all'utilizzo dei servizi presenti sul territorio e di un ulteriore sportello rivolto a chi necessita anche di un supporto di tipo materiale (*dote di cura*, che viene erogata direttamente alle famiglie). Il sostegno che viene offerto è dunque ad ampio spettro e questo aiuta ad intercettare anche quelle famiglie che tradizionalmente non accedono al nido. L'offerta di servizi educativi integrativi di qualità – spazi gioco che prevedono solo la frequenza antimeridiana previa iscrizione – costituisce parte integrante delle attività dei Poli rivolte a bambini e bambine tra zero tre anni. A complemento dell'offerta, sono attivate in orario pomeridiano opportunità ludico ricreative rivolte a bambini e famiglie del territorio e interventi di supporto alla genitorialità: entrambe queste attività sono ad accesso libero. Le proposte educative pomeridiane sono simili a quelle che vengono svolte nei centri per bambini e genitori e ciò consente alle famiglie che frequentano il servizio di conoscersi e creare rete tra loro a livello informale.

Infine, l'ultimo aspetto cardine che caratterizza l'operatività di questi servizi è quello di farsi snodo rispetto all'attivazione di tavoli territoriali e protocolli di rete, a cui partecipano diversi interlocutori non solo del mondo educativo, ma anche afferente al settore dei servizi sociosanitari e degli enti locali; questo proprio per favorire un ingaggio di tutti gli attori che – a diverso titolo – sono corresponsabili nel dare concreta attuazione al diritto dei bambini ad accedere a pari opportunità fin dalla nascita.

Gli esiti preliminari di questi progetti evidenziano il potenziale di un sistema integrato di servizi educativi per favorire l'inclusione e il benessere di tutti i bambini, contribuendo alla creazione di una comunità educante aperta alle differenze e solidale.

A distanza di quasi due anni dall'avvio, possiamo individuare alcuni elementi chiave che stanno contribuendo alla buona riuscita delle iniziative appena presentate.

Ruolo dei ricercatori

I ricercatori svolgono un ruolo essenziale nel:

- ascolto dei bisogni: raccolta e analisi delle esigenze dei vari attori coinvolti (bambini, famiglie, educatori);
- facilitazione e intermediazione: funzione di coordinamento tra il territorio e i contesti educativi, aiutando a prevenire l'esclusione sociale e a contrastare la povertà educativa;
- innovazione delle prassi: sperimentazione e adozione di nuove metodologie e pratiche che possano migliorare la qualità e l'accessibilità dei servizi educativi, facendo leva sulla partecipazione delle famiglie in contesti di diversità socio-culturale.

Importanza delle figure di coordinamento

Un punto di partenza fondamentale per realizzare gli obiettivi del progetto è stato il riconoscimento e la valorizzazione di figure di sistema quali i coordinatori pedagogici e i responsabili dei servizi educativi.

Queste figure possono:

- supportare la sostenibilità del cambiamento, agendo come attori attivi e promotori delle nuove politiche educative;
- connettere le esigenze locali con le risorse disponibili, facilitando l'incontro tra le necessità delle micro-realtà contestuali e le politiche locali, e ottimizzando le risorse presenti sul territorio.

Costruzione di reti di collaborazione interistituzionale tra enti territoriali

L'attivazione e il coordinamento di reti inter-istituzionali emergono come elemento cardine per:

- offrire un sostegno capillare e coerente che rafforzi la fiducia delle famiglie nei servizi educativi;
- rispondere a esigenze in continuo mutamento attraverso interventi e flessibili, capaci di adattarsi rapidamente ai cambiamenti delle condizioni sociali e familiari;
- favorire il dialogo e la collaborazione, promuovendo la comunicazione aperta e continua tra tutti gli attori coinvolti, superando gli ostacoli burocratici e organizzativi che possono ostacolare l'accessibilità ai servizi soprattutto per le famiglie più vulnerabili.

Gli esiti preliminari illustrati mostrano come un sistema integrato di servizi educativi, sociali e sanitari possa contribuire significativamente all'inclusione e al benessere dei bambini, rafforzando la collaborazione tra famiglie, servizi e comunità. La valorizzazione delle figure di coordinamento e la costruzione di reti di supporto sono fondamentali per realizzare questi obiettivi, promuovendo la creazione di comunità educanti inclusive. Laddove si trovino strade di collaborazione e percorsi condivisi, in grado di integrare visioni e approcci professionali in chiave interdisciplinare, i cambiamenti potranno divenire sostenibili nel tempo, creando una rete di interconnessioni tra dimensioni educative, culturali, sociali e sanitarie.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Lazzari A. (2020). L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè*, 58 (2), 295-307.
- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennet J. et al. (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from disadvantage backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Brussels: European Commission.
- Certini R. (2018). "Famiglie vulnerabili": dal progetto PIPPI alla costruzione di relazioni autentiche. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 261-274.
- Dierckx M., Devlieghere J., Vandebroek M. (2023). Policymakers on social cohesion: contradictory expectations for child and family social work. *European Journal of Social Work*, 26(2), 258-271.
- Dumčius R. et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final report*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Brussels: European Commission.
- Infantino A. (2021). Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia. *Pedagogia Oggi*, 19(1), 72-78.
- Kaga J., Bennett J., & Moss P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.
- Lazzari A. (2016) *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Lazzari A. (2020). Sostenere la qualità dei servizi per l'infanzia in prospettiva sistemica. In A. Lazzari, G. Pastori, C. Sità, P. Sorzio, *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca* (pp. 13-56). Bergamo: Junior.
- Lazzari A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 60-70.
- Lazzari A., Balduzzi L. Van Laere K., Boudry C., Rezek M., Prodger A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, 43-57.

- Vandenbroeck M. (2020). Early childhood care and education policies that make a difference. In R. Nieuwenhuis & W. Van Lancker (Eds.), *The Palgrave handbook of family policy* (pp. 169-192). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vandenbroeck M. (2021). *Study on the economic implementing framework of a possible EU Child Guarantee Scheme including its financial foundation. In-depth assessment of policies/programmes/projects Free Early Childhood Education and Care*. Brussels: Social Europe / European Commission.
- Vandenbroeck M. et al. (2022). *Challenging the split system in ECEC: emerging pathways from Belgium, France, Italy and the Netherlands*. ISSA international webinars.
- Vandenbroeck M., Urban M. (2020). 'Sistemi educativi competenti cercasi:' esiti e prospettive da un progetto di ricerca europeo. *Bambini in Europa*, 2, 7-9.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.
- Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 171-186.

Dai diritti alle strategie: il contributo della ricerca pedagogica per il coinvolgimento dei minorenni nei processi di policy-making

From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process

Elisabetta Biffi

Full Professor of General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca | elisabetta.biffi@unimib.it

Chiara Carla Montà

Researcher of General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca | chiara.monta@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Biffi, E. & Montà, C.C. (2024). From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process. *Pedagogia oggi*, 22(2), 25-31.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-03>

Copyright: © 2024 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-022024-03>

ABSTRACT

The 1989 adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child marked a significant shift in recognizing children as key stakeholders in policymaking. This event transformed societal views on childhood and influenced caregiving and educational practices, leading to policies that regard children as rights-bearing, active participants in policymaking. However, children's direct involvement in policy formulation is often lacking, and the policies themselves tend to be inaccessible.

This paper examines the development of the EU Strategy on the Rights of the Child. This notable example involved over 10,000 children from across Europe and resulted in "child-friendly" versions of policies in various national languages. This analysis raises crucial issues for pedagogical research related to the formative dimension inherent in the mechanisms of sharing processes leading to policy creation as well as in the (participatory) construction practices themselves, questioning the meanings of the construct of democratic citizenship.

L'adozione nel 1989 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ha rappresentato una svolta nel riconoscimento dell'infanzia come interlocutore fondamentale per la definizione delle politiche, influenzando la percezione culturale dell'infanzia e orientando le pratiche educative verso una visione dei minorenni come soggetti proattivi e detentori di diritti. Tuttavia, i minorenni rimangono spesso esclusi dai processi di policy-making e, inoltre, le stesse policy risultano poco accessibili.

Il contributo esamina lo sviluppo della Strategia dell'UE sui Diritti dell'Infanzia, un caso di studio che ha coinvolto oltre 10.000 minorenni e ha prodotto documenti in formati "a misura di bambina e bambino" in varie lingue dell'UE. Questa analisi solleva questioni cruciali per la ricerca pedagogica connesse alla dimensione formativa insita nei meccanismi di condivisione dei processi che portano alla creazione di policy nonché nelle pratiche di costruzione (partecipata) delle stesse, interrogando i significati del costrutto di cittadinanza democratica.

Keywords: child participation | pedagogical research | policy-making | child-friendly documents | EU Strategy on the Rights of the Child

Parole chiave: partecipazione dei minorenni | ricerca pedagogica | policy-making | documenti child-friendly | Strategia dell'UE sui Diritti dell'Infanzia

Received: September 02, 2024

Accepted: October 29, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

L'articolo è il prodotto del lavoro di ricerca e analisi congiunto e condiviso da tutti gli autori. Ai fini pratici, si attribuiscono a Elisabetta Biffi i paragrafi 3 e 5, e a Chiara Carla Montà i paragrafi 1,2,4.

Corresponding Author:

Elisabetta Biffi, elisabetta.biffi@unimib.it

1. Costruzione partecipata di policy: un diritto dell'infanzia?

La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UNCRC) del 1989 ha segnato un cambiamento significativo nel riconoscimento dell'infanzia¹, non solo come destinataria di protezioni ma anche come interlocutore nei processi di costruzione di tali provvedimenti. La storia dell'infanzia mostra che soltanto nel XIX secolo, grazie ai cambiamenti economici, politici, sociali e alle scoperte scientifiche nel campo delle scienze umane, inizia ad emergere una rappresentazione di *infanzia* come attore sociale meritevole di specifica legittimità (Ariés, 1968). Tuttavia, nel corso del XX secolo continua a prevalere una visione di bambine e bambini come soggetti vulnerabili, da proteggere fintanto che non ancora adulti. *Infans*, appunto, cioè priva di linguaggio e capacità di decisione autonoma, sebbene bambine e bambini partecipassero attivamente alla vita sociale e familiare (Becchi, 1994; Jans, 2004). Soltanto dopo le drammatiche conseguenze della Seconda Guerra Mondiale si è iniziato a riconoscere il ruolo fondamentale delle generazioni più giovani nello sviluppo delle società, culminando nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, che ha riconosciuto i minorenni come attori sociali e soggetti di diritto.

Questa visione attiva di bambine e bambini, che permea tutta la UNCRC, si basa sul riconoscimento del e della minorenne come dotati di pensiero autonomo e capacità decisionale, rendendo la partecipazione un pilastro della stessa UNCRC. Questo aspetto è stato ulteriormente chiarito dal Commento Generale No. 12 del *Committee on the Rights of the Child* (2009) che ha collegato l'articolo 12 della Convenzione al concetto di partecipazione, definendola come uno dei suoi quattro principi generali. La partecipazione viene vista come un percorso che, coinvolgendo i minorenni nei processi decisionali, diviene per loro una risorsa per prepararsi alla vita democratica nella comunità. Questa concezione implica un'interdipendenza e un riconoscimento reciproco tra adulti e minorenni, che è, tra l'altro, alla base di ogni relazione formativa. Tuttavia, lo stesso Commento Generale mette in luce come il pilastro della *partecipazione* sia di per sé fragile poiché, al di là delle dichiarazioni di principio, partecipare è un'azione che prevede che gli attori coinvolti siano capaci di creare le condizioni affinché tale pratica sia effettivamente possibile per tutti. Pertanto, la UNCRC si dimostra un piano d'azione che presenta una fondamentale sfida pedagogica anche per chi si occupa della costruzione di politiche per l'infanzia: come coinvolgere autenticamente i minorenni nei processi decisionali e nei percorsi di regolamentazione delle società?

Uno studio condotto dalla Commissione Europea per indagare la partecipazione dei minorenni alla vita politica e democratica dell'UE (Janta et al., 2021) ha coinvolto 27 Stati membri (oltre al Regno Unito), al fine di analizzare le opportunità di coinvolgimento dei minorenni nelle varie fasi di pianificazione, progettazione, attuazione e valutazione delle politiche e della legislazione. I risultati dello studio mostrano che i meccanismi di partecipazione più efficaci coinvolgono i minorenni in tutte le fasi del processo di elaborazione delle politiche. Tuttavia, tali approcci sono relativamente rari, poiché la partecipazione dei minorenni non è ancora percepita come parte integrante e continua del processo decisionale, anche quando le policies sono volte a promuovere e/o tutelare i loro stessi diritti. Molti processi partecipativi, infatti, sono promossi da meccanismi collettivi e attuati attraverso modalità pensate per un pubblico adulto. Lo studio sottolinea, a tal proposito, l'importanza della condivisione delle informazioni e di un'adeguata formazione per minorenni e adulti per una piena promozione della partecipazione.

Da una prospettiva pedagogica, è rilevante interrogare la dimensione formativa implicita nei processi di costruzione delle policy (Montà, 2023) e nei meccanismi di negoziazione che le determinano, così come nelle pratiche (partecipative) che ne accompagnano la realizzazione. Le policy internazionali costituiscono la cornice entro cui vengono redatte le leggi nazionali e locali, influenzando direttamente la vita dei cittadini e contribuendo alla costruzione di un'identità civica fin dalla giovane età. Tuttavia, le politiche, anche quelle relative ai minorenni e ai loro diritti, sono frequentemente redatte da adulti utilizzando un linguaggio e una forma poco accessibili ai bambini. Questo crea un paradosso rispetto alla visione di partecipazione promossa dalla UNCRC, tema che verrà approfondito nelle pagine seguenti.

1 Nel presente contributo si utilizzano i termini "infanzia" e "bambino/a" secondo l'accezione internazionale –basata sulla Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza– che fa coincidere i termini "childhood" e "child" con minore età.

2. Il coinvolgimento dei minorenni nei processi di policy-making

Come accennato in precedenza, la UNCRC ha avviato un processo complesso volto a promuovere la tutela dei minorenni e il loro coinvolgimento attivo nella vita sociale. In tale processo, sono stati chiamati ad attivarsi non soltanto i governi degli Stati firmatari, tenuti all'adeguamento dei propri *corpus* normativi in modo coerente con la Convenzione stessa, ma anche i servizi scolastici e educativi, le associazioni e le organizzazioni del terzo settore, che si sono impegnati nello sviluppo di una vasta gamma di approcci, iniziative e strategie per sostenere la partecipazione dei minorenni nei loro diversi contesti di pertinenza. Esempi di tali iniziative includono forme di consultazione e consigli per ragazzi, nonché le modalità attraverso le quali le organizzazioni giovanili hanno utilizzato canali formali e informali per permettere a minorenni di esprimersi nei processi decisionali riguardanti la gestione delle città e delle comunità. Tuttavia, nonostante l'ampio quadro normativo e politico, la promozione della partecipazione dei minorenni resta una sfida significativa.

Deirdre Horgan (2017) ha analizzato i processi consultivi che coinvolgono i minorenni in Irlanda, con uno sguardo al contesto internazionale. La studiosa evidenzia come la partecipazione dei minorenni ai processi decisionali sia complessa e venga promossa per scopi diversi, riflettendosi in vari livelli di coinvolgimento e contesti. Dalla pubblicazione della UNCRC è emersa quella che l'autrice definisce "industria della partecipazione" (Horgan, 2017, p. 105), che coinvolge accademici, operatori e politici. Tuttavia, Harry Shier et al. (2014) sottolineano l'assenza di evidenze concrete sull'impatto reale delle azioni dei minorenni nei processi politici. Quando il *focus* è sulla partecipazione dei minorenni nei processi decisionali riguardanti la vita pubblica e politica, si registra inoltre una carenza di ricerche dettagliate sulle procedure utilizzate (Perry-Hazan, 2016). È quindi necessario approfondire come la partecipazione dei minorenni possa essere resa significativa ed efficace o, come suggerisce Barbara Woodhouse (2003), come includere i minorenni come veri *partner* nei processi decisionali. Sovente, infatti, i minorenni non sono considerati dagli adulti come interlocutori competenti, a causa della percezione diffusa che la politica sia *una cosa da adulti*. A tal proposito, Shier e colleghi (2014) sottolineano che esistono diversi modelli per includere i minorenni nell'elaborazione delle politiche pubbliche, quali: la partecipazione diretta a organi decisionali; la consulenza ai responsabili politici; gli incontri faccia a faccia con i politici; la promozione di mobilitazioni per esercitare pressione sui decisori e l'utilizzo del potere dei mass media. Tuttavia, sebbene la letteratura mostri che l'inclusione della voce dei minorenni, anche dei più piccoli, migliori i processi decisionali e supporti i processi democratici (Ahsan, 2009; Lansdown, 2005; Wyness, 2012), la loro partecipazione alla definizione delle politiche è spesso limitata, organizzata in maniera *top-down*, con il risultato di produrre uno scarso impatto reale per limitarsi ad iniziative temporanee e poco diffuse.

In questo quadro, è interessante notare che il *Committee on the Rights of the Child* suggerisce che i metodi con cui vengono sviluppate e attuate le politiche riflettono il ruolo dei minorenni nella società e la priorità politica loro accordata (Nazioni Unite, 2003, par. 10). Si tratta quindi di una questione metodologica: come progettare e gestire il coinvolgimento dei minorenni affinché possa emergere una loro autentica *agency* nei processi stessi.

3. Fra ricerca pedagogica e consultazioni: spunti metodologici

La ricerca scientifica, in tutte le sue varianti disciplinari, è caratterizzata da un complesso processo di osservazione, esplorazione e analisi della realtà. La pluridimensionalità dei fenomeni che connotano l'organizzazione sociale e culturale delle comunità è tale da richiedere una problematizzazione delle procedure d'indagine, allo scopo di mettere a punto una cultura della ricerca adeguata alla specificità dell'oggetto (Mortari, 2007). Tutto ciò è ancor più vero per ciò che concerne i fenomeni educativi, che sono per loro natura multidimensionali. La ricerca pedagogica, infatti, è complessa: si sviluppa nei contesti ove è possibile ravvisare processi educativi – che, come noto, accadono nel corso dell'intera vita e non soltanto nelle fasce delle età cosiddette *dello sviluppo* – ed è finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione: un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a elaborare indicazioni utili a orientare la pratica formativa (Bertolini, 1988). Quello pedagogico è un sapere interdisciplinare (Cambi, 2017): la riflessione sull'educazione,

infatti, trae origine da fonti diverse e molteplici e il processo di ricerca implica un lavoro dialogico con i diversi saperi che connotano la riflessione sull'esistenza umana, come ben mostrato dall'opera di Piero Bertolini (2005) *Ad Armi Pari*. Ne deriva, di conseguenza, che anche dal punto di vista metodologico, la ricerca educativa necessita di una contaminazione di strategie e metodi di indagine capaci di cogliere e comprendere la complessità dei fenomeni sui quali sofferma lo sguardo.

Pensando all'oggetto di riflessione di questo contributo, la partecipazione è una dimensione dell'esperienza che, come si è detto sopra, rischia di essere afferrabile soltanto a livello teorico, mentre pare sfuggire alla comprensione quando si ragiona sulle pratiche. Eppure, come ben evidenziato dai vari modelli sulla partecipazione (Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001), soltanto se si osservano le pratiche è possibile valutare l'autentica messa in atto della partecipazione.

Non si tratta soltanto, però, di una convergenza di interessi sul fronte tematico: proprio per la sua missione, nota ad una certa tradizione pedagogica orientata all'attivismo, ci troviamo di fronte a una interdisciplinarietà complessa ma organica, che è sempre in continua ricerca e che propone sintesi aperte, condivise e produttive nel presente. È qui inevitabile ricordare il pensiero di John Dewey (1916, 1981), il quale affermava che l'esperienza è cruciale per afferrare il mondo in cui viviamo e quindi fondamentale per poter esperire i significati del vivere democraticamente. La ricerca pedagogica ha, quindi, saputo sviluppare metodologie di ricerca attive, all'interno di una prospettiva che connette *azione, partecipazione, apprendimento e ricerca* (Gherardi et al., 2016). Non solo: la ricerca pedagogica si caratterizza anche per la sua natura trasformativa, educativa, ovvero per la sua capacità di offrire ai partecipanti esperienze ipotizzate come significative per loro che al contempo considera soggetto di studio.

È in quest'ottica che la ricerca pedagogica con i suoi stili, metodi, strumenti, le proprie accortezze etiche può mettersi al servizio della strutturazione di processi interrogativi, quali i meccanismi di consultazione, promuovendone anche l'aspetto formativo, ovvero progettando la stessa partecipazione al processo come esperienza di vita democratica. Si vuole, dunque, argomentare, che le consultazioni non dovrebbero essere solo spazi per dare parola alle giovani generazioni – una forma di partecipazione fondamentale, tuttavia troppo spesso meramente simbolica – ma veri e propri spazi formativi per venire a conoscenza dei processi che stanno alla base della costruzione del sapere, che di fatto orienta le scelte politiche e quindi la costruzione di policy. Si tratta di creare spazi in cui esplorare ed esperire quell'intreccio di cui si diceva poc'anzi che vede la connessione tra ricerca, partecipazione, azione e apprendimento, tra educazione e politica (Bertolini, 2003).

4. Il caso della Strategia Europea sui Diritti dell'Infanzia

Il lancio della Strategia europea sui diritti dell'infanzia (EU Strategy on the Rights of the Child), nel 2021, ha visto l'introduzione di una nuova politica dedicata ai diritti dell'infanzia e si offre quale esempio utile per osservare nel concreto le riflessioni sino ad ora condivise. La Commissione Europea, in collaborazione con cinque organizzazioni per i diritti dell'infanzia – ChildFund Alliance, Eurochild, Save the Children, UNICEF e World Vision – ha realizzato un sondaggio online e circa cinquanta focus group con oltre diecimila minorenni. I risultati sono confluiti nel rapporto “Our Europe, Our Rights, Our Future” e hanno definito le priorità della Strategia. Inoltre, gruppi nazionali di minorenni hanno validato versioni “child-friendly” della policy nella loro lingua madre (European Commission, 2021). Le prossime righe presenteranno il processo di validazione delle versioni *child-friendly* della Strategia in lingua italiana, a partire dal quale verranno condivisi alcuni spunti di riflessione utili per il coinvolgimento dei minorenni nei processi di consultazione. Il processo di consultazione ha visto, infatti, il ricorso a posture e metodologie derivanti dalla cultura della ricerca pedagogica al fine di investire sul potenziale formativo della partecipazione dei minorenni.

Le scriventi sono state coinvolte nel processo di validazione della Strategia in formato *child-friendly* su richiesta di Eurochild, già impegnato, come menzionato, nella sua elaborazione. Il mandato prevedeva di concentrarsi sulla validazione del linguaggio e della forma dei documenti, senza l'allocazione di un budget specifico. La scelta dell'approccio della *consultazione* è stata orientata dalla volontà di permettere ai partecipanti di assumere un ruolo attivo nel riflettere sulle proprie prospettive ed esperienze, identificando collettivamente strategie d'azione (UNHCR, 2012). Per sviluppare il processo consultivo ci si è ispirati ad

alcuni principi guida tipici della ricerca (partecipata) con i minorenni in ambito educativo. Essa affonda le sue radici nella UNCRC e in quegli studi che hanno riconosciuto i minorenni come capaci di contribuire ai processi di cambiamento sia come costruttori di politiche (James, Prout, 1990) sia nell'ambito della ricerca (Christensen, James, 2017; Lewis, Lindsay, 2000; Smith, Taylor, Gollop, 2000; Alderson, Morrow, 2004; Greene, Hogan, 2005; Freeman, Mathison, 2009). Da questi studi emerge che è essenziale che la consultazione riguardi tematiche rilevanti per i giovani e pertinenti alla loro esperienza. È, poi, cruciale integrare l'esperienza di apprendimento all'interno di un progetto di coinvolgimento più ampio. Per questo motivo, si è lavorato con cinque minorenni tra i 16 e i 17 anni, già coinvolti in un percorso formativo sulla partecipazione e la presa di decisioni, con il gruppo di ricerca. È stato quindi possibile integrare questa esperienza all'interno di un percorso, prevedendo anche opportunità per un follow-up (di cui, per ragioni di sintesi, non si darà conto in questo contributo). Di conseguenza, non è stato necessario svolgere un lavoro preliminare di conoscenza reciproca o di formazione sulle tematiche trattate, aspetti cruciali per una consultazione efficace. Inoltre, si intende specificare che sebbene tutti i partecipanti fossero prossimi alla maggiore età, si è ritenuto che, in qualità di informatori privilegiati, potessero collaborare con i facilitatori del gruppo di lavoro per riflettere su come rendere condivisibile la Strategia anche ad altri gruppi di minorenni. In questo senso, si è anche tenuto conto del principio secondo il quale bisognerebbe coinvolgere i partecipanti in un'esperienza in grado di generare un cambiamento, in questo caso in una logica di *peer advocacy*. Ancora, sempre attingendo alle direzionalità etiche della cura che caratterizzano la cultura di ricerca pedagogica, si sono fatti propri alcuni principi guida utili per supportare i facilitatori nella costruzione della propria postura: "essere ricettivi; essere responsivi; prestare attenzione; essere non-intrusivi; avere cura del clima emozionale; coltivare una forma di quietezza interiore, che si traduce nell'essere tranquilli e rilassati; avere fiducia" (Mortari, 2020, p. 56).

Di seguito si condividono alcune riflessioni emerse durante il processo di validazione che interrogano la *cultura dell'infanzia*, cui le politiche stesse contribuiscono a dare forma, come sottolineato nei paragrafi precedenti. Un primo punto di riflessione riguarda l'uso del termine "minore" per riferirsi a tutti i soggetti con meno di diciotto anni, termine comunemente impiegato in documenti di questo tipo. Tuttavia, la scelta del termine è stata interrogata chiedendosi "minore rispetto a chi?" ed è stato proposto di utilizzare il termine "minorenne". A tal proposito, il dibattito italiano sui diritti umani evidenzia come la traduzione di "child" in "minore" implichi una connotazione di inferiorità e adultocentrismo. Come ben dimostrato dagli storici, questa visione ha radici antiche, sviluppandosi fin da quando bambine e bambini sono stati definiti in relazione a ciò che mancava loro, ovvero la parola. Nel corso del tempo, tale condizione di minorità ha contribuito a modellare gli spazi di partecipazione che vengono concessi, garantiti o negati a bambine e bambini (Biffi, 2018). Il linguaggio, come si può constatare, è una questione cruciale per l'educazione. Esso non ha solo la funzione di descrivere la realtà, non la rispecchia semplicemente, ma ne è prassi di sviluppo: le pratiche linguistiche e discorsive delineano ciò che può essere visto, detto, conosciuto, pensato e, in ultimo, fatto (Biesta, 2023). In tal senso, la Strategia, ispirandosi alla UNCRC, afferma che la partecipazione dei minorenni implica avere voce nelle decisioni "che li riguardano". Ma quali decisioni riguardano i minorenni? Il cambiamento climatico? La scuola? La politica? La consultazione ha consentito al gruppo di domandarsi se le decisioni politiche riguardano i minorenni, considerando che questi non possono votare (eccetto in alcuni Stati e casi specifici). Inizialmente, il gruppo considerava queste scelte lontane e astratte. Tuttavia, riflettendo sulla propria esperienza, questa idea è cambiata: un partecipante, ad esempio, ha raccontato che il proprio Comune aveva deciso in quali luoghi del territorio venissero installate le torrette dell'acqua senza coinvolgere i propri residenti di minore età. Ne è risultato che le torrette non venissero messe proprio in molti dei luoghi prevalentemente frequentati dai più giovani. Similmente, un altro partecipante notava come persino le scelte di governo sul piano economico hanno ricadute sulla vita quotidiana delle ragazze e dei ragazzi nel momento in cui producono impatti, inevitabili, ad esempio sullo status economico delle loro famiglie (banalmente, se per la crisi economica i miei genitori perdono il lavoro, le conseguenze ricadono anche sulla mia vita). I partecipanti hanno, così, convenuto che l'assenza del coinvolgimento dei minorenni nelle decisioni relative alla comunità in cui vivono finisce sempre, in modo diretto od indiretto, per avere conseguenze sulle loro vite quotidiane. Di conseguenza, dal gruppo è emersa la richiesta di eliminare dalla Strategia la frase "che li riguardano", lasciando sottendere che tutte le scelte politiche di governo della comunità inevitabilmente "li riguardano".

Pertanto, un passaggio fondamentale del processo di validazione è stato il lavoro minuzioso svolto sul

significato dei termini adottati e sull'obiettivo di rendere la Strategia quanto più accessibile e inclusiva possibile. I partecipanti hanno suggerito l'uso di termini più immediati e comprensibili, o l'inserimento di esempi per chiarire termini specifici come "centro di detenzione", "negligenza", "violenza", "inclusione".

I risultati della consultazione sono stati condivisi con la Commissione Europea, che ha raccolto i resoconti delle consultazioni nazionali. A seguito delle esperienze di validazione e delle valutazioni dei partecipanti, è stato creato un *vademecum* per supportare la redazione di documenti *child-friendly* (Lundy, 2022). Questo *vademecum* chiarisce che i documenti *child-friendly* sono versioni progettate per essere comprese da un vasto pubblico di minorenni, anche dai più piccoli, mantenendo i temi salienti degli originali. Questi documenti non rappresentano una semplificazione superficiale, ma piuttosto versioni sintetiche e inclusive per aiutare i minorenni a comprendere leggi, policy e altri documenti ufficiali. Il *vademecum* sottolinea l'importanza di utilizzare un linguaggio adeguato all'età, progettare documenti accessibili, scegliere con cura il *font* e la dimensione del carattere, includere immagini appropriate e mantenere un tono semplice e diretto, con frasi brevi e parole chiare, fornendo definizioni per termini complessi.

Adottata il 24 marzo 2021, la Strategia sta vedendo la costruzione di una serie di meccanismi volti alla sua implementazione, con l'obiettivo di supportare gli Stati membri dell'UE in vari settori quali i sistemi di tutela, l'educazione, l'inclusione sociale.

5. Conclusioni

L'esperienza appena narrata vuole mostrare come i processi consultivi possano davvero essere occasioni di coinvolgimento attivo e partecipazione autentica dei minorenni nei processi decisionali. Questo rappresenta un caso esemplare in cui i minorenni sono stati messi nella condizione non solo di poter accedere e comprendere i propri diritti, ma anche di poterli condividere con i propri pari, rendendoli *pubblici* con la *propria voce* (Macinai, 2023). Si tratta di un punto di partenza fondamentale per la promozione della giustizia e dell'inclusione sociale, oltre che per la formazione della cittadinanza democratica delle generazioni più giovani. Si è, infatti, creata la possibilità di incidere sulla realtà attraverso la costruzione di spazi intergenerazionali di comprensione e risignificazione delle pratiche democratiche, quali il policy-making, da cui solitamente i minorenni vengono esclusi o hanno accesso marginale.

Tuttavia, è importante sottolineare due aspetti di maggiore rilievo. Innanzitutto, chi propone tali processi consultivi deve essere formato a svolgerli. Le competenze di ricerca pedagogica si rivelano di grande utilità in tal senso, poiché sono orientate sia alla partecipazione sia al presidio di quella componente formativa che, come si è detto sopra, è presente in ogni processo di indagine. La seconda considerazione riguarda i partecipanti alla consultazione: anche per loro è necessaria una formazione specifica. I partecipanti all'esperienza erano, infatti, parte di un gruppo che stava già lavorando da tempo sulle tematiche oggetto della consultazione. Non solo: essi avevano già fatto esperienza di partecipazione a processi riflessivi con ricercatori. Questo ha facilitato sia la comprensione del processo sia degli obiettivi che si stavano perseguendo. Non si tratta di un aspetto di poco conto: se è vero che la partecipazione si agisce, essa è tale soltanto se agita con consapevolezza, vale a dire se i suoi partecipanti sono attivamente coinvolti nel processo stesso sin dalla sua ideazione.

Riferimenti bibliografici

- Ahsan M. (2009). The potential and challenges of rights-based research with children and young peoples' experiences from Bangladesh. *Children's Geographies*, 7(4), 391-403.
- Alderson P., Morrow V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barking, Essex: Barnardo's.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.

- Biffi E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia oggi*, 16(2).
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2), 409-413.
- Christensen P., James A. (Eds.). (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices* (3rd ed.). Routledge.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan (vol. 9 MW); (trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1956).
- Dewey J. (1981). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission: Directorate-General for Justice and Consumers, (2021). *The European Union's plan for children's rights*, Publications Office of the European Union.
- Freeman M., Mathison S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen A., Kallio G., Katila S., Laine P. M. (2016). A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies. *NSA Conference*, 11-13, August 2016. Helsinki (FI): NSA.
- Greene S., Hogan D. (Eds.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. London: Sage.
- Hart R. (1992). Children's Participation. From tokenism to citizenship. In *Innocenti Essay no.4*. Florence.
- Horgan D. (2017). Consultations with Children and Young People and Their Impact on Policy in Ireland. *Social Inclusion*, 5(3), 104-112.
- James A., Prout A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Janta B., Bruckmayer M., de Silva A., Gilder L., Culora A., Cole S., Hagger-Vaughan A. (2021). *Study on child participation in EU political and democratic life. Final Report*. Brussels: European Commission.
- Lansdown G. (2005). The evolving capacities of the child. *Innocenti Insights No.11*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lewis A. A., Lindsay G. (Eds.). (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Lundy L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Association*, 33(6), 927-942.
- Lundy L. (2022). How To Write a Child-Friendly Document. *How to Child Rights series*. Consultabile al: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/how-to-write-a-child-friendly-document/>
- Macinai E. (2023). L'infanzia nel paese dei diritti. Il contributo di Mario Lodi ai diritti dei bambini e delle bambine. *Società Italiana di Pedagogia*, 91.
- Montà C. C. (2023). The meanings of 'child participation' in international and European policies on children ('s rights): A content analysis. *European Educational Research Journal*, 22(1), 3-19.
- Perry-Hazan L. (2016). Children's participation in national policymaking: "You're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!". *Children and Youth Services Review*, 67, 105-113.
- Shier H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Shier H., Hernandez Mendez M., Centeno M., Arroliga I., Gonzalez M. (2014). How children and young people influence policy-makers: Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28, 1-14.
- Smith A., Taylor N., Gollop M. (Eds.). (2000). *Children's voices: Research, policy and practice*. Auckland: Pearson Education.
- UNICEF, Eurochild, Save the Children, Child Fund Alliance, World Vision. (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future*. Consultabile al: <https://www.unicef.org/eu/media/1276/file/Report%20%22Our%20Europe,%20Our%20Rights,%20Our%20Future%22.pdf>
- United Nations., Committee on the Rights of the Child. (20039). *General Comment No. 12*. Geneva: United Nations.
- United Nations. (2003). *Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 5* (General Measures of Implementation for the Convention on the Rights of the Child). Geneva: United Nations.
- Woodhouse B. B. (2003). Enhancing children's participation in policy formation youth, voice and power: Multi-disciplinary perspectives. Translating insights into policy. *Arizona Law Review*, 45, 751-764.
- Wyness M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.

La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa

Training for educational support at the nursery school. Elaboration and definition of a *situated and transformative research* approach for innovative university didactic

Roberto Dainese

| Department of Educational Sciences | University of Bologna | roberto.dainese@unibo.it

Anna Pileri

| Department of Educational Sciences | University of Bologna | anna.pileri2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dainese, R. & Pileri, A. (2024). From rights to strategies: the role of pedagogical research in engaging children in the policymaking process. *Pedagogia oggi*, 22(2), 32-39.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-04>

Copyright: © 2024 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-022024-04>

ABSTRACT

The nursery school is a very relevant service and not only because of its educational and social purposes, but because it often coincides with the moment dedicated to the diagnosis or the start of the process during the years of attendance. The phase of diagnosis and subsequent steps, involve an extremely delicate moment for families that requires a staff prepared to accompany them “in the acknowledgement” (Montuschi, 2020) of their child’s disability, the quality of which may affect their effective involvement in their life project. The Specialization Course for Support, at present, trains and qualifies teachers from kindergarten through secondary school, excluding nursery school staff. Exclusion, by the way, in strong contradiction with Legislative Decree 65 of 2017 establishing the Integrated System of Education and Education zero six years. Hence the implementation of a Higher Education project that can finally bridge this educational inequity by acting as a driver also in policy making change (Pileri, Dainese, 2023). These elements will be discussed and explored in depth considering a three-year research conducted by the authors, which has brought out the prerequisites for a *Situated and Transformative Research* methodology.

Il nido d’infanzia è un servizio molto rilevante e non solo per le finalità educative e sociali che lo caratterizzano, ma perché, spesso, coincide con il momento dedicato alla diagnosi o all’avvio dell’iter durante gli anni di frequenza. La fase di diagnosi e degli step successivi, comportano un momento estremamente delicato per le famiglie che richiede un personale preparato ad accompagnarli “nella presa d’atto” (Montuschi, 2020) della disabilità del proprio figlio, la cui qualità potrà incidere sull’effettivo coinvolgimento nel suo progetto di vita. Il Corso di specializzazione per il sostegno, attualmente, forma e abilita insegnanti a partire dalla scuola dell’infanzia sino alla secondaria di secondo grado escludendo il personale del nido d’infanzia. Esclusione, per altro, in forte contraddizione con il Decreto legislativo 65 del 2017 che istituisce il Sistema integrato di educazione e di istruzione zero sei anni. Di qui la realizzazione di un progetto di Alta Formazione che possa finalmente colmare tale iniquità formativa fungendo da volano anche per un cambiamento sul piano delle policy making (Pileri, Dainese, 2023). Questi elementi saranno discussi e approfonditi alla luce di una ricerca triennale realizzata dagli autori, che ha fatto emergere i presupposti per una metodologia di *Ricerca Situata e Trasformativa*.

Keywords: training | disability | nursery school | educational support | research

Parole chiave: formazione | disabilità | nido d’infanzia | sostegno educativo | ricerca

Received: September 01, 2024

Accepted: October 16, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

L’articolo ????????

Corresponding Author:

Roberto Dainese, roberto.dainese@unibo.it

1. Le ragioni progettuali motrici

L'evoluzione culturale e normativa dell'integrazione scolastica delle persone con disabilità in Italia, a partire dalla Legge 517 del 1977, ha introdotto gradualmente l'importanza di dotare gli insegnanti di specifiche competenze idonee a favorire il sostegno didattico per gli alunni con disabilità inseriti nelle classi ordinarie. Prima ancora di questo atto normativo nel 1971, la Legge 1044 aveva istituito i nidi d'infanzia come servizio di interesse pubblico e pur attribuendo a questo ambito quasi esclusive finalità assistenziali e di "custodia" dei bambini, riconosceva l'importanza di una loro creazione nel quadro più ampio della politica per la famiglia. Nessun specifico riferimento viene evidenziato relativamente ai bambini con deficit al nido e bisogna attendere la Legge n. 270 del 20 maggio del 1982 - *Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente* – per una effettiva collocazione dell'insegnante specializzato nella "scuola materna" e non ancora al nido.

Nel tempo si è riconosciuta l'opportunità di dotare di competenze progettuali, pedagogiche, didattiche, psicologiche ecc. gli insegnanti della scuola dell'infanzia nei Corsi di specializzazione, mentre non è stata ancor oggi pensato e implementato un percorso di formazione per gli educatori dei nidi che opereranno direttamente con bambini con deficit; una formazione specifica per il sostegno educativo e didattico che consenta loro di affrontare efficacemente le sfide legate ai bisogni educativi speciali dei bambini.

Gli atti normativi successivi alla Legge 1044, soprattutto la Legge 104 del 1992, hanno sottolineato l'importanza di un accesso precoce ai nidi dei bambini con deficit; l'art. 5 della Legge 104 riconosce il diritto dei bambini con deficit di veder rimuovere le cause "invalidanti", la promozione della loro autonomia e la realizzazione della loro integrazione sociale. L'art. 5 esplicita che i diritti sopra riportati sono perseguibili attraverso la realizzazione di specifici obiettivi e riportiamo di seguito quelli che sono più direttamente riferibili agli anni del nido:

- a) sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica [...] considerando la persona handicappata e la sua famiglia, se coinvolti, soggetti partecipi e consapevoli della ricerca;
- b) assicurare la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale e precoce delle minorazioni e la ricerca sistematica delle loro cause;
- c) garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi, che assicuri il recupero consentito dalle conoscenze scientifiche e dalle tecniche attualmente disponibili, il mantenimento della persona handicappata nell'ambiente familiare e sociale, la sua integrazione e partecipazione alla vita sociale;
- d) assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento, anche in relazione alle possibilità di recupero e di integrazione della persona handicappata nella società;
- e) assicurare nella scelta e nell'attuazione degli interventi socio-sanitari la collaborazione della famiglia, della comunità e della persona handicappata, attivandone le potenziali capacità [...].

Gli obiettivi elencati ben evidenziano l'importanza di "interventi tempestivi", scientificamente fondati e in collaborazione con la famiglia, ma contemporaneamente si apre un secondo ambito di azione altrettanto irrinunciabile che l'art. 5 descrive puntualmente nell'obiettivo che riportiamo di seguito:

- f) assicurare la prevenzione primaria e secondaria in tutte le fasi di maturazione e di sviluppo del bambino e del soggetto minore per evitare o constatare tempestivamente l'insorgenza della minorazione o per ridurre e superare i danni della minorazione sopraggiunta [...].

Oggi, quindi, si riconosce ampiamente che il nido d'infanzia non svolge solo una importante funzione educativa e sociale, ma rappresenta un contesto cruciale per l'identificazione precoce dei deficit e per l'avvio del relativo iter diagnostico. Questa fase richiede personale preparato non solo a gestire le esigenze educative dei bambini, ma anche ad accompagnare le famiglie nella presa di coscienza della disabilità del proprio figlio (Montuschi, 2020). La qualità di questo accompagnamento può avere un impatto determinante non solo sul vissuto delle famiglie, ma anche sul loro coinvolgimento attivo nel progetto di vita del bam-

bino, influenzando il percorso inclusivo e il benessere complessivo del minore (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, Shogren, 2015). Il 6 dicembre 2021, in occasione del 50° anniversario della Legge 1044 istitutiva degli “asili nido comunali con il concorso dello Stato”, si sono presentati gli esiti della campagna di consultazione pubblica sul documento base degli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, elaborato dalla (Ministero dell' Istruzione, Ufficio II - Ordinamenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione) e a margine del documento e negli incontri sono stati sollevati temi più generali e indicazioni puntuali e in particolare: “Abbreviare i tempi della certificazione per i bambini con disabilità e fornire ai nidi sia pubblici che privati un educatore a sostegno del bambino e/o del gruppo in tempi brevi senza che essi gravino sul bilancio dell'attività”.

L'assenza di strumenti teorici e pratici adeguati rende difficile una corretta realizzazione degli obiettivi menzionati. e, aggiungiamo, che oggi appare ancor più urgente dotare gli educatori dei nidi di competenze progettuali secondo una prospettiva basata sull' *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001). La prospettiva ICF richiede un approccio multidisciplinare e un'attenzione particolare ai contesti e alle interazioni sociali, aspetti che non possono essere adeguatamente affrontati senza una formazione specifica e continua (Cottini, 2018). Inoltre, come già precedente espresso, il Corso di specializzazione avviato sulla base del Decreto Ministeriale 30 settembre 2011 ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, attualmente, forma e abilita insegnanti a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado escludendo, dunque, il personale del nido. Tale esclusione, per altro, è in forte contraddizione con il Decreto legislativo 65 del 2017 che ha istituito il “*Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni*”. Sistema che, citando il decreto, “dovrebbe garantire a tutti i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”.

Alla luce di quanto premesso, riteniamo che la formazione sia un aspetto imprescindibile per superare gli ostacoli menzionati e, quindi, promuovere inclusione ed equità di opportunità (Pileri, 2023) in un sistema che, appunto, essendo definito integrato dovrebbe esserlo anche sul piano della formazione dei professionisti dell'educazione, garantendo a tutto il personale, inclusi coloro che operano nei nidi d'infanzia, l'accesso a percorsi di specializzazione per il sostegno.

D'altra parte, se oggi risulta vitale riflettere sugli aspetti critici relativi allo stato dell'arte dell'inclusione in Italia, l'iniquità formativa che esclude il personale dei servizi 0-3 dal Corso di specializzazione risulta certamente fra questi. Iniquità segnalataci anche dal personale educativo coinvolto nel progetto formativo e di ricerca che stiamo realizzando nel territorio bellunese, intrapreso per rispondere a un vuoto che non è più possibile ignorare. Sono voci che esprimono un forte vissuto di esclusione e di svalutazione professionale, segnalati fra le motivazioni prevalenti che hanno spinto le educatrici a partecipare al progetto di ricerca e di formazione: “*Non abbiamo gli strumenti per affrontare la redazione e la gestione del PEP*”; “*Mancano le competenze per affrontare i bisogni speciali dei bambini del nido*”; “*Troviamo ingiusto non poter accedere al corso di specializzazione*”; “*Si parla di sistema integrato 0-6 ma non ci sentiamo integrate con questa prospettiva*”¹.

Alla luce delle considerazioni precedenti, emerge con chiarezza la necessità di investire in una formazione inclusiva specifica per il personale educativo che opera nei nidi d'infanzia. L'inclusione dei bambini con disabilità e delle loro famiglie richiede un impegno congiunto da parte delle istituzioni, del personale educativo e della comunità. Solo attraverso un lavoro sinergico e una formazione adeguata, si potrà garantire a tutti i bambini l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie capacità costruendo le basi per il loro futuro.

Queste sono le ragioni motrici e generative che ci hanno condotti ad assumere un impegno progettuale inedito, coinvolgendo un gruppo significativo di educatrici dei nidi d'infanzia del territorio bellunese

1 Le frasi sono tratte dalle risposte a un questionario somministrato alle educatrici prima dell'avvio del Corso di Alta formazione Per il Sostegno Educativo al Nido, svolto nel territorio bellunese nel quadro del Progetto internazionale RICE (Rete Internazionale Città dell'Educazione, capofila il Comune di Belluno in partenariato con il Comune di Borgo Valbelluna, Comune di Feltre, Associazioni, Istituti Comprensivi territoriali, Enti pubblici e privati, Università di Mons, Istituto Universitario Salesiano IUSVE di Venezia Mestre, Università di Bologna e Università di Bordeaux), finanziato dal Consiglio dei Ministri nell'ambito del Progetto “Periferie Urbane”.

(2023-2024) attraverso un progetto di Alta formazione. L'impianto formativo è stato ideato ad hoc, prendendo spunto dall'attuale piano didattico del Corso di specializzazione per il sostegno, ma apportando specificità nei laboratori e negli insegnamenti più rispondenti alle esigenze della realtà educativa del nido d'infanzia. Il progetto, nato dalla collaborazione tra enti locali, università e professionisti del settore, si è basato su un approccio interdisciplinare e partecipativo, mirato a sviluppare competenze pratiche e riflessive attraverso una metodologia che abbiamo definito di *Ricerca Situata e Trasformativa*, già avviata nelle ultime edizioni del Corso con gli insegnanti degli ordini di scuola previsti.

I dati dell'attuale ricerca, ci permettono di affermare che questo percorso possa contribuire in modo significativo a colmare l'inequità formativa che caratterizza attualmente il settore, qualificando le competenze del personale del nido e fungendo da volano per un cambiamento significativo nel panorama delle *policy making*. In tal senso, l'iniziativa progettuale non si limita a rispondere a un'esigenza formativa specifica, ma ambisce a influenzare le politiche educative a livello più ampio, affinché il sistema di educazione e istruzione per la prima infanzia sia realmente in linea con i principi di inclusione, equità e giustizia sociale.

2. La rilevanza di interventi inclusivi e precoci

Gli interventi precoci, specialmente nei nidi d'infanzia, sono fondamentali per promuovere lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini, e per prevenire o ridurre le disuguaglianze educative che possono manifestarsi fin dalla tenera età. In questo contesto, l'inclusione educativa nei nidi non è solo una questione di accesso, ma fa riferimento ad un approccio pedagogico che mira a garantire che ogni bambino, indipendentemente dalle sue capacità e dalle sue condizioni di partenza, possa partecipare pienamente alla vita educativa e trarre vantaggio da essa.

L'Unione Europea ha promosso diverse iniziative per sostenere l'inclusione educativa nei primi anni di vita, riconoscendo l'importanza di un'educazione prescolare di qualità per la riuscita scolastica e l'inclusione sociale a lungo termine. Il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione "*Education and Training*" (ET 2020) sottolinea l'importanza di garantire un accesso equo all'educazione di alta qualità per tutti i bambini, con particolare attenzione ai gruppi vulnerabili (European Commission, 2010). In molti paesi europei, le politiche educative si stanno muovendo verso un modello di educazione inclusiva che inizia fin dai nidi d'infanzia.

In Italia, ad esempio, il Decreto Legislativo 65/2017 ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, con l'obiettivo di garantire un'educazione inclusiva e di alta qualità per tutti i bambini (Ministero dell'Istruzione, 2017). Questo sistema prevede una maggiore integrazione tra i servizi educativi per l'infanzia e quelli sanitari e sociali, promuovendo un approccio sistemico per il benessere dei bambini.

In Francia, nell'ultimo decennio, è stata rivolta un'attenzione particolare ai bambini con bisogni educativi speciali dei servizi prescolari, con un focus sull'inclusione e sul sostegno personalizzato (Plaisance, 2012). Questo approccio è stato rafforzato da recenti riforme che mirano a rendere l'educazione prescolare più inclusiva e accessibile a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni socioeconomiche o dalle loro abilità.

Un ulteriore esempio significativo è costituito dal modello educativo nordico, in particolare quello finlandese, dove l'educazione inclusiva è considerata parte integrante del sistema educativo. In Finlandia, l'inclusione nei nidi d'infanzia è supportata da un approccio pedagogico che enfatizza l'individualizzazione dell'insegnamento e l'attenzione ai bisogni specifici di ogni bambino (Salminen, 2017).

Nonostante i progressi compiuti, il nido d'infanzia in Italia rimane un servizio prevalentemente a domanda individuale, caratterizzato da costi che possono rappresentare un ostacolo significativo per molte famiglie. Questa situazione solleva importanti questioni di equità e accessibilità, poiché non tutte le famiglie hanno la possibilità economica di accedere a un servizio di qualità per i propri figli. Il fatto che il nido sia ancora considerato un servizio opzionale e non un diritto universale mette in luce una lacuna nelle politiche di welfare familiare, nonostante l'importanza riconosciuta dell'educazione precoce per lo sviluppo dei bambini e per la riduzione delle disuguaglianze sociali. A livello normativo, il sistema di finanziamento dei

nidi d'infanzia varia considerevolmente tra le diverse regioni italiane, riflettendo una frammentazione che può aggravare le disparità socioeconomiche esistenti.

Il Decreto Legislativo 65/2017, che ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, rappresenta un passo avanti significativo nella promozione di un accesso più equo all'educazione prescolare, ma la sua attuazione ha incontrato ostacoli, soprattutto in termini di risorse finanziarie e di copertura territoriale (Ministero dell'Istruzione, 2017).

Come evidenziano Lazzari e Balduzzi (2014), questa situazione pone una sfida significativa alla realizzazione di un sistema educativo inclusivo e accessibile sin dalla prima infanzia. L'accesso al nido d'infanzia non dovrebbe dipendere dalla capacità economica delle famiglie, ma dovrebbe essere garantito a tutti come diritto fondamentale. Lazzari, nel suo lavoro sulla qualità dei servizi per l'infanzia in Europa, sottolinea come il modello italiano, sebbene caratterizzato da un'elevata qualità pedagogica, sia ancora segnato da disuguaglianze nell'accesso, aggravate dalla natura a domanda individuale del servizio (Lazzari, 2016). Questo modello esclude implicitamente quelle famiglie che, pur avendo bisogno del servizio, non possono permetterselo economicamente. Balduzzi (2020) approfondisce ulteriormente il tema, sottolineando come il sistema attuale perpetui le disuguaglianze socioeconomiche, evidenziando la necessità di una riforma che renda il nido un servizio universale e non selettivo.

Anche il rapporto europeo Eurydice del 2019 sottolinea come l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia sia una questione centrale per garantire l'uguaglianza delle opportunità, raccomandando politiche che riducano i costi per le famiglie e promuovano un accesso universale e gratuito ai servizi per l'infanzia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Tuttavia, la transizione verso un sistema di nidi d'infanzia pubblici e gratuiti richiede un impegno politico e finanziario a lungo termine, che molti paesi europei stanno ancora cercando di realizzare. La situazione attuale evidenzia la necessità di un ripensamento delle politiche di finanziamento dei nidi d'infanzia, per garantire che l'accesso a questi servizi non dipenda dalla capacità economica delle famiglie, ma sia considerato un diritto fondamentale per tutti i bambini, in linea con gli obiettivi di inclusione e equità delineati a livello europeo.

Gli interventi inclusivi precoci al nido sono dunque cruciali per garantire che tutti i bambini abbiano l'opportunità di sviluppare appieno il loro potenziale. La ricerca europea e le esperienze di ricerca citate in letteratura dimostrano che investire su un'educazione di qualità fin dai primi anni di vita non solo favorisce lo sviluppo individuale dei bambini, ma contribuisce anche a costruire una società caratterizzata dalla equalizzazione delle opportunità. Affinché l'inclusione precoce sia efficace, è necessario un impegno continuo nella formazione del personale educativo, va da sé che la ricerca universitaria e le politiche educative debbano supportare sinergicamente questo processo come vedremo nel prossimo paragrafo.

3. La ricerca situata e trasformativa intrecciata con la didattica universitaria

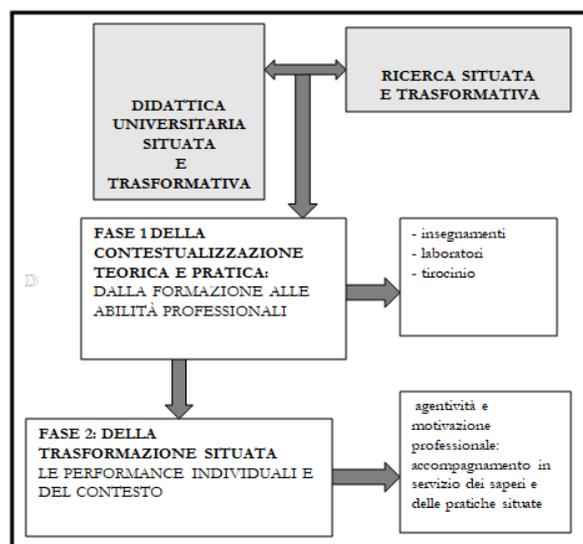
La ricerca svolta dagli autori nell'ultimo triennio, in linea con la ricerca formazione (RF) (Vannini, 2020) e, per alcuni tratti, anche con la ricerca-azione (RA) (Pourtois, Pourtois, Desmet, Humbeeck, 2013), assumendo ulteriori prospettive ha fatto emergere la necessità di definirne un nuovo approccio metodologico nel quale collocarla. La consapevolezza a cui si è giunti intrecciando l'azione di ricerca triennale nell'ambito del corso per il sostegno con i docenti delle scuole dell'infanzia, primaria e secondarie di primo e secondo grado, e il percorso più recente per gli educatori del nido, ha condotto a dare una spinta innovativa agli aspetti formativi di partenza.

Dopo la specializzazione, le competenze acquisite in uscita non garantiscono, senza fatica e senza difficoltà, una spinta trasformativa dei contesti lavorativi in ottica inclusiva e partecipativa. Le abilità professionali acquisite (vedi schema di seguito, fase 1) resistono agli urti posti dai contesti (spinte separatiste, azioni di delega ecc.), ma si affievoliscono gradualmente – soprattutto a partire dal secondo anno dalla specializzazione – e il rischio è di cedere a modalità e approcci operativi, oltre che linguistici che il corso aveva gradualmente modificato e migliorato (Pileri, Dainese, 2023).

Le abilità didattiche, psicologiche, pedagogiche, intersoggettive ecc. dopo la specializzazione, necessitano di un'ulteriore azione di supporto in grado di "situarsi" nei contesti (*didattica situata*) per realizzare *performance individuali* che, attraverso un accompagnamento mediato, comunitario, cosciente e scientifica-

mente fondato, si pone il fine di promuovere *performance del contesto* (nel senso che quest'ultimo diventa performativo). Inevitabilmente attraverso la realizzazione di tali performance individuali e del contesto si promuove una *trasformazione* non solo delle abilità apprese, dal singolo ma contemporaneamente si *trasformano* i contesti stessi. Le *performance individuali* consistono nel contributo professionale effettivo realizzato da ciascun docente, i suoi risultati attesi e le modalità utilizzate per raggiungere quelle stesse performance; le *performance del contesto* esprimono il risultato che il contesto con le sue componenti – umane e materiali – consegue ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di partecipazione in/per la classe. Non è un prolungamento dell'esperienza di tirocinio precedentemente vissuta durante il corso (Fase 1, della contestualizzazione dei saperi e delle pratiche), perché è cambiato il profilo istituzionale dell'insegnante, è cambiata la sua motivazione; ora gli sono richieste scelte pedagogiche e didattiche autonome, responsabili e condivise che, in quanto *situate*, diventano significative e, appunto, *trasformative*.

A scuola (e al nido) è chiesto un impegno che deve procedere da una *decontestualizzazione* di quanto vissuto e appreso nel tirocinio (intrecciato con le abilità teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e i laboratori) per desumere elementi teorici e pratici utili per una nuova *contestualizzazione situata* degli stessi elementi perché nel proprio nuovo contesto di lavoro, anche attraverso opportune integrazioni, rigenerazioni o formulazioni inedite di quegli stessi elementi. L'insegnante procede attraverso una deframmentazione metacognitiva di quanto appreso (saperi e pratiche) per generare proprie personali idee, soluzioni, procedure, materiali *situati*. L'azione dopo il diploma, in questa seconda fase (vedi schema di seguito), permette, attraverso un disegno consapevole di *ricerca situata e trasformativa* interno al percorso formativo stesso, contemporaneamente di ricavare dati in grado di indirizzare e strutturare più adeguatamente l'impianto formativo stesso (che rivive di ciclo in ciclo) e che, in questo modo, si rigenera e si arricchisce modificandosi, migliorandosi.



In sintesi, l'intreccio è tra una didattica universitaria, che culmina in una fase *situata* nutrita di desideri *trasformativi* dei contesti e un'azione di ricerca che è in grado di potenziare e meglio sostenere l'impianto formativo stesso e i contesti. Di qui la definizione² di *Ricerca Situata e Trasformativa* (RST) che con un approccio metodologico sollecita i principi della trasformazione educativa, focalizzandosi sul contesto specifico in cui avviene l'apprendimento e il cambiamento. Si tratta di un paradigma basato sulla comprensione che la conoscenza e le pratiche educative emergono dall'interazione dinamica tra i partecipanti e il loro ambiente professionale, sociale e culturale (Kemmis & McTaggart, 2005).

La RST promuove un ciclo continuo di riflessione che modifica l'agire educativo, in cui gli educatori non solo applicano le teorie pedagogiche, ma le trasformano in base alle esigenze specifiche del loro contesto

2 La definizione di questo approccio di ricerca è stata concettualizzata dagli autori del presente contributo.

lavorativo. Questo processo, che coinvolge attivamente i partecipanti nella co-costruzione della conoscenza, mira a generare cambiamenti significativi nelle pratiche educative, sostenendo l'inclusione e l'equità (Mezirow, 1991). Attraverso la collaborazione tra ricercatori ed educatori si crea un ambiente di apprendimento critico e riflessivo, dove le esperienze locali sono valorizzate e diventano la base per lo sviluppo di nuove pratiche e politiche educative (Freire, 1970).

Tale approccio di ricerca trova forti punti di sintonia in contributi di studiosi internazionali come Lave e Wenger, che hanno sviluppato il concetto di "comunità di pratica" (Wenger, 1998). In questo contesto, l'apprendimento è visto come un processo situato, ovvero strettamente legato al contesto sociale e culturale in cui avviene. Si sottolinea l'importanza delle pratiche condivise e della partecipazione attiva nella costruzione della conoscenza, contribuendo a trasformare non solo i partecipanti, ma anche le strutture sociali e istituzionali in cui essi operano (Lave, Wenger, 1991). Inoltre, la RST si intreccia con le riflessioni di De Certeau (1984), che esplora il modo in cui gli individui e i gruppi negoziano e trasformano le pratiche quotidiane all'interno delle strutture di potere esistenti. La nozione di "pratiche ordinarie" di De Certeau, che rappresentano forme di resistenza e creatività all'interno delle istituzioni, si collega direttamente all'idea che la ricerca situata non sia solo un processo di adattamento alle condizioni locali, ma un atto di trasformazione attiva del contesto stesso. Anche Bourdieu (1977) offre un ulteriore contributo con il concetto di "habitus," che descrive come le pratiche sociali siano il risultato di un'interazione complessa tra strutture sociali e le disposizioni interne degli individui. È un concetto fondamentale per la RST, poiché riconosce che il cambiamento nelle pratiche educative non può avvenire senza un'interrogazione critica delle strutture di potere esistenti e delle dinamiche culturali che le sostengono.

In conclusione, rimane aperta la necessità, espressa chiaramente dai professionisti coinvolti nel processo di ricerca, di individuare la modalità in grado di sviluppare la Fase 2 indicata nello schema sopra riportato; è alquanto improbabile pensare ad un prolungamento del percorso formativo oltre il tempo del diploma acquisito; tuttavia, l'analisi dei dati ha reso evidente l'esigenza di essere accompagnati dopo la presa di servizio, nel momento che riteniamo più delicato relativamente all'impatto con i contesti scolastici ed educativi e la conseguente tenuta di motivazione e *agentività professionale* (Pileri, 2024). A tal proposito, in risposta al bisogno emerso, è in fase di avvio un contesto laboratoriale di formazione e di ricerca universitaria idoneo a sostenere una comunità di docenti ed educatori – ex corsisti – che supportati condividono, potenziano e ricercano *saperi e pratiche situate e transformative*. Tale fase sta trovando effettiva realizzazione attraverso l'apporto delle azioni di Terza missione che, nell'ambito di un Laboratorio del Dipartimento di Scienze Dell'Educazione dell'Università di Bologna, si sta implementando mediante una nuova sezione dedicata ad insegnanti ed educatori, finalizzata ad accompagnarli in servizio, con la consapevolezza che i saperi e le pratiche tendono a logorarsi nel tempo anche in relazione ai contesti nei quali vengono interagiti.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2014). The relationship between ECE and CSE in the training field. The Italian case. In *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (pp. 7-82). Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Balduzzi L. (2020). L'accessibilità dei servizi per l'infanzia. investire in qualità ed ascolto. In *Early Childhood Education and Care: Challenges and Perspectives* (pp. 9-21). Korçë: Unversiteti "Fan S. Noli".
- Bourdieu P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Routledge.
- Cottini L. (2018). *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*. Roma: Carocci.
- De Certeau M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Early Childhood Education and Care in Europe: Ensuring Quality and Accessibility*. Brussels: Eurydice Report.
- Kemmis S., McTaggart R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- European Commission (2010). *ET 2020: A strategic framework for European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

- Lazzari A. (2016). I servizi per l'infanzia oltre la crisi: un impegno politico e pedagogico. In *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (pp. 5-16). Bergamo: ZeroSeiUp.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pileri A., Dainese R. (2023). La formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue Internationale D'éducation De Sèvres*, 92, 109-118.
- Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Plaisance E. (2012). Accueil et éducation de la petite enfance à l'école. Enjeux éducatifs et sociaux. *La Revue Socialiste*, 48, 49-59.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Humbeeck B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 15, 25-35.
- Salimen J. (2017). Early Childhood Education and Care System in Finland. *Nauki O Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, Numer (5).
- Montuschi F. (2020). La pedagogia speciale. Uno sguardo al passato e qualche ipotesi di futuro. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale* (pp. 33-42). Trento: Erickson.
- Turnbull A.P., Turnbull H.R., Erwin E.J., Soodak L.C., Shogren K.A. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (7th ed.). Pearson Education.
- Vannini I. (2020). Un Ponte tra Ricerca e Formazione. L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *RicercaAzione*, 12, 267-268.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Il *lifelong learning* come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti

Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education

Paolo Di Rienzo

Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Education | University Roma Tre | paolo.dirienzo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Di Rienzo, P. (2024). Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education. *Pedagogia oggi*, 22(2), 40-46.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-05>

Copyright: © 2024 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-022024-05>

ABSTRACT

Lifelong learning has been placed at the heart of European policies and numerous international organizations. The EU has assigned lifelong learning the role of an educational strategy to face the challenges related to competition but also to improve the cohesion of citizens and the quality of life. The argument is not free from ambiguity and reductive readings, which place it in an exclusively functionalist dimension. It becomes necessary to promote a humanistic vision, based on the critical exercise of thought, through the attribution of the intrinsic value to adult education and the recognition of skills, to understand and deal with changes in the course of life.

Il *lifelong learning* è stato collocato al centro delle politiche europee e di numerose organizzazioni internazionali. L'UE ha assegnato al lifelong learning il ruolo di strategia educativa per fronteggiare le sfide legate alla competizione ma anche per migliorare la coesione dei cittadini e la qualità della vita. Il tema non è esente da ambiguità e da letture riduttive, che lo collocano in una dimensione esclusivamente funzionalista. Diviene necessario promuovere una visione umanistica, imperniata sull'esercizio critico del pensiero, attraverso l'attribuzione del valore intrinseco all'educazione degli adulti e il riconoscimento delle competenze, per comprendere e affrontare i cambiamenti nel corso della vita.

Keywords: *lifelong learning* | adult education | experiential learning | certification of competences

Parole chiave: *lifelong learning* | educazione degli adulti | apprendimento esperienziale | certificazione delle competenze

Received: September 01, 2024

Accepted: November 03, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Paolo Di Rienzo, paolo.dirienzo@uniroma3.it

1. Politiche di *lifelong learning*

Il *lifelong learning* (LLL), o apprendimento permanente (AP), rappresenta uno dei principali topoi che, a livello internazionale, ha influenzato, negli ultimi decenni, il dibattito politico e scientifico sull'educazione. Esso costituisce un elemento cardine delle politiche europee degli ultimi decenni e ha contribuito a modificare l'apparato teorico ed empirico nell'ambito dell'educazione degli adulti (EdA) (Milana *et alii*, 2018).

Nella prima metà degli anni Novanta, il LLL è stato oggetto di attenzione, sia da parte dell'Unesco (che nel 1994 ha individuato la strategia *lifelong learning for all*, sia da parte dei ministri dell'Istruzione dell'UE, che nella conferenza del 1996 hanno sollecitato gli Stati membri a tradurre l'AP in realtà per tutti e a inserirlo tra le priorità del quinquennio successivo. Sempre nel 1996, l'UE, in occasione della pubblicazione del *Libro Bianco*, ha rilanciato l'AP come concetto per promuovere lo sviluppo individuale e per realizzare una maggiore occupabilità, riconoscendolo come elemento fondamentale della conoscenza (Commissione europea, 1996).

La Strategia europea di Lisbona, nel 2000, si è posta l'obiettivo strategico di fare dell'Europa, entro il 2010, il centro dell'innovazione e della conoscenza con un'economia dinamica e competitiva, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile. In tale contesto, l'AP diventa una priorità, in quanto componente cruciale del modello economico e sociale europeo. A sostegno di questi obiettivi, l'UE ha lanciato nel 2000 il *Memorandum on lifelong learning*, che descrive la nuova società della conoscenza e la conseguente necessità di sistemi educativi sviluppati e riformati.

Con l'espressione LLL si intende, secondo quanto previsto dal *Memorandum* e dalla comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, «qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale» (Commissione europea, 2001, p. 10). Tra l'altro, il *Memorandum* riconosce come l'AP non si caratterizzi solo per la dimensione *lifelong*, cioè per tutto l'arco della vita, ma richieda la valorizzazione della dimensione *lifewide*, intesa come validità dei processi di apprendimento in tutti i contesti (formale, non formale, informale), e della dimensione *lifedeeep*, intesa come cambiamento trasformativo profondo non semplicemente meccanicistico dell'individuo che apprende (Loiodice, 2016). Esso si sostanzia, quindi, nell'apprendimento che interessa tutto il corso della vita di un soggetto e si presenta come un processo sia di riqualificazione professionale e di arricchimento personale, sia di formazione dei cittadini, affinché essi possano essere in grado di contribuire allo sviluppo della democrazia.

Nel novembre 2021 il Consiglio dell'UE ha adottato una risoluzione per una nuova *Agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*. Si sottolinea la necessità di aumentare significativamente la partecipazione degli adulti all'educazione formale, non formale e informale. Al fine di monitorare i progressi e il conseguimento degli obiettivi e di individuare ulteriori sfide, l'*Agenda* raccomanda che la partecipazione a percorsi di apprendimento negli ultimi 12 mesi dovrebbe raggiungere almeno il 47% degli adulti, di età compresa tra i 25 e i 64 anni, entro il 2025; una quota che dovrebbe salire ad almeno il 60% entro il 2030.

Su proposta della Commissione europea, il 2023 è stato proclamato "Anno Europeo delle Competenze". Questa scelta risponde a una sfida specifica: consentire ai cittadini dell'UE di disporre delle competenze necessarie per affrontare con successo i cambiamenti del mercato del lavoro e di partecipare pienamente alle varie attività sociali e democratiche. Una forza lavoro, con le competenze più richieste, può contribuire alla crescita sostenibile a lungo termine dell'Unione Europea, aumentandone l'innovazione e migliorando la competitività delle sue imprese in vista della transizione verde e digitale e di una ripresa economica socialmente giusta ed equa. Per affrontare questa sfida, l'Unione europea ha ulteriormente incoraggiato l'AP, con l'approvazione degli obiettivi dell'UE per il 2030. Secondo questi obiettivi, almeno il 60% degli adulti dovrebbe partecipare ogni anno ad attività educative; entro lo stesso anno si definisce un tasso di occupazione di almeno il 78%. Su questo tema, l'UE può contare su diverse iniziative già in atto, come, ad esempio, l'*Agenda per le competenze per l'Europa*, che mira a rendere il diritto all'apprendimento permanente una realtà, ispirandosi al primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali.

L'AP rappresenta quindi una strategia europea che richiede l'assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni pubbliche per stabilire sistemi di erogazione efficaci. Allo stesso tempo, richiede ai cittadini di sviluppare competenze chiave per l'apprendimento permanente, come definito nella *Raccomandazione* del

Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e successivamente modificata dalla *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018. Tra queste, la competenza chiave “Personale, sociale e di imparare ad apprendere” è di particolare importanza, come delineato nel quadro *LifeComp* (Sala *et alii*, 2020), che fa riferimento a un insieme di competenze trasversali intrecciate tra loro, essenziali per lo sviluppo personale e sociale in un’epoca di cambiamenti.

Le politiche dell’UE sul LLL hanno poi influenzato in modo significativo lo sviluppo del quadro legislativo italiano in materia di EdA. Il riferimento alle politiche italiane è relativo in particolare alla strategia per l’AP e il Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC) che prende avvio a partire dalla Legge n. 92 del 2012 e alla messa a regime nel 2012 dei centri provinciali di istruzione degli adulti (Cpia).

Come emerge da ciò che precede, il LLL diviene una sorta di *concetto valigia*, definito anche *formula incantatoria* e *concetto camaleontico* (Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2018, pp. 267-268) caratterizzato da una pluralità di contesti di applicazione, che, nondimeno, rivela forme di de-semantizzazione, oltreché di uso strumentale, con logiche di natura eteronoma rispetto al discorso peculiarmente educativo. A fronte di ciò, la tesi centrale che si vuole sviluppare nel presente contributo consiste nel concepire il LLL come orizzonte di significato e prospettiva culturale per il sistema dell’EdA, quando sia inteso all’interno della prospettiva *formativista* dello sviluppo apprenditivo umano (Sen, 2016). Secondo tale prospettiva, che chiameremo umanistica, il LLL assume la funzione di canale di accesso a una qualità di vita migliore e di strumento per prevedere e adattarsi al cambiamento senza subirne le conseguenze, facendo leva sullo sviluppo olistico dei singoli soggetti, anche nel senso di sviluppo professionale per un posizionamento significativo nel mercato del lavoro (Gelpi, 2000).

È indubbio, infatti, che il LLL, sia sul piano teorico, sia su quello delle politiche, non è esente da ambiguità e da letture riduttive, che lo collocano in una dimensione puramente funzionalista e sostanzialmente mercantile. In una concezione dell’economia sempre più caratterizzata dalla mutevolezza e dall’incertezza, infatti, l’istruzione ha visto messa in discussione la sua funzione intrinseca di fonte di miglioramento in sé ed è stata concepita prevalentemente come uno strumento di produttività per affrontare la competitività economica. Ciò è strettamente legato alle posizioni di alcuni economisti (Welch, 1970) secondo cui, partendo dal cambiamento tecnologico e passando per la promozione della richiesta di istruzione, si sarebbe accelerato il cambiamento tecnologico stesso e si sarebbe assistito a un aumento della produttività.

È quanto messo in evidenza, peraltro, dagli studi critici in ambito pedagogico, che, nelle versioni più radicali, arrivano a mettere in discussione la natura del concetto stesso di LLL, concepito come fuorviante e pernicioso, se comparato con il concetto di educazione permanente (Crowther, 2004; Jarvis, 2009).

D’altro canto, l’ambiguità sopra rilevata è una caratteristica precipua dello sviluppo contemporaneo del concetto di EdA, nel quale sono presenti due spinte parallele che si possono individuare nell’obiettivo della formazione della forza lavoro e nell’obiettivo dell’emancipazione personale (Federighi, 2016, p. 201).

In ragione di ciò, il presente articolo intende sviluppare la valenza generativa del costrutto di LLL per l’educazione degli adulti, se adottato in chiave umanistica e scevro da derive fondate su logiche esclusivamente funzionaliste rispetto alle dinamiche economiche dei contesti produttivi (Rubenson, 2009), a partire dalle posizioni che mettono in luce la valenza formativa dell’apprendimento per la capacitazione umana. Tale posizione è stata espressa a proposito della centralità della libertà e delle capacitazioni personali in opposizione alla visione delle risorse umane di matrice strettamente utilitaristica (Sen, 2016). Questi aspetti rimettono in campo la necessità di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva che postula la centralità degli individui. Viene così ribadita la necessità di un orientamento culturale più avanzato fondato sulle direttrici del significato e della valenza generativa dell’azione, nelle quali assumono rilievo la capacità di attribuzione di senso nei confronti del sé e degli altri.

In questo senso, vogliamo sostenere la tesi che l’ambito pedagogico di riferimento del concetto di LLL rimanda a categorie inerenti, in particolare, alla pluralità dei contesti (formali, non formali e informali) di apprendimento, in cui assume un ruolo cruciale la dimensione informale che esprime la valenza formativa di tutte le esperienze di vita (Morgan-Klein, Osborne, 2007). Ciò conduce a mettere in evidenza il valore dell’apprendimento esperienziale (Salling Olesen, 2018) e la funzione della certificazione delle competenze, come leva per abbattere le barriere tra i diversi contesti, nell’ottica di un sistema formativo integrato, aperto e inclusivo.

Si profila, in altre parole, una sfida per l’EdA, che è chiamata ad interrogarsi criticamente sulle sue finalità in considerazione della fondamentale dimensione che attiene alla trasformazione del percorso di

vita delle persone. Nuove transizioni biografiche, varietà e ampiezza delle esperienze di apprendimento, riconducono il discorso ad una questione basilare che riguarda l'inclusione formativa e consapevole degli adulti ad attività di AP. Essa può essere promossa, in particolare, attraverso la valorizzazione delle esperienze di vita, la personalizzazione dei processi formativi e il riconoscimento dei saperi pregressi acquisiti *lifelong* nei contesti non formali e informali.

2. Educazione degli adulti e *lifelong learning*

Il rilievo assunto dal LLL caratterizza lo sviluppo del concetto contemporaneo di EdA.

In ambito Unesco, il LLL viene enunciato come mero principio astratto nella Raccomandazione Unesco del 1976. Bisogna attendere la quinta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti che conduce alla Dichiarazione di Amburgo (1997), per arrivare alla definizione organica di una prospettiva nuova, caratterizzata dall'inclusione del tema dell'AP – in tutto il suo spettro tipologico, formale, non formale e informale – nell'EdA. D'ora in avanti, si assiste a un cambiamento di paradigma che trova la sua più alta proclamazione nella *Recommendation on Adult Learning and Education* (RALE) adottata dalla Conferenza Generale Unesco del 2016. L'educazione e l'apprendimento degli adulti sono concepiti come componenti fondamentali del LLL. Comprendono tutte le forme di educazione e apprendimento che mirano a garantire la partecipazione di tutti i giovani e gli adulti alle loro società e al mondo del lavoro. Denotano l'intero insieme dei processi di apprendimento, formali, non formali e informali, con cui coloro che sono considerati adulti dalla società in cui vivono sviluppano e arricchiscono le proprie capacità di vivere e lavorare, sia nel proprio interesse che in quello delle loro comunità, organizzazioni e società. L'apprendimento e l'educazione degli adulti riguardano attività e processi di acquisizione, riconoscimento, scambio e adattamento delle capacità.

Tenendo conto del mondo in rapida evoluzione in cui viviamo, la Raccomandazione stabilisce i principi guida per la promozione e lo sviluppo dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti (*adult learning and education*, ALE). L'AP è ritenuto quale concetto cardine per l'inclusione formativa e l'innalzamento del profilo culturale degli individui, a partire dall'attenzione riposta sulla molteplicità dei contesti di apprendimento e sulla valorizzazione delle competenze.

Tale cambiamento di paradigma è stato fatto proprio dall'UE, che nel 2006 ha adottato la definizione di EdA con la Comunicazione della Commissione "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere" (Commissione europea, 2006). Si sostiene che l'ALE costituisce fattore fondamentale per la promozione di città e regioni di apprendimento e per rivitalizzare persone, famiglie, comunità e risorse umane.

Viene adottato un approccio globale, sistematico e integrato, che abbraccia tre domini chiave: alfabetizzazione e competenze di base; formazione continua e competenze professionali; educazione liberale, popolare e competenze di cittadinanza. Si tratta di un approccio fondamentale per garantire un'educazione inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento per tutti, in collegamento con il quarto obiettivo *dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'ONU.

Come si sostiene nella suddetta Comunicazione, l'AP costituisce un fattore di espansione dell'EdA poiché integra i diversi contesti di apprendimento e dà valore alle esperienze degli adulti, tramite la strategia di riconoscimento e certificazione delle competenze, indipendentemente da dove e come esse siano state acquisite.

Siamo in presenza di principi che sono stati accolti dalle politiche italiane in tema di EdA e AP e che hanno influenzato di conseguenza le ricerche e le prassi sul campo.

La legge n. 92/2012 detta le norme generali sull'AP, indirizzate alla costruzione di un Sistema Nazionale per la Certificazione delle Competenze (SNCC), attraverso la costruzione di sistemi integrati territoriali (Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, RETAP). La Legge 92/2102 recepisce e conferma la validità del principio del LLL, secondo cui l'individuo è il protagonista attivo dei processi di apprendimento, le cui competenze, acquisite anche in contesti informali e non formali, in modo intenzionale e non intenzionale, possono essere riconosciute e certificate.

Il 20 dicembre 2012 è stata sottoscritta l'Intesa della Conferenza Unificata Stato – Regioni in applicazione della Legge 92/12, riguardante le politiche per l'AP e gli indirizzi per l'individuazione di criteri ge-

nerali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di RETAP. In essa si legge, peraltro, che le RETAP hanno, tra gli altri, l'obiettivo di realizzare azioni di accompagnamento per giovani e adulti finalizzate al rientro nei sistemi di istruzione, per promuovere la formazione permanente e continua.

La legge n. 92/2012 pone le basi per la costruzione del SNCC che è stata oggetto di ulteriori passi normativi: il Decreto legislativo n. 13/2013 che definisce i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi; il Decreto interministeriale del 30 giugno 2015 per la definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze; il Decreto 5/2021, che prevede e definisce le linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze; il Decreto 9/2024 che regola le funzioni e disciplina servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, definendo nuovi spazi di attuazione relativi alla formazione aziendale, al sistema della formazione professionale, al partenariato economico e sociale, ai fondi interprofessionali, ai fondi bilaterali e al volontariato.

In questo quadro normativo è chiaramente indicato che alla realizzazione e allo sviluppo delle RETAP concorrono, tra gli altri, anche i Cpia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, per promuovere l'offerta formativa flessibile e personalizzata, idonei servizi di accoglienza, orientamento per la certificazione delle competenze.

Il nuovo quadro normativo sull'AP e sulla certificazione delle competenze rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante per i Cpia, messi a regime con il DPR 263/2012. Nel rispetto del dettato normativo istituito a partire dalla Legge 92/2012, il nuovo sistema dei Cpia è chiamato a compiere un impegnativo salto di qualità sul terreno cruciale delle politiche per l'AP, nonché su quello, altrettanto cruciale, del riconoscimento delle competenze di cui le persone sono portatrici, a partire dalla ricostruzione della storia individuale.

Si tratta di una sfida che allarga di molto l'orizzonte dell'EdA, spingendolo ad oltrepassare i confini delle tradizionali funzioni della alfabetizzazione e dell'istruzione in senso stretto. Viene adottata una visione che, in un'ottica universalistica e inclusiva, fa perno sul diritto di ciascun individuo di essere istruito, di sviluppare i talenti e di essere riconosciuto per il proprio valore intrinseco, costituito, anche, dai saperi e dalle competenze che ha acquisito in tutte le esperienze di vita (Di Rienzo, 2024).

Alla luce di queste ragioni e a partire da questi valori di fondo, il nuovo sistema di istruzione degli adulti imperniato sui Cpia prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati sotto il segno della personalizzazione (Baldacci, 2006), alla cui base è collocato il patto formativo individuale (PFI), definito a partire dal riconoscimento dei saperi e delle competenze di cui ciascuna persona è portatrice.

Ciò richiama inoltre la necessità di riflettere su metodologie e su protocolli innovativi, per la ricerca e le prassi nell'EdA, più consoni al paradigma del LLL in una prospettiva umanistica, che assumano l'importanza di riconoscere il valore intrinseco di ogni forma di apprendimento anche sotto forma di certificazione delle competenze.

La Raccomandazione del Consiglio dell'UE (2012) ha riconosciuto il valore della certificazione delle competenze per promuovere una più ampia partecipazione degli adulti e sistemi formativi più aperti e inclusivi per gli adulti. In effetti nella stessa si afferma che partire dal 2007, l'UE, ha finanziato, numerosi progetti pilota che hanno consentito lo sviluppo di strumenti e procedure di certificazione nell'istruzione degli adulti e nella formazione continua e professionale.

Allo stesso modo, l'Unesco (2019) individua il LLL quale concetto cardine per realizzare l'inclusione e l'innalzamento del profilo culturale degli individui, attraverso la certificazione delle competenze.

Possiamo sostenere, quindi, che la certificazione mette l'accento sul valore dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta delle competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro. L'apprendimento nelle esperienze di vita e di lavoro è un processo incorporato nelle prassi, che può determinare un prodotto, in termini di acquisizioni personali, quali saperi e competenze, non immediatamente evidente allo sguardo delle persone e delle organizzazioni.

Il concetto di competenza, in questo ordine di idee, mette in discussione l'accezione che la riduce alla dimensione puramente tecnica e funzionale finalizzata all'acquisizione di specifiche abilità professionali, facendo riferimento agli studi che la interpretano nella sua valenza procedurale e metacognitiva, generativa, proattiva e strategica. Da qui deriva la responsabilità dei sistemi formativi di predisporre e mettere in atto tutte le iniziative e i dispositivi di accompagnamento e di orientamento, per sostenere il processo di rico-

struzione autoriflessiva delle esperienze degli adulti, in una prospettiva di riconoscimento delle competenze e di personalizzazione dei percorsi.

3. Conclusioni

Con il concetto di LLL si viene a sostanziare il principio universalistico dell'educazione, in un'ottica che integra la dimensione istituzionale del percorso scolastico con il riferimento ai processi di apprendimento del soggetto in tutti i contesti. È così che il LLL diviene il principio ispiratore tanto dell'offerta quanto della domanda in qualsivoglia contesto di educazione e apprendimento.

In questo contributo, è stata adottata la matrice umanistica del concetto di *lifelong learning* (Rubenson, 2009). Si tratta di una prospettiva che, in un'ottica di sviluppo sociale e individuale per l'espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani, mette al centro delle strategie di cambiamento la capacità degli individui di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione, attraverso la formazione e lo sviluppo di quelle capability che sono una condizione strategica della loro possibilità di svolgere un ruolo attivo (Sen, 2001). Un'accezione intrinseca che coglie il valore intrinseco del LLL e il suo valore per l'individuo e la società, anche in termini di certificazione delle competenze (Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2018, pp. 267-268).

La prospettiva del LLL apre potenzialità e orizzonti nuovi per l'educazione degli adulti e, al tempo stesso, fa emergere la necessità di profondi cambiamenti sul piano teorico e su quello operativo. L'EdA si trova di fronte a scenari globali e a domande di formazione del tutto diversi da quanto tradizionalmente concepito, in relazione con l'esigenza di porre al centro dell'attenzione il valore dei soggetti e della conoscenza all'interno dei contesti organizzativi, risorse preziose che necessitano di sviluppo, di continua implementazione anche per anticipare gli effetti del cambiamento.

Alla base del cambiamento di prospettiva si trova la portata trasformativa dei numerosi mutamenti che la società sta attraversando nel processo di transizione verso una società equa, inclusiva e sostenibile. Il fattore decisivo di cui si sostanzia il LLL fa riferimento alla potenzialità di apprendimento che riguarda tutti gli individui e alla capacità umana di creare e usare conoscenza in maniera efficace. Diviene quindi obiettivo primario delle politiche istituzionali e dell'iniziativa dei corpi sociali la creazione delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

Esso richiede l'individuazione di una strategia globale che, come è stato anche recentemente sottolineato in molti documenti istituzionali, tenda ad offrire opportunità di formazione il più possibile vicine alle persone. Ciò al fine di sollecitare tutti i cittadini a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica, attraverso un'organizzazione che permetta loro di conciliare lavoro, vita familiare e formazione lungo l'intero corso di vita, dando così risposta ai bisogni e alle esigenze via via emergenti nel contesto di vita quotidiano.

Così, dunque, il concetto di AP mette in luce i temi connessi alle possibilità, ai desideri, alle situazioni, alle condizioni in cui gli individui possono apprendere. Si tratta di un processo che si può realizzare, in modo sempre più scientificamente dimostrabile, durante tutto il corso della vita degli esseri umani e che pervade tutta l'esperienza umana, al di là dei percorsi di istruzione o di formazione per il lavoro. Ne deriva perciò la necessità di individuarne non solo i suoi molti aspetti, ma i caratteri che lo fanno essere processo e risultato diverso dalle altre esperienze di vita.

In conclusione, l'EdA, in una prospettiva di LLL, attiene all'insieme delle attività, delle strategie, delle aspirazioni, delle politiche e dei percorsi individuali e collettivi, attraverso cui si riproducono le società e si costruiscono i singoli progetti di vita. La semplificazione tecnicistica (la formazione intesa essenzialmente come le tecniche e i metodi) o la curvatura puramente funzionalista (la formazione intesa essenzialmente come risposta ai compiti professionali) sarebbe assai grave. In questa prospettiva, l'EdA acquisisce una sua connotazione simbolica ed evocativa di grande forza che rinvia alle grandi aspirazioni di liberazione e di sviluppo umano che hanno attraversato la storia e a cui, tanto più nei difficili passaggi del terzo millennio, non si può rinunciare.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Boyadjieva P., Ilieva-Trichkova P. (2018). Lifelong Learning as an Emancipation Process: A Capability Approach. In M. Milana *et alii* (eds.), *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 267-268). London: Palgrave Macmillan.
- Commissione europea (1996). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione europea.
- Commissione europea (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles: Commissione europea.
- Commissione europea (2006). *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*. Bruxelles: Commissione europea.
- Consiglio Unione europea (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", c 398/5, 22 dicembre.
- Crowther J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Di Rienzo P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Roma: Carocci.
- Federighi P. (2016). L'evoluzione dei concetti di Education permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università* (pp. 219-225). Milano: FrancoAngeli.
- Gelipi E. (2000). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini e Associati.
- Jarvis P. (ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università* (pp. 73-78). Milano: FrancoAngeli.
- Milana M. *et alii* (eds.) (2018). *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Morgan-Klain B., Osborne M. (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Rubenson, K. (2009). Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). Routledge: London.
- Salling Olesen H. S. (2018). Learning and Experience: A Psycho-Societal Approach. In M. Milana *et alii* (eds.), *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 169-189-268). London: Palgrave Macmillan.
- Sala A. *et alii* (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Bruxelles: Publications Office of the European Union
- Sen A. (2016). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Paris: Unesco.
- Unesco (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave no One behind: Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Welch F. (1970). Education in Production. *Journal of Political Economy*, 78(1), 35-59.

Sviluppo professionale degli insegnanti e IA: suggerimenti dalla ricerca per le policy

Teachers' professional development and IA: suggestions from research for policy

Loredana Perla

Full professor of Didactic and Special Education | University of Bari Aldo Moro | loredana.perla@uniba.it

Laura Sara Agrati

Full professor of Didactic and Special Education | Pegaso University | laurasara.agrati@unipegaso.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Perla, L., & Agrati, L.S. (2024). Teachers' professional development and IA: suggestions from research for policy. *Pedagogia oggi*, 22(2), 47-57. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-06>

Copyright: © 2024 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-022024-06>

ABSTRACT

Teachers' professional development affects student and teacher learning and well-being. Although AI is permeating teaching-learning processes, European reports note the lack of a common strategy for professional development of teachers in the use of AI. Currently, literacy programmes focus more on technological aspects than on pedagogical-didactical ones. This paper presents the results of the first phase of an exploratory survey conducted by the Universities of Bari and Pegaso, within ISATT, in 12 countries in Europe, Africa and Asia. The questionnaire, divided into 5 sessions, collected the attitudes of 177 teachers in initial training in Italy and analysed their behavioural intentions regarding the use of AI in teaching practice. The data analysis provides indications for scientific debate and training programmes, such as teachers' willingness to use and confidence in AI.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti influisce sugli apprendimenti e sul benessere degli studenti e dei docenti. Sebbene l'IA stia pervadendo i processi di insegnamento-apprendimento, i report europei rilevano la mancanza di una strategia comune sullo sviluppo professionale degli insegnanti nell'uso dell'IA. Attualmente, i programmi di alfabetizzazione si concentrano più su aspetti tecnologici che pedagogico-didattici. Questo lavoro presenta gli esiti della prima fase di un'indagine esplorativa condotta dalle Università di Bari e Pegaso, in seno all'ISATT, in 12 paesi in Europa, Africa e Asia. Il questionario, articolato in 5 sessioni, ha raccolto in Italia gli atteggiamenti di 177 docenti in formazione iniziale e analizzato le loro intenzioni comportamentali riguardo l'uso dell'IA nella pratica didattica. Dall'analisi dei dati emergono indicazioni per il dibattito scientifico e per i programmi di formazione, come la disposizione all'uso e la fiducia nell'IA da parte dei docenti.

Keywords: professional development | teachers | IA, European policies | well-being

Parole chiave: sviluppo professionale | insegnanti | IA | policy europee | benessere

Received: September 01, 2024

Accepted: November 04, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

L'articolo è frutto di un progetto ideato e scritto congiuntamente.

Corresponding Author:

Loredana Perla, loredana.perla@uniba.it

1. Sviluppo professionale degli insegnanti nella strategia europea

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è da intendere come qualsiasi tipo di attività utile ai docenti per innovare e approfondire le competenze personali e professionali (Avalos, 2011; Opfer, Pedder, 2011; Perla, 2019). È considerato un fattore essenziale, decisivo, per assicurare qualità nell'agire educativo e didattico e per il miglioramento delle scuole (Borko, 2004; Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyley, Gardner, 2017). Poiché la professione docente è soggetta a dinamismi, sfide e impegni maggiori rispetto al passato (Commissione Europea, 2007; Consiglio Europeo, 2014; 2020; OCSE, 2018a; 2018b), lo sviluppo professionale è visto come processo permanente di aggiornamento continuo (*continuing professional development* - CPD), di sviluppo di conoscenze e competenze, di rinnovamento del modo di svolgere la propria professione.

Da quando la ricerca didattica se ne è occupata come oggetto specifico di studio (Darling-Hammond *et alii*, 2005; Desimone, 2009; Hill, Beisiegel, Jacob, 2013), sono stati indagati, oltre che le modalità di attuazione efficace (Guskey, Yoon, 2009; Darling-Hammond, Hyley, Gardner, 2017), anche gli effetti diretti e indiretti che lo sviluppo professionale degli insegnanti può avere sugli studenti e sugli stessi docenti (Opfer, 2016; Fischer *et alii*, 2018; Agrati, 2021).

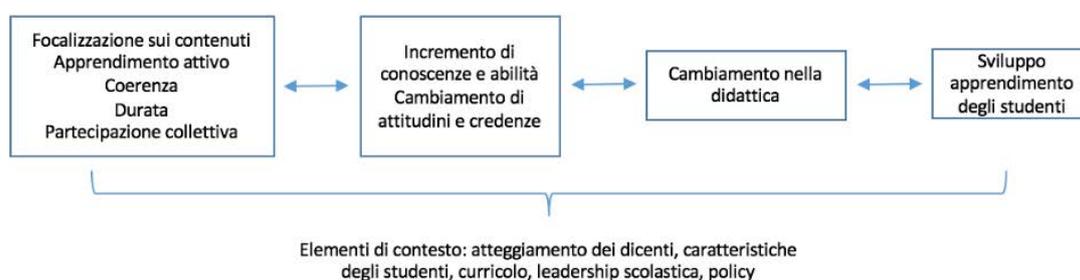


Fig. 1: Quadro concettuale degli effetti dello sviluppo professionale su insegnanti e studenti. Cfr. Desimone, 2009

Opfer (2016) riconosce, in generale, lo sviluppo professionale come leva fondamentale per migliorare l'insegnamento, che si dimostra efficace, ossia avente un impatto sugli apprendimenti degli studenti, quando incrocia, da un lato, i fattori personali di chi vi prende parte (es. motivazione e intenzioni ad agire) e, dall'altro, fattori di contesto (soprattutto, leadership scolastica e condizioni di esercizio favorevoli). Livelli di partecipazione efficace allo sviluppo professionale sarebbero associati alla disponibilità degli insegnanti alla cooperazione e a una leadership focalizzata sull'istruzione. Confermando in sostanza il quadro concettuale di Desimone (2009 – cfr. Fig. 1), il successivo studio di Fischer e colleghi (2018) ribadisce la stretta relazione tra partecipazione allo sviluppo professionale da parte dei docenti, condizioni contestuali favorevoli e miglioramento delle pratiche didattiche in classe. Il noto report di Darling-Hammond e colleghi (2017) ha indicato che gli elementi indispensabili da tenere in considerazione nella progettazione di un percorso di sviluppo professionale efficace sono: focalizzazione sui contenuti, ricorso a modalità attive e al *modeling*, collaborazione tra chi apprende, supporto di esperti, fornire feedback e riflessione, durata sostenuta. Nello specifico, è stato sottolineato che “uno sviluppo professionale sostenuto, che offre molteplici opportunità agli insegnanti di impegnarsi nell'apprendimento attorno a un singolo insieme di concetti o pratiche, ha maggiori possibilità di trasformare le pratiche di insegnamento e l'apprendimento degli studenti” (Darling-Hammond, Hyley, Gardner, 2017, p. 15). Riguardo il fattore durata, sebbene la ricerca non abbia ancora identificato una soglia chiara, si sottolinea, tuttavia che per ottenere cambiamenti significativi nella pratica, la formazione in servizio non possa essere realizzata in modo episodico e frammentato. È oggi acclarato che lo sviluppo professionale implica la “trasformazione delle conoscenze con le quali l'insegnante entra nel sistema organizzativo Scuola e che, inevitabilmente risultano strettamente collegate allo sviluppo complessivo del sistema medesimo” (Perla, 2019, p. 32).

Considerando l'impatto dell'insegnamento di qualità sugli apprendimenti e sul benessere non solo degli studenti a scuola, lo sviluppo professionale degli insegnanti è stato posto al centro delle strategie internazionali per l'innovazione e il miglioramento dell'intero sistema educativo (UNESCO, 2016; OCSE, 2018a,

2018b). In merito alla strategia europea più recente, Sánchez-Taranza e Matarranz (2023) fanno notare che, nonostante l'enfasi su quadri professionali più contestualizzati, il Consiglio indirizza tuttavia i Paesi nel rispondere alle sfide sulla base delle necessità che caratterizzano precisi momenti storici e nel cercare di promuovere competenze, particolarmente rilevanti allo stato attuale, come la capacità di lavorare in ambienti multilinguistici e multiculturali, di supportare l'apprendimento di studenti provenienti da contesti svantaggiati e con bisogni speciali, di partecipare allo sviluppo sostenibile, di sviluppare una vera e propria pedagogia digitale, non solo abilità nell'uso delle tecnologie (Consiglio d'Europa, 2020; Sánchez-Taranza, Matarranz, 2023; Perla, Agrati, Vinci, 2024).

Sul tema della formazione di insegnanti e formatori per il futuro (Consiglio d'Europa, 2020, p. 16), nelle conclusioni del Consiglio si sottolinea come le competenze pedagogiche e didattiche dei docenti, unite all'impegno, l'entusiasmo, la soddisfazione nel lavoro e la fiducia in se stessi, influenzano i risultati di apprendimento, i progressi e il benessere degli studenti. Per questo gli Stati membri sono invitati, tra l'altro, a (Consiglio d'Europa, 2020, p. 17):

- promuovere maggiore partecipazione alla formazione professionale continua e adoperarsi che tale partecipazione sia adeguatamente riconosciuta – es. come certificazione – ai fini delle progressioni di carriera;
- incoraggiare gli enti di formazione a offrire opportunità di formazione basate sulla ricerca, specifiche e flessibili, come unità di apprendimento di minori dimensioni, che tuttavia tengano conto di sistemi di garanzia della qualità certificata (es. microcredenziali).

2. Sviluppo professionale degli insegnanti, IA e disposizione all'uso

Data la pervasività, c'è oggi da chiedersi che impatto avrà l'IA sullo sviluppo professionale degli insegnanti, in termini di ridefinizione dei profili di competenze – non solo sul piano delle aree (tecnologiche e digitali, etiche ecc.) – e di modifica delle procedure e delle prassi. L'intelligenza artificiale è stata definita un'“agenzia autonoma e di autoapprendimento” sempre più “invisibile e onnipresente” (Taddeo, Floridi, 2018, p. 751) che, quindi, solleva sfide etiche urgenti e uniche, sul piano educativo, come la tutela dell'autodeterminazione (Terravecchia, 2020).

L'IA sta pervadendo sempre più i processi di insegnamento-apprendimento (Perla, Agrati, Montone, 2024; Perrotta, Selwyn, 2018; Tuomi, 2020). Quantunque esistano strategie di digitalizzazione e di formazione digitale ormai ben avviate, soprattutto di alfabetizzazione dei dati (Redecker, Punie, 2017; Unione Europea, 2020; Filderman *et alii*, 2021), i report più aggiornati rilevano ad oggi la mancanza di una strategia comune riguardo la formazione, in generale, e lo sviluppo professionale degli insegnanti, nello specifico all'uso dell'IA (UNESCO, 2024).

La meta analisi condotta da Filderman e colleghi (2022) sull'alfabetizzazione all'uso dei dati aveva confermato effetti positivi della formazione ricevuta – specie se in modalità collaborativa – su conoscenze, abilità e credenze dei docenti coinvolti. Uno studio condotto in Germania, Austria e Lituania (Romeike, Olari, 2023) ha rilevato, più in profondità, che i programmi di alfabetizzazione digitale focalizzano al momento più su aspetti tecnologici che pedagogico-didattici e che, laddove svolta, la formazione sull'IA è più centrata su aree etiche o applicative specifiche, che su aspetti tecnologici – tendenzialmente associata all'educazione informatica. Le raccomandazioni sono, al momento, di: *a.* stabilire una politica a livello internazionale/UE integrativa rispetto al quadro DigCompEdu dell'UE, per guidare l'implementazione nazionale/regionale dell'educazione all'IA; *b.* dedicare la formazione all'IA non solo su aspetti tecnici, quanto socio-culturali e di applicazione effettiva nei contesti. Report e progetti finalizzati alla ridefinizione del framework DigCompEdu alla luce delle potenzialità dell'IA (Cukurova *et alii*, 2024; Bekiaridis, 2023) confermano, in generale, la necessità di rilanciare l'impegno professionale dei docenti e di attenzionare, in particolare, aree di abilità come l'uso dell'IA nelle fasi di intervento propriamente istruttive e valutative.

Il campo di studi sulla relazione effettiva tra formazione ricevuta dagli insegnanti sull'intelligenza artificiale ed effetti pratici è ancora “vergine” (Du *et alii*, 2024), poco esplorata. Piuttosto che addentrarci prematuramente sugli effetti reali della formazione ricevuta sull'agire professionale, sugli effetti in termini di modifica comportamentale (Palumbo, 2002; Agrati, 2024), ad oggi sarebbe più ragionevole indagare,

invece, sulle “intenzioni comportamentali”, sulle disposizioni ad applicare nella prassi (educativa, didattica, ecc.) quanto appreso (Ajze, 1991; Bin *et alii*, 2020). I pochi studi empirici, come quelli condotti sulle intenzioni degli insegnanti di apprendere l’IA e di promuoverla nella pratica (Du *et alii*, 2024), rilevano che la percezione degli insegnanti sull’uso dell’intelligenza artificiale, per il bene sociale e l’autoefficacia nell’apprendimento, sono determinanti proporzionali alle intenzioni di apprendere. Chai *et alii* (2021), invece, sostengono che l’oggetto “intenzioni comportamentali di apprendimento”, in relazione alla formazione all’IA, deve ancora essere completamente chiarito a fondo poiché la non conoscenza di cosa sia l’IA, soprattutto dei meccanismi alla base e degli effetti sulla prassi didattica, inficerebbero di fatto le reali rappresentazioni e intenzioni. Gli autori hanno rilevato che, se per un verso, gli insegnanti con intenzioni comportamentali più elevate di apprendere l’intelligenza artificiale sono anche più impegnati in diversi tipi di attività di sviluppo professionale che coinvolgono conoscenze e abilità nell’intelligenza artificiale, è anche vero che molti insegnanti ritengono ancora di non avere abbastanza conoscenze e competenze per usarla o addirittura insegnarla bene nella pratica (Celik *et alii*, 2022).

3. Formazione nell’IA e intenzioni comportamentali: indagine esplorativa

Vengono presentati l’impianto, la metodologia e gli esiti della prima fase di una ricerca esplorativa sulle disposizioni di docenti in formazione iniziale verso l’IA e l’uso potenziale dell’IA nella pratica didattica, condotta presso le Università di Bari e Pegaso. L’indagine è stata sviluppata all’interno di uno studio più ampio sull’uso dell’IA nella didattica e nell’apprendimento scolastico che UniBa e UniPegaso stanno realizzando in collaborazione con studiosi di 12 paesi in Europa, Africa e Asia in seno al gruppo di ricerca “AI in Teacher education” dell’ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching).

Scopo e obiettivi dell’indagine

Lo scopo generale dell’indagine era di ottenere dati di base e indicazioni su possibili relazioni tra la formazione ricevuta, nel campo delle tecnologie digitali e – nello specifico – dell’IA da parte di docenti di scuola, e gli atteggiamenti personali e professionali nei confronti della stessa, utili ad orientare indagini successive più mirate. Le domande della ricerca poste nell’indagine condotta sono state:

il tipo di formazione ricevuta sull’IA – in termini di lunghezza e specificità tematica – influisce sulla disposizione all’uso dell’IA nella pratica didattica?

Disegno e metodologia

Nel periodo marzo 2024 – maggio 2024 è stata realizzata un’indagine esplorativa con disegno misto di tipo incorporato (Creswell, Plano Clark, 2007; Taddlie, Tashakkori, 2009; Trincherò, Robasto, 2019) per cui i dati qualitativi e quantitativi sono raccolti contemporaneamente, con prevalenza dei primi. L’analisi dei secondi verrà utilizzata in una seconda fase per comprendere aspetti peculiari dell’oggetto in studio.

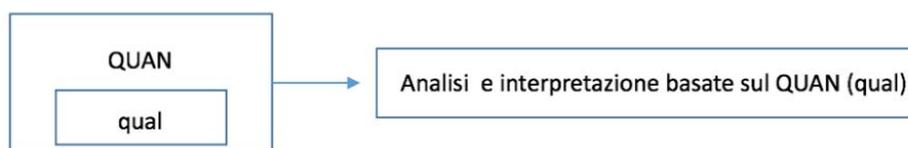


Fig. 2: *Disegno misto incorporato*. Cfr. Taddlie, Tashakkori, 2009

Contesto, partecipanti e modalità di raccolta dei dati

L’indagine si è rivolta a un campione di convenienza non probabilistico di docenti iscritti al corso abilitante (cfr. 30 CFU) presso l’Università Telematica Pegaso. Sono stati coinvolti quindi 177 docenti iscritti al corso di formazione iniziale abilitante dei 30 CFU (cfr. art. 23. DPCM 4 agosto 2023) e frequentanti insegnamenti di area trasversale. Al momento della raccolta dei dati i docenti coinvolti non avevano ancora frequentato lezioni o attività specificamente finalizzate ad abilità tecnologico-digitali previste dal corso. La seguente Tabella 1 mostra le caratteristiche sociometrico-professionali dei docenti coinvolti.

Caratteristiche	Tipo di risposte	N. (Tot. 177)	% (Tot. 100%)
Genere	F	159	89,8 %
	M	16	9 %
	altro	2	1,1 %
Età	20-25	0	0 %
	26-30	3	1,7 %
	31-35	13	7,3 %
	36-40	20	11,3 %
	41-50	89	50,3 %
	51-60	52	29,4%
	61-70	0	0 %
Abilitazione all'insegnamento	Già conseguita	120	67,8 %
	Da conseguire	57	32,2 %
Anzianità di servizio	Da 0 a 1	59	33,3%
	Da 2 a 5	71	40,1%
	Da 6 a 10	35	19,7%
	Oltre 10	12	6,7%

Tab. 1: *Caratteristiche dei docenti coinvolti nell'indagine*

La popolazione di docenti coinvolta era per la maggioranza femminile (n. 159, 89,8%), di età media 43 anni, con laurea e abilitazione già maturata nella personale classe (n. 120, 67,8%), prevalentemente già con più di 5 anni di servizio nella scuola.

Come strumento di raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario “ad hoc” misto, *open- and close-ended*, elaborato all'interno di un panel di 20 studiosi internazionali, appartenenti all'ISATT, nel periodo settembre 2023 – febbraio 2024. Il questionario è articolato in 5 sezioni: dati socio-professionali, IA e vita quotidiana, formazione sull'IA, IA e insegnamento, riflessione critica. La seguente Tabella 2 descrive le sezioni del questionario, gli argomenti delle domande e le tipologie di dati raccolte.

Sezione	Domande (D)	Dati
a. Dati sociometrico professionali	genere (D1), età (D2), titolo di studio (D3), abilitazione (D4), anzianità di servizio (D5)	quantitativi
b. Uso dell'IA nella didattica	fase progettuale (D6), fase istruttiva (D7), fase valutativa (D8)	quantitativi
c. Uso dell'IA nella didattica – pianificare lezioni	in generale (D9), preparazione delle lezioni (D10), preparazione materiali (D11), approfondire conoscenza dei contenuti (D12)	quantitativi
d. Atteggiamenti verso l'IA nella didattica	percezione di utilità (D13), disposizione all'uso (D14), fiducia (D15), percezione di rischi (D16), rassegnazione (D17)	quantitativi
e. Formazione in ambito digitale	si/no (D18), durata in h. (D19), certificazione (D20), interesse (D21)	quantitativi
f. Formazione in IA	si/no (D22), durata in h. (D23), funzionalità – scrittura, traduzione, creazione immagini, altro (D24 a, b, d, e)	quantitativi

Tab. 2: *Sezioni del questionario, domande e tipi di dati*

Il questionario è stato somministrato in modalità remota tramite GModuli durante le ore dell'insegnamento trasversale “Pedagogia sperimentale”. Nel testo di accompagnamento al questionario si assicurava l'anonimato nonché l'utilizzo dei dati al solo scopo di ricerca. Il questionario è stato somministrato a 190 docenti; sono state raccolte 177 risposte, pari al 93,1% del totale.

Vengono riportati di seguito gli esiti dell'analisi condotta sulle domande delle sezioni:

d. (D14) - Quanto è disposto a utilizzare l'IA nella didattica?

- e. (D19) - Quanto è stata la durata della formazione ricevuta (generale - digitale)?
 f. (D23) - Quanto è stata la durata della formazione ricevuta (specificata - IA)?

Analisi dei dati e primi esiti

Per rispondere ai quesiti della ricerca si è proceduto, in prima battuta, all'analisi statistica descrittiva dei dati ricavati. La Tabella 3 riporta i dati delle risposte alle domande sulle quali si focalizza il presente lavoro (sez. d., Domanda 14; sez. e, Domanda 18, 19; sez. f., Domanda 23).

Domande	Tipo di risposte	N. (Tot. 177)	% (Tot. 100%)
Atteggiamenti verso l'IA			
disposizione all'uso (D14)	Mai (1)	7	4%
	A volte (2)	12	6,8%
	Frequentemente (3)	57	32,2%
	Spesso (4)	52	29,4%
	Molto spesso (5)	49	27,7%
senso di fiducia (D15)	Per nulla	27	15,3%
	Poco	37	20,9%
	Abbastanza	76	42,9%
	Molto	29	16,4%
	Moltissimo	8	4,5%
Formazione ricevuta			
contenuto 'digitale' (D18)	Si	127	72,6%
	No	48	27,4%
durata (D19)	0 ore	48	27,4%
	10 ore	17	9,0%
	25 ore	34	19,2%
	50 ore	38	21,5%
	75 ore	24	13,6%
	100 ore	16	9,0%
contenuto 'IA' (D22)	SI	27	15,7%
	No	149	84,2%
durata (D23)	0 ore	149	84,2%
	10 ore	10	5,6%
	25 ore	5	2,8%
	50 ore	9	5,1%
	75 ore	3	1,7%
	100 ore	1	0,6%

Tab. 3: Sezioni del questionario, domande e tipi di dati

In seconda battuta è stata effettuata un'analisi statistica bivariata, tramite software SPSS, sui dati delle risposte alle domande sulle quali si focalizza il presente lavoro. A conferma o meno dell'ipotesi che il tipo di formazione ricevuta, in termini di specificità e durata, influenzi gli atteggiamenti nei confronti dell'uso dell'IA nella didattica, tramite l'indice di correlazione di Pearson (Lattin, Carroll, Green, 2003) è stata indagata l'eventuale relazione di linearità tra:

- la variabile “durata” della formazione digitale (V1a, D19) e la “durata” della formazione specifica sull'IA (V1b, D23);
- la variabile “disposizione all'uso dell'IA nella didattica” (V2, D14).

La Tabella 4 presenta medie e deviazioni standard delle risposte alle domande n. 14, 19 e 23, nonché gli indici di correlazione.

Domande			
disposizione all'uso (D14)	3,7	1,07	
durata (formazione digitale) (D19)	35,6	32,6	
durata (formazione IA) (D23)	5,5	16,5	
disposizione all'uso (D14)/durata (formazione digitale) (D19)			+0,13
disposizione all'uso (D14)/durata (formazione IA) (D23)			-0,02

Tab. 4: Medie, deviazioni standard (D14, 19, 23) e indici di correlazione

4. Esiti

I docenti coinvolti nell'indagine dichiarano, in generale, di fare "a volte" ricorso all'IA nella pratica didattica. Quando avviene, riguarda sia la fase progettuale che istruttiva (Cfr. Tab. 3, D6 e D7, "a volte" 28,2%), meno quella valutativa (D8, "a volte" 23,7%). La loro disposizione all'uso dell'IA nella didattica quotidiana è, mediamente, positiva – cfr. Tab. 3, D14 – "media" 32,2%, "alta" 29,4%, "altissima" 27,7%; cfr. Tab. 4, D14 3,4. I docenti nutrono, inoltre, abbastanza fiducia nei confronti dell'introduzione futura dell'IA nella scuola – cfr. D15, "abbastanza" 42,9%.

Quasi il $\frac{3}{4}$ dei docenti – cfr. Tab. 3, D19, 72,6% – ha dichiarato di aver ricevuto una formazione generale su temi di contenuto "digitale". Tale formazione è durata oltre 25 ore – cfr. Tab. 3, D19, 21,5%; Tab. 4, D19, 35,6. Solo 1/6 di loro – cfr. Tab. 3, D22, 14,9% –, invece, dichiara di aver ricevuto una formazione specifica su temi inerenti l'IA. Tale formazione è durata mediamente poco meno di 6 ore – cfr. Tab. 3, D23, 5,6%; Tab. 4, D23, 5,5.

(1) il tipo di formazione ricevuta sull'IA – in termini di lunghezza e specificità tematica – influisce sulla disposizione all'uso dell'IA nella pratica didattica?

L'analisi correlazionale ha evidenziato una relazione positiva, sebbene debole (cfr. Tab. 4, 0,13), tra la lunghezza della formazione su tematiche "digitali" generali e la disposizione all'uso dell'IA nella didattica di tutti i giorni; ha anche fatto emergere una relazione negativa ed estremamente debole (cfr. Tab. 4, -0,02) tra la lunghezza della formazione specifica sull'IA. In base ai dati a disposizione, si potrebbe affermare che la durata della formazione avrebbe, in generale, un debole impatto sull'intenzione comportamentale di ricorrere all'IA nella prassi didattica, di per sé sufficientemente alta.

Il gruppo di docenti coinvolti – prevalentemente donne, di età matura, con laurea e anni di esperienza nell'insegnamento – comunica una posizione mediamente positiva nei confronti dell'IA in ambito didattico, caratterizzata da senso di fiducia e disposizione all'uso nella pratica; tale posizione sembrerebbe valere a prescindere dal tipo e dalla lunghezza della formazione ricevuta. Nello studio successivo verrà coinvolta una popolazione più ampia ma con caratteristiche simili per rilevare un'eventuale diversa tendenza tra i fattori – v. "disposizione all'uso" e "durata della formazione" – in esame.

5. Commenti e suggerimenti per le policy

L'indagine ha avuto lo scopo più ampio di ottenere indicazioni su possibili relazioni tra il tipo di formazione ricevuta da parte dei docenti – in generale, nel campo delle tecnologie digitali, nello specifico, nell'IA – e gli atteggiamenti personali e professionali nei confronti della stessa, utili ad orientare indagini successive più mirate.

I docenti coinvolti – maturi e con anni di esperienza di insegnamento alle spalle – dichiarano di avere una fiducia media nell'IA, una – seppur lieve – dimestichezza nel suo uso a fini didattici, soprattutto per progettare e realizzare interventi, e una disponibilità ancora maggiore nel ricorrervi in futuro. Tale dispo-

nibilità, tuttavia, non trova riscontro nel numero di ore di formazione, specifica sull'uso dell'IA in ambito scolastico, ricevuta: i docenti sembrano propensi a conoscere e a utilizzare meglio l'IA nella pratica didattica ma ricevono poche occasioni per soddisfare tale desiderio. Tale dato, oltre che confermare l'invito del Consiglio d'Europa ai Paesi di incentivare la partecipazione dei docenti alla formazione professionale (Consiglio d'Europa, 2020), sembrerebbe oltremodo in linea con il quadro di tendenziale disequilibrio tra domanda e offerta di formazione nel settore dell'IA per i docenti di scuola, delineata da alcuni studi europei (Romeike & Olari, 2023; Bekiaridis, 2023), i quali non a caso auspicano il moltiplicarsi delle occasioni di formazione – cfr. par. 1.1. Dal punto di vista concettuale, il dato conferma soprattutto la visione relazionale e sistemica dello sviluppo professionale, secondo cui la trasformazione delle conoscenze e delle abilità del docente sarebbe strettamente collegata allo sviluppo complessivo del sistema medesimo (Perla, 2019) e a una leadership per l'apprendimento (King & Holland, 2022) che investe in occasioni di apprendimento. Si tratta di un elemento ulteriore rispetto a quanto evidenziato da studi simili, come quello di Chai *et alii* (2021), secondo il quale un basso *self-esteem* influenzerebbe al ribasso la tendenza a partecipare a corsi di sviluppo professionale.

La relazione positiva, sebbene debole, tra la durata e la generalità della formazione ricevuta, emersa dal presente studio, avvalorata, soprattutto, il suggerimento del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 2020) agli enti di formazione, per tramite dei Paesi membri, di diversificare il più possibile e di flessibilizzare le modalità formative – es. attraverso unità di apprendimento più snelle e non necessariamente di lungo periodo – secondo una direzione solo apparentemente opposta a quella suggerita dalla ricerca specializzata (Desimone, 2009; Darlin-Hammond, Hyley, Gardner, 2017). Potremmo ipotizzare che ciò sarebbe legato a una sorta di “spostamento” tra piani di efficacia (Agrati, 2024): in questo caso, non avremmo a che fare con la modifica stabile di comportamenti e di pratiche – che, come noto, garantisce l'incremento degli apprendimenti e il benessere degli studenti e che implica tempi molto più distesi e bisogno continuo di ritorno riflessivo – quanto piuttosto con il cambiamento degli atteggiamenti personali nei confronti di qualcosa di nuovo e di prima poco conosciuto.

I limiti del presente studio sono legati alla non rappresentatività della popolazione di docenti coinvolta e alla difficile descrizione dell'oggetto di indagine.

In merito al primo, il ricorso al campione di convenienza, per quanto ammissibile nello studio pilota, ne ha ridotto la validità esterna e influenzato l'analisi correlazionale. Sul piano operativo, dato il numero limitato di docenti coinvolti, si è ovviato attraverso il ricorso al trattamento statistico inferenziale dei dati, utile a ricavare tendenze da confermare o meno in successivi studi più ampi.

In merito al secondo, si potrebbe opinare la relazione tra l'efficacia della formazione sull'IA e le modifiche comportamentali effettive, data l'ancora scarsa diffusione delle tecnologie di IA nella prassi didattica reale. A tale difficoltà si è ovviato attraverso l'adozione del costrutto di “intenzione comportamentale” (Ajze, 1991; Bin *et alii*, 2020) anche nella stesura del questionario. Sarebbe opportuno, in linea generale, attendere che il tempo e le occasioni di esercizio permettano ai docenti di sedimentare l'uso dell'IA nella prassi effettiva e, in questo modo, alla ricerca di condurre indagini sui possibili effetti della formazione all'IA, non solo sul piano delle intenzioni ma soprattutto su quello delle modifiche comportamentali – come suggerito dalla ricerca sullo sviluppo professionale (Desimone, 2009; Fischer *et alii*, 2018).

Studi come quello presentato consentono di rilevare elementi, sebbene non rappresentativi, almeno tendenzialmente interessanti, dal punto di vista del profilo descrittivo. Tra gli elementi da rilevare vanno sottolineati i seguenti:

- i docenti dimostrano interesse e curiosità spontanee nei confronti delle tecnologie, in generale, e dell'IA utilizzata nella prassi didattica; sembrerebbero approcciarsi alla formazione più per esigenze conoscitive, che di vera e propria implicazione nella modifica delle prassi;
- l'offerta della formazione all'uso dell'IA nella prassi didattica è ancora sporadica, nel senso che pochi docenti vi partecipano, e non sempre è specifica, ossia distinta sul piano delle basi tecnologiche, dei processi di digitalizzazione e delle specificità tutte legate all'IA.

Tali elementi di tendenza, se confermati da successivi studi, avrebbero non poche implicazioni sul piano delle politiche di formazione iniziale e in servizio dei docenti e sulle scelte che i responsabili dei programmi di formazione (es. dirigenti scolastici, coordinatori di corsi di studio ecc.) devono assumere.

Considerando la pervasività degli strumenti di IA nel quotidiano, i potenziali vantaggi che tali strumenti hanno sui processi di apprendimento – v. la personalizzazione (Perla, Agrati, Montone, 2024) –, nonché gli atteggiamenti di aperta fiducia dei docenti, sebbene non sempre basati su effettiva cognizione, paiono urgenti interventi formativi a più livelli, tra i quali:

- fornire conoscenze e abilità di base relative ai meccanismi di IA applicati ai processi di insegnamento-apprendimento (v. dati etichettati e non etichettati, algoritmo e suo addestramento ecc. – Holmes *et alii*, 2019);
- stimolare più alti livelli di consapevolezza circa le questioni etiche sottese (v. identità digitale, privacy, autorialità ecc.) anche per essere in grado di cogliere il “senso” più profondo delle trasformazioni già in atto, come la “controversia” relativa alla prevedibilità delle performance di apprendimento (Perrorra & Selwyn, 2019);
- incoraggiare a superare atteggiamenti di mero utilizzo dei servizi ma, al contrario, stimolare *agency* e disposizione alla co-responsabilità (Taddeo, Floridi, 2018; Terravecchia, 2020) soprattutto nei confronti di altre figure specialistiche – come sviluppatori di software, data scientists, esperti di tecnologie educative, solo per citarne alcuni – direttamente o indirettamente coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento tramite tecnologie di IA.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2021). Systematic reviews on in-service training effectiveness. A prior comparative analysis of the used terms. *E&SD*, 16(3), 167-178.
- Agrati L.S. (2024). Elementi per valutare la formazione: outcomes, outputs e impatto. In F. Magni, A. Potestio (eds.), *Formazione, lavoro e politiche attive. Uno sguardo d'insieme*. Roma: Studium.
- Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organ Behav Hum Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Avalos B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
- Bekiaridis G. (2024). Definizione delle abilità e delle competenze degli educatori legate all'intelligenza artificiale. *Inserito al Framework DigCompEDU*. https://aipioneers.org/wp-content/uploads/2024/01/WP3_Inserito_al_DigCompEDU_Italian_PDF.pdf.
- Bin E. *et alii* (2020). A study of Chinese technical and vocational college teachers' adoption and gratification in new technologies. *Brit J Educ Technol*, 51(6): 2359-2375. <https://doi.org/10.1111/bjet.12915>.
- Borko H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 8: 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Celik I. *et alii* (2022). The promises and challenges of Artificial Intelligence for teachers: a systematic review of research. *Tech Trends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>.
- Chai C.S. *et alii* (2021). Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students. *Educ Technol Soc*, 24(3): 89-101.
- Consiglio Europeo (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN).
- Consiglio Europeo (2020). Council conclusions on “European teachers and trainers for the future”. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&rid=5](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&rid=5).
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cukurova M. *et alii* (2024). *Professional Development for Teachers in the Age of AI*. Brussels, Belgium: European Schoolnet.
- Darling-Hammond L. *et alii* (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42): 1-48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA, USA: Learning Policy Institute.
- Desimone L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Eurostat (2019). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*. Retrieved from educ_uae_perp01.
- Du H. *et alii* (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: an empirical study. *Humanities and social sciences communications*, 11: 559 | <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03101-6>.
- European Council (2020a). Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04). *Official Journal of the European Union*, 9 June 2020. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG.
- European Union (2020). Digital Education action Plan 2021-2027. *Resetting education and training for the digital age, policy initiative* - <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.
- Filderman M.J. *et alii* (2022). Data Literacy Training for K–12 Teachers: A Meta-Analysis of the Effects on Teacher Outcomes. *Remedial and Special Education*, 43(5): 328–343. <https://doi.org/10.1177/07419325211054208>.
- Fischer C. *et alii* (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72: 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.01>.
- Foschi L.C. (2021). Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 052–064. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p52>.
- Guskey T.R., Yoon K.S. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>.
- Hill H.C., Beisiegel M., Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational researcher*, 42(9), 476–487. <https://doi.org/10.3102/0013189x13512674>.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in education for Teaching and Learning*. Boston (MA), Center for Curriculum Redesign.
- King F., Holland E. (2022). A transformative professional learning meta-model to support leadership learning and growth of early career teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2037021>.
- Lattin J.M., Carroll D.J., Green P.E. (2003). *Analyzing Multivariate Data*. Pacific Grove: Thomson Brooks/Cole.
- OCSE (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OCSE (2018b). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- Opfer D. (2016). Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, No. 138. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>.
- Opfer V.D., Pedder D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 3: 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Palumbo M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, progettare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale In L. Perla, B. Martini (eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 30–58). Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Agrati L., Vinci V. (2024). The Italian Way to the Europeanisation of Teacher Education: An Analysis of Reforms and the Ongoing Experience of Digital Transformation. *CEPS Journal*, 15(1), 1–27 – <https://doi.org/10.26529/cepsj.1714>.
- Perla L., Agrati L.S., Montone A. (2024). Tutoring intelligente e personalizzazione. Indagine sulle percezioni dei tutor di SFP. Atti del *Convegno SIREM 2023 'New literacies - Nuovi linguaggi, nuove competenze'* (pp. 239–251). Morcelliana: Brescia.
- Perrotta C., Selwyn N. (2019). *Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education, Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2020.1686017.
- Redecker C., Punie Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: *DigCompEdu*. EUR 28775 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Romeike R., Olari V. (2023). *Teacher training for Data Literacy & Computer Science competences*. D1.2 - System to Compare Policies – https://train-dl.eu/fileadmin/GI/Projekte/Train-DL/TrainDL_Deliverable_1_2.pdf.
- Sánchez-Taranza L., Matarranz M. (2023). The teaching profession in European Union education policy. *Revista de Educación*, 399, 125–149.
- Taddeo M., Floridi L. (2018) How AI Can Be a Force for Good. *Science*, 361, 751–752. <https://doi.org/10.1126/science.aat5991>.
- Teddlie C., Tashakkori A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Washington DC: Sage.

- Terravecchia G.P. (2020). Infraetica e legame sociale. *Scenari*, 12, 209-218.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Tuomi I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? *European Journal of Education*, 57(4), 601-619.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, FR: UNESCO.
- UNESCO (2024). *A competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.

Promuovere la Sostenibilità: Il Modello Pedagogico-didattico Innovativo del Progetto Erasmus+ “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”

Promoting Sustainability: The Innovative Pedagogical-Didactic Model of the Erasmus+ Project “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”

Alessia Scarinci

Full professor of Experimental Pedagogy | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | alessia.scarinci@unisalento.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Scarinci, A. (2024). Promoting Sustainability: The Innovative Pedagogical-Didactic Model of the Erasmus+ Project “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”. *Pedagogia oggi*, 22(2), 58-65.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-07>

Copyright: © 2024 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-022024-07>

ABSTRACT

This contribution focuses on the key results obtained within the Erasmus+ project entitled “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”, in line with the environmental priorities of the Erasmus+ program and the UN objective 4.7 for the promotion of sustainable development and global citizenship. The Green Wave in VET project has as its primary aim to investigate and enhance the integration of sustainable education within Vocational Education and Training (VET) contexts, with a specific focus on implementation of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) in the construction and education sector. The intent was to develop a shared pedagogical and didactic model that promotes the development of sustainability skills and green skills through a bottom-up approach, created by comparing the needs of partners (VET institutes). The University of Bari has conducted actions aimed at mapping existing educational approaches on sustainability, understanding the role of VET contexts in promoting sustainable education and exploring ways to work with the SDGs.

Il presente contributo si focalizza sui risultati chiave ottenuti nell'ambito del progetto Erasmus+ intitolato “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”, in linea con le priorità ambientali del programma Erasmus+ e l'obiettivo 4.7 dell'ONU per la promozione dello sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale. Il progetto Green Wave in VET ha come scopo primario quello di indagare e potenziare l'integrazione dell'educazione sostenibile all'interno dei contesti di Istruzione e Formazione Professionale (VET), con un focus specifico sull'implementazione dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) nel settore dell'edilizia e dell'istruzione. L'intento è stato quello di elaborare un modello pedagogico e didattico condiviso che promuova lo sviluppo di competenze di sostenibilità e competenze green attraverso un approccio bottom up, creato dal confronto con i bisogni dei partner (istituti VET). L'Università di Bari ha condotto azioni mirate a mappare gli approcci educativi esistenti sulla sostenibilità, comprendere il ruolo dei contesti VET nella promozione dell'educazione sostenibile ed esplorare modalità per lavorare con gli SDGs.

Keywords: innovative pedagogical model | sustainability skills | sustainable development goals | inner development goals | teacher education

Parole chiave: modello pedagogico innovativo | competenze di sostenibilità | obiettivi di sviluppo sostenibile | obiettivi di sviluppo interno | formazione degli insegnanti

Received: September 02, 2024

Accepted: October 17, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Alessia Scarinci, alessia.scarinci@unisalento.it

Introduzione

La transizione verde si sta affermando come un tema centrale nelle politiche pubbliche, richiedendo un rinnovamento radicale dei paradigmi di sviluppo sia economico che sociale (UNIONCAMERE, 2021). In questo contesto l'integrazione della sostenibilità nell'Istruzione e Formazione Professionale (VET) emerge come un imperativo strategico, che si allinea con gli ambiziosi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) delle Nazioni Unite, stabiliti nell'Agenda 2030 nel 2015. Per il raggiungimento di questi goal, cruciale è il ruolo svolto dall'istruzione e dalla formazione, come specificamente evidenziato dai target 4.4. e 4.7 del SDG 4, che enfatizzano il bisogno di fornire agli individui gli strumenti, in termini di conoscenze e competenze, necessari per poter promuovere lo sviluppo sostenibile (UNEVOC, 2021; Öhman, Sund, 2021). I documenti europei evidenziano come le iniziative di *reskilling* e *upskilling*, ovvero la riqualificazione e l'aggiornamento delle competenze professionali, siano fondamentali per il raggiungimento di una sostenibilità competitiva (UNIONCAMERE, 2021). Queste competenze sono dunque rilevanti non solo in termini di aumento dell'occupabilità individuale, ma anche al fine di migliorare la produttività aziendale complessiva e la promozione della resilienza economica (McGrath, Powell, 2016). Il continuo adattamento delle industrie a nuovi standard e tecnologie ambientali richiede, quindi, una forza lavoro competente su *green e soft skills*, evidenziando la necessità che i programmi VET incorporino pratiche e programmi sostenibili volti a migliorare le competenze creative, imprenditoriali e innovative tra gli studenti, sostenute da riflessioni critiche su atteggiamenti e valori centrali per l'Education for Sustainable Development (ESD) (Kamis et al., 2017; UNEVOC, 2021). Diverse sono le sfide evidenziate dal documento UNEVOC (2017, 2021) nel raggiungimento degli SDGs da parte dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (VET), come la mancanza di consapevolezza sulla sostenibilità, competenze obsolete e la necessità di un maggiore coinvolgimento degli attori chiave (UNEVOC, 2021; UNEVOC, 2017). Per una attuazione efficace degli SDGs, l'UNESCO propone un approccio olistico che integra lo sviluppo sostenibile nel curriculum, nella ricerca, nella comunità e nella cultura istituzionale (UNEVOC, 2017:12). In particolare, per quanto riguarda il curriculum, può essere reso "verde" se si integra la sostenibilità nelle competenze, conoscenze, attitudini e valori degli individui attraverso un approccio multidisciplinare e multidimensionale alla sostenibilità al fine di garantire una formazione adeguata alle esigenze dell'economia verde e in linea con le sfide e opportunità future (UNEVOC, 2021).

Diventa fondamentale adattare i programmi e gli standard alle attuali esigenze di competenze verdi e riflettere questi cambiamenti nelle strategie pedagogiche che, attraverso esperienze di apprendimento che integrano studi teorici e pratici, siano volti al raggiungimento degli obiettivi educativi in linea con gli SDGs (UNEVOC, 2021; Öhman, Sund, 2021). Vare e Scott, infatti, evidenziano l'importanza di considerare lo sviluppo sostenibile come un processo di apprendimento sociale, incentrato sulla capacità di affrontare dilemmi e contraddizioni (Öhman, Sund, 2021). Un'istruzione basata sulle competenze in materia di sostenibilità può stimolare azioni responsabili e motivare gli studenti a intraprendere o richiedere azioni a livello locale, nazionale e globale. Sviluppare competenze di sostenibilità aiuta, inoltre, gli studenti a superare la dissonanza cognitiva che deriva non solo dalla consapevolezza di un problema ma anche dalla mancanza di capacità di azione per affrontarlo. In questo contesto, il framework GreenComp svolge un ruolo fondamentale, aiutando i sistemi di istruzione e formazione a educare persone in grado di pensare in modo sistematico e critico, preoccupate per il presente e il futuro del nostro pianeta (Bianchi et al., 2022).

L'acquisizione di competenze verdi diventa, dunque, una condizione necessaria per garantire il successo della transizione verso un'economia verde e a basse emissioni di carbonio e quindi in grado di offrire nuove opportunità di lavoro entro il 2030 e una maggiore stabilità non solo ambientale ma anche finanziaria (McGrath & Powell, 2016). Anche il Piano d'Azione dell'Agenzia UE Cedefop (2015) ha sottolineato l'importanza di sviluppare tali competenze in tutti i settori, con un' enfasi particolare su settori strategici come le costruzioni che richiedono una specializzazione in aree quali l'efficienza energetica, le energie rinnovabili, la circolarità e la digitalizzazione, riconoscendo l'importanza di tali competenze nel promuovere la sostenibilità competitiva e reagire efficacemente alle sfide ambientali del nostro tempo.

Nonostante la rilevanza che l'Istruzione e Formazione Professionale (VET) ha riacquisito a livello delle politiche internazionali a partire dal 2010, il problema messo in evidenza da alcuni studi (McGrath, Powell, 2016; UNEVOC, 2021; Kamis et al., 2017; Öhman & Sund, 2021) riguarda il persistere di approcci ra-

dicati in vecchi schemi di pensiero legati a competenze, lavoro e sviluppo, che restano fortemente incentrati su logiche economiche, occupazione salariale formale e modernizzazione industriale, rimasti pressoché invariati rispetto agli anni '60. Affinché il VET possa contribuire in modo efficace allo sviluppo sostenibile è necessario un ripensamento, una “reimmaginazione” come sostiene Powell (2012), del sistema di formazione professionale, capace di abbracciare non solo l'aspetto tecnico delle competenze, ma anche un approccio più ampio che includa la responsabilità sociale e ambientale, integrando pienamente i principi dello sviluppo sostenibile nei curricula e nelle pratiche formative.

In questo articolo si presenta il progetto Erasmus+ “Constructing a Green Wave in VET - A New SDG Perspective”. L'obiettivo del progetto è stato quello di rispondere alla crescente necessità di integrare il concetto di “greening VET” nel contesto dell'istruzione e formazione professionale, come evidenziato da UNEVOC nel 2017. A tal fine, il progetto ha sviluppato un modello pedagogico-didattico (PDM) che funge da guida per gli insegnanti dei VET nell'inserimento della sostenibilità nei curricula scolastici, allineandosi così con le priorità formative attuali e contribuendo al conseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

1. Erasmus+ “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”: una panoramica

Il progetto Erasmus+ “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”, sviluppato tra il 2021 e il 2024 da Paesi Bassi, Danimarca, Spagna e Italia, si allinea alle priorità ambientali del programma Erasmus+ e all'obiettivo 4.7 delle Nazioni Unite. Quest'ultimo mira a equipaggiare tutti gli studenti con le competenze e le conoscenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile e una cittadinanza globale consapevole.

Il progetto Green Wave VET mira a migliorare l'integrazione dell'educazione sostenibile nei contesti di Istruzione e Formazione Professionale (VET), con un focus particolare sul settore dell'edilizia e dell'educazione. Il progetto è orientato a sviluppare e implementare interventi educativi destinati a docenti e studenti VET, al fine di potenziare le loro competenze in ambito di sostenibilità. Il progetto si propone, quindi, di esplorare e implementare modi concreti per incorporare questi obiettivi educativi nel curriculum e nella pratica educativa quotidiana, facilitando un impatto tangibile e duraturo nel contesto VET. L'Università di Bari¹ ha giocato un ruolo cruciale nel progetto, conducendo tre azioni principali:

1. Mappatura e Analisi: Identificazione degli approcci educativi esistenti riguardanti la sostenibilità nei contesti VET e analisi delle esigenze emergenti per capire come i contesti educativi possano promuovere un'istruzione orientata alla sostenibilità.
2. Comprensione e Promozione: Esplorazione delle modalità attraverso le quali l'istruzione e formazione professionale può efficacemente lavorare con i 17 SDG, specialmente nell'edilizia, per comprendere le esigenze specifiche e individuare le migliori pratiche.
3. Sviluppo di un Modello Pedagogico-Didattico (PDM): Creazione di un modello innovativo per la formazione delle competenze sostenibili, che integra metodologie come il Problem-Based Learning (PBL) e il Project Oriented Learning (POL) con le componenti emotivo-affettivo-relazionali del processo di insegnamento-apprendimento.

1 Per il progetto “Constructing a Green Wave in VET – A New SDG Perspective”, ho ricoperto il ruolo di responsabile dell'unità presso l'Università di Bari dal 2021 al 2023. Insieme al team di ricerca, composto dalle colleghe prof.sse Loredana Perla, Viviana Vinci, Ilenia Amati, Stefania Massaro e la dott.ssa Anna Daniela Savino, abbiamo sviluppato le azioni previste dal Work Package 1 (WP1), discusse in questo articolo.

2. Analisi preliminare delle sfide e dei bisogni nel VET

Per rispondere agli obiettivi del progetto ed elaborare il modello pedagogico-didattico, è stata condotta un'analisi preliminare che ha coinvolto tutti i partner del progetto, raccogliendo informazioni sui seguenti aspetti:

- Le principali politiche e normative relative alla sostenibilità nei sistemi di formazione VET.
- I quadri di riferimento, gli standard e gli indicatori sviluppati in relazione alla formazione verde e alle competenze in ambito VET.
- I progetti, le azioni, le pratiche e le buone prassi implementate dagli istituti VET in materia di strategie verdi.
- I corsi offerti sui temi ambientali e di costruzione.
- La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti/formatori sui temi della sostenibilità e del verde, inclusi i percorsi e le modalità di formazione formale e informale.
- Le sfide e le problematiche relative al processo di “greening” del VET.

L'analisi dei report ricevuti dai partner del progetto ha evidenziato sfide significative legate alla legislazione, nonché alla gestione di normative e strategie nei diversi paesi. Sebbene vi siano documenti, linee guida e risorse europee prodotte dall'UNESCO che mirano a supportare l'istruzione sostenibile, spesso non sono adatte ai contesti specifici delle singole nazioni, ciascuna con le proprie caratteristiche uniche e propri sistemi educativi e formativi. Questa discrepanza indica un divario notevole tra ciò che è raccomandato a livello europeo e ciò che è effettivamente implementato a livello nazionale, suscitando preoccupazioni su come queste linee guida, strategie e metodi possano essere efficacemente tradotti in pratica.

Per quanto riguarda il quadro per lo sviluppo sostenibile, gli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) sono impiegati come principio guida per lo sviluppo di programmi di formazione. Tuttavia, vi è una notevole assenza di indicatori specifici per valutare e misurare l'impatto delle iniziative di istruzione sostenibile nonostante i risultati positivi segnalati dal governo basco, che suggeriscono che tali misure possono effettivamente essere efficaci (Basque Government, 2014). Questa situazione sottolinea la necessità di sviluppare indicatori su misura e attuabili che possano riflettere accuratamente i risultati e le sfide dell'integrazione della sostenibilità nei sistemi educativi.

Successivamente sono stati somministrati due questionari, uno ai docenti e uno agli studenti, volti a comprendere in che modo i contesti di istruzione e formazione professionale promuovano l'educazione sostenibile e attraverso quali progetti e azioni. Il questionario per i docenti, composto da 26 domande, ha ricevuto 140 risposte, mentre quello per gli studenti, composto da 23 domande, ne ha ottenute 492.

I risultati analizzati consentono di evidenziare alcuni bisogni dei docenti di natura prevalentemente formativa. Le difficoltà riscontrate nel mettere in pratica interventi di sviluppo sostenibile, infatti, in linea con quanto espresso da UNESCO-UNEVOC (2017; 2021), riguardano principalmente la mancanza di competenze del docente in materia di educazione allo sviluppo sostenibile:

- mancanza di consapevolezza della sostenibilità, delle sfide che la società deve affrontare sia a livello locale che globale e del potenziale ruolo di educatori e studenti;
- mancanza di competenze pratiche e di competenze d'azione in relazione all'educazione allo sviluppo sostenibile (competenze espresse dal documento *Learning for the future* dell'UNECE del 2012).

Ciò comporta anche delle difficoltà nell'integrare gli obiettivi dell'Agenda 2030 nella propria didattica e possibili ricadute sullo sviluppo delle competenze green degli studenti. I docenti evidenziano anche una carenza nell'offerta formativa del loro istituto in termini di sostenibilità e sviluppo delle competenze green che non risponde alle richieste del mercato, in linea con la premessa fatta all'inizio di una carenza di competenze nel settore dell'edilizia da colmare.

Gli elementi messi in evidenza dai docenti sono stati confermati dalle risposte fornite dagli studenti. Le risposte degli studenti evidenziano alcuni punti cruciali:

- scarsa conoscenza del concetto di sostenibilità e soprattutto degli obiettivi dell’Agenda 2030 (abbastanza in linea con quanto evidenziato dai docenti);
- una percezione non del tutto positiva della promozione della sostenibilità a scuola e da parte della scuola.

Questi aspetti sono più evidenti nelle domande con opzione di risposta “non so”, a differenza delle domande con possibilità di risposta sì/no, in cui la percezione rilevata tende a essere più positiva. Tuttavia, dall’analisi del questionario e dalla lettura delle attività svolte durante le giornate formative a Horsens (Danimarca) emerge un dato positivo, ovvero una buona padronanza da parte dei docenti di pratiche didattiche attive e centrate sullo studente, capaci di sviluppare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti degli studenti affinché possano progettare e agire in ottica di sostenibilità (framework GreenComp) e di strumenti di valutazione capaci di certificare le competenze acquisite dagli studenti.

Questa prima analisi ha evidenziato, nell’ambito della formazione docenti in particolare, l’importanza di lavorare sulle competenze verdi in riferimento al quadro europeo, che deve diventare lo strumento guida per la pianificazione degli interventi sullo sviluppo sostenibile.

3. Sviluppo del modello pedagogico didattico

Il modello pedagogico-didattico è stato elaborato come un’integrazione critica di vari framework, tra cui spiccano i recenti sviluppi degli Inner Development Goals (IDGs, 2021; Ankrah et al., 2023). L’analisi della letteratura ha messo in evidenza la distinzione tra competenze chiave e competenze d’azione nel contesto della sostenibilità. Queste ultime, definite dall’UNESCO nel 2017, sono essenziali per preparare gli individui a confrontare efficacemente le sfide della sostenibilità.

Tuttavia, l’orientamento alle competenze presenta delle sfide significative, specialmente per quanto riguarda la loro integrazione nella pratica didattica. Diversamente, le competenze d’azione enfatizzano lo sviluppo di capacità critica, di dialogo e dibattito, sottolineando l’importanza di essere partecipanti attivi e qualificati nelle questioni di sostenibilità (Öhman, Sund, 2021).

Per affrontare queste sfide, si è rivelata essenziale l’adozione di un approccio multidimensionale all’apprendimento. Secondo Öhman e Sund (2021), per sviluppare un solido impegno verso la sostenibilità, è cruciale offrire agli studenti un’ampia gamma di esperienze di apprendimento che abbracciano aspetti intellettuali, emotivi e pratici (Öhman, Sund, 2021, p. 7):

- *Intellettuali*: acquisire conoscenze sulle questioni di sostenibilità e posizionarsi criticamente rispetto a tali conoscenze.
- *Emotivi*: articolare risposte emotive personali e relazionarsi emotivamente con le questioni di sostenibilità, integrando standard etici e convinzioni personali.
- *Pratici*: sviluppare la capacità, la motivazione e il desiderio di svolgere un ruolo attivo nella ricerca di soluzioni democratiche ai problemi di sostenibilità.

L’educazione alla sostenibilità (ES) richiede una pedagogia che integri sia le competenze specificamente educative (“competenze di sostenibilità”) che quelle professionali (“competenze verdi”). Queste competenze, che includono elementi cognitivi, affettivi e volitivi, facilitano azioni efficaci e contestualizzate di fronte alle sfide reali (Bianchi, 2020).

Le discussioni nel campo dell’ES hanno evidenziato l’importanza dei valori nell’acquisizione di competenze. Riconoscendo il ruolo cruciale degli atteggiamenti e dei valori nell’apprendimento della sostenibilità, autorevoli studi hanno illustrato come le competenze di sostenibilità debbano essere una sintesi di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori (Wiek et al., 2011; Redman, Wiek, 2011). Inoltre, Brundiers et al. (2020) hanno descritto le competenze chiave per la sostenibilità come abilità distintive e multifunzionali, essenziali per affrontare sfide ambientali specifiche.

Il modello pedagogico-didattico sviluppato mira a fornire agli studenti un’istruzione che non solo affronta le competenze teoriche necessarie per comprendere la sostenibilità, ma li immerge anche in espe-

rienze pratiche, stimolando una riflessione sui propri valori e promuovendo la crescita di cittadini attivi e impegnati verso un futuro sostenibile. Questo approccio trasformativo, radicato nella teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, enfatizza un cambio profondo nelle prospettive degli studenti, nelle loro convinzioni e nei loro comportamenti, incoraggiandoli a sviluppare una nuova consapevolezza di sé e del loro ruolo come cittadini globali (Bianchi, 2020).

Nello sviluppare il nostro modello pedagogico didattico, ci siamo inoltre ispirati all'approccio pedagogico di John Dewey, che ha sottolineato il ruolo cruciale dell'educazione nel promuovere il progresso sociale (Dewey, 1915). Dewey concepiva la scuola come un microcosmo di una società democratica, un ambiente aperto e liberale in cui l'individuo ha la possibilità di prosperare e svilupparsi pienamente.

I pilastri del modello includono:

- *Coinvolgimento e Apprendimento Attivo*: Questo principio mira a stimolare gli studenti a partecipare attivamente al percorso formativo, promuovendo un impegno personale e consapevole nel processo di apprendimento.
- *Pensiero Critico e Creativo*: Incoraggiare gli studenti a interrogarsi e riflettere sul mondo, sviluppando la capacità di pensare in modo innovativo e di affrontare e risolvere problemi complessi.
- *Partecipazione e Compiti Cooperativi*: Promuovere la collaborazione e il lavoro di squadra, elementi fondamentali per una società democratica, attraverso attività che incoraggiano l'interazione e la cooperazione tra studenti.
- *Apprendimento Basato su Progetti*: Implementare metodologie didattiche che pongono gli studenti al centro del processo educativo, consentendo loro di apprendere attraverso l'esplorazione e la realizzazione di progetti pratici che influenzano positivamente il loro ambiente sociale e naturale.

Il modello pedagogico didattico si articola attorno a tre aspetti fondamentali:

- *Intellettuale – Acquisizione e Relazione con la Conoscenza sulla Sostenibilità*
Contenuto e Metacognizione: Gli studenti sono incoraggiati a comprendere i temi della sostenibilità, posizionando la loro conoscenza in un contesto che bilancia le prospettive globali con le realtà locali, utilizzando il pensiero di sistema, la critica e l'inquadramento del problema.
- *Emotivo – Articolazione della Risposta Emotiva e Connessione Emotiva con la Sostenibilità*
Valori e Credenze: Stimolare gli studenti a riflettere sui propri valori etici e convinzioni, valorizzando la sostenibilità, sostenendo l'equità e promuovendo la salute dell'ecosistema.
- *Pratico – Sviluppo della Capacità di Agire Attivamente per Soluzioni Democratiche*
Pianificazione dell'Azione e Visione del Futuro: Incoraggiare gli studenti a pensare criticamente, gestire le transizioni verso futuri sostenibili e agire per il cambiamento.

Questa struttura tridimensionale mira a offrire agli studenti un approccio olistico all'apprendimento sulla sostenibilità, ispirato dalle competenze chiave delineate dall'UNESCO. Di seguito, è presentata una sintesi grafica di ciascun aspetto con le relative domande guida per gli insegnanti.

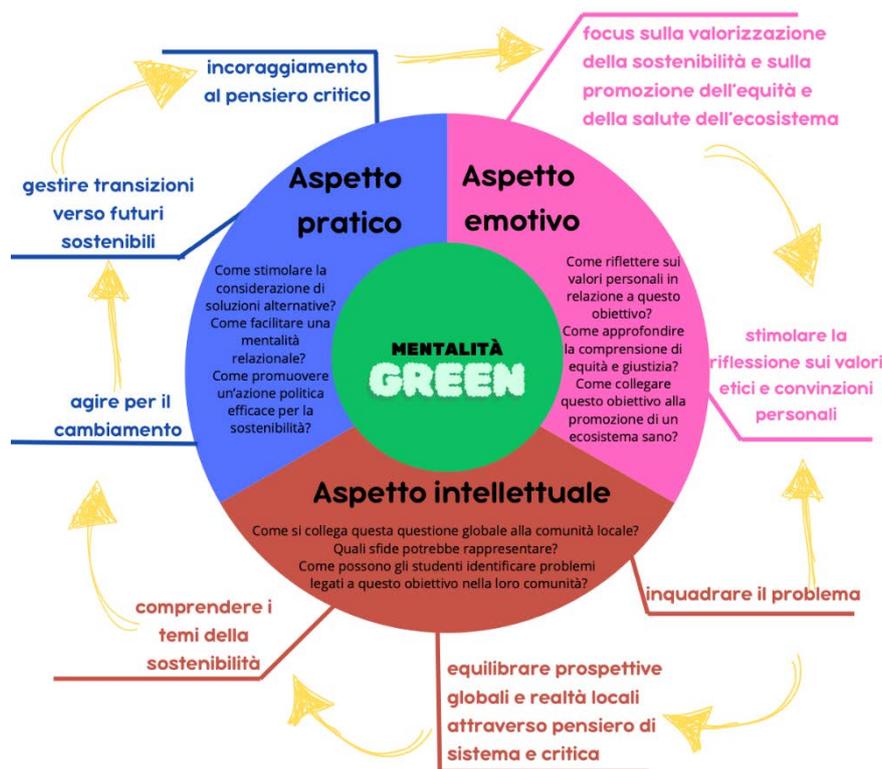


Fig. 1: Rappresentazione grafica del modello pedagogico didattico

Questo modello enfatizza l'importanza di un approccio educativo integrato, che non solo trasmette conoscenze ma coltiva una profonda connessione emotiva e pratica con la sostenibilità. Attraverso questo approccio, aspiriamo a formare studenti non solo informati sui temi della sostenibilità, ma anche emotivamente coinvolti e praticamente impegnati nella ricerca di soluzioni sostenibili.

4. Conclusioni

Nel contesto dell'istruzione professionale europea, il modello pedagogico-didattico elaborato (PDM) ha mirato a integrare i principi di sostenibilità nell'ambito educativo, utilizzando metodologie all'avanguardia e materiali aggiornati. L'efficacia del modello è stata valutata attraverso l'uso di diversi strumenti come test, quiz, presentazioni di gruppo e portfolio individuali, focalizzandosi sulla teoria dell'edilizia sostenibile e sugli obiettivi dell'Agenda 2030.

Nella fase conclusiva del progetto, sono stati raccolti feedback da parte di studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, al fine di perfezionare ulteriormente il modello. I risultati ottenuti hanno fornito indicazioni chiare sull'efficacia del PDM nel migliorare l'educazione alla sostenibilità e l'interesse degli studenti verso i nuovi contenuti curriculari. Questi risultati sottolineano l'importanza di continuare a sviluppare e affinare metodologie educative che integrino i principi di sostenibilità, al fine di preparare gli studenti a diventare cittadini responsabili in un contesto globale incentrato sulle questioni ambientali.

Gli sforzi futuri dovrebbero concentrarsi sull'armonizzazione tra le linee guida internazionali e le politiche nazionali, adattando le raccomandazioni globali alle realtà locali e ai sistemi educativi esistenti. Un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta alla formazione continua degli insegnanti VET, integrando le questioni di sostenibilità nelle materie curriculari e collegandole agli obiettivi di sviluppo interiore. Inoltre, è essenziale sviluppare e implementare nuovi indicatori di valutazione per misurare l'efficacia dei programmi educativi e permettere confronti internazionali più precisi. Un maggiore coinvolgimento delle comunità locali e di altri stakeholder chiave è cruciale per garantire la rilevanza e il radicamento dei programmi educativi di sviluppo sostenibile nelle realtà locali.

In conclusione, i futuri scenari dell'educazione alla sostenibilità dipenderanno dalla capacità delle isti-

tuzioni di integrare efficacemente le linee guida internazionali nelle loro politiche, sviluppare indicatori appropriati, formare continuamente gli educatori, coinvolgere le comunità locali, sfruttare le tecnologie digitali e monitorare costantemente i progressi. La cooperazione e la condivisione delle migliori pratiche a livello internazionale saranno essenziali per il successo di queste iniziative. Il progetto Greenwave VET è un esempio di come tale integrazione e cooperazione possano forgiare un futuro sostenibile attraverso l'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Ankrah D., Bristow J., Hires D., Artem Henriksson J. (2023). *Inner Development Goals: from inner growth to outer change*, Field Actions Science Reports [Online], Special Issue 25 | 2023, Online since 10 November 2023, connection on 28 November 2023. URL: <http://journals.openedition.org/factsreports/7326>
- Basque Government (2014). Environmental Framework Programme of the Basque Country 2020.
- Bianchi G. (2020). *Sustainability competences*, EUR 30555 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework. In Bacigalupo M., Punie Y. (editors), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022
- Brundiens K., Barth M., Cebrián G., Cohen M., Diaz L., Doucette-Remington S., Dripps W., Habron G., Harre N., Jarchows M., Losche K., Michel J., Mochizuki Y., Rieckmann M., Parnell R., Walker P., Zint M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 1-17.
- Cedefop, OECD (Eds.), (2015). *Green Skills and Innovation for Inclusive Growth*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University Chicago Press.
- Kamis A., Alwi A., Hj Ismail B.L., Zakaria N., Nur Yunus F.A. (2017). Integration of Green Skills in Sustainable Development in Technical And Vocational Education, *Int. Journal of Engineering Research and Application*, 7, 12, (Part -3, 08-12).
- McGrath S., Powell L. (2016). Skills for sustainable development: Transforming vocational education and training beyond 2015. *International Journal of Educational Development*, 50 (2016) 12–19
- Öhman J., Sund L.A. (2021). Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13, 3083. <https://doi.org/10.3390/su13063083>
- Powell L. (2012). Reimagining the purpose of VET: expanding the capability to aspire in South African further education and training students. *Int. J. Educ. Dev.* 32 (5), 643-653.
- Rieckmann M. (2012). Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.
- Tejedor G., Segalàs J., Barrón A., Fernández-Morilla M., Fuertes M.T., Ruiz-Morales J., Gutiérrez I., García-González E., Aramburuzabala P., Hernández A. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11, 2086; doi:10.3390/su11072086
- UNECE (2012). “Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development”.
- UNESCO. Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives; UNESCO: Paris, France, 2017. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A Road Map*.
- UNEVOC (2021). Skills development and climate change action plans. Enhancing TVET’s contribution.
- UNEVOC (2017). *Greening Technical and Vocational Education and Training. A practical guide for institutions*.
- Wiek A., Bernstein M., Foley R., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B., Withycombe Keeler L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In Barth M., Michelsen G., Rieckmann M., Thomas I. (eds.), *Handbook of higher education for sustainable development* (pp. 241-260). London: Routledge.
- Wiek A., Redman L. (2011). *Key Competencies in sustainability: a reference framework for academic program development*. Didac Ferrer-Balas.

Valutazione, cultura della qualità e partnership con gli studenti in Università

Assessment, Quality Culture, and Student Partnerships in Universities

Viviana Vinci

Full professor of Educational Research | Department of Human Studies | University of Foggia | viviana.vinci@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vinci, V. (2024). Assessment, Quality Culture, and Student Partnerships in Universities. *Pedagogia oggi*, 22(2), 66-74.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-08>

Copyright: © 2024 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-022024-08>

ABSTRACT

European policies in higher education have intensified the focus on a quality culture, defined as an organizational culture oriented towards continuous improvement. However, measuring quality remains a complex challenge. Student surveys, often used to assess quality, have methodological limitations that compromise their validity and comparability. In Italy, the recent ANVUR Guidelines (2023) promote an evaluation approach that goes beyond mere oversight, focusing on enhancement and harmonization of accreditation processes, quality certification, and practices that value the educational context and its stakeholders, with particular emphasis on student involvement. Integrating student voices into evaluative processes requires a revision of current indicators, shifting towards multi-level models and multi-parametric measures that combine evaluation surveys with other qualitative and quantitative tools.

Le politiche europee per l'istruzione superiore hanno rafforzato l'attenzione verso la cultura della qualità, intesa come una cultura organizzativa orientata al miglioramento continuo. Tuttavia, la misurazione della qualità rimane una sfida complessa. I questionari agli studenti, spesso utilizzati per valutare la qualità, presentano limiti metodologici che ne compromettono validità e comparabilità. In Italia, le recenti Linee guida del GdL ANVUR (2023) promuovono una valutazione che va oltre il mero controllo, focalizzandosi sulla valorizzazione e sull'armonizzazione tra processi di accreditamento, certificazione della qualità e pratiche che valorizzano il contesto educativo e i suoi protagonisti, con particolare attenzione al coinvolgimento degli studenti. L'integrazione della voce degli studenti nei processi valutativi richiede una revisione degli indicatori attualmente in uso, spostandosi verso modelli multilivello e misure multiparametriche che combinino questionari di valutazione con altri strumenti quali-quantitativi.

Keywords: evaluation | enhancement | quality culture | university | student partnership

Parole chiave: valutazione | valorizzazione | cultura della qualità | università | partnership studenti

Received: February 28, 2024
Accepted: April 7, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Viviana Vinci, viviana.vinci@unifg.it

1. Le politiche europee nell'istruzione superiore

Negli ultimi anni, l'attenzione verso la qualità dell'istruzione superiore è aumentata significativamente, in particolare in Europa. Il *Bologna Process* (EHEA, 1999, 2020; ESU, 2024) e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) hanno fornito un quadro di riferimento per l'adozione di standard internazionali e meccanismi di assicurazione della qualità, con l'obiettivo di rendere l'istruzione superiore più competitiva a livello globale, migliorarne l'efficacia, favorire una maggiore collaborazione e garantire la comparabilità dei titoli di studio (Enders, Westerheijden, 2017).

Un impulso decisivo alle politiche europee in materia di assicurazione della qualità è stato dato dall'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e dall'introduzione degli *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG), i quali hanno promosso l'armonizzazione dei processi di valutazione in tutta Europa e migliorato la collaborazione e la trasparenza delle informazioni tra le istituzioni educative, sebbene con una notevole variabilità dovuta ai contesti nazionali e alle scelte strategiche a livello istituzionale (ENQA, 2015). A livello internazionale, le istituzioni educative hanno beneficiato del dialogo con enti sovranazionali, come l'OECD, l'UNESCO e la World Bank, che hanno contribuito alla riflessione su temi cruciali per il futuro delle Università, quali l'innovazione, l'equità e la preparazione alle sfide future. Documenti quali *Trends Shaping Education* (OECD, 2022), *Teaching for the Future* (OECD, 2023) e *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (UNESCO, 2021) hanno enfatizzato la necessità di riformulare il contratto sociale dell'educazione e le competenze richieste per affrontare le rapide trasformazioni tecnologiche e sociali in atto. Anche il settore privato ha messo in luce queste sfide: il documento *Are Universities of the Past Still the Future?* (EY, 2022) sottolinea che la digitalizzazione e l'intelligenza artificiale richiedono alle università di rivedere i loro modelli didattici e gestionali. La pandemia ha, infatti, accelerato la transizione verso l'apprendimento digitale e ibrido (Perla, Scarinci, Amati, 2021; Perla, Vinci, Scarinci, 2021; Vinci, Scarinci, 2022) spingendo le istituzioni a innovare e a costruire alleanze strategiche per mantenere la loro rilevanza in un mercato sempre più competitivo e orientato tecnologicamente.

2. La cultura della qualità e la sfida metodologica degli indicatori

Il costrutto di "cultura della qualità" si distingue semanticamente dalla "Quality Assurance" (Sattler, Sonntag, 2018) ed è strettamente legato al concetto di cultura organizzativa (Schein, 2010). L'UEA (2006) lo definisce come un insieme di elementi culturali e psicologici, quali valori condivisi, credenze, aspettative e impegno verso la qualità, e di componenti strutturali e gestionali che coordinano gli sforzi individuali per migliorare la qualità.

Questo tipo di cultura, nell'istruzione superiore, è fortemente correlata non solo all'ambito della valutazione (Perla, 2004), ma anche alle azioni di *Faculty development*, in quanto supporta i processi di miglioramento continuo (Whalen, 2020) ed è funzionale a migliorare la qualità dell'offerta formativa (Kairiša, Lapi a, 2019). Rappresenta la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione, ossia la "necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità" (Del Gobbo, 2021, p. 6). Inoltre, la cultura della qualità consente di inquadrare anche la formazione didattica dei docenti in una prospettiva olistica, favorendone la partecipazione attiva al sistema di governance universitaria, che include attività di progettazione, organizzazione, coordinamento, gestione e valutazione/ autovalutazione, espressioni delle politiche e strategie attuative di un Ateneo.

La cultura della qualità, dunque, impone il superamento di prospettive meramente individualistiche o disfunzionali rispetto all'ottica di governo, a vantaggio di visioni di tipo organizzativo, in cui il contributo individuale contribuisce alla crescita della governance e della comunità accademica tutta.

Sebbene l'attenzione per il miglioramento della qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore sia in crescita, mancano ancora quadri di riferimento universalmente accettati per la sua misurazione, diversamente da quanto avviene a livelli educativi inferiori (OECD, 2019). Nonostante i costi del personale

costituiscono la principale voce di spesa nei sistemi di istruzione superiore dell'OCSE, esistono poche informazioni comparabili a livello internazionale riguardo le pratiche didattiche del corpo docente.

La difficoltà di definire standard e indicatori universalmente condivisi per misurare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore è una questione complessa, ampiamente dibattuta da un punto di vista metodologico.

Il rapporto *Exploring Higher Education Indicators* dell'EUA (2021) analizza le sfide nella misurazione della qualità, evidenziando l'importanza di utilizzare indicatori adeguati e contestualizzati per monitorare le prestazioni nell'istruzione superiore. In particolare, problematizza tre questioni: 1) la scelta degli indicatori deve riflettere chiaramente lo scopo per cui vengono utilizzati; 2) è essenziale che ci sia un forte collegamento tra gli indicatori e ciò che dovrebbero rappresentare; 3) la contestualizzazione degli indicatori è fondamentale, poiché viene spesso trascurata e influisce sull'interpretazione dei dati. La difficoltà principale è trovare indicatori che misurino direttamente (e non solo in maniera implicita o indiretta) la qualità dell'istruzione superiore, e che siano validi per il contesto in cui tale misurazione avviene, percepiti come utili per chi opera in quel contesto organizzativo.

La trasferibilità di indicatori avulsi da un contesto non può essere data per scontata, sebbene la raccolta e l'elaborazione dei dati, soprattutto se ripetute periodicamente, comportino un carico di lavoro considerevole (Loukkola, Morais, 2015). Studi recenti affrontano queste sfide metodologiche con approcci innovativi e multilivello, strumenti quali-quantitativi e sensibili alla complessità dell'oggetto qualità. Barbato *et alii* (2021), ad esempio, hanno sviluppato un set di indicatori di performance denominato SQELT-PI, articolato in quattro domini e relativi sottodomini: ambiente di insegnamento-apprendimento; competenze e processi di insegnamento; competenze e processi di apprendimento; risultati di apprendimento, progresso dell'apprendimento e loro valutazione. Lo scopo dello strumento è di valutare i vari aspetti dei processi di insegnamento-apprendimento, la cui qualità non è legata esclusivamente a fattori riducibili all'interazione studente-insegnante ma anche ad altri fattori come l'innovazione pedagogica, la progettazione del curriculum, l'ambiente di apprendimento e le caratteristiche degli studenti (ad esempio, il background socioeconomico). Questo approccio mira a catturare la complessità dei fattori coinvolti, triangolando il punto di vista di quattro gruppi di stakeholder (leadership, staff di gestione della qualità, docenti, studenti). Anche Lucander & Christersson (2020) propongono un processo di miglioramento della qualità degno di nota, in quanto basato sul coinvolgimento attivo di studenti e docenti, sulla costruzione di una visione condivisa del lavoro di qualità, che genera l'opportunità di discutere i risultati di apprendimento interdisciplinari, di promuovere il lavoro reciproco e il lavoro di squadra, con un miglioramento tanto delle relazioni all'interno del team, quanto sulla capacità di promuovere empowerment e impegno, a loro volta fortemente correlati alle pratiche di miglioramento della qualità (Bendermacher *et alii*, 2019).

L'efficacia dell'insegnamento viene spesso valutata tramite questionari agli studenti, ma questi strumenti presentano alcuni limiti metodologici che ne compromettono validità e comparabilità su scala internazionale. McCormick (2017) e Hattie & Zierer (2019) evidenziano, infatti, la questione della variazione interna nella qualità dell'esperienza degli studenti, che è influenzata da aspettative ed esperienze personali, pertanto non può essere adeguatamente rappresentata da un singolo indicatore applicabile a tutta l'istituzione, poiché la soddisfazione può variare significativamente tra diversi programmi. Anche Nirchi (2016) evidenzia vari bias che compromettono la loro validità: fattori legati al docente (sesso, età, stile di insegnamento), agli studenti stessi (motivazione, sesso, rivalsa) e al corso (difficoltà, carico di lavoro, orario) possono distorcere le risposte (ad esempio, gli studenti tendono a dare valutazioni più alte a docenti che assegnano voti alti o che sono meno esigenti); un potenziale bias di genere (con maggiore ostilità verso le docenti donne quando gli standard sono elevati e i moduli di insegnamento difficili) e altri riguardanti l'anonimato dei questionari e l'asimmetria informativa tra studenti e docenti possono contribuire a risposte imprecise. Si aggiungono infine altre problematiche da un punto di vista metodologico: la difficoltà di catturare appieno la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento; la variabilità con cui ciascun indicatore può essere definito/interpretato e le diverse interpretazioni di "insegnamento efficace"; l'uso di questionari non uniformi che esaminano differenti aspetti, la percezione dei docenti valutati, la limitata competenza degli studenti nel valutare, soprattutto se matricole (Carci, Nirchi, 2023); le differenze nelle modalità di somministrazione (volontaria o obbligatoria a seconda delle politiche degli Atenei; nell'aula universitaria, in momenti programmati dal docente, o altrove in momenti liberamente scelti dallo studente;

con restituzione commentata degli esiti e/o coinvolgimento delle rappresentanze studentesche); la rigidità delle domande, spesso rimaste invariate negli anni, anche a fronte di cambiamenti socio-culturali che comporterebbero una revisione di alcuni indicatori (si pensi ai cambiamenti indotti dalla pandemia da Covid-19 o dall'avvento dell'AI).

3. Le politiche in Italia: dal sistema AVA alle Linee guida ANVUR per la valorizzazione della docenza universitaria

In Italia, il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), introdotto dall'ANVUR, è stato creato per accompagnare i processi di assicurazione della qualità nell'istruzione superiore, a loro volta strettamente collegati all'autonomia degli Atenei, quindi alle scelte e agli obiettivi strategici degli stessi. Si basa su procedure *interne* – di progettazione, gestione, autovalutazione, valutazione fra pari e miglioramento delle attività didattiche e di ricerca – e su una verifica *esterna*, effettuata in modo chiaro e trasparente, che consente il controllo e la verifica delle attività da valutare. Più specificamente, si basa su tre pilastri principali: l'autovalutazione, che coinvolge gli Atenei nel monitoraggio delle proprie attività grazie al coinvolgimento del Nucleo di valutazione, del Presidio di qualità, delle Commissioni AQ, della Commissione Didattica Paritetica Docenti-Studenti; la valutazione periodica, condotta da enti esterni per verificare la qualità della didattica e della ricerca e che si articola nelle fasi dell'analisi documentale, della visita istituzionale, della redazione della Relazione della CEV, della definizione del Rapporto ANVUR; e l'accreditamento, che certifica il rispetto degli standard qualitativi. Il sistema AVA promuove un miglioramento continuo tramite un ciclo di feedback e allineamento agli standard precedentemente richiamati (ESG 2015).

Carci e Nirchi (2023) sottolineano l'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti in qualità di stakeholder privilegiati nei processi di promozione e assicurazione della qualità (nelle Commissioni Paritetiche; negli organismi di rappresentanza degli studenti, nella partecipazione a tavoli o gruppi di lavoro o consultazioni pubbliche); allo stesso tempo, evidenziano l'importanza del rigore nelle procedure e nelle modalità di coinvolgimento, ad esempio nella costruzione e restituzione degli esiti dei questionari, che possono essere strumenti utili se affiancati ad altre forme di valutazione, quali *peer evaluation*, autovalutazione, osservazione esterna.

La rilevanza della *voce degli studenti* (Grion, Cook-Sather, 2013) nei processi valutativi partecipati e *per* l'apprendimento (Felisatti, Serbati, 2017; Montalbetti, 2018; Vinci, 2021) comporta la revisione degli indicatori attualmente in uso verso modelli multilivello e misure multiparametriche e triangolate che integrino, ad esempio, i questionari di valutazione delle opinioni degli studenti con altri strumenti quali-quantitativi, come ad esempio audit dipartimentali o osservatori in aula. Si tratta di integrare diverse fonti (e metodi) e di triangolare i dati raccolti al fine di ottenere una visione più completa e accurata della qualità, aumentando la validità e l'affidabilità delle valutazioni.

In continuità con quanto già condiviso nel documento Quarc_docente (2018), anche le Linee guida del Gruppo di Lavoro ANVUR (2023) propongono una visione che vede gli studenti non più solo come destinatari dell'insegnamento, ma come veri e propri partner e co-creatori nei processi di apprendimento. Questa collaborazione allargata implica un ruolo attivo degli studenti, in linea con i modelli di insegnamento *learner-centred* e con il superamento della tradizionale dicotomia fra didattica e ricerca (quest'ultima quasi esclusivamente ancorata alla disciplina e privilegiata in Italia, sia nel reclutamento che nella progressione di carriera). Le Linee guida rappresentano un importante documento di chiarificazione, orientamento e proposta utile agli atenei per il rinnovamento della didattica universitaria. Promuovono una visione olistica della professionalità in cui l'insegnamento, la ricerca e la disciplina sono strettamente interconnessi. Questo significa che la ricerca non deve essere limitata solo alla disciplina di riferimento, ma deve includere anche una riflessione critica sulle proprie pratiche didattiche, analizzando l'efficacia dell'insegnamento e condividendone i risultati con l'intera comunità accademica, secondo il modello dello *Scholarship of teaching and learning* – SoTL (Boyer *et alii*, 2015; Geertsema, 2016). Le Linee guida si inseriscono nel dibattito nazionale sulla qualità come uno strumento cruciale per armonizzare i processi di controllo, accreditamento e certificazione della qualità (*quality assurance*) con pratiche che valorizzino il contesto

educativo e i suoi protagonisti (*quality enhancement*) ossia prioritariamente docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo: rappresentano un tentativo, quindi, di consolidare un approccio che vede la valutazione non solo come un processo di controllo, ma come uno strumento di valorizzazione del lavoro accademico.

L'idea centrale delle Linee guida è basata, infatti, sul costrutto della valutazione come “valorizzazione”, inaugurato da Loredana Perla (2019) che, per prima, ha riconosciuto la responsabilità interna di una cultura della valutazione per il miglioramento ai suoi attori principali: si tratta di processi che non si limitano a misurare le performance, ma contribuiscano attivamente al miglioramento della qualità educativa, *dal basso*, perché capaci di “stimolare un processo riflessivo che porta i docenti al conseguimento di gradi più elevati di consapevolezza e di significatività nella pratica professionale” (Linee guida, p. 37). Sottesa a tale visione vi è una certa considerazione più generale dell'*academic development*, ossia un approccio “olistico” (Sutherland, 2018) che considera fondamentale il coinvolgimento dell'intera istituzione, quindi non solo del personale docente, ma anche del personale non accademico e gli studenti, parimenti importanti nel promuovere una cultura della qualità.

4. Verso modelli di valutazione multidimensionali e in partnership con gli studenti

La cultura della valorizzazione e del miglioramento continuo richiede il passaggio da azioni individuali a una visione organizzativa di sistema e il superamento di visioni puramente schiacciate sulla sola *customer satisfaction* o sulla dimensione del “controllo”. Nessun progresso è possibile senza la partecipazione attiva dei docenti alle procedure valutative e senza strumenti adeguati per supportare le istituzioni nell'autovalutazione della performance.

Alla luce della volontà di comprendere in modo più ampio l'agency di tutti gli attori coinvolti all'interno delle organizzazioni (Mårtensson, Roxa, 2021), si propone un modello di inquadramento per la valutazione multidimensionale e olistica della qualità dell'istruzione superiore, basato sulla logica Input-Process-Outcomes (Stufflebeam, Shinkifield, 2007; Scheerens, 2004). Questo modello mira a considerare i diversi fattori che influenzano il processo educativo, dai fattori iniziali (*input*, che include le risorse/condizioni di partenza), attraverso i *processi* (modalità di attuazione dei processi come le strategie didattiche), fino agli esiti (*outcome*, ovvero i risultati dell'apprendimento, le competenze acquisite, la soddisfazione, l'occupabilità), offrendo una visione più completa del fenomeno e tenendo conto dei fattori *contestuali* che lo influenzano.

INPUT	PROCESS	OUTCOME
Progettazione didattica Curricola design (SUA-Syllabus) Predisposizione e/o adattamento di materiali e risorse Piattaforme Qualificazione docente	Gestione dell'aula/clima Metodi didattici e pratiche di insegnamento Ambiente di apprendimento Supporto/tutorato Attivazione servizi Riflessività del docente	Risultati di apprendimento Risultati/impatti culturali Risultati/impatti socio-economici Benessere (individuale e/o organizzativo) Documentazione, Scholarship e ricerca nell'insegnamento- apprendimento
CONTEXT		
Cultura organizzativa, politiche educative, contesto socioeconomico, composizione del corpo studentesco (dati demografici), dipartimenti coinvolti, standard nazionali/internazionali, strutture		

Tab. 1: *Modello Input-Process-Outcome-Context*

Macro-Aree	Esempi di dimensioni	Esempi di possibili indicatori	Note metodologiche (esempi di strumenti e/o fonti del dato per la valutazione)
Input	Progettazione didattica Curricola design (SUA-Syllabus) Predisposizione e/o adattamento di materiali e risorse Piattaforme Qualificazione docente	Chiarezza Completezza Approfondimento contenuto Allineamento/coerenza Accessibilità Flessibilità Coerenza obiettivi (dell'insegnamento/del Cds)	Strumenti misti quali-quantitativi Analisi documentale Autovalutazione del docente Scholarship Revisione tra pari Peer Feedback fra colleghe/i e/o instructional designers/ tutori Learning analytics Portfolio didattico o dossier didattico
Process	Gestione dell'aula/clima Metodi didattici e pratiche di insegnamento Ambiente di apprendimento Supporto/tutorato Attivazione servizi Comunicazione Inclusione Riflessività del docente	Differenziazione didattica e gestione di mediatori, spazi, tempi Presenza di tecnologie a supporto della comunicazione Utilizzo di strumenti di monitoraggio e valutazione in itinere Documentazione Metodologie/strumenti inclusivi e per promuovere la partecipazione	Strumenti misti quali-quantitativi Peer observation Mentoring Videoanalisi Comunità di pratica Teacher (e)-portfolio Focus group o interviste agli studenti o ex-studenti (laureandi/laureati) Rapporto di autovalutazione del docente Scholarship Learning analytics
Outcome	Risultati di apprendimento Risultati/impatti culturali Risultati/impatti socio-economici Benessere (individuale e/o organizzativo) Documentazione, Scholarship e ricerca nell'insegnamento- apprendimento	Studenti frequentanti (%) Partecipazione attiva (caricamento attività, partecipazione a chat/forum ecc) Partecipazione alle attività di comunità accademica/senso di appartenenza Dropout (% abbandono) Superamento esami Soddisfazione, autoefficacia, interesse degli studenti Durata percorso di studi Partecipazione del docente	Strumenti misti quali-quantitativi Questionari studenti (esiti rilevazione delle opinioni degli studenti) Indagine Eurostat Indagine Almaurea Survey post eventi comunitari Commissione Didattiche Paritetiche Docenti-Studenti Pubblicazioni e risorse per la ricerca sull'insegnamento Scholarship

Tab. 2: Matrice per la valutazione Input-Process-Outcomes

La matrice presentata ha valore orientativo e di stimolo per gli atenei, che però dovranno fare un lavoro ulteriore per renderla operativa e sostenibile, coinvolgendo gruppi di lavoro¹ misti, in cui siano pariteticamente presenti docenti, studenti, PTA, faculty developers, componenti della governance. Occorre infatti scegliere, adattare e personalizzare al contesto gli esempi (non esaustivi) di dimensioni, indicatori e strumenti per la valutazione, nella duplice esigenza di adottare modelli multidimensionali più efficaci nella valutazione della qualità e, al contempo, di rendere questo lavoro sostenibile (la raccolta di materiale con metodo misto, quali-quantitativo, richiede tempo e risorse).

Il coinvolgimento degli studenti può essere una leva fondamentale per il miglioramento della qualità accademica e lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti. Occorre però superare la semplice consultazione degli studenti ed educare docenti e studenti alla “partnership”, definita come una relazione in cui tutti i partecipanti (studenti, docenti, istituzioni) sono attivamente coinvolti e ne traggono beneficio. Una relazione che si manifesta quando studenti e docenti collaborano attivamente in forme di dialogo

¹ Chi scrive coordina, presso l'Università di Foggia, un sottogruppo nel Centro Formazione Docenza, Area Faculty Development, dedicato al Coordinamento delle azioni di ricerca sul “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”.

continuo e di apprendimento partecipativo, come ben rappresentato nel Framework AdvanceHE (2020) (Fig. 1).

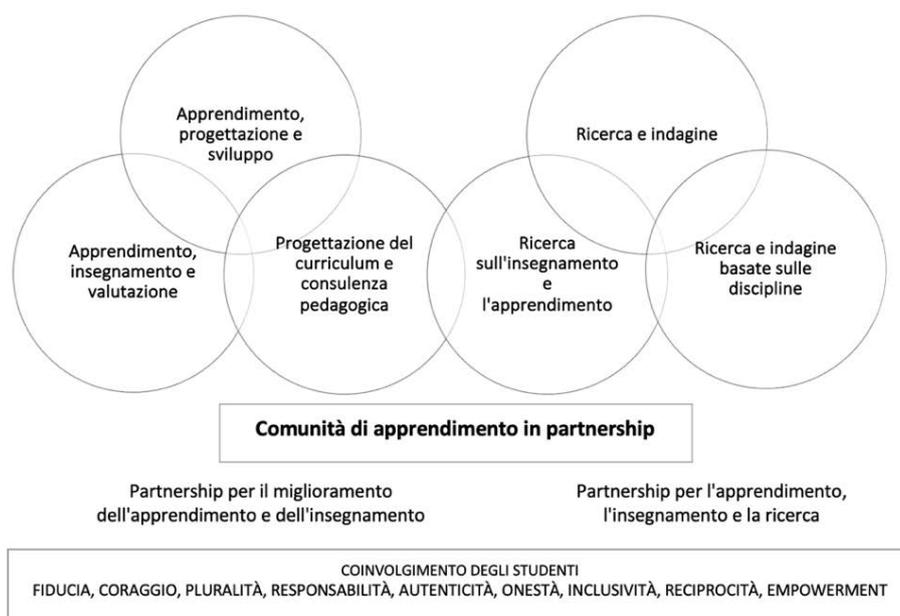


Fig. 1: Framework per il coinvolgimento degli studenti attraverso la partnership nell'istruzione superiore (rielab. e trad., Advance HE 2020)

Si tratta di un compito ambizioso e complesso, che richiede strategie di implementazione realistiche e partecipative, fondate su una contaminazione positiva fra reti di Atenei² già impegnati nella formazione e nella valorizzazione della didattica universitaria. Alcune criticità e ostacoli presenti nel contesto accademico italiano risultano infatti difficilmente superabili nel breve-medio termine: le politiche universitarie italiane scontano un ritardo significativo rispetto ad altri contesti internazionali, in quanto privilegiano la ricerca come unico criterio per il reclutamento e la progressione di carriera, senza una valorizzazione equivalente della didattica (si pensi alla strutturazione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale). Anche laddove vengano promosse iniziative per la formazione o il miglioramento della qualità dell'insegnamento, queste restano spesso frammentate e discontinue, prive di un quadro comune che orienti in modo coerente le azioni di promozione, sviluppo e monitoraggio della qualità. Per questo, il ruolo delle reti e delle partnership fra Atenei virtuosi, così come la proposta di modelli multidimensionali e studi sulla valutazione partecipata della qualità, risultano essenziali per rendere possibile il cambiamento e promuovere un approccio sistematico e integrato.

Riferimenti bibliografici

- Advance HE (2020). *Student Engagement Through Partnership* <https://www.advance-he.ac.uk/sites/default/files/2020-05/Student%20Engagement%20Through%20Partnership%20Framework.pdf>.
- ANVUR, Gruppo di lavoro (2023). Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria a cura del gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria Maggio 2023 (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/GdL-ANVUR-Linee-Guida-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-delle-docenza-universitaria.pdf>).
- Barbato G. et alii (2022). Performance indicators in higher education quality management of learning and teaching: lessons from a benchmarking exercise of six European universities. *Quality in Higher Education*, 28(1): 82-105.
- Bendermacher G.W.G. et alii (2019). Reinforcing pillars for quality culture development: a path analytic model.

2 Un esempio è dato dalla rete Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI), <https://asduni.it> (ultima consultazione: ottobre 2024).

- Studies in Higher Education*, 44(4): 643-662.
- Boyer E. *et alii* (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carci G., Nirchi S. (2023). Student engagement in university external quality assurance processes in Italy. *Pedagogia oggi*, 21(1): 138-145.
- Del Gobbo G. (2021). Cultura della qualità e Faculty Development: sinergie da sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 5-24.
- Enders J., Westerheijden D.F. (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3): 167-176.
- EHEA (1999). *Bologna Declaration*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.
- EHEA (2020). *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Brussels.
- Ernst & Young. (2022). *Are universities of the past still the future?* Retrieved from: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_kz/topics/education/ey-future-of-higher-education-report.pdf.
- European Student Union (2024). *Bologna With Student Eyes 2024*. Retrieved from: <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2024/06/ESU-BWSE-2024-1.pdf>
- EUA (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Brussels: European University Association.
- EUA (2021). *Exploring Higher Education Indicators*. Retrieved from: <https://www.eua.eu/downloads/publications/indicators%20report.pdf>
- Felisatti E., Serbati A. (eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Geertsema J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2): 122-134.
- Gibbs G. (2008). *Conceptions of Teaching Excellence Underlying Teaching Award Schemes* (York, Higher Education Academy).
- Grión V., Cook-Sather A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hattie J., Zierer K. (2019). *Visible Learning Insights*. London: Routledge.
- Kairisa I., Lapina I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. *Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI.
- Loukkola T., Morais R. (2015). *EUA members' participation in U-Multirank: Experiences from the first round* (Brussels, EUA). Retrieved from: <https://bit.ly/36wvRQW>
- Lucander H., Christersson C. (2020). Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2): 135-155.
- McCormick A.C. (2017). The intersection of rankings with university quality, public accountability and institutional improvement. In E. Hazelkorn (ed.), *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society* (pp. 205-215). London: Routledge.
- Martensson K., Roxa T. (2021). Academic developers developing: aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4): 405-417.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Italian Journal of Educational Research*, XI(20): 111-124.
- Nirchi S. (2016). Evaluation of university teaching through students' questionnaire. *Formazione & Insegnamento*, 14(2): 281-291.
- OECD (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. Paris: OECD.
- OECD (2022). *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- OECD (2023). *Teaching for the Future*. Paris: OECD.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla L., Scarinci A., Amati I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L.S. Agrati *et alii* (eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education* (pp. 226-239). CCIS, 1344.
- Perla L., Vinci V. (eds.) (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V., Scarinci A. (2021). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs,

- S. Meuleman, A. Antonaci (eds.), *Higher Education in the new normal: The role of online, blended and distance learning* (pp. 58-70). Maastricht: EADTU.
- QUARC docente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. ANVUR.
- Sattler C., Sonntag K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In P. Meusbürger, M. Heffernan, L. Suarsana (eds). *Geographies of the University. Knowledge and Space* (pp. 313-327). vol 12. Springer.
- Schein E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens J. (2004). *The quality of education at the beginning of the 21st century*. Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report.
- Stufflebeam D.L., Shinkfield A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutherland K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?, *International Journal for Academic Development*, 23(4): 261-273.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Vinci V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education Sciences & Society*, 12(2): 250-264.
- Vinci V., Scarinci A. (2022). Distance Learning and Digital Scholarship: New Challenges for Faculty Development. In G. Casalino et alii (eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online Third International Workshop* (pp. 278-290). Springer.
- Whalen T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4): 43-55.

Il progetto Erasmus *ALlophone Teacher Academy* per la formazione iniziale degli insegnantiThe Erasmus project *ALlophone Teacher Academy* for initial training of teachers

Marika Calenda

Associate Professor | Department of Health Sciences | University of Basilicata | marika.calenda@unibas.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Calenda, M. (2024). The Erasmus project *ALlophone Teacher Academy* for initial training of teachers. *Pedagogia oggi*, 22(2), 75-82.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-09>

Copyright: © 2024 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-022024-09>

ABSTRACT

The University of Basilicata has just started the ALTA project – Allophone Teacher Academy – which is the winning project of the call provided by the *Erasmus+ Key Action 2 program, named Cooperation between organizations and institutions*. The project is coordinated by the Académie d'Amiens (France) and involves other European partners, including the Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres (CIFODEM) in Paris. Teacher Academies are established to address the priorities of the European Union in education policy with the aim of developing an increasingly European and international vision of teacher training. This project fits within the framework outlined by the *Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027*. One of its main objectives, is to train teacher, within the *Erasmus Teacher Academies*, to manage multicultural and multilingual classrooms by developing specific skills for addressing cultural, religious, and linguistic diversity within students. The essay is structured as follows: in the first section we describe the theoretical-methodological framework of the research-training project, which involves students, teachers, and internship tutors of the course in Primary Education Sciences, held at the University of Basilicata. In the second section, we analyze some of the products developed according to the ALTA protocol. These include the devices for learning the language of schooling *MATERN-AILE* and *AILE*, developed by Alain Bentolila within CIFODEM.

L'Università degli Studi della Basilicata ha avviato il progetto ALTA – *Allophone Teacher Academy* – risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni”. Il progetto è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner europei, tra cui il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi. Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto si iscrive nel quadro delineato dal *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti, nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus, affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il contributo descrive nella prima parte il quadro teorico-metodologico del progetto di ricerca-formazione che vede coinvolti gli studenti, i docenti e i tutor di tirocinio del CdS in Scienze della Formazione Primaria. Nella seconda parte analizziamo alcuni dei prodotti realizzati seguendo il protocollo ALTA, tra cui i dispositivi per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione *MATERN-AILE* e *AILE*, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell'ambito dell'attività scientifica del CIFODEM.

Keywords: *Teacher Academy* | language of schooling | initial training | inclusion | allophone students

Parole chiave: *Teacher Academy* | lingua di scolarizzazione | formazione iniziale | inclusione | alunni allofoni

Received: September 02, 2024

Accepted: October 18, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Marika Calenda, marika.calenda@unibas.it

Introduzione

L'educazione interculturale rappresenta un pilastro fondamentale per la costruzione di una società inclusiva e coesa che valorizza la diversità e promuove il dialogo interculturale. A livello europeo, sono stati emanati diversi documenti che delineano le linee guida e le strategie per un'efficace implementazione dell'educazione interculturale nei sistemi scolastici dei vari Stati membri (Colaiuda, 2019).

In particolare, il Consiglio d'Europa è da tempo impegnato nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale (Thurman, Vollmer, Pieper, 2010; Beacco *et alii*, 2016) e dotandosi di una apposita *Unità delle politiche linguistiche* impegnata nell'elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una *Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale*.

L'approccio all'apprendimento linguistico sviluppato dal Consiglio d'Europa, denominato educazione plurilingue e interculturale, si basa sul presupposto di valorizzare e arricchire il repertorio linguistico degli apprendenti e accrescere la padronanza dei differenti generi di discorso, evitando di isolare le diverse provenienze linguistiche degli alunni. Tale concezione permea, altresì, il processo di accesso alla conoscenza attraverso la lingua di scolarizzazione e di costruzione delle conoscenze nelle varie discipline scolastiche per favorire lo sviluppo e la realizzazione personale e per raggiungere una adeguata preparazione alla vita attiva e all'esercizio della cittadinanza democratica (Little, 2010).

Tra i presupposti fondamentali per un'educazione equa e di qualità vi è il diritto che i discenti hanno di fare concreta esperienza dei generi di discorso la cui padronanza a diversi livelli è necessaria alla formazione della persona e all'esercizio della cittadinanza fondata sulla capacità critica. In tale ottica, i sistemi educativi svolgono la cruciale funzione di introdurre gli studenti a tutti i generi di discorso che hanno pertinenza sociale, professionale e pratica e di favorire in generale la familiarizzazione con la lingua, la cui padronanza è necessaria per l'apprendimento, per la piena realizzazione umana e professionale, per l'inclusione sociale e per la partecipazione alla vita democratica (Beacco *et alii*, 2011).

L'aumento della popolazione scolastica proveniente da un contesto migratorio ha contribuito a rendere anche le classi italiane più multi e interculturali, stimolando nuove riflessioni sul modo di approcciarsi alla didattica della lingua italiana e delle materie di studio. Gli studenti stranieri si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua dell'interazione quotidiana e le lingue del curriculum scolastico (Turano, 2021).

I bambini nati in Italia da genitori stranieri, che attualmente rappresentano la maggioranza degli alunni con una storia di migrazione nelle scuole italiane (UIL, 2024), necessitano di interventi educativi specializzati per favorire lo sviluppo linguistico fin dai primi segmenti formativi, in particolare nel nido e nella scuola dell'infanzia. La nuova realtà delle classi multilingue richiede che i docenti siano preparati sia a insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

È essenziale accompagnare il processo di acquisizione linguistica soprattutto nei primi anni di vita del bambino poiché giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo di competenze linguistiche e comunicative adeguate (MI, 2021; 2022). Una solida padronanza della lingua italiana è cruciale per prevenire e affrontare fenomeni di marginalità culturale, analfabetismo di ritorno ed esclusione sociale (MIUR, 2018).

Questi temi sono anche al centro degli obiettivi prioritari per il settore Istruzione e Formazione del *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* (Commissione Europea, 2020). Il documento si riferisce a due punti fondamentali: l'aumento del numero di minori migranti e di minori provenienti da un contesto migratorio che partecipano a un'educazione e a una cura della prima infanzia inclusive e di alta qualità; la presenza di insegnanti che dispongono delle competenze necessarie per gestire aule multiculturali e multilingue a beneficio sia dei bambini migranti che di quelli autoctoni. Il Piano precisa che questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso un sostegno mirato agli insegnanti affinché sviluppino competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus.

1. L'Accademia di insegnanti ALTA

Nel 2021 è stato emanato per la prima volta il bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 che promuove la cooperazione tra organizzazioni e istituzioni per la creazione di *Teachers Academies*, ovvero centri di formazione europea per insegnanti per il ciclo 2021-2027. Le Accademie di insegnanti sono state istituite per rispondere alle priorità dell'Unione Europea nel campo dell'educazione, con l'obiettivo di promuovere una visione sempre più europea e internazionale della formazione degli insegnanti. Il progetto Erasmus *ALlophone Teacher Academy* (ALTA) è stato selezionato tra i vincitori inserendosi nella politica europea volta a sostenere pari opportunità e a contrastare le discriminazioni sociali, favorendo la padronanza delle lingue di scolarizzazione e preparando i futuri insegnanti all'uso di strumenti pedagogici innovativi in un contesto interculturale e plurilingue.

ALTA è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner francesi, quali l'Università Picardie Julius Verne, l'Università di Lille, l'Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi, insieme all'Università della Murcia (Spagna) e all'Università Veliko Tarnovo (Bulgaria).

Gli obiettivi del progetto, in linea con le priorità dell'Unione Europea, sono: favorire il processo di internazionalizzazione, sviluppando una visione europea e internazionale della formazione iniziale degli insegnanti; promuovere lo sviluppo di competenze interculturali e metodologiche per l'inclusione di alunni alloclotti; elaborare strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale destinati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti; progettare dispositivi e materiali didattici per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Il contesto teorico di riferimento è ampio, ma per questa sede si evidenziano i principali riferimenti utili per l'inquadramento epistemologico e la descrizione metodologica del progetto ALTA. Riguardo alla formazione iniziale, si considera il profilo dell'insegnante ricercatore (Stenhouse, 1977) e del professionista riflessivo (Schön, 1993), sottolineando l'importanza del passaggio da una conoscenza tacita a una esplicita. La professionalità degli insegnanti si fonda su un'interazione circolare tra teoria e pratica, enfatizzando un approccio alla formazione come ricerca (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018).

La metodologia della ricerca-azione partecipativa (Mantovani, 1998) è centrale in questo approccio, mirando a creare un legame diretto tra teoria e pratica educativa. La ricerca-azione è definita come ricerca sociale applicata, caratterizzata dall'impegno attivo del ricercatore nel processo d'azione (Rapoport, 1970). Questo modello, teorizzato da Lewin (1935), sottolinea l'importanza di una collaborazione tra ricercatori e operatori nel definire i problemi e condurre ricerche, garantendo un approccio più realistico e applicabile agli ambiti educativi.

Le attività si sviluppano tra il 2022 e il 2025 e includono mobilità di formazione pedagogica presso le sedi universitarie dei diversi partner del progetto dove si svolgono laboratori teorico-pratici per i formatori universitari: dottorandi, docenti, ricercatori, tutor universitari, ecc.

Il progetto prevede il coinvolgimento diretto degli studenti-tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) nelle attività di formazione della Teacher Academy, con l'obiettivo di creare Unità di Apprendimento e materiali didattici seguendo la metodologia ALTA. La formazione degli studenti del corso di laurea in SFP mira a integrare competenze interculturali (Fiorucci, 2015) e metodologiche nei settori della progettazione, valutazione, comunicazione e relazione (Nuzzaci, 2016). Le attività didattiche progettate dai tutor di tirocinio indiretto sono articolate in:

- Analisi dei Documenti Ministeriali (Linee guida 2006, 2014; Orientamenti Interculturali, 2022) che evidenziano la necessità di preparare i futuri educatori alla gestione di classi multiculturali.
- Riflessione guidata sui contenuti dei documenti programmatici (MIUR 2012; 2018) orientata alla flessibilizzazione dei curricoli (Fiorucci, 2020) per favorire gli apprendimenti dell'utenza alloclotta.
- Progettazione del curriculum interculturale e delle UDA secondo il modello R-I-Z-A (Trincherò, 2017; 2022).
- Implementazione e adeguamento nella progettazione dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA.

Il contesto teorico comprende importanti contributi provenienti dal filone di studi dall'educazione linguistica (Daloiso, 2009; Lo Duca, 2013) come le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica redatte

dal GISCEL nel 1975, che hanno segnato un punto di svolta per la programmazione didattica in ambito linguistico (GISCEL, 1975). Queste tesi enfatizzano l'importanza di riconoscere e valorizzare i diversi retroterra linguistici degli studenti, promuovendo l'idea che l'educazione linguistica deve garantire eque opportunità di successo scolastico e partecipazione attiva nella società (De Mauro, 2005).

In conclusione, il percorso di riflessione e sperimentazione su pratiche didattiche inclusive per gli alunni alloglotti preparerà i futuri insegnanti a elaborare strategie per comprendere e risolvere le sfide legate all'insegnamento in contesti multiculturali. Al contempo, favorirà anche l'emergere di un modo critico e riflessivo di osservare e analizzare i contesti educativi, promuovendo una professionalità docente fondata su competenze interculturali e metodologiche.

2. Dispositivi per l'apprendimento linguistico nella scuola dell'infanzia e primaria

La formazione pedagogica delle mobilità previste dal progetto ALTA, che ha visto la partecipazione di esperti e formatori italiani e francesi, ha riguardato in particolare i dispositivi, le metodologie e gli strumenti didattici per la comprensione della lingua e per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione in un contesto multiculturale. Tra questi strumenti figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect*, la *Machine à Lire*, il *Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati grazie alle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il CIFODEM di Parigi. Oltre a questi dispositivi, sono stati presentati ulteriori strumenti e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti, tra cui silent book, libri inclusivi, biografie linguistiche, Jigsaw, Kamishibai, Escape game.

Gli studenti del CdS in SFP sono stati coinvolti nella formazione sui vari dispositivi, con un particolare approfondimento riguardo agli strumenti realizzati dal CIFODEM e alle proposte editoriali per l'infanzia, albi illustrati, libri per bambini, *silent book* e libri accessibili. Come evidenziato dalla letteratura di riferimento, questi dispositivi possono avere un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini, con importanti benefici per i processi di alfabetizzazione nei bambini in età prescolare (Marulis & Neuman, 2010; Dowdall *et alii*, 2020). Il numero degli studenti che ha partecipato alla formazione sui dispositivi e sulla metodologia del progetto ALTA è indicato in tabella 1.

Anno Accademico	Attività formativa	CdS	Metodologie-dispositivi pedagogici	N. studenti	N. ore	N. UDA
2022-2023	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	180	25	50
	Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	Jigsaw, Roll, Kamishibai	150	40	43
	Didattica speciale V anno	SFP	Jigsaw	240	10	60
2023-2024	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	145	25	56
	Tirocinio IV anno (V anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	180	30	47
	Laboratorio di progettazione e valutazione degli interventi educativi	SEF	Biografie linguistiche, MATERN-AILE	98	16	34
	Tirocinio III anno (IV anno di CdS)	SFP	AILE, Polylect, Kamishibai, biografie linguistiche	145	25	56
Totale				993	146	290

Tab. 1: *Studenti coinvolti nel progetto Erasmus ALTA*

La decisione di dedicare maggiore attenzione al sistema di apprendimento per i bambini in età prescolare è motivata dall'importanza dei programmi educativi linguistici rivolti al segmento 0-6 anni, ritenuti cruciali per il futuro percorso scolastico. Come affermato da Turano (2021), l'acquisizione delle conoscenze disci-

plinari e il successo formativo degli apprendenti dipendono fortemente dalla padronanza della lingua di scolarizzazione nei suoi vari ambiti applicativi. Sebbene sia possibile che le differenze si attenuino naturalmente durante il percorso scolastico, rimane essenziale prestare particolare attenzione alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, per stimolare uno sviluppo linguistico positivo nei bambini bilingui (Demetrio, Favaro, 1992).

In questa prospettiva, una selezione di prodotti ispirati all'approccio interculturale e plurilingue, realizzati dagli studenti, sarà sperimentata nelle sezioni di scuola dell'infanzia e nelle classi di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Fermi di Matera, partner del progetto, il quale ha fornito i dati relativi agli alunni stranieri iscritti per l'anno scolastico 2024/2025¹.

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, appositamente selezionati dal gruppo di ricerca, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati e libri in simboli (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 2002). Il sistema per l'Apprendimento Integrale di Lettura e Scrittura (*Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture*), nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE)², propone un approccio all'apprendimento linguistico basato principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole (Bentolila, 2007; Lumbelli, 2009; Serafini, 2014; Terrusi, 2012; Benigno, Caruso, 2020). Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle* – Sviluppare il linguaggio orale in PS (*Petite Section*) e MS (*Moyenne Section*), un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna, è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section* – Padroneggiare la lingua nella *Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema prevede due metodi di lavoro da proporre in modo alternato al fine di esplorare l'intero approccio. Il primo orientato a sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta; il secondo incentrato sul lavoro in sequenza continua: dalla parola alla frase al testo. Analogamente, il sistema AILE contempla due percorsi da esplorare in continuità. Le attività per dominio, suddivise in identificazione delle parole, vocabolario, organizzazione della frase, comprensione del testo, produzione scritta e il percorso in sequenza con proposte per lavorare insieme su lessico, sintassi, comprensione sia nelle attività di ricezione che di produzione.

Di seguito (Tab. 2) si presenta un esempio di adattamento in italiano di alcune schede previste dal modulo MATERN-AILE che sarà sperimentato nelle sezioni di scuola dell'infanzia con presenza di alunni provenienti da un contesto migratorio dell'I.C. Fermi di Matera. Le attività proposte sono realizzate prendendo spunto dai contenuti dell'albo illustrato *Benvenuti nel mio mondo. Un inno ai bambini e a tutte le culture!* di Moira Butterfield e Harriet Lynas, Edizioni Lapis (2018).

1 Provenienze alunni scuola dell'infanzia: Bulgaria (1), Romania (2), Albania (4), Marocco (3), Ucraina (3), Bangladesh (1), Congo (1), Nigeria (1), Cina (2). Provenienze alunni scuola primaria: Albania (5), Marocco (2), Bangladesh (1), Congo (1), Cina (17), Burkina Faso (1), Polonia (1).

2 Fonte: CIFODEM, <https://matern-aile.fodem-descartes.fr/>.

La scelta del testo

- Un albo illustrato finalizzato a far scoprire agli alunni analogie e differenze fra oltre 30 Paesi del mondo su diversi aspetti della vita quotidiana;
- Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici: animali, pane, casa, scuola, famiglia, giochi, feste, trasporti, ecc.;
- Presenza di numerose immagini riferite a diverse culture del mondo;
- Trascrizione della pronuncia per ogni parola;
- Contenuti incentrati sul tema del rispetto delle diverse provenienze culturali e linguistiche.

Laboratori lessicali

I Rappresentazione e definizione: la parola “colazione”

L'insegnante richiama il tema del testo di supporto e chiede agli alunni: *La colazione è il primo pasto della giornata. Fra tutte queste, quale ti piacerebbe assaggiare?*

Prima fase: rappresentazione

L'insegnante chiede agli alunni quale immagine hanno in mente quando pensano alla parola. L'insegnante invita gli alunni a disegnare la colazione come la immaginano nella loro mente. I disegni saranno esaminati, commentati e conservati. In seguito, l'insegnante presenta una serie di immagini tratte dall'albo illustrato: churros, miso, syrniki, pho, arepas, huevos rancheros, ecc. L'insegnante chiede agli alunni di selezionare le immagini e di confrontarle con il proprio disegno. Infine, insieme, si annotano gli elementi significativi che caratterizzano ogni colazione: pasta dolce frita, zuppa, frittelle di ricotta, focaccine di mais, uovo fritto e pomodoro piccante, ecc. Le immagini vengono man mano nominate, sia dagli alunni se ne sono capaci, sia dall'insegnante.

Seconda fase: definizione

L'insegnante chiede poi agli alunni di rispondere alla domanda: cos'è la colazione? Raccoglie le diverse proposte e invita gli alunni a esprimere la loro opinione su ciascuna di esse, con riferimento alla prima fase del laboratorio. Le definizioni troppo generiche (tutti fanno colazione) o troppo personali (mi piace fare colazione) saranno scartate. La definizione su cui il gruppo è d'accordo viene mantenuta e poi confrontata con quella del dizionario: “Di solito la mia colazione consiste in una tazza di tè accompagnata da fette biscottate con burro e miele: pasto leggero del mattino, detto anche prima colazione. Siete invitati a colazione a casa mia: pasto di mezzogiorno. Durante l'escursione faremo una colazione al sacco: pasto che si consuma con cibi freddi che si portano con sé.” (definizione tratta da: Michele Daloiso e Marco Mezzadri, *Vocabolario illustrato. Le parole per imparare*. Web app, Erickson 2023). Le definizioni saranno ricopiate in un quaderno come promemoria.

Esempi di immagini: repertorio di immagini dell'albo illustrato.

II Arricchire il vocabolario

L'insegnante riattiva il laboratorio precedente rileggendo, ad esempio, la definizione della parola colazione adottata dagli alunni. L'insegnante chiede poi ai ragazzi di ricordare le caratteristiche che avevano individuato come comuni alle diverse rappresentazioni. Chiede *Che significa la parola colazione? Cosa vi ricorda?* L'insegnante raccoglie le parole (o le espressioni) pronunciate a turno dagli alunni, chiede loro di concordare sulla congruenza della parola (che deve riguardare ogni volta la parola colazione) e la annota alla lavagna. Si aggiunge poi un'immagine o un disegno per aiutare gli alunni a distinguere le parole sulla lavagna.

Se gli alunni mostrano difficoltà a trovare nuove parole, l'insegnante propone una serie di immagini, associate alla parola colazione, che chiede agli alunni di nominare (esempio: cucina, posate, gita, marmellata, uova, amici, ecc. Quando è stato scritto un numero sufficiente di parole, l'insegnante chiede agli alunni se è possibile raggrupparle, anziché lasciarle in disordine sulla lavagna. A seconda delle risposte degli alunni, l'insegnante può iniziare l'attività proponendo una raccolta iniziale, ad esempio: ingredienti, ambienti della casa, luoghi, faticure, consistenze, posate, ecc. A seconda delle parole trovate, si possono prevedere vari raggruppamenti.

Tab. 2: *Adattamento in italiano modulo MATERN-AILE*

3. Conclusioni

Parallelamente all'emergere di situazioni linguistiche estremamente diversificate, anche il contesto e i bisogni di apprendimento degli alunni allocti si sono evoluti in nuove e più articolate esigenze che convivono accanto a necessità di base ancora legate alla lingua della sopravvivenza. Ad esempio, molti minori neoarrivati necessitano di apprendere la lingua per riuscire a gestire le interazioni linguistiche per comunicare nel quotidiano, al contempo, sono sempre più diffusi i bisogni di apprendimento di secondo livello, forse più difficili da cogliere e individuare, e che richiedono risposte più complesse (Paone, 2019).

I risultati di apprendimento degli alunni stranieri sono purtroppo caratterizzati da tassi più elevati di ritardo e di bocciatura come evidenziano gli esiti delle prove INVALSI, che mostrano la presenza di un legame fra competenza linguistica debole e difficoltà scolastiche (Luise, 2003). Tali evidenze impongono ri-

flessioni puntuali e accurate che possano aiutare a delineare le traiettorie di un'azione pedagogica efficace e di supporto ai percorsi di apprendimento della lingua italiana come lingua di scolarizzazione. L'Accademia di insegnanti può, a tal proposito, diventare luogo di sperimentazione di una metodologia di apprendimento delle lingue per qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli studenti alloglotti e/o con fragilità linguistica in generale e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati o inseriti da tempo nel territorio delle Nazioni coinvolte nel progetto, per consentire loro di riuscire a padroneggiare nel tempo le fondamentali abilità cognitive che si fondano sull'uso della lingua: rievocare, descrivere, spiegare, analizzare, riflettere, argomentare.

Riferimenti bibliografici

- Beacco J. C. *et alii* (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Beacco J.C. *et alii* (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 323-323.
- Benigno V., Caruso G. (2020). L'albo illustrato come strumento per promuovere l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. *Form@re*, 20(2), 93-105.
- Bleza Picherle S. (2002). Di fronte alle figure. *Il peperverde*, 11/12, 34-42.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Colaiuda C. (2019). *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Commissione Europea (2020). *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758>.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- De Mauro T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in GISCEL. 2007. (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dowdall N. *et alii* (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399.
- Federazione UIL SCUOLA RUA (2024). *Studenti stranieri. Le nove mappe della presenza in Italia*. In: <https://uil-scuola.it/wp-content/uploads/2023/09/STUDENTI-STRANIERI-IN-ITALIA-STUDIO-UIL-SCUOLA-RUA-PDF-1.pdf>.
- Fiorucci M. (2020). *La formazione interculturale degli insegnanti*. In M. Baldacci (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 68-84). Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 55-70.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. In: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Lewin K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Little D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Lo Duca M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luise M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In M.C. Luise, (ed.), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1*. Perugia: Guerra.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mantovani S. (ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marulis L. M., Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. In: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/alle-gati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

- MI (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l'infanzia.pdf>.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Nikolajeva M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Nuzzaci A. (2016). Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, 15-36.
- Paone F. (2019). Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo. In E.M. Bruni (ed.), *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (pp.102-117). Milano: FrancoAngeli.
- Rapoport R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 24, 4, 499-513.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Serafini F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stenhouse L. (1977). *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Thurman E., Vollmer H., Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Trincherò R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trincherò R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations. *Form@re*, 22(2), 4-18.
- Turano A. (2021). Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Consiglio d'Europa. *Italiano a scuola*, 3, 411-426.
- Vedovelli M., Casini S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.

La mobilità per gli studenti con disabilità nelle università Europee

Mobility for students with disabilities in European universities

Elena Bortolotti

Associate Professor | Department of Humanities | University of Trieste | ebortolotti@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bortolotti, E. (2024). Mobility for students with disabilities in European universities. *Pedagogia oggi*, 22(2), 83-90.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-10>

Copyright: © 2024 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-022024-10>

ABSTRACT

International legislation and the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development, in Sustainable Development Goals 10, 8, 4 and 11 (2015), protect the rights of people with disabilities and, among them, consider accessibility to higher education a top priority. In European universities, thanks to legislative advances and a deeper understanding of the diverse needs of students, there is a growing need to eliminate barriers for students with disabilities. For academia, the challenge becomes knowing what the most common barriers are in order to find facilitators to approach education from an equal opportunity perspective. Accessibility is the key word, not only with regard to physical and/or digital environments, but also with regard to academic teaching, which involves university staff with respect to inclusive skills that become an integral part of academic excellence. The objective of this paper is to present a critical analysis of possible challenges, best practices and proposals to explore opportunities to make European universities more accessible.

La normativa internazionale e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 10, 8, 4 e 11 (2015), tutelano i diritti delle persone con disabilità e, tra questi, considerano l'accessibilità all'istruzione superiore una priorità assoluta. Nelle Università europee, grazie ai progressi legislativi e a una più profonda comprensione delle diverse esigenze degli studenti, è sempre più sentita l'esigenza di eliminare le barriere per gli studenti con disabilità. Per il mondo accademico la sfida diviene conoscere quali sono gli ostacoli più comuni al fine di trovare i facilitatori che permettano di avvicinarsi alla formazione in un'ottica di pari opportunità. Accessibilità è la parola chiave, non solo per quanto riguarda gli ambienti fisici e/o digitali, bensì anche per quel che riguarda la didattica accademica, che coinvolge il personale universitario rispetto a competenze inclusive che divengono parte integrante dell'eccellenza accademica. Obiettivo del presente contributo è presentare un'analisi critica delle possibili sfide, delle buone pratiche e delle proposte che permettono di esplorare le opportunità atte a rendere le Università europee più accessibili.

Keywords: mobility | accessibility | disability | inclusive training | equality of opportunity

Parole chiave: mobilità | accessibilità | disabilità | formazione inclusiva | pari opportunità

Received: September 01, 2024

Accepted: October 29, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Elena Bortolotti, ebortolotti@units.it

1. L'alta formazione: un diritto per le persone con disabilità

La pubblicazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006) ha fatto emergere, a livello internazionale, la necessità di approcciare al mondo della disabilità considerando la questione collegata ai diritti umani in generale, pur riconoscendo le peculiarità che caratterizzano l'ampia popolazione mondiale affetta da condizioni che creano disabilità. Obiettivo è riconoscere alle persone con disabilità il diritto a trovare le giuste condizioni per poter vivere una vita centrata sulle opportunità e sulla qualità (Schalock, 1990; Giaconi *et alii*, 2020), in un'ottica legata all'autodeterminazione e all'autorealizzazione (Cottini, 2016).

Affinché ciò possa accadere, gli sforzi devono centrarsi non solo sui sostegni dedicati alla persona con disabilità, ma devono partire da un atteggiamento sociale di apertura alla diversità, solo così si potranno avanzare politiche adeguate e ricerca di soluzioni per rendere i contesti di vita capaci di abbattere barriere e favorire la partecipazione (Oliver, 2013; Shakespeare, 1997).

Il modello bio-psico-sociale è un importante punto di riferimento, che si è affermato anche in seguito alla diffusione dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001; CY version, 2007), documento emanato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Esso richiama al concetto di funzionamento umano da definirsi come un intreccio tra fattori biologici, individuali e ambientali e descrive la disabilità non più come malattia, ma come una condizione generale che può risultare dalla relazione complessa tra la condizione di salute della persona e i fattori contestuali che rappresentano le circostanze in cui vive. La cultura e le politiche che vengono messe in campo divengono dunque basilari per favorire il benessere delle persone e garantire loro la possibilità di fruire dei diritti umani fondamentali. Uno di questi riguarda il diritto allo studio, per il quale l'articolo 24 della Convenzione ONU (CRPD, 2006), richiama l'accesso all'istruzione terziaria, alla formazione professionale, all'educazione e all'istruzione in tutto l'arco della vita.

I Paesi europei hanno ratificato la Convenzione e il suo protocollo opzionale e si stanno impegnando per attuare strategie educative e di accesso universale, nonostante le differenze di partenza che caratterizzano l'approccio tenuto sui diritti dei soggetti con disabilità nel corso di quest'ultimo secolo (Kutscher & Tuchwiller, 2019; Díez Villoria *et alii*, 2011).

In Italia, a livello accademico, la Legge 17 del 1999 e il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 aprile 2001, hanno istituito servizi dedicati a dare risposte agli studenti con disabilità e hanno formalizzato la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), affinché vi sia un coordinamento tra gli atenei in tema di politiche e pratiche inclusive. Pratiche simili sono nate in altri paesi europei e ad oggi l'attesa è che la rete di servizi sia estesa in ottica internazionale.

Anche il Forum Europeo per la disabilità (EDF), attivo presso l'unione europea, ribadisce con forza la necessità di favorire non solo la capacità inclusiva nelle università europee, ma di alzare l'attenzione in tutti i paesi europei, in modo da garantire la mobilità all'estero degli studenti, che sappiamo essere una grande opportunità formativa (Fundación ONCE, 2014).

A tal fine il rapporto del Comitato per i diritti delle persone con disabilità sull'uguaglianza e la non discriminazione (CRPD/C/GC/6) include esempi specifici di ciò che implica la realizzazione di adeguamenti ragionevoli, applicabile nel contesto della disabilità. Esempi di accomodamenti ragionevoli nel mondo educativo sono ad esempio: rendere accessibili all'individuo con disabilità le strutture e le informazioni esistenti; riorganizzare le attività; adeguare i materiali didattici e le strategie di insegnamento dei programmi di studio.

Per quanto riguarda la letteratura leggiamo che, nonostante in questi anni la frequenza nell'alta formazione da parte degli studenti con disabilità stia crescendo (Cotán *et alii*, 2021), i dati raccolti su scala internazionale indicano che questi studenti hanno minori probabilità di completare con successo un programma di istruzione superiore rispetto ai loro coetanei senza disabilità (Lee *et alii*, 2015; Newman *et alii*, 2011). Viene dunque confermata la presenza di disuguaglianze e discriminazioni che rendono più ardua la frequenza alle lezioni e tutte quelle attività che si svolgono per poter perseguire il successo accademico (Rodríguez, & Álvarez, 2016; Díez *et alii*, 2011).

Le conseguenze sono che i giovani con disabilità rischiano di perdere i benefici associati ad un'alta istruzione, sia per quanto riguarda le opportunità legate all'occupazione lavorativa (Newman *et alii*, 2020) sia per le opportunità che l'istruzione offre dal punto di vista della vita sociale (Ma *et alii*, 2016).

Il divario persistente nell'istruzione superiore tra studenti con e senza disabilità suggerisce che questa popolazione studentesca necessita di maggiore attenzione da parte degli amministratori di college e università. Le ricerche dimostrano inoltre che i servizi universitari, tra cui la consulenza accademica, i servizi di counseling e i centri di tutoraggio, sono utili per sostenerli nel percorso formativo (Thompson-Ebanks, 2014) che porta al conseguimento del titolo finale in proporzione simile agli studenti senza disabilità (Herbert *et alii*, 2014).

In questo scenario diviene dunque lecito chiedersi qual è la situazione attuale in tema di accoglienza alla disabilità nel mondo universitario e come devono procedere le università per mettere in campo prassi che supportino lo studio e la partecipazione alla vita universitaria degli studenti (Burgstahler & Moore, 2008). I programmi di supporto possono includere diverse dimensioni che riguardano lo studio di aree di contenuto specifiche come la matematica, la scrittura e la lettura oppure il supporto tecnologico, lo sviluppo di capacità di apprendimento e di gestione del tempo, lo sviluppo di competenze supplementari o di base (Opitz, Block, 2008). La ricerca conferma che i supporti universitari progettati per aiutare gli studenti sono associati a miglioramenti nella persistenza e nel completamento del percorso universitario (Fernández-Menor *et alii*, 2024; Deacon *et alii*, 2017; Reinheimer, McKenzie, 2011).

Diversi autori sostengono quindi la necessità di una collaborazione continua tra gli uffici dei servizi per la disabilità e il più ampio ambiente universitario, con iniziative e programmi di cooperazione che includono l'offerta di sviluppo professionale per tutti gli amministratori e il personale per comprendere meglio come rispondere ai bisogni degli studenti con disabilità (Korbel *et alii*, 2011; Harbour, 2008).

2. Studi che analizzano i bisogni degli studenti con disabilità nella vita universitaria

Non sono molti i lavori che trattano la sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità nel mondo universitario, sia rispetto alla capacità di organizzare e condividere i supporti necessari per aiutare gli studenti (Pavone, 2018; Rodríguez *et alii*, 2016), sia rispetto alle risposte che servono per migliorare i dati di presenza di questi studenti nel mondo accademico, garantendo loro non solo l'accesso primario, ma tutte quelle condizioni necessarie per sostenere il completamento del percorso universitario (Kutscher, Tuckwiller, 2019; Bellaciccio, 2018). Ulteriore problema riguarda la mobilità degli studenti nei progetti Erasmus. Il programma Erasmus, rinominato Erasmus+ nel 2014, è stato lanciato per promuovere la mobilità degli studenti tra le istituzioni europee, un'efficace internazionalizzazione è infatti cruciale per sviluppare competenze essenziali atte a migliorare le opportunità dei giovani. Si rende dunque necessario che, tra le condizioni che gli atenei sono chiamati a mettere in campo, vi siano buone pratiche mirate a sostenere gli studenti con esigenze speciali con servizi forniti dai centri universitari per la disabilità, tra cui l'orientamento sui percorsi, l'adattamento del materiale didattico, la consulenza, la gestione della carriera, lo sport, la formazione sulle abilità sociali, ecc. (Caeiro-Rodríguez *et alii*, 2024). La rimozione degli ostacoli alla circolazione rappresenta un passaggio fondamentale per realizzare la mobilità (De Rita & Trombetti Budriesi, 2006).

Alcuni studi, condotti con il coinvolgimento diretto degli interessati, aiutano a compiere una analisi degli elementi più comuni e ricorrenti che ostacolano la vita accademica e il percorso di studi dei giovani con disabilità.

Una ricerca recente di García-González *et alii* (2020) ha coinvolto 16 partecipanti con disabilità, nove femmine e sette maschi, che hanno studiato presso università tradizionali (nove) e online (tre) nelle città di Madrid e Salamanca. Sono stati condotti dei focus group e delle interviste in profondità, finalizzati a indagare le barriere sperimentate dai partecipanti rispetto all'accesso e all'istruzione durante la frequenza universitaria. L'analisi dei dati ha portato alla categorizzazione di sei barriere. In primo luogo, gli studenti hanno sottolineato l'esistenza di barriere web o informatiche quali accessibilità del web, uso di hardware e prodotti di supporto, organizzazione e ricerca di contenuti/informazioni sul web e sulle piattaforme di apprendimento virtuale (PLE, Personal Learning Environments). In secondo luogo sono stati identificati quelli che sono stati definiti gli ostacoli all'apprendimento o alla formazione, che hanno soprattutto a che fare con gli esami, come ad esempio i test di valutazione nella loro durata e/o formato. Una terza barriera è stata identificata nelle interazioni personali, soprattutto all'interazione con gli insegnanti e/o con i coetanei e nella mancanza di consapevolezza che ancora in molti casi vi è rispetto alla disabilità. Tali conside-

razioni sono però state trattate come questioni legate piuttosto alle personalità dei singoli, alle loro precedenti esperienze con persone con disabilità e alla singolare apertura e volontà di conoscere la disabilità nel suo complesso. Sono emerse in quarta istanza le barriere burocratiche o istituzionali che, ad esempio, hanno a che fare con aspetti amministrativi e servizi di supporto alla disabilità che a volte non sanno dare risposte ai problemi posti, problemi con i trasporti e l'eccesso di pratiche burocratiche per questioni legate alla disabilità. Una quinta istanza riguarda le barriere architettoniche, che sono ancora un grande problema nelle università e rendono difficili e faticosi gli spostamenti. Infine sono emerse le barriere sociali, ovvero presenza di discriminazioni che portano a conseguenze quali mancanza di informazioni, mancanza di formazione, occultamento da parte della società, stigma ed etichette associate a una visione negativa della disabilità.

Le barriere emerse e citate nella presente ricerca vedono una conferma di risultati ottenuti già in lavori precedenti, permettendo di avere un quadro di riferimento rispetto agli elementi che hanno maggior impatto sulla vita universitaria degli studenti con disabilità. Uno studio di venti anni fa (Fuller *et alii*, 2004) riporta quattro tipi di barriere frequentemente incontrate dagli studenti universitari: a) le barriere nell'apprendimento, riguardanti lo stile di insegnamento degli insegnanti, la loro mancanza di supporto o la mancanza di attrezzature adeguate; b) le barriere nella valutazione; c) gli ostacoli nell'accesso alle informazioni relative alle risorse di supporto in caso di disabilità; d) le barriere dovute alla mancanza di supporto da parte del personale. Nello stesso studio veniva inoltre sottolineata l'importanza dell'insegnamento, della valutazione, dell'accesso e dell'uso delle informazioni per garantire la corretta carriera accademica degli studenti universitari con disabilità. Ulteriori altri temi interessanti, emersi da altri studi, richiamano l'attenzione alla questione dell'orientamento al momento dell'ingresso all'università (Alvarez *et alii*, 2012) e all'uso delle tecnologie nella didattica (Perera-Rodríguez & Moríña, 2019).

Un ulteriore studio recente (Fernández-Menor *et alii*, 2024) si interroga sui criteri che influenzano gli studenti con disabilità nella scelta dell'università da frequentare e, oltre a categorie già descritte, che richiamano motivazioni estrinseche, come assicurarsi un lavoro migliore o compiacere la famiglia, e motivazioni intrinseche, quali la voglia di imparare, di sperimentare e di prendere decisioni di vita migliori (Reed *et alii*, 2015), individua un'ulteriore variabile che sottolinea come le strutture e l'organizzazione dei servizi che l'università propone siano fondamentali nella scelta dell'università da parte di questa tipologia di studenti.

I lavori qui riportati evidenziano inoltre che, allo stato attuale, vi sono ancora molte contraddizioni tra il normativo e il fattuale. Da un lato, le università hanno l'obbligo di garantire un accesso equo e la permanenza negli studi universitari, dall'altro lato, gli studenti percepiscono ancora l'esistenza di barriere che non consentono di raggiungere una reale uguaglianza, a prescindere dai deficit che la loro diversità funzionale può comportare (Moríña *et alii*, 2020; Mayo, 2022).

Non sono inoltre mancati, nei lavori citati, suggerimenti che possono contribuire a fornire informazioni preziose per identificare i processi di miglioramento che le istituzioni universitarie dovrebbero incoraggiare.

Certamente le barriere architettoniche sono un tema importante e di immediata progettazione rispetto al loro abbattimento. In linea con la ricerca su questo tema, emerge l'utilità di procedere con l'aiuto legato all'uso delle nuove tecnologie, inglobando nella trasformazione digitale anche le cosiddette pratiche didattiche innovative (Madaus *et alii*, 2018).

Un tema ricorrente riguarda il richiamo importante alla promozione della formazione sulla disabilità e sul supporto alla disabilità per il personale docente, di ricerca e per il personale amministrativo (Osborne, 2019). Pure l'orientamento e l'informazione, anche attraverso la creazione di procedure comuni in tutte le università, sono considerate misure che facilitano e supportano le scelte consapevoli da parte degli studenti con disabilità (Reinheimer *et alii*, 2011).

Fondamentali vengono considerati i servizi dedicati agli studenti con disabilità, dove gli stessi si aspettano competenze rispetto alla conoscenza sulle disabilità e conoscenza delle procedure da applicare nei diversi momenti che richiedono adempimenti burocratici (Pavone, 2018; Burgstahler & Moore, 2008).

Infine, le rare ricerche che indagano il punto di vista dei docenti universitari che si impegnano per essere inclusivi, confermano che gli stessi hanno scarse conoscenze rispetto al mondo della disabilità, dei diritti e della didattica inclusiva nell'alta formazione, al punto che loro stessi si sentono in difficoltà e se-

gnalano il bisogno di ottenere sia formazione in generale, ma anche consulenze e sostegno nei casi specifici (Sandoval *et alii*, 2021).

Per fare gli adattamenti necessari, si deve mantenere una mente aperta al cambiamento, alla riflessione, al miglioramento costante e tutto ciò rappresenta una sfida professionale che deve coinvolgere lo staff accademico. In questo senso, le università svolgono un ruolo fondamentale, poiché devono rivedere le loro politiche di formazione per fornire ai docenti le conoscenze, le strategie e gli strumenti necessari per realizzare una vera pedagogia inclusiva. Infatti, come affermato da Hong, Haefner e Slekar (2011), i docenti sono un elemento chiave per garantire i diritti degli studenti, soprattutto di quelli più vulnerabili.

3. Un progetto per promuovere la capacità inclusiva delle università europee

In questo paragrafo si propone una riflessione rispetto a un progetto cui la scrivente ha partecipato, il progetto Euni4all, nato con l'obiettivo primario di creare una rete di università europee interessate a lavorare per l'inclusione, che possano divenire un riferimento per la mobilità degli studenti con disabilità.

Il progetto European Network of Inclusive Universities (EUni4All-Network) è stato finanziato nell'ambito dell'Erasmus+ Program, "Key action 2: cooperation for innovation and exchange of good practices. "strategic associations" ed è stato coordinato dalla Fondazione ONCE (sede a Madrid) in collaborazione con il Forum Europeo della Disabilità (EDF) e altri sette partner che hanno partecipato a questa iniziativa: l'Università della Finlandia Orientale, l'Università di Trieste (Italia), l'Università di Tecnologia di Lublino (Polonia), l'Università di Porto (Portogallo), le Università spagnole di Murcia, l'Università Autonoma di Madrid e l'Università di Siviglia.

In questa sede lo scopo non è presentare il progetto nella sua complessità (si rimanda al sito <https://www.euni4all-network.com>), bensì richiamare l'attenzione su alcune informazioni emerse dall'utilizzo di un questionario per l'autovalutazione, realizzato per identificare le dimensioni che contribuiscono a rendere accessibile e vivibile una università. Esso contiene 38 indicatori che sono stati raggruppati in quattro dimensioni, e alcune sottodimensioni, che risultano essere le seguenti:

- dimensione Politiche Istituzionali chiave e le sottodimensioni: Accessibilità, Quadro normativo e operativo, Formazione e sensibilizzazione;
- dimensione Accesso;
- dimensione Vita universitaria e le sottodimensioni: Apprendimento e istruzione, Partecipazione, Tirocini, Ricerca, Mobilità internazionale;
- dimensione Laurea e postlaurea.

Gli indicatori sono dunque definiti per valutare molti aspetti della vita accademica e rilevare eventuali punti di forza che caratterizzano le buone pratiche, così come i punti di debolezza sui quali progettare futuri interventi. Essi analizzano ad esempio l'accessibilità fisica degli spazi e degli alloggi; gli adattamenti curriculari; l'esistenza di servizi e/o personale di riferimento per studenti con bisogni speciali, i programmi di tutoraggio personalizzati, il supporto per gli studenti stranieri, i sistemi di valutazione accessibili, la formazione del personale, la disponibilità di attività sportive e ricreative inclusive ecc.

Le Università europee che hanno partecipato alla compilazione del questionario sono state 63, rappresentative di tutti i paesi europei, hanno partecipato su base volontaria, e quindi disponibili a compiere l'autovalutazione ed entrare nel circuito delle Università che lavorano per l'inclusione.

L'elaborazione dei dati ha permesso di ottenere una prima fotografia rispetto alle dimensioni oggetto di analisi, confermando la variabilità della presenza di condizioni per le quali sono stati fatti dei progressi e altre sulle quali bisogna ancora lavorare, per poter costruire spazi e mentalità inclusive, dove l'accessibilità e la partecipazione divengano una realtà fluida, non bisognosa di continui accomodamenti, anche se ragionevoli (Convenzione ONU, 2006). Sono state confermate inoltre alcune direzioni già presentate dalla letteratura. L'accessibilità digitale vede il diffondersi di buone pratiche in questi atenei, al punto di mostrare una tendenza comune a gestire i siti web secondo gli standard previsti. Indicazioni che appaiono pure buone pratiche comuni a tutti gli atenei partecipanti si trovano nei servizi dedicati all'accoglienza degli studenti con disabilità, e così pure l'adozione di protocolli e regolamenti atti a garantire il diritto allo

studio. Ciò può considerarsi il risultato di un atteggiamento culturale inclusivo che è sottostato alla volontà politica di attrezzare gli Atenei con servizi e strumenti realizzati per accogliere e garantire la partecipazione degli studenti, anche rispetto all'accessibilità fisica, che risulta essere ancora una criticità, soprattutto laddove gli edifici sono antichi e di difficile adeguamento.

Un dato che emerge più critico, e sul quale è importante interrogarsi in termini di diritto allo studio, riguarda le pratiche che implicano la didattica inclusiva a livello accademico. Sono basse infatti le percentuali di dichiarazioni di buone pratiche accademiche relative all'utilizzo di metodologie inclusive (45,5%), all'accessibilità dei materiali di studio (27,3%) e l'applicazione di sistemi valutativi non discriminanti sulla base della disabilità (18,2%). Infine un dato poco confortante riguarda i supporti che vengono erogati per gli studenti con disabilità che vogliono intraprendere un'esperienza all'estero, con il programma Erasmus. Le difficoltà nell'aver informazioni sulle opportunità offerte degli altri atenei europei e i supporti erogabili in territorio straniero rimangono ancora molto elevate.

4. Conclusioni

Il Comitato sui diritti delle persone con disabilità (CRPD Committee) denuncia ancora molta disparità tra i diversi Stati membri dell'Unione Europea per quanto riguarda l'attuazione di strategie universali che facilitino l'accesso delle persone con disabilità all'istruzione superiore. Si rende quindi necessario creare reti di università che incoraggino e promuovano l'inclusione degli studenti con disabilità nell'istruzione superiore. A tal fine diviene importante che gli atenei condividano le pratiche e gli standard fondamentali per garantire equità di opportunità, sia dal punto di vista dell'accessibilità che dal punto di vista dell'organizzazione dei servizi e della didattica.

In ambito accademico possiamo affermare che le istituzioni universitarie devono divenire proattive ed effettuare i necessari adattamenti per attivare un processo continuo di ricerca di accomodamenti ragionevoli necessari per soddisfare il diritto allo studio di tutti, anche in un'ottica che vede gli scambi europei come un'opportunità imprescindibile per tutti gli studenti (De Rita & Trombetti Budriesi, 2006; Fundación ONCE, 2014).

Progettare inclusione significa agire su molti fronti, che vanno dall'abbattimento di barriere fisiche all'abbattimento di barriere sociali, contemplanò un uso mirato delle tecnologie e allo stesso tempo mettono in risalto l'importanza di intervenire sulle dimensioni pedagogiche e didattiche, legate ad esempio alla relazione, alle strategie di apprendimento, alla gestione dei sistemi di valutazione ecc., tutti elementi fondamentali per sostenere non solo l'inclusione degli studenti con disabilità, bensì la consapevolezza di agire per il benessere di tutti (Moriña *et alii*, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alvarez P.R., Alegre O.M., Lopez D. (2012). The Difficulties of Adapting University Teaching for Students with Disabilities: An Analysis Focussed on Inclusive Guidance. *Relieve*, 18(2), 3.
- Assemblea generale delle Nazioni Unite, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità: risoluzione adottata dall'Assemblea generale, 24 gennaio 2007, A/RES/61/106. <https://www.refworld.org/docid/45f973632.htm> (ultima consultazione 02/08/2024).
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Burgstahler S., Moore E. (2008). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 155-174.
- Caeiro-Rodríguez M. *et alii* (2024). Limitations and Challenges for the Digitising of Course Catalogues in Erasmus+ Contexts. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). A Coruña, Spagna.
- Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), Commento generale n. 4 (2016), articolo 24: diritto all'istruzione inclusiva, 2 settembre 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (ultima consultazione 02/08/2024).
- CRPD Committee - <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd> (ultima consultazione 21/11/2024).
- Cotán A. *et alii* (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>.

- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erikson.
- De Rita G., Trombetti Budriesi, A.L. (eds.) (2006). *La mobilità internazionale degli studenti universitari. Valutazione delle politiche ed esperienze innovative*. Bologna: Il Mulino.
- Deacon H. et alii (2017). Personalized outreach to university students with a history of reading difficulties: Early screening and outreach to support academically at-risk students. *Journal of College Student Development*, 58, 432-450.
- Díez Villoria E. et alii (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, Salamanca, España.
- Euni4all-Network: <https://www.euni4all-network.com> (ultima consultazione 08/08/2024).
- Fernández-Menor I. et alii (2024). The voice of students with disabilities: reasons for going to university and criteria for choosing the institution. *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2024.2374496.
- Fuller M. et alii (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29(3): 303-318.
- Fundación ONCE (2014). *La Movilidad Transnacional de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro*. Biblioteca Fundación Once. 291-293 https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf.
- García-González J.M. et alii (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
- Giaconi C. et alii (2020). Il dopo di noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita. *MeTis*, 10(2), 274-291.
- Harbour W.S. (2008). The relationship between institutional unit and administrative features of disability services offices in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 138-154.
- Hebert J.T. et alii (2014). Persistence and graduation of college students seeking disability support services. *Journal of Rehabilitation*, 80, 22-32.
- Hong B., Haefner L., Slekar T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students with and without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Korbel D.M. et alii (2011). Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education*, 154, 17-25.
- Kutscher E.L., Tuckwiller E.D. (2019). Persistence in higher education for students with disabilities: A mixed systematic review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 136-155.
- Lee I.H. et alii (2015). Postsecondary education persistence of adolescents with specific learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 49, 77-88.
- Ma J., Pender M., Welch, M. (2016). *Education pays 2016: The benefits of higher education for individuals and society*. New York, NY: College Board. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572548.pdf>
- Madaus J.W. et alii (2018). Literature on postsecondary disability services: A call for research guidelines. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11, 133-145.
- Mayo M.E. (2022). Alumnado Con Diversidad Funcional en la Universidad: Necesidades y Dificultades. *Revista Complutense de Educación*, 33(1): 141-151. <https://doi.org/10.5209/rced.73846>.
- Moriña A., Lopez-Gavira R., Molina V. (2017). What If we Could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Moriña A., Sandoval M., Carnerero F. (2020). Higher Education Inclusivity: When the Disability Enriches the University. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>.
- Newman L.A. et alii (2020). Effect of Accessing Supports on Higher Education Persistence of Students With Disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(3), 353-363.
- Newman L. et alii (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. (NCSE 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International. Available at <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf>
- Oliver M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026.
- OMS (2001; 2007), *International Classification of Functioning*, ICF, ICF-CY.
- Opitz D.L., Block L.S. (2008). Universal learning support design: Maximizing learning beyond the classroom. In J.L. Higbee, E. Goff (eds.), *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education* (pp. 205-216). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Osborne T. (2019). Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-232.
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In

- Pace, Pavone, Petrini (eds.), *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: Franco Angeli.
- Perera-Rodríguez V.H., Moríña A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76.
- Reed M., Kennett D.J., Emond M. (2015). The Influence of Reasons for Attending University on University Experience: A Comparison between Students with and without Disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787415589626>.
- Reinheimer D., McKenzie K. (2011). The impact of tutoring on the academic success of undeclared students. *Journal of College Reading and Learning*, 41, 22-36.
- Rodríguez A., Álvarez E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Sandoval M., Morgado B., Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749.
- Schalock R.L. (1990). *Quality of Life: Perspectives and Issues*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC, USA.
- Shakespeare T., Watson N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Thompson-Ebanks V. (2014). Personal factors that influence the voluntary withdrawal of undergraduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 195-207.

The LEARN Project: Cultivating Cultural Connections in the Mediterranean

Il progetto LEARN: Coltivare le connessioni culturali nel Mediterraneo

Rossella Certini

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | rossella.certini@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Certini, R. (2024). The LEARN Project: Cultivating Cultural Connections in the Mediterranean. *Pedagogia oggi*, 22(2), 91-97.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-11>

Copyright: © 2024 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-022024-11>

ABSTRACT

Pedagogical research is addressing important issues for the interpretation of the global socio-political situation. Multicultural aspects can be an element for interpreting social complexity and a tool for building intercultural pedagogy paths. Arabic is the third most spoken language in Italy and projects are needed to better understand this culture that grew up in the Mediterranean. Today, the Arab World consists of 22 countries, with diverse and complex political paths since the end of the Abbasid empire. The LEARN project aims to promote multiculturalism and language diversity. The project provides knowledge of the Arabic language and culture for all students of the participating classes, regardless of their cultural background. The project involves 350 students in 16 classes. Qualified native teachers from various Arab countries work in it. The project is a first of its kind at an Italian level, allowing educational institutions to make choices that conform to their educational offer.

La ricerca pedagogica affronta questioni importanti per l'interpretazione della situazione sociopolitica globale. Gli aspetti pluriculturali possono essere un elemento per interpretare la complessità sociale e uno strumento per costruire percorsi di pedagogia interculturale. La lingua araba è la terza lingua più parlata in Italia e servono progetti per conoscere meglio questa cultura cresciuta nel Mediterraneo. Oggi il mondo arabo è composto da 22 paesi, con percorsi politici diversi e complessi dalla fine dell'impero abbaside. Il progetto LEARN, mira a promuovere il multiculturalismo e la diversità linguistica. Il progetto prevede la conoscenza della lingua e della cultura araba per tutti i bambini delle classi partecipanti, indipendentemente dal loro background culturale. Il progetto coinvolge 350 bambini di 16 classi. Vi lavorano insegnanti madrelingua qualificate provenienti da diversi paesi arabi. Il progetto, primo nel suo genere a livello italiano, consente alle istituzioni scolastiche di effettuare scelte conformi alla propria offerta formativa.

Keywords: [interdisciplinarity](#) | [interculture](#) | [multilingualism](#) | [arabic culture and language](#) | [education](#)

Parole chiave: [interdisciplinarietà](#) | [interculturale](#) | [multilinguismo](#) | [lingua e cultura araba](#) | [educazione](#)

Received: August 31, 2024
Accepted: October 15, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Rossella Certini, rossella.certini@unifi.it

Preface

In Italy and in many Western countries, linguistic and cultural diversity is increasing. The new generations are increasingly multilingual, and school is an excellent training ground for children and young learners to experiment and practice their linguistic and social development. School is understood as one of the most important places where we learn to build relationships between individuals and here people (children, teachers, parents) can exchange opinions, objectives and educational suggestions. From a theoretical point of view, this approach is not only desirable but also practicable. However, the Italian school is governed by a complex administrative structure, which sometimes limits initiatives or inhibits their transformative potential. The law on school autonomy enacted with Presidential Decree 275/1999 (DPR n. 275/8 Marzo 1999) makes it possible to diversify the school's educational offerings, according to the demands and needs that come from the social environment and from the school's own inhabitants. Yet, the opportunities offered by the current law do not always seem to be fully utilised by schools and the 2012 National Indications themselves seem to have their days numbered (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012). Therefore, classrooms are, even today, a privileged environment where quality and valuable *experiences* can be made, to recall John Dewey's thought, and despite so many difficulties and inconsistencies, the school remains the "natural place" where scientific educational research can be developed (Dewey, 2014). And linking up with the initial reflections on linguistic plurality, exploiting the educational and didactic potential offered to us by the laws still in force, and enhancing the role of the school as a "laboratory" to carry out research, this article aims to present the LEARN project on the teaching of the Arabic language in primary schools in the Florence area. An original educational narrative to read today's social reality in a postmodern key, through a significant intercultural approach.

1. The Mediterranean: a Place of *Conflict* and Dialogue

Intercultural education at school is one of the most evident transformations of our postmodern society (Macinai, 2020). We are facing a sudden and radical change in social and educational awareness. We are facing a new epochal orientation, which many still see – improperly – as an "emergency", but which has always characterised human experience.

Europe, as we know, was formed through a process of unification and differentiation at the same time. The unification process is due to two main categories:

a) the legacy of the classical world; b) the Christian worldview.

This has given Europe a profound cultural identity. Around these two major factors, the different ethnic and linguistic groups competed together (Cambi, 2006).

European culture, which then influenced the culture of the entire West, has a profound unity despite its differences. Just look at the Italian case of linguistic pluralism. There are many dialectal forms, which constitute an expressive wealth of popular and non-popular culture, but also other idioms that possess the status of languages, such as *Sardinian*, for example. Italian literature is rich in compositions in dialect form and for this multilingual production, we can already speak of cultural plurilingualism. In Europe, too, between the 19th century and the first decades of the 20th century, various national states were established, both as an ethnic and cultural, but above all as a spiritual unity. Only at the end of the Second World War did we begin to witness the decline of nations and nationalisms, with the beginning of a new, slow and gradual planetary social phenomenon: migratory movements. In ancient times (think of the barbarian invasions) this phenomenon involved the transfer of entire peoples to geographical areas that were more advantageous and profitable for their survival. Today, however, it involves small groups, partial displacements, but we must bear in mind that Europe has not had the grafting of different cultures on such a massive scale since the barbarian invasions (Idem).

These few preliminary remarks to emphasise that we are facing a new historical and anthropological reality, which calls into question the socio-political-cultural balances of the old continent, and which confronts us as a cultural, political and above all educational challenge. Europe has long been a land of emigration between the 19th and 20th centuries (think of Italy, Greece, Spain). The working classes, who lost

their jobs due to economic crises, and the groups linked to the rural world, forced into conditions of pure survival, chose the path of emigration to give themselves hope. Today we are witnessing a radically inverted phenomenon: it is Europe – the old Europe of nations and nationalisms, the Europe of many languages and ethnicities, but unified around a Christian creed and the legacy of classical culture – the destination for different and new cultures (Bettini, 2012). It is not only crossed but also *occupied* by minorities who settle in various European geographical areas and gradually become less and less minorities. We are facing a change that is probably permanent, certainly of long duration. These are events that disturb, that break the balance, that affect the millenary traditions typical of a morphogenetic society, but it is still an irreversible change, for many an *emergency*, therefore a problem. The most advanced parts of the western world are surrounded by countries that are tormentingly on the road to development, an uncertain path, full of *stop-and-go*, characterised by great poverty and decades-long conflicts. These countries are in Asia, Africa and Latin America, and many men, women and children make long and difficult journeys to secure a better life perspective. There is an urgent need to move towards a better condition, as our emigrants did, and we must always have these things in mind in order to understand and address the issue of interculturalism and multilingualism, which are *primarily* an educational problem.

Industrially advanced countries are now characterised by multiculturalism. Multiculturalism in Europe has always been there (think again of Italy and what De Mauro said in *Storia linguistica dell'Italia Unita* to find multilingualism like ours, you have to go to the “Babel of India”) (De Mauro, 2021).

If we think of the *Mediterranean* as interpreted by Fernand Braudel (or the Mediterranean *Colloquies* of Giorgio La Pira), Italy is depicted as that platform stretching out into the sea where all cultures land and where only in the distant past did one, the Greek, emerge and become the language of the culture that cements the entire Mediterranean. (Braudel, 2017; Giovannoni, 2006). Later on, Rome, through its legal activity and culture, would be the cultural leader of the Mediterranean and the West, but today Europe shows itself in all its ethnic and linguistic complexity. Europe, despite being a land of many ethnicities and cultures, was produced precisely through their union and blending following, as already pointed out, two common and important paradigms, Christianity and classical culture. Now, however, it is totally other cultures that are entering the gears of the European world. The reasons are social, economic and human emancipation and therefore irreversible.

We cannot deny that these changes have caused numerous contrasts within the host countries, even between populations that are part of the same Europe, but some of them present characters of profound otherness compared to the cultures of the advanced European countries. In these cases, a contrast is created mainly due to their historical asymmetry: backwardness versus advanced development that becomes irreconcilable and incommunicable. But it is not only this. The Mediterranean, which was the cradle of Western culture, was cut in two with the expansion of Islam. Henri Pirenne's thesis, elaborated and expounded in his book *Muhammad and Charlemagne*, tells us that these two great figures, who lived on the shores of Europe and Africa, represent the separation of the Mediterranean (Pirenne, 1997). The two shores separated, and a war broke out between them, marking an important change in the history of peoples and civilisations. The Middle Ages were characterised by the commercial closure of Europe in the face of the advance of Islamic peoples, who, on the other hand, continually threatened a fratricidal war against the Christian infidels. These issues come from afar and are still very relevant today. People are fleeing North Africa in large numbers because of backwardness and poverty, their lack of a future, and many young people are preparing to move to Europe, learning the rudiments of Western languages. Not only that. Unfortunately, escapes by sea, across that Mediterranean Sea that has shaped our history, to reach places more favorable to the survival of entire families and generations, are well-known and daily facts.

We know that many of these people die in makeshift crossings, and this is to reiterate the extreme will in the search for a better place to live (Nasser, 2018). The migrants arriving in Europe are mostly of Arab language and culture and in Italy Arabic has become the third most spoken language. This has allowed us to rethink our system of international relations to a great extent, but above all to reorganise reception from an educational and schooling point of view. There is an ever-increasing need for knowledge and dialogue around the so-called “other” cultures, and it is precisely an in-depth study of the Arabic language and culture that has been placed at the center of an intercultural and multilingualism project developed by the University of Florence and a number of primary schools of the same geographical area.

2. *LEARN – Mother Tongue and Other Languages*

Dismissing ethnocentrism and becoming aware of the value and importance of dialogue are fundamental elements in interpreting and inhabiting today's society (Morin, 2000, 2011). Collaborating and bringing different cultures together can become an opportunity for growth and development: culturally, but also educationally, historically and experientially. Today, in order to develop a system that supports and promotes civilised coexistence, it would be important to abandon the idea of self-sufficiency, autonomy and the supremacy of one's own culture (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012; Giaccardi, 2005).

In order to facilitate a proactive and dialogic attitude, the University of Florence, together with some local primary schools and the Good World Citizen cultural association, launched the *LEARN – The Mother Tongue and Other Languages* project. The aim of this project is to introduce and teach the rudiments of the Arabic language to children in primary classes and build inclusive and intercultural spaces (Certini, 2023). LEARN is an encounter and an exchange of alphabets, phonemes, very different graphic signs, images and sounds, stories and scents, linked to unusual food traditions, and ways of dressing that are not usual with respect to local traditions, but are already *ours*, because they are present every day in the reality we live (Marcato, 2012). The educational and didactic challenge of this project dedicated to multilingualism, intercultural education and active citizenship consists in introducing a weekly hour of Arabic language and culture into the school curriculum of some primary schools in the Florence area. As is the case with the traditional teaching of English as L2, the scientific *team*, which organised the project, introduced an hour of Arabic taught by mother tongue teachers into the POF (Educational Offer Plan) of the various schools. The project began in the 2022 and is currently underway, having already completed two full years, and is ready to inaugurate the third year of multidisciplinary teaching. The initial idea came from the *Good World Citizen* association, a cultural organisation based in Florence, which has explicit intercultural objectives and aspires to share *good practices* for the construction of spaces open to dialogue and mutual knowledge. As the Arabic language is one of the most widespread non-native languages spoken in Italy, the idea was to introduce it in some primary school classes in Florence and neighbouring areas, to start a pilot project. The project was born out of the collaboration with several educational and institutional *partners*: the University of Florence, FORLILPSI Department; QFI (Qatar Foundation International); USR – Regional School Office; three comprehensive school institutes, IC “Le Cure”, Collodi School (Florence); IC “Puccini”, Villani School (Florence); IC 3, Balducci School (Sesto Fiorentino, province of Florence). The initial classes were 7, but in the 2023-2024 school year they became 12 (with the addition of 5 classes in the first year, an experimentation within the “experimentation”), testifying to the interest aroused by this educational and didactic pathway: both by the schools and by the families.

LEARN is based on a well-articulated scientific structure: the native Arabic-speaking teachers (in the initial number of 6, which became 8 in the second year) worked with teachers from the University of Florence to develop the educational, interdisciplinary and relational skills necessary to carry out their activities within the Florentine primary classes. A work built on dialogue and comparison, on sharing and linguistic choices, on relationships and didactic experimentation, in order to avoid misunderstandings and misinterpretations, with respect to a cultural and linguistic reality that is very often subjected to heavy criticism and ostracism. This approach stems from respect for professional deontology, which cannot be measured solely on scholastic performance and disciplinary learning, but above all *on the ethics of narration* and the freedom/need for restitution by the children, who are the main actors and users of these immersive experiences. All of this bearing in mind what the 2012 *National Indications* have endorsed on the subject of the *new humanism*, that is, disseminating on a planetary level “the great problems of the current human condition” – environmental problems, social disparities, difficult dialogue between different cultures and religions, lack of resources, lack of equal opportunities, and much more – that can be addressed and resolved not only through dialogue and confrontation between nations, but starting from education, from schools, “from disciplines and cultures”. This educational endeavour needs to be cultivated in its institutional matrix, passing through the school, seen as a place to share one's *diversity and peculiarities*; to learn to recognise the importance of community work, to improve relations between peoples and nations, starting from intercultural experimentation within an autonomous and structured *microcosm*, which for John Dewey was, precisely, the school.

Through LEARN the attempt has been, and will also be in the coming school year, to build a space not only dedicated to learning, but useful for designing activities useful for all and to be built together. The classes involved are already multi-ethnic and multi-lingual (Giannini, 2024). The two 5th primary classes of the IC “Le Cure” were composed of 42 children in all, 2 groups of 21 pupils, belonging to the following ethnic groups and with specific characteristics: Italy, Bangladesh, Romania, Kosovo, Peru, Philippines, Morocco, Albania, Sri Lanka, children with bilingual families (Italy-Morocco; Italy-Ireland) and some children with special educational needs. The Arabic-speaking teachers worked with the classes one hour each week using a variety of teaching approaches: *Cooperative Learning*, *Peer Education*, *Problem Solving*, *Laboratory Teaching*, *Spaced Learning*. Wanting to follow the Deweyan teaching on the *quality of experience*, the teachers tried to replace traditional teaching with many varied research activities. To best support the pupils’ potential, the teachers made *active* didactic proposals (making talking posters, building stories, videos and musical representations through the interactive whiteboard, etc.), ensuring that much of the language and writing knowledge took place through *discovery* and *practice*, constructing an educational and relational space truly centred on the child. The spatial orientation of the graphemes, for example, not only intrigued the youngest, but was the subject of appropriate debate for all participants, in order to be able to recognise and appreciate the cultural uniqueness of the Arabic alphabet and the possibilities it offered as a tool capable of decentralising the partiality of everyone’s point of view. It was a complex, highly articulated journey, made up of *stop and go*, not always smooth in its development; at times the interdisciplinary objectives requested by the school were not fully reflected in the didactic collaboration, but the results, in the end, were truly surprising: beyond expectations.

3. Multilingualism as Growth and Educational Opportunity

LEARN is the first Italian project of its kind. Even at European level, as noted by the international symposium organised in Brussels in May 2022 in the presence of many nations, the project was evaluated as unique and *original*: both in terms of its structure (completely in-presence and curricular) and its general objectives. The methodology used was the result of a real synergy between several institutions (university, school and cultural associations) and this yielded important results.

At the end of the first year, but especially of the second year, the pupils of the primary classes were able to construct essential sentences independently and to be able to engage in dialogue with Arabic-speaking classmates and acquaintances in a simple but correct manner. With the teachers, they made short videos and dramatisations of what they had built up during the school year, yielding a wealth of new knowledge that they could use to better and more authentically experience their daily relationships. Obviously, the project did not claim to be an exhaustive course on Arab culture, but it was important to change perspective compared to the teaching tradition of Italian schools. It was equally important to create an interdisciplinary course, clearly responding to the complexity of the principle of postmodern citizenship. Respecting the peculiarities of each person, without ever slipping into drifts linked to political or religious proselytism. It was also able to highlight some important elements linked to multilingualism, a phenomenon that is now well established in our society and school. First of all, the importance of *contact* between languages, a process made up of interference (as emphasised by Uriel Weinreich as early as 1954) (Weinreich, 1979) that aids the development of languages and enhances them in the light of social changes. Respecting the complexity of the concept of multilingualism, we must consider the educational scope that refers to the practice of several languages. This involves significant cognitive training, the development of sophisticated verbal and interpretative skills, the ability to interconnect words from different idioms, the ability to quickly re-set one’s communicative system and, finally, the ability to converse with individual and collective uniqueness. Learning a new language does not simply mean *placing* another linguistic code *next to* one’s mother tongue but has more articulated educational implications: a greater awareness of social and cultural otherness; a greater readiness to construct shared places of life; the ability to develop a *pluricentric* outlook. It is a choral approach with respect to the many voices that narrate contemporary social history, and it is an approach that educates to respect these multiple points of view. Is it a simple, linear path, positive in its intrinsic implementation? Not at all. LEARN, for example, has received a very large consensus from the families of the children involved in the experiment, but some dissenting views have been raised among

the parents of the young students. These numbers are indeed small, but they reflect prejudices and rigidities towards cultural diversity that persist today. It would be important to *migrate/apply* critical thinking to places of doing and building knowledge, and school is, even today, one of the irreplaceable institutions for achieving this goal.

LEARN is about to enter its third year of experimentation and there will be the possibility of organising, for the first time, a path of didactic and educational continuity: the fourth primary classes from last year will be able to follow the *advanced* course in Arabic language and culture, included in the regular school program, with interdisciplinary aims made explicit in the POF.

As already underlined, LEARN is a new project, both in Italy and in Europe, but to recall its main characteristics, we can summarize it as follows: 1) it is a journey beyond linguistic and cultural differences; 2) it is a *step* towards the new *school*, that school thought by Dewey, made up of experiences, interdisciplinarity and dialogue; 3) it is an attempt to develop *new* spoken and written language skills in the youngest learners and their teachers; 4) it is a push towards real change, to overcome that fractioned way of knowing human events; 5) and finally LEARN is the possibility of building a truly *inclusive* place, starting from the intercultural approach of contemporary pedagogy, to build an inner circle that will define itself as a *mental habitus*. The *main goal of LEARN* is to indicate in *pluricentrism* the lintel of postmodern education, so that *multi-ethnicity* is not perceived, yet, as a novelty or a social limitation, but as the most authentic face of a narrative with infinite canons (Remotti, 2001, 2011). From the classical setting of western society to the construction of possible future horizons, through the practice of so many different languages that, today, are already so close and part of the reality of us, but which we are still struggling to fully accept.

References

- Albano M. L. (2021). La letteratura araba per bambini e per ragazzi nei percorsi didattici interculturali della Scuola italiana. *Mediterranea Civitas*. In <https://www.mediterraneacivitas.com/2021/01> (ultima consultazione il 10/08/2024).
- Beck U. (2000). *L'era dell'e*. Trieste: Asterios.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bettini M. (2012). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Roma-Bari: Laterza.
- Braudel F. (2017). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Milano: Bompiani.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- Certini R. (2023). Learn Project: Mother Tongue and the Other Languages. Mentoring and Peer Tutoring Experiences to Build Intercultural and Inclusive Environments. In Petrache A.D., Mara D., Boco M. *Sharing and Learning for Mentoring in Education* (pp. 205-2013). Sibiu: Editura Universitar. In <https://grants.ulbsibiu.ro/prof-mentorat//files/sharing-and-learning-for-mentoring-online2353.pdf> (ultima consultazione il 20/08/2024).
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mauro T. (2021). *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Roma-Bari: Laterza.
- DPR 8 Marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (ultima consultazione il 10/07/2024).
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition*. Publications Office. In <https://data.europa.eu/doi/10.2797/839825> (ultima consultazione il 14/07/2024).
- El-Sanabary N. (1992). *Education in the Arab Gulf States and the Arab World*. New York: Garland Publishing Inc.
- Giaccardi C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Giovannoni, M. P. (2006). *Il grande lago di Tiberiade. Lettere di Giorgio La Pira per la pace nel Mediterraneo (1954-1977)*. Firenze: Polistampa.
- Hall E.T. (1959). *The Silent Language*. Garden City: Doubleday and Co.
- Kroeber A.L., Klockhohn C.K. (1952). *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Longo G.O. (2008). *Il senso e la narrazione*. Milano: Springer Italy.
- Liotard J.-F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Marcato C. (2012). *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.

- Mazzei S. (2017). L'educazione contemporanea nel Mediterraneo Islamico: genesi dei sistemi scolastici nazionali tra colonialismo, resistenza religiosa, riformismo e nazionalismo. *Occhiali-Rivista sul Mediterraneo Islamico*. 1(1). In <http://phi.unical.it/wp34/occhiali/la-rivista/rivista-occhiali-anno-1-n-1/> (ultima consultazione il 12/07/2024).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione il 02/07/2024).
- Mori, E. (2000). *La testa bene fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nasser I. (2018). *The State of Education in the Arab World*, publication of the Arab Center Washington DC. In http://arabcenterdc.org/policy_analyses/the-state-of-education-in-the-arab-world/ (ultima consultazione il 12/07/2024).
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultima consultazione il 22/07/2024).
- Paccagnella L. (2004). *Sociologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Pirenne H. (1997). *Maometto e Carlomagno*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2001). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2011). *Culture. Dalla complessità all'impoverimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Singer M.R. (1987). *Intercultural Communication: a Perceptual Approach*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Sonn T. (2010). *Islam: A Brief History*. West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabium.
- Weinreich U. (1979). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Costruire “prove basate sulla pratica” per sostenere la trasformazione dell’agire educativo:
prospettive per la ricerca

Constructing “practice-based evidence” to support the transformation of educational action:
perspectives for research

Daniela Maccario

Associate Professor in Didactics and Special Pedagogy | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin | daniela.maccario@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Maccario, D. (2024). Constructing “practice-based evidence” to support the transformation of educational action: perspectives for research. *Pedagogia oggi*, 22(2), 98-104.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-12>

Copyright: © 2024 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-022024-12>

ABSTRACT

Numerous surveys sponsored by European institutions make it possible to analyse student performance and highlight the gap that often exists between political aspirations and the reality of didactic-pedagogical processes. In relation to these problems, educational research develops innovation hypotheses according to points of view that favour different types of evidence. Evidence of effectiveness is sought by testing new intervention programmes in controlled situations; the evidence to be provided is believed to lie in the potential to respond to the problems that teachers encounter in their experience; evidence is sought of the transformative power of didactic innovation on teachers' actions to support student learning. This is “practice-based evidence”, which must relate to “structures of action” in a transparent and potentially replicable way. The article focusses on this path and takes a critical look at some of the contributions in order to discuss the tasks of research.

Molteplici indagini promosse dalle istituzioni europee consentono di analizzare le *performances* degli studenti e mettono a fuoco il divario spesso esistente tra le aspirazioni politiche e la realtà dei processi didattico-educativi. In relazione a questi problemi, la ricerca educativa elabora ipotesi d'innovazione secondo prospettive che privilegiano differenti tipi di prove. Si ricercano prove di efficacia testando in situazioni controllate nuovi programmi di intervento; si ritiene che le prove da ottenere risiedano nel potenziale di risposta ai problemi che gli insegnanti incontrano nella loro esperienza; si aspira a costruire prove circa il potere trasformativo dell'innovazione didattica sull'azione dei docenti a supporto dell'apprendimento degli studenti. Si tratta di “prove basate sulla pratica” che debbono riferirsi a “strutture di azione” in chiave trasparente e potenzialmente riproducibile. L'articolo si sofferma su questa via, passando in rassegna critica alcuni apporti quale contributo di discussione sui compiti della ricerca.

Keywords: educational research | quality of learning | quality of teaching | research approaches | structures of action teaching

Parole chiave: ricerca educativa | qualità dell'apprendimento | qualità dell'insegnamento | approcci di ricerca | strutture di azione didattica

Received: September 02, 2024

Accepted: October 18, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Daniela Maccario, daniela.maccario@unito.it

Introduzione

Molteplici indagini promosse dalle istituzioni europee, caratterizzate da un approccio improntato alla misurazione del progresso verso obiettivi specifici attraverso test standardizzati, consentono di analizzare le performance degli studenti in chiave trasparente e mettono a fuoco il divario spesso esistente tra le aspirazioni politiche sulla qualità degli apprendimenti e la realtà dei processi didattico-educativi. In relazione a questi problemi, l'individuazione di "evidenze" che possono giustificare la decisionalità educativa e farla evolvere a supporto della qualità dell'apprendimento e della crescita personale degli studenti rappresenta probabilmente una delle principali sfide, ad un tempo scientifiche, politiche e professionali, che interessano ricercatori e attori in campo. Occorre vigilanza rispetto al rigore logico-metodologico dei processi che sono alla base della costruzione delle "prove" che possono orientare le scelte operative, nel quadro di una postura critica, aperta a recepire il potenziale conoscitivo che può derivare dal dialogo fra differenti possibili vie all'analisi di fenomeni complessi quali quelli educativi.

È in gioco, fondamentale, il problema dei rapporti tra ricerca e pratica d'insegnamento-educativa e la questione relativa al ridotto impatto della prima sulla seconda. Rispetto al contesto italiano, sebbene si osservi come la ricerca didattica sembri ancora limitatamente impegnata nella produzione di dati empirici e/o nello studio delle problematiche dell'insegnamento/apprendimento (Calvani *et alii*, 2022), non sono mancati significativi avanzamenti che, tuttavia, non hanno migliorato la pratica scolastica, perché non sono serviti a modificare le convinzioni e i comportamenti professionali degli insegnanti (Zanniello, De Vita, 2021). Possiamo domandarci se le ragioni del problema risiedano nelle modalità della diffusione degli esiti della ricerca presso i docenti o se sia in questione la loro disponibilità al cambiamento. Ma può essere utile anche una riflessione sulla specificità delle logiche e dei modi di fare ricerca didattica per sostenere il miglioramento educativo. Il problema della costruzione di evidenze, che possiamo intendere quali "dati" (quantitativo-sintetici, descrittivo-testuali, etc.) riferiti in maniera rigorosa e confrontabile a "fatti" educativi (processi trasformativi individuali e collettivi posti in relazione a interventi didattico-educativi in condizioni esperienziali definite) (Chevallard, 2014), sembra infatti particolarmente complesso, in ragione della particolare epistemologia dell'indagine scientifica in campo pedagogico-didattico, che combina strutturalmente la produzione di conoscenza a valenza generale con l'orientamento verso il cambiamento delle pratiche e l'influenza sulle politiche educative (Tarozzi, 2021); occorre porre attenzione su ciò che funziona con valore locale, senza escludere la preoccupazione delle condizioni di trasferibilità. Vari approcci alla ricerca si sono sviluppati nel quadro di queste tensioni, allo scopo di produrre prove utili ad indirizzare pratiche sempre più responsive rispetto a problematiche ricorrenti ed emergenti. Fra queste, si è fatta strada anche l'ipotesi di alimentare, grazie alla ricerca, la conoscenza scientifica circa le leve di miglioramento che docenti ed educatori possono attivare attraverso la gestione dei processi e delle interazioni nelle pratiche in situazione.

L'articolo si sofferma sulle giustificazioni e su alcune vie che la ricerca propone per la costruzione di "prove basate sulla pratica" per sostenere la trasformazione dell'agire educativo, in un quadro teorico-scientifico che sembra giustificare la necessità di evidenze plurime e integrate e un impegno a studiare possibilità e strumenti innovativi d'indagine (Bryk, 2015; Bryk, Grunow, Le Mahieu, 2015).

1. Prove rivolte "alla" pratica, prove derivanti "dalla" pratica

Un importante filone di studio ha indagato e indaga le possibilità di migliorare le pratiche didattiche ricercando, con metodologie ispirate alla ricerca quantitativo-sperimentale, prove di efficacia di metodi e principi da proporre ai docenti per sostenerne una decisionalità maggiormente informata e consapevole (Rosenshine, 1995; Lorin Anderson, 2004; Hattie, 2016). Si tratta di studi recepiti nella ricerca italiana (Calvani, Trinchero, Vivaret, 2018) in ragione del rigore metodologico su cui si fondano, in un campo quale quello delle pratiche didattiche in cui spesso dominano credenze, mode, opinionismo, "miti" metodologici (Calvani, Trinchero, 2020). Non manca la consapevolezza del fatto che queste prove di efficacia possano rappresentare una risorsa per il miglioramento in campo educativo in relazione a "quanto" e "come" i docenti possono decidere di valorizzarle, né viene meno il riconoscimento delle difficoltà che si

riscontrano nella trasferibilità al mondo delle pratiche attraverso iniziative di coinvolgimento e formazione dei docenti (Hattie, Zierer, 2018; Menichetti, Pellegrini, Gola, 2019). Presumibilmente, altre “prove” potrebbero essere utili su questi delicati snodi, ad esempio problematizzando il contributo dei saperi formalizzati sull’insegnamento nell’alimentare i processi di apprendimento professionale dei docenti (Altet, 2019); confrontando i framework emergenti sui fattori di efficacia dell’insegnamento con le “grammatiche” pratiche dell’attività didattica nelle classi (Bucheton, Soulé, 2009), provando a costruire prove su “come” poter tradurre principi di efficacia didattica individuati nella pratica quotidiana (Brik, 2015).

Un differente approccio di ricerca si afferma in relazione alle difficoltà attribuite alle “prove” prodotte dalla ricerca scientifico-accademica nel rispondere alle esigenze conoscitive dell’educazione in situazione reale: si mette in discussione la sostenibilità di una logica deduttivo-applicativa per rispondere ai problemi sul campo. Secondo il modello della Ricerca-Azione, si fa riferimento al potenziale conoscitivo delle comunità di pratiche (Wenger, 1998) in cui gli insegnanti, agenti attivi di miglioramento, possono in forma collettiva, anche con il supporto di ricercatori di professione, generare e provare soluzioni che riconoscono come valide per affrontare le sfide legate alla loro attività quotidiana. I problemi vengono affrontati a partire dalla loro analisi in situazione, a cui segue la messa in campo di strategie migliorative con la raccolta di informazioni sul loro impatto e la eventuale revisione degli interventi, secondo una logica a spirale (Elliott, Giordan, Scurati, 1993). Le “prove” sono formalizzate con attenzione alla documentazione e descrizione dei processi, per mezzo di dati anche quantitativi, tenuto conto del potenziale di risposta dell’innovazione ai problemi che gli insegnanti riconoscono nella loro esperienza. Questo orientamento si è affermato anche in Italia a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, quale strada da implementare, accanto agli studi di carattere sperimentale e/o in risposta alle loro difficoltà, per poter fondare le decisioni in campo educativo anche su dati empirici (Pellerey, 1980; Pourtois, 1984; Scurati, Zanniello, 1993). Fra le criticità, si segnala la natura difficilmente formalizzabile delle “prove” ottenute, per la difficoltà a fare riferimento ad impianti teorico-concettuali chiaramente definiti (Zanniello, De Vita, 2021), tali da favorire il confronto intra-intercontestuale e la capitalizzazione delle conoscenze. Si pone l’accento anche sulla limitata definizione dei miglioramenti attesi, su una certa opacità nei modi e contenuti degli scambi tra i partecipanti, sull’incisività delle conoscenze tacite personali (Bryk, 2015).

2. Prove “tra” ricerca e pratica

A partire dall’ultima decade del secolo scorso, si è recepita l’esigenza di formalizzare il dialogo ricerca-pratica entro una cornice di collaborazione tra ricercatori e attori-utilizzatori dell’innovazione: si è ritenuto necessario integrare il sapere prodotto dalla ricerca con quello di origine pratica allo scopo di costruire dispositivi formativo-didattici da considerarsi efficaci non solo a partire da prove teoriche, ma anche in seguito alla raccolta di evidenze circa le possibilità di impiego incisivo sul campo. Questo filone d’indagine è in genere riconosciuto nella letteratura internazionale come *Design-Based Research*-DBR a partire dalle proposte di Anna Brown (1992) e Allan Collins (1992) che vengono riprese in chiave programmatica (DBR Collective, 1993), fino ad incontrare un riconoscimento stabilizzato e relativamente diffuso (Zheng, 2015; Easterday, Rees Lewis, Gerber, 2018; Philippakos *et alii*, 2021). In ambito francofono, nelle proposte che attualizzano approcci improntati all’ingegneria didattica (Artigue, 2002; Cèbe, Goigoux, 2017) e nella ricerca applicata in campo educativo (Van Der Maren, 2014), si sottolinea particolarmente il valore conoscitivo del sapere legato all’esperienza professionale degli attori perché legato alla partecipazione interna ai fenomeni che si vogliono migliorare, generato dall’esigenza di “far funzionare in qualche modo le cose” nei contesti. In Italia le valenze innovative della “Didattica basata su Progetti”, analizzate da Michele Pellerey (2005) hanno dato origine a veri e propri modelli formalizzati d’indagine, quali la RAP e il modello EBID. Il dispositivo RAP-*Ricerca azione con progetto* (Zanniello, De Vita, 2021), per rispondere a problematiche riconosciute dalle scuole e dagli insegnanti, propone, in collaborazione con essi, l’adattamento di progetti basati su studi scientifici precedentemente condotti, così da creare condizioni di confrontabilità nei processi e negli esiti delle ricerche didattiche, per costruire “prove” di efficacia e praticabilità a valenza trans-contestuale. Il modello EBID-*Evidence Based Improvement Design* (Calvani, Marzano, 2020) risponde all’esigenza di incrementare l’incisività della ricerca in campo didattico aprendo all’importanza di considerare la validità ecologica dell’innovazione e l’apporto della sapienza pratica degli insegnanti. Si recupera

la tradizione sperimentale nel contesto degli avanzamenti scientifici già riconosciuti come i più affidabili (Calvani, 2022, p. 149): in risposta a problemi messi in evidenza dalla ricerca (padronanza delle competenze di base in lettura, scrittura, matematica, logica e scienze), i principi scientificamente fondati disponibili vengono tradotti interpellando gli insegnanti in alcune fasi dell'indagine, secondo modalità definite, allo scopo di predisporre programmi di intervento affidabili e sostenibili (valutazione iniziale del programma da parte di docenti esperti; adattamento di aspetti circoscritti con il coinvolgimento di insegnanti sperimentatori e raccolta di dati di *follow up*).

3. Prove basate sulla pratica

Anthony Brink (2015) propone un “nuovo paradigma di ricerca” focalizzato sulla costruzione di prove basate sulla pratica – *practice-based evidence* – per sostenere il miglioramento dei processi educativi. Si tratta di una visione che riconosce quali esigenze fondamentali per la ricerca il miglioramento misurabile nei risultati degli studenti; l'opportunità di integrare il patrimonio delle conoscenze disponibili anche secondo gli approcci propri delle indagini applicate e delle analisi in campo sociale; la necessità di dare priorità ai problemi con i quali si confrontano gli insegnanti, per favorire l'apprendimento professionale, attribuendo loro compiti di ricerca entro strutture che rimandino a quelle tipiche della comunità scientifica – *NIC-Network Improvement Community* –, le cui finalità risiedono proprio nella costruzione di prove basate sulla pratica. A fondamento di questa proposta vi è un'attenzione per l'accresciuta complessità del lavoro degli insegnanti che, in relazione ad attese formative crescenti e alla marcata eterogeneità delle classi, necessitano di una più profonda padronanza dei contenuti e di maggiori competenze nel “saper come insegnare”, a fronte, peraltro, di una vera e propria esplosione di conoscenze professionali (sull'apprendimento, sulle dinamiche del coinvolgimento degli allievi, etc.). Si formula l'ipotesi che pochi professionisti siano in condizione di rispondere efficacemente a questa crescente complessità nel loro lavoro quotidiano e che ciò possa contribuire a spiegare la distanza tra le attese dei sistemi scolastici e gli esiti effettivamente rilevati. Ne deriva l'idea che la ricerca debba dedicare maggiore attenzione ai compiti che gli insegnanti svolgono nei contesti. Inoltre, occorre comprendere meglio i processi sottesi alla grande variabilità dei risultati degli studenti, per capire dove e come concentrare sforzi utili a migliorare diffusamente gli standard di apprendimento individuali, oltre una visione dell'efficacia riferita preferenzialmente a gruppi ed effetti positivi medi. Si tratta di conservare lo spirito di ciascuno dei metodi di ricerca che si utilizzano correntemente, nella consapevolezza che un “paradigma del miglioramento” possa focalizzarsi più che sull'impatto di singoli fattori in situazioni controllate, sulla loro interazione, dunque, idealmente, sul modo con cui si ottengono risultati di qualità per ciascun allievo in diversi contesti. Per rispondere alla costitutiva incertezza dei miglioramenti che caratterizza il campo dell'educazione, occorre orientarsi verso un approccio improntato all'“apprendere facendo”, in cui i cambiamenti man mano ottenuti possano “far da prova” per alimentare una riflessione più profonda sulla natura del sistema da migliorare, così da poter introdurre innovazioni in situazioni diversificate e a più ampia scala. Conta che la ricerca si dedichi particolarmente a mettere a punto un *sapere come* necessario a migliorare i processi d'insegnamento, individuando e sviluppando “buoni processi” che possano facilitare negli insegnanti forme di ragionamento “provate” nella loro efficacia, da adattare in relazione alla specificità delle situazioni.

4. Prove per sostenere la trasformazione delle pratiche

Nella ricerca italiana si è posto variamente il problema relativo alla necessità di una conoscenza scientifica delle pratiche didattico-educative (Damiano, 2014; Laneve, 2023) e non sono mancate indagini che hanno esplorato strade per studiare scientificamente l'azione d'insegnamento “dall'interno”, nel quadro di approcci di ricerca-formazione a carattere partecipativo, basati sulla co-costruzione di conoscenza fra ricercatori e insegnanti (Magnoler, 2012). Giuseppe Zanniello (2023) ha rimarcato quale difficoltà costitutiva di ricerche di questo tipo la carenza di costrutti teorici chiari e operazionalizzabili, condizione essenziale per poter rilevare dati confrontabili e costruire conoscenze cumulabili. Si tratta di una sfida cruciale se si con-

sidera la polisemia e i frequenti slittamenti di significato di concetti e termini in campo didattico (rispetto al senso comune, ad altre prospettive scientifiche di lettura dei fatti educativi); occorre anche tener conto del rischio di considerare separatamente i discorsi dalle azioni, le condotte dalla loro significatività per i soggetti. Una sfida costitutiva per la ricerca che voglia costruire evidenze sulle pratiche didattiche è l'individuazione di categorie a cui attribuire una doppia significatività (Pastré, 2011), per il mondo delle pratiche e per la ricerca pedagogico-didattica. D'altra parte, il riconoscimento dell'insegnamento come professione caratterizzata da specifiche competenze, (Rey, 2014) riposa proprio sulla possibilità, per chi la esercita, di giustificare le scelte operative in chiave pubblica e validata, a partire anche da saperi formalizzati, basati su concetti non arbitrari.

Rispetto a queste esigenze, può essere utile tratteggiare possibili apporti della ricerca internazionale di area francofona. In questo contesto si registra impegno specificamente dedicato ad affrontare il problema dell'intelligibilità delle pratiche didattiche (Bru, 2019; Vinatier, Altet, 2008). L'ipotesi di base riguarda la possibilità di definire "strutture di azione" o nuclei ricorsivi profondi riconoscibili in differenti contesti, in modo da poter confrontare le scelte didattiche in campo in relazione alle azioni degli studenti. Di particolare interesse risultano quegli apporti che assumono la sfida di individuare categorie utili per la conoscenza dell'interazione in aula secondo una logica sistemica e dinamica, con la preoccupazione di costruire forme di evidenza sui processi didattici da consegnare ai docenti sotto forma di repertori, dispositivi, rappresentazioni utili a favorire il rispecchiamento professionale e l'individuazione delle leve possibili di miglioramento. Queste categorie dovrebbero avere, più che una natura testuale-dichiarativa, una significatività operativa, perché fanno riferimento ai compiti del mestiere, ai modi con cui è possibile affrontarli e alle preoccupazioni connesse. Il costrutto di *routine* concerne modi di fare in gran parte automatizzati, consuetudini operative che gli insegnanti attivano per "far funzionare le cose" in situazione (Lenoir, 2012); sfuggono per lo più ad una base razionalizzabile, con una giustificabilità riferita a prove scientifiche di efficacia. La rilevazione delle routine può essere utile per studiare pratiche didattiche abituali; sebbene in funzione dell'individuazione di possibilità di miglioramento didattico possa essere d'interesse lo studio delle routine esperte, il rimando all'efficacia sull'apprendimento degli studenti rischia di rimanere piuttosto indiretto. La nozione di *schema* (Vergnaud, 2011; Pastré, 2011), di matrice piagetiana, è utilizzata per indicare il modo in cui un soggetto competente mobilita le risorse utili per affrontare un compito o una situazione nuova. Uno schema, attraverso processi di assimilazione, può essere attivato non solo nella situazione in cui è stato costruito, ma anche in situazioni parzialmente differenti. Allo stesso tempo, uno schema può generare competenze e quindi miglioramento e innovazione: esso è suscettibile infatti, per accomodamento, di modificarsi nell'affrontare situazioni nuove. Un problema è quello di disporre di conoscenze riferite a schemi scientificamente validati quanto alla loro efficacia, da tradurre secondo registri congruenti a favorire la problematizzazione e rappresentazione di possibilità rinnovate di azione didattica (ad esempio, attraverso racconti, video, etc.). Marc Bru (2021) propone il costrutto di *configurazione di pratica*, rilevante poiché deriva dallo studio empirico di invarianti dell'insegnamento profonde, non unicamente spiegabili in termini di opzioni metodologiche dichiarate dai docenti. Per studiare l'"effetto maestro" sulla qualità dell'apprendimento degli studenti si può tener conto dei compiti proposti agli studenti (categoria tassonomica; consegna; calibratura dei contenuti e della difficoltà cognitiva); dei processi relazionali, motivazionali, di presa d'iniziativa, interattivi e valutativi attivati; dell'organizzazione sociale, spaziale, temporale e materiale della classe. La nozione di *gesto professionale* (Bucheton, 2021), utilizzata in differenti ricerche empiriche, indica un'azione comunicativa verbale o non verbale, rivolta a uno o più studenti che l'insegnante adotta per "far agire" (svolgere un compito, riflettere, etc.); è suscettibile di essere compresa nel contesto e momento specifico in cui si realizza e può combinarsi con altri gesti secondo configurazioni relativamente stabili o posture complessivamente tese ad aiutare gli studenti ad apprendere in chiave profonda e significativa. Lo studio di alcuni "formati pedagogici archetipici" (ripreso anche nella ricerca italiana: Pentucci, 2018) (la lezione magistrale, dialogata, il lavoro individuale scritto – *seatwork*) ha consentito di riconoscerci elementi strutturali profondi che sono tipici in termini di "preoccupazioni e azioni individuali" e di "configurazione dell'attività collettiva" che hanno permesso di documentare processi didattici d'aula, smontandoli e rimontandoli (Veyrunes, 2017) per analizzarli, anche in relazione al potenziale supporto all'apprendimento.

5. Conclusioni

L'esigenza di incrementare gli sforzi nella costruzione di evidenze sui processi didattico-educativi per arricchire le conoscenze utili a rispondere ai problemi in campo è chiaramente posta dalla ricerca. Si riconosce l'importanza di esplorare le dinamiche che possono generare criticità così come quelle a partire dalle quali si possono innescare traiettorie di miglioramento. Emerge la consapevolezza e l'impegno per un dialogo tra ricerca e pratica che richiede di riconoscere l'importanza e la necessità di adeguati sforzi di teorizzazione, utili ad orientare lo sguardo e le strategie metodologiche per la costruzione di dati utili e significativi sull'attività e sull'esperienza quotidiana dell'insegnare e apprendere, tra attenzione ai contesti ed esigenza di conoscenze spendibili su scala relativamente ampia, nel quadro di alleanze conoscitive ricercatori e attori professionali.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonctions scientifique et sociale des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle* (52)2, 29-60.
- Artigue M. (2002). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 9-52.
- Brown A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classrooms settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Bryk A. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44 (9): 467-477.
- Bryk A., Gomez L., Grunow A., Le Mahieu P. (2015). *Learning to Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting*. Harvard: Harvard Education Pr.
- Bru M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 1(52): 79-101.
- Bru M. (2021). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: PUF.
- Bucheton D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Étique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris: ESF.
- Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3-3, 29-48.
- Calvani A. (2022). La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? *ECPS Journal*, 26, 143-162.
- Calvani A., Trincherò R., Vivanet G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il manifesto SApIE. *ECPS- Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale Italiano della ricerca educativa*, XIII(24), 67-83.
- Calvani A., De Angelis M., Marzano A., Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia. Una Scoping Review. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 29, 34-48.
- Cèbe S., Goigoux R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris: Retz.
- Chevallard Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Education & Didactique*, 1, 8, 35-43.
- Collins A. (1993). Toward a design science of education. In E. Scanlon, T.O. Shea (eds), *New directions in educational technology* (pp.15-22). New York: Springer-Verlag.
- Damiano E. (2014). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- DBR Collective (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1): 5-8.
- Easterday M.W., Rees Lewis D.G., Gerber E.M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160.
- Elliot J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La Ricerca-Azione. Metodiche, strumenti e casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie J., Zierer K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. New York: Routledge.
- Laneve C. (2023). *Il sapere didattico*. Roma: Armando.

- Lenoir Y. (2012). Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques. *L'intervention éducative*, 10(1), 1-4.
- Lorin Anderson W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. Unesco- International Institute for Educational Planning.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Menichetti L., Pellegrini M., Gola C. (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XXII (1), 351-374.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pellerey M. (1980). Il metodo della Ricerca-Azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti Pedagogici*, 27(3), 449-463.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa. La Ricerca basata su Progetti. *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Philippakos Z.A. et alii (2021). *Design-Based Research in Education. Theory and Applications*. New York-London. Guilford Press.
- Puortois J.P. (1984). La Ricerca-Azione in Pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: Franco Angeli.
- Rey B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosenshine B. (1995). Advances in research on instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268.
- Scurati C., Zanniello G. (1993). *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Tarozzi, M. (2021). Le evidenze complesse nella ricerca educativa. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *Le responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali* (pp.111-118). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vander Der Maren J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels - Education, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes P. (2017). *La classe: hier, aujourd'hui et demain?* Toulouse: Presses Universitaires du Midi.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practices, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Zanniello G., De Vita (2021). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.
- Zanniello G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project. *Italian Journal of Educational Research*, 16 (30), 11-22.
- Zheng L. (2015). A systematic literature review on design-based research from 2004 to 2013. *J.Comput. Educ*, 2 (4), 399-420.

Physical education and sport in European schools from 1957 to today

Educazione fisica e sport a scuola nel contesto europeo dal 1957 ad oggi

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. (2024). Physical education and sport in European schools from 1957 to today. *Pedagogia oggi*, 22(2), 105-111.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-13>

Copyright: © 2024 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-022024-13>

ABSTRACT

Inspired by the principles of the 2000 Nice declaration, the European Parliament made 2004 European Year of Education Through Sport, confirming the close bond between the educational process, sport and young people. Nearly 20 years later, on 26 September 2023, the new paragraph of article 33 of the Italian Constitution which reads "The Republic recognises the educational, social and psychophysical wellbeing promotion value of sport in all its forms" established the indispensable nature of sport's educational contribution in terms of social inclusion and improved wellbeing for everyone, opening the way for its recognition as a right to be pursued and developed from school onwards. However, the school-sport relationship remains a difficult one and the gap between European Union countries on the educational, cultural and financial investment plan is still considerable. It is a heterogeneity which requires history of education thinking regarding the various school systems capable of revitalising educational traditions and highlighting physical education and sport meanings, knowledge and models capable of acting as drivers for shared school policies guided by the principles of Pierre de Coubertin's idea that "Sport is part of every man and woman's heritage and its absence can never be compensated for" and that all young people must have equal access to physical education and sport primarily within school.

Richiamandosi ai principi della dichiarazione di Nizza del 2000, il Parlamento Europeo ha dichiarato il 2004 Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport ratificando lo stretto legame tra processo educativo, sport e giovani. A quasi vent'anni (26 settembre 2023) il nuovo comma dell'articolo 33 della Costituzione, «La Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme», sancisce l'indispensabile contributo dello sport nell'educazione, nell'inclusione sociale e nel miglioramento del benessere di ogni persona, aprendo al suo riconoscimento quale diritto da promuoversi e svilupparsi a partire dalla scuola. Tuttavia, il rapporto tra scuola e sport permane difficile, e significativo è ancora il divario tra i Paesi dell'Unione Europea sul piano pedagogico-culturale e di investimento economico. Un'eterogeneità che richiede una riflessione storico-pedagogica in ordine ai diversi sistemi scolastici capace di recuperare la tradizione pedagogica, di cogliere significati, conoscenze e modelli di educazione fisica e sport in grado di muovere verso politiche scolastico-educative comuni guidate dal principio, attualizzando l'idea Pierre de Coubertin «lo sport è parte del patrimonio di ogni uomo e di ogni donna e la sua assenza non potrà mai essere compensata», che tutti i giovani devono avere pari diritti di accesso all'educazione fisica e alla pratica dello sport primariamente dentro la scuola.

Keywords: school history | physical education | sport | history of education | history of physical education

Parole chiave: storia della scuola | educazione fisica | sport | storia dell'educazione | storia dell'educazione fisica

Received: September 1, 2024

Accepted: October 10, 2024

Published: December 20, 2024

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

Introduction

The Treaties of Rome signed on 25 March 1957 set up the European Economic Community (EEC), setting in motion a new era of cooperation and a long process of European economic, socio-political and cultural transformation. Thirty-five years later, the founding of the European Union (EU) via the Maastricht Treaty of 7 February 1992 marked a new stage in a process whose purpose was ever closer union between European peoples involving wider jurisdiction in various important sectors. However, the economic dimension is still the EU's distinguishing trait and the achievement of political and cultural unity capable of tackling the challenges of globalisation, interculturalism and peaceful coexistence would seem to be more problematic.

Developing a sense of belonging and harnessing the potential deriving from partnership between EU citizens and nations are all determinant for the future and are primarily a matter of education. The social, cultural and educational role of sport is important from this perspective, and impacts on various sectors of public health, volunteering, active citizenship promotion, social inclusion and the struggle against racism and violence, to cite just a few, all of which require educating for physical exercise and sport. Examining knowledge regarding physical and sport education development methods and processes in the various school systems of the EU is thus an especially interesting starting point in this context.

The place occupied by physical education in European school systems is indicative of the specific educational attention paid to corporeality, conjuring up the educational traditions underlying the school systems of the various countries. These are educational traditions which need to be channeled into a European educational approach capable of effectively bridging the gap between EU countries primarily in cultural terms, by a growing and shared recognition of sport's importance to children's educational process. First and foremost, this involves its integration into the school timetable and implicitly includes financial resources being set aside for school sport (Coccia, 2013).

1. A slow legislative process

On 24 September 1975, the European Sport for All Charter was adopted by the Conference of Ministers Responsible for Sport¹. This first charter focused primarily on financial aspects and was updated in 1992 to pay greater attention to educational considerations, emphasising the right to take part in sport as fundamentally important to human development. Paragraph 1 of article 2 also reiterated that the word 'sport' "means all forms of physical activity which, through casual or organised participation, aim at expressing or improving physical fitness and mental well-being, forming social relationships or obtaining results in competition at all levels" (Council of Europe, 1992). It was thus in the 1990s that the social and educational importance of sport was officially recognised in EU documents, on a par with professional training and education, as essential to psycho-physical wellbeing for all individuals.

Inspired by the principles of the 2000 Nice declaration, the European Parliament made 2004 European Year of Education Through Sport, with the twofold objective of promoting sport as an educational tool and enhancing the image of sport in society. Stressing the central role played by sport in the education of the young and the development of their personalities, the objectives set out in article 2 outlined a European educational approach which accords sport considerable educational potential at both individual and EU levels. The specific focus was on the values passed on via sport in terms of the promotion of the knowledge and know-how on which the development of physical capabilities is based, as well as the desire to make a personal effort and social skills (teamwork, solidarity, tolerance and fair play in a multicultural and inclusive environment). (Decision no. 291/2003/CE of the European Parliament and Council, 6 February 2003, Official European Union Gazette, 18.2.2003). It was a clear conception of the importance of physical ex-

1 The European Charter on Sport for All: Disabled Persons, focusing specifically on sport and the differently abled, followed in 1986. This was intended to foster improved wellbeing and fitness for the differently abled, supplying them with the opportunity to use their free time satisfactorily and developing opportunities for social interaction between them and with the able-bodied.

ercise and sport formalised by the 2007 White Paper on Sport which made sport one of the EU's official top priorities and set out a series of actions which the Commission intended to implement or promote which were together to form the Pierre de Coubertin action plan (*White paper on Sport*, COM (2007) 391).

A focus on the mental and physical health problems caused by a reduction in physical exercise amongst young people and a progressive increase in sedentary lifestyles and obesity led the EU Sport & Health Working Group to issue *EU Physical Activity Guidelines. Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity* (2008) whose purpose was to prompt member states to draw up plans designed to foster physical exercise, in accordance with the environmental and cultural habits and customs of each individual country, modify unhealthy lifestyles and raise awareness of the health benefits of physical exercise. These guidelines noted that 80% of the school-age population takes no physical exercise outside school despite the World Health Organisation (WHO) recommending at least one hour per day. Spending greater time on sport and physical exercise at school, within the formal curriculum or during extra-curricular activities, was thus seen in the guidelines as a vehicle for decisive change.

Its intentions in the *White Paper* and the *EU Guidelines* notwithstanding, the European Commission could not take direct action to implement physical and sport education in the absence of a legislative or legal basis. It should also be noted that an updated framework making the role accorded to education and physical exercise in the various member states and their health, education and sport policies explicit was also lacking.

The Treaty of Lisbon (December 2009), specifically article 165, set the legal basis for the EU's attempts to incentivise sport, supporting and supplementing member state sport policy initiatives. It was thus responsible for the development of specific policies on physical exercise and sport across Europe and for promoting cooperation in, and management of, these².

European level legislation accords an increasing importance to sport, on the basis of the close bond between sport and social rights (Schürmann, 2012). Member states policies in this regard must ensure that sport is: accessible to everybody, and to children and young people in particular, healthy and safe, fair and tolerant, building on lofty ethical values capable of fostering personal self-fulfillment at all levels, respectful of the environment, protective of human dignity and against all kinds of exploitation of those engaging in sport. The European Sports Charter has achieved three essential prerequisites: laying down stable parameters within which sports policies can develop; setting out a common framework and the basic principles on which national sports policies can provide the necessary balance between governmental and non-governmental action; and ensuring the complementarity of responsibilities between them (Council of Europe, 2021).

The various actions recommended by EU sports policy in assessing and potentially moving forward from the resolution of 23 November 2021 include improved child protection in sport and an increase in the hours timetabled for physical exercise at school.

In the light of European regulations, the Italian parliament approved an amendment to article 33 of the constitution with a new paragraph which reads "The Republic recognises the educational, social and psycho-physical wellbeing-promotion value of sport in all its forms" (Published in Official Gazette no. 235 dating to 7/10/2023, Constitutional Law no. 1 of 26/09/2023).

2. School physical education hours: comparative data

In legislative terms it is undeniable that progress has been made as regards according to greater, and shared, recognition of the importance of physical and sport education, however school policies would not seem to have had a uniform impact in this respect.

It is precisely because school physical education is the most widespread source of physical exercise pro-

2 A specific budget was first set aside in the first Erasmus+ program (2014-2020) for specific sport-related projects and networks and the current EU education, training, youth, and sport action plan for the 2021-27 period allocated 1.9% of its total budget to sport.

motion amongst young people that it would seem to be necessary to increase the pressure on schools to implement physical exercise hours at every level (both as part of the school curriculum and external to it and in conjunction with local community partners) and stimulate the interest of all pupils to ensure exercise becomes a lifestyle habit (*EU Guidelines*, 2008).

Maximising the learning opportunities in the physical education context requires a number of preconditions. First and foremost, these relate to a considerable number of hours being timetabled for sport in the school curriculum, as well as suitable facilities and equipment, planned study programs with appropriate assessment procedures and, last but not least, qualified teachers capable of generating school-extra-scholastic networks in order to make full use of local resources with a view to encouraging good physical exercise habits at all levels and in all contexts.

A comparison of the curricular hours spent on physical education at school highlights the differences between the various European countries. As the 2013 Eurydice report, *Physical Education and Sport at School in Europe*, makes clear³, whilst recognition of the importance of school physical education is shared and unanimous and guaranteed, first and foremost, by its compulsory teaching in all primary and lower secondary schools, the hours devoted to it vary, as do the strategies employed to promote it.

Considering the compulsory education period⁴, the data shows that the recommended physical education hours vary little by school year in some countries, while in others the variation is considerable. In countries in which the variation is limited the number of hours devoted to the subject remain high for the whole compulsory schooling period.

France tops the European-nation list with a maximum of 108 hours of physical education per year for most of the compulsory education period (6-16) with the exception of the first year of college 144 hours and the final year of compulsory schooling at 72 hours. Luxembourg also recommends 108 hours of physical education but only for the first four years of compulsory schooling (4-16) and thus from compulsory nursery school onwards⁵ and for the first two years of primary school. The hours devoted to it then decrease to 72 and 68, except for ten-year-olds with 101 hours. The situation in Liechtenstein is less complex, with 88 hours recommended for virtually the whole of the compulsory-education period (6-15) with the exception of the first year of secondary school, with 117 hours, and the last, with 59.

Other countries – Germany⁶, Spain⁷, Malta⁸, Croatia⁹ and Hungary¹⁰ – recommend a lower number of hours per year, 85 or less, and this tends to decrease at the end of a period which varies from year 4 to year 6 of compulsory schooling. This is also true of Slovenia, although this country starts with a higher hour recommendation, with 98 per year for the first six years, 71 in subsequent years and 67 in the last year of compulsory schooling (6-15). Bulgaria, the Czech Republic, Ireland, Latvia and Romania, on the other hand, recommend 37 to 60 hours per year and this varies little by year. By contrast, other nations – Denmark¹¹,

3 The report constitutes a first attempt by the European Commission to set out the state of the art in physical education and sport at school in Europe, paying special attention to physical education programs quality and teacher qualifications and highlighting strengths and weaknesses in school physical education. The data supplied by the report are used here, unless otherwise indicated.

4 See European Commission /EACEA/Eurydice (2011). *The structure of the European education systems - 2011/12*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union; ID. (2017). *Compulsory Education in Europe - 2017/18* Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union; ID. (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

5 From the age of 3 a year of free “éducation précoce” is guaranteed but not mandatory.

6 In Germany hours range from 85 to 56 per year, with the highest number of hours at primary school (Grundschule 6-10) and the number varying by type of school up to the end of compulsory schooling (Gymnasium, Hauptschule, Realschule).

7 In Spain it ranges from 53 in the first six years of compulsory schooling to 35 in the last year of schooling, at the age of 16.

8 Over its 11 years of compulsory schooling (5-16) Malta starts with 64 hours in the first three years and then reduces this significantly subsequently: 44 in year 7 and 22 in the last three years of compulsory schooling.

9 Croatia, a member of the EU since 1 July 2023, starts with 79 in the first three years of school and then recommends 53 per year until the end of compulsory schooling at the age of 14.

10 Hungary has the most extensive compulsory schooling system in Europe, covering 5 to 18 years of age, starting with 83 hours in the first four years of school and passing to 69 hours subsequently and then 60 in the last year.

11 After a first flexible year Denmark recommends a progressive increase up to 90 hours per year from year 5 to year 7 (10-12).

Greece¹², Cyprus¹³ and French-speaking Belgium¹⁴ – recommend a larger number of physical education hours after year 6.

Estonia¹⁵, Poland¹⁶, Slovakia¹⁷, Finland¹⁸, Iceland¹⁹, Norway²⁰ and Lithuania²¹ specify a total number of hours for each type of school which individual schools then decide how to split up between the various years. Sweden recommends a total of 500 hours of education for the whole compulsory schooling period lasting 10 years.

The situation in Austria is more complex, with hours of physical education in elementary schools (Volksschule) passing from 90 in the first two-year period to 60 in the second. This is also a feature of its two secondary school cycles (Hauptschule and AHS) within a range of 120-60 hours.

In other countries - Belgium (German-speaking community), Italy and Portugal - in primary schools, lasting 6²², 5²³ and 4²⁴ years respectively, the system is referred to as flexible. 61 hours are recommended for the German-speaking community in Belgium in year 7 and 8, increasing to 91 in the third, while Italy recommends 66 hours per year until the end of compulsory schooling at the age of 16. The system in Portugal is more complex, with 81 to 108 hours of physical education being recommended up to the end of compulsory schooling at age 18.

- 12 With 10 years of compulsory schooling (5-15) Greece recommends 53 hours up to year 6, 68 for the next two and then 45 in the last year.
- 13 The system in Cyprus is like Greece's, with the difference that 46 hours are recommended up to year 6 and then 69, 81 and 69 in the last three years respectively.
- 14 In the first six years of compulsory schooling in its French-speaking part the recommended number is 61, followed by 91 in the subsequent two years and 61 in the last year.
- 15 With a single schooling structure lasting 9 years (7-16) Estonia recommends 210 hours of physical education in both the first and second 3-year period, reducing this to 158 in the third and last.
- 16 In Poland 218, 338, 289 are the number of hours recommended for each 3-year cycle, to be divided up between years at the discretion of individual schools.
- 17 Slovakia recommends 224 hours for the first four years and 280 for the subsequent five years of its 9-year compulsory schooling, while it recommends 56 for the first year of upper secondary schooling which brings compulsory schooling to an end.
- 18 The 228 physical education hours of Finland's single compulsory school system are divided up in the first four years with a further 285 in the subsequent five years.
- 19 Iceland's ten years of compulsory schooling (6-16) includes 288 ore of physical education in the first four years and 216 for each of the subsequent three.
- 20 Norway's hours of recommended physical education are divided up in accordance with its school cycles: 478 for elementary school (6-12) and 228 for middle school (13-15).
- 21 In Lithuania, total hours for the first two-year periods (120 and 135) are followed by progressively reduced hours thereafter, from 72 to 54.
- 22 Here, as in the Flemish community, where the approach used is a flexible timetable for the whole nine years of compulsory schooling (in line with the twelve years of the Netherlands) it is schools which decide how to divide up the curriculum between the various subjects, on the basis of individual needs. The absence of a fixed timetable has not, however, precluded physical education hours recommendations, with guidelines advising structured physical exercise and sport at least twice a week.
- 23 In fact, however, this flexibility is currently being modified on the basis of law 234 of 30 December 2021, bringing in specialist teaching staff for compulsory physical exercise in primary schools (starting from the 2022/23 school year in year 5 and subsequently in year 4. As the subject was already present in the curriculum set out in the 2012 guidelines the presence of specialist teachers effectively makes the two hours per week per class mandatory without increasing school hours in full time classrooms (40 hours) while classes adopting normal school timetables (24, 27 and up to 30 hours) the two hours are extra. With note 2116 (9 September 2022) the Education Minister also specified that the physical exercise hours were to be considered to replace the physical education hours previously required by the primary school curriculum but taught by ordinary classroom teachers. Thus, in line with the 2013 Eurydice 2013 report, considering that there are just over 33 weeks in a school year, on the basis of law 234 referred to above the last two years of primary school are also subject to 66-hour recommendations.
- 24 Corresponding to the former, of the three education cycles ending at the age of 15 followed by four years of compulsory upper secondary education.

3. From data to proposals

The number of hours devoted to physical education is a clear indicator of the level of interest in the subject and the importance accorded it in children's education. Weekly physical education hours and the age at which these begin is, in fact, crucial not only to children's overall physical exercise baggage by the end of compulsory schooling, but also to their internalisation of good exercise habits. Thus, for example, even taking primary education alone, Italian children have a "school exercise-sport deficit" as compared to their peers in France and Luxembourg. Even if we hypothesise that Italian schoolchildren take two hours of physical education classes per week in their five hours of primary school²⁵ and thus a total of around 330 hours over five years, this is still significantly lower than their French peers, who have 540 hours within the same time frame, and Luxembourg's schoolchildren, with 677. Furthermore, Luxembourg's physical education timetable begins two years earlier than its French counterpart.

From a European integrationist perspective these are differences which require school policy level action designed to bring EU principles to fruition and avert unwarranted discrimination. The highest possible number of hours of physical education for the longest possible period should be the right of every European citizen. School system diversity and differing individual governmental action should not cause us to lose sight of the contents of EU guidelines, which should be used as individual national improvement goals. In this respect the previously cited constitutional amendment to article 33 and law 234 of 30 December 2021, a step in the direction of cultural re-evaluation of school physical exercise and sport, should not be forgotten (Grion, 2022).

Increasing awareness of the social and educational value of lifelong physical exercise and sport must be a participatory goal across school life and beyond (Isidori, 2017; Isidori, Maulini, Migliorati, 2017). It is, therefore, not a matter of simply increasing specialist teacher-subject teaching hours but of extending children's movement time frames across the school community. The project launched in France on the occasion of the 2024 Olympics may be a useful frame of reference. Recognising that daily physical exercise contributes to wellbeing and health, fundamentally important learning cornerstones, the French Education Minister launched a project designed to guarantee all primary age children (at nursery and elementary schools) at least 30 minutes of physical exercise per day, in addition to physical and sporting education (PES), to be taken on days when this latter is not timetabled, in conjunction with Paris 2024 and the sport movement. These thirty minutes of daily physical exercise – 30' APQ – are to be organised on the basis of individual school requirements, use a variety of spaces – classrooms, playgrounds, school buildings and the area around the school – and be divided up and combined in different school time frames, including breaks, without using up children's free time, with the idea being increasing children's physical exercise. All components of the school community (teachers, educators, families, town councils, associations, sports clubs, etc.) can take part in drawing up projects to form part of the school approach as a whole. It is a system which is designed to ensure implementation flexibility and take advantage of local opportunities and, to this end, it provides insights, tools and practical examples to support primary school teachers (kindergarten and elementary) in the implementation of the generalization of the "30 minutes of daily physical activity at school" system. An app has also been created.

In conclusion, in the light of the innovative French approach promoting large-scale physical education and sport, it is important to highlight the importance of implementing everyday exercise strategies fostering habits which must be taught across the school context, from the earliest years of life. There are specific educational traditions in each individual country capable of stimulating shared innovation and progress in line with a clear European perspective. The Italy which has already responded to EU guidelines can thus identify educational traditions (Landoni, 2011; Freccero, 2012; Morandi, 2016; Elia, 2020) capable of stimulating significant recognition of physical education with an example being law 4442 of 7 July 1878 introduced by Minister Francesco De Sanctis, which introduced physical exercise to all schools, specifying 30 minutes per day at elementary school and introducing a specific training course for teachers.

25 As is effectively the case in most schools, despite the flexible nature of the recommendations.

Bibliography

- Alfieri P. (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alfieri P. (2020). *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale (1888-1923)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Coccia P. (2013). *Educazione fisica e sport nelle scuole d'Europa*. Milano: Carabà.
- European Commission /EACEA/Eurydice (2011). *The structure of the European education systems - 2011/12*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Compulsory Education in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Council of Europe (1986). European Charter on Sport for All: Disabled Persons.
- Council of Europe (1992). Recommendation No. R (92) 13 Rev of the Committee of Ministers to member States on the Revised European Sports Charter.
- Council of Europe (2021). Recommendation CM/Rec (2021)5 of the Committee of Ministers to Member States on the Revised European Sports Charter.
- Council of Europe (2010). Recommendation CM/Rec (2010)9 of the Committee of Ministers to Member States on the Revised Code of Sports Ethics.
- Decision no. 291/2003/CE of the European Parliament and Council, 6 February 2003, Official European Union Gazette, 18.2.2003.
- EU Sport & Health Working Group (2008). *EU Physical Activity Guidelines*. Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity, (https://ec.europa.eu/assets/eac/sp/ort/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_it.pdf).
- Grion L. (ed.) (2022). *Il senso dello sport: Valori, agonismo, inclusione*. Milano: Mimesis.
- Elia D.F.A. (2020). *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*. Milano: Mondadori.
- Freccero R. (2012). *Storia dell'educazione fisica e sportiva in Europa*. Torino: Levrotto & Bella.
- Isidori E. (2017). *Pedagogia e sport: la dimensione epistemologica ed etico sociale*. Milano: FrancoAngeli
- Isidori E., Maulini C., Migliorati M. (2017). Lo sport come bene comune: tra politica e educazione. *Metis*, 7 (2), 48-72.
- Landoni E. (2011). *La ginnastica sale in cattedra. L'educazione fisica nell'ordinamento scolastico italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: L'Ornitorinco.
- White Paper on Sport*. COM (2007) 391.
- Morandi M. (ed.) (2016). *Corpo, educazioni fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Note de service du 27-7-2022 portant sur la généralisation des 30 minutes d'activité physique quotidienne (APQ) à l'école primaire (<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo30/MENE2220806N.htm>).
- Schürmann V. (2012). Sports and Human Rights. *Journal of the Philosophy of Sport and Physical Education*, 34 (2), 143-150.

L'inclusione nelle politiche europee e nelle prassi educative per l'infanzia

Inclusion in European policies and educational practices for childhood

Nicoletta Rosati

Associate Professor of Didactics and Special Education | Lumsa University/ | n.rosati2@lumsa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rosati, N. (2024). Inclusion in European policies and educational practices for childhood. *Pedagogia oggi*, 22(2), 112-118.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-14>

Copyright: © 2024 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-022024-14>

ABSTRACT

The current global scenario is marked by profound political, social, cultural, and economic challenges, with particular attention being paid to Early Childhood Education and Care (ECEC). The care of early childhood is indeed recognized as an irreplaceable precursor to ensure the rights of equality and equal opportunity, participation, and expression for every citizen. At the global level, international organizations such as the OECD, UNESCO, and the European Union have established departments and organized research groups to identify the most suitable variables for an effective and inclusive educational and training system. The idea of inclusion, born in the social field, has given concrete results in the educational field, especially in the area of early childhood education. These practical experiences have contributed to deepening the understanding of the value of inclusive processes and to promoting their implementation in the integrated 0-6 system. Within the scientific literature of the sector, there are multiple strengths recognized in the implementation of inclusive principles in ECEC. These strengths pertain to various dimensions of child development, future educational and academic success, as well as the positive outcomes of lifelong learning, social inclusion, and employability. This contribution aims to illustrate how the construct of inclusion has been articulated in European educational policies with reference to specific projects of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, and their translation into research and teaching practices for the integrated system of ages 0-6.

L'attuale scenario mondiale è attraversato da profonde sfide politiche, sociali, culturali ed economiche; tra queste un'attenzione particolare viene rivolta alla *Early Childhood Education and Care* (ECEC). La cura della prima infanzia è infatti riconosciuta come un prodromo insostituibile per garantire i diritti di uguaglianza e pari opportunità, di partecipazione e di espressione a ogni cittadino. A livello mondiale organizzazioni internazionali come l'OCSE, l'UNESCO e la stessa Unione Europea hanno istituito dipartimenti e gruppi di ricerca per individuare le variabili più idonee per la costituzione di un sistema educativo e formativo efficace ed inclusivo. L'idea di inclusione, nata nel campo sociale, ha avuto nell'ambito educativo, soprattutto della prima infanzia, esperienze applicative che hanno contribuito a migliorare la comprensione del valore stesso dei processi inclusivi e a favorirne l'attuazione nel sistema integrato 0-6. Nell'ambito della letteratura scientifica di settore sono molteplici i punti di forza riconosciuti all'attuazione dei principi inclusivi presenti nell'ECEC e che riguardano le varie dimensioni di sviluppo infantile, il futuro successo educativo-scolastico e i buoni risultati di un apprendimento permanente, di inclusione sociale e di occupabilità. Il presente contributo intende illustrare come il costrutto di inclusione sia stato declinato nelle politiche educative europee in riferimento a progetti specifici della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* e la loro traduzione nella ricerca e nella pratica didattica per il sistema integrato zero-sei anni.

Keywords: inclusion | integrated system 0-6 | childhood | educative politics | teaching practice**Parole chiave:** inclusione | sistema integrato 0-6 | infanzia | politiche educative | didassi

Received: September 3, 2024

Accepted: November 4, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Nicoletta Rosati, n.rosati2@lumsa.it

Introduzione

In un mondo sempre più complesso e globalizzato, le sfide politiche, sociali, culturali ed economiche sono diventate più profonde e interconnesse. Tra i temi che ormai da tempo stanno suscitando una sempre crescente attenzione c'è l'Early Childhood Education and Care (ECEC), ossia l'educazione e la cura della prima infanzia. L'attenzione alle caratteristiche proprie di questa fascia di età e ai bisogni educativi dei bambini e delle bambine tra zero e sei anni non costituiscono soltanto un "dovere morale" per proteggere, favorire e sostenere una sana crescita dei piccoli in questa fase di sviluppo. Questa fase cruciale dello sviluppo umano è infatti riconosciuta come un pilastro fondamentale per la costruzione dell'intera personalità, anche nelle prospettive future e, di conseguenza, di una società equa e inclusiva, in grado di garantire pari opportunità, partecipazione e libertà di espressione a tutti gli individui, fin dalla nascita.

1. La *Early Childhood Education and Care* e l'inclusione

La Early Childhood Education and Care (ECEC), o educazione e cura della prima infanzia, comprende i servizi educativi e di assistenza per bambini da zero a sei anni, come asili nido, scuole dell'infanzia, e ludoteche, che supportano lo sviluppo complessivo dei bambini. L'ECEC in Europa è legato alla crescente consapevolezza dell'importanza dei primi anni di vita per lo sviluppo dell'individuo. Già dal XIX secolo, con l'apertura delle prime scuole dell'infanzia, si riconosceva l'importanza dell'educazione precoce, ma solo nel XX secolo l'ECEC è diventato centrale nelle politiche sociali ed educative (Bettini, 2008; Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

Ricerche degli anni Settanta e Ottanta hanno mostrato come adeguate stimolazioni cognitive e relazionali facilitassero l'apprendimento dei bambini, preparandoli agli impegni scolastici futuri. Studi successivi hanno confermato l'importanza dei primi mille giorni di vita e dei successivi tre anni per lo sviluppo di personalità equilibrate e aperte. A partire dagli anni Novanta, si è iniziato a progettare modalità educative per il recupero di svantaggi socio-culturali e connessi a disabilità, portando all'emergere del concetto di "inclusione" sancito dalla dichiarazione di Salamanca del 1994.

Oggi, l'importanza dell'ECEC è riconosciuta a livello internazionale, con organizzazioni come OCSE, UNESCO e Unione Europea che lavorano per sviluppare sistemi educativi inclusivi. La European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha condotto studi che evidenziano la necessità di un'educazione accessibile e partecipativa per tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni. Le politiche europee considerano l'inclusione nella prima infanzia non solo un diritto, ma una risorsa essenziale per il futuro della società.

Prima di approfondire lo sviluppo delle politiche inclusive in Europa, è importante considerare come si sono sviluppate a livello internazionale, poiché da queste derivano le iniziative della Comunità Europea.

2. L'inclusione nelle politiche internazionali per la *Early Childhood Education and Care*

A partire dagli anni Novanta, l'educazione inclusiva è diventata un tema centrale a livello internazionale, collegandosi al movimento per i diritti umani (Bianquin, 2018; Caldin, 2016). Iniziative come la campagna "Education for All" promossa dall'UNESCO nel 1990 hanno sostenuto un'educazione aperta a tutti, ripresa poi nella Dichiarazione di Salamanca, che afferma il diritto all'educazione per bambini in situazioni di svantaggio fisico, sociale o culturale. L'inclusione precoce e la valorizzazione della diversità sono sottolineate nelle attività di gioco e apprendimento comuni (UNESCO, 1994).

Nel 2000, al World Education Forum di Dakar, 164 governi si sono impegnati su sei obiettivi, il primo dei quali riguarda l'ECEC, con particolare attenzione ai bambini in difficoltà (UNESCO, 2000). Nel 2006, l'ONU ha pubblicato il General Comment n.7, evidenziando l'importanza di programmi inclusivi per individuare precocemente disagi e disabilità e favorire la partecipazione dei bambini alla vita comuni-

taria (United Nations, 2006). Questi concetti sono stati ripresi nella Conferenza mondiale del 2010 a Mosca e nell'Education Sector Strategy 2020 della Banca Mondiale (Amadori, Maggiolini, 2021).

Nel 2009, l'UNESCO ha presentato le *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, ribadendo che una scuola inclusiva deve raggiungere tutti gli studenti, migliorando l'educazione e riducendo l'esclusione (UNESCO, 2009). L'OCSE, dal 1996, ha sostenuto le politiche educative per l'infanzia attraverso la rete *Starting Strong*, evidenziando l'importanza di un'educazione equilibrata e il supporto per i bambini con disabilità (OECD, 2001; 2006; 2012; 2015). Nel *Starting Strong I* si accenna ai bambini con bisogni speciali (OECD, 2001), mentre nel *Starting Strong II* si approfondisce la necessità di inclusione sociale, sottolineando le difficoltà di accesso ai servizi educativi per i bambini con disabilità (OCSE, 2006). Da notare come questa attenzione ai bambini in condizione di disagio non venga, però, differenziata da quella di altri bambini della stessa fascia di età, a sviluppo tipico, che necessitano comunque della frequenza di servizi educativi appositamente pensati per l'accoglienza e lo sviluppo della loro personalità. Questa riflessione aiuta a comprendere come già il concetto di inclusione riguardi tutti i bambini in qualsiasi condizione di vita si trovino e non esclusivamente i piccoli con disabilità. Questo quadro emerge con chiarezza anche dal rapporto *The State of the World's Children. Early Childhood* dell'UNICEF (2001). Nel rapporto *Starting Strong III* si stabiliscono cinque *policy levers* per sostenere i programmi di ECEC nei vari paesi. Tra questi obiettivi spiccano la chiarezza degli obiettivi e delle norme per la qualità dell'offerta formativa, un obiettivo quest'ultimo che porta con sé quello della progettazione di programmi di studio adeguati e di standard di riferimento che, a loro volta, postulano la migliore formazione del personale qualificato e un'attenzione alle condizioni di lavoro. Completano questo quadro la necessità del coinvolgimento responsabile delle famiglie e delle comunità e l'importanza di poter raccogliere dati di osservazione e di ricerca per monitorare costantemente la qualità dell'offerta erogata (OECD, 2012).

Nello *Starting Strong IV* l'OCSE ha evidenziato le politiche adottate dai vari paesi nel mondo per monitorare la qualità dell'ECEC. Tale indagine è stata anche ampliata nel report *Starting Strong Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2018). In entrambi questi rapporti è presente il riferimento alla qualità dei processi di inclusione dedicati all'infanzia. Purtroppo da queste indagini emerge un quadro altamente variegato nell'applicazione di programmi di accoglienza e cura per l'infanzia nei vari paesi internazionali. A fronte di una condivisa visione dell'importanza di attuare processi inclusivi per tutti i bambini (Odom *et alii*, 2004) non corrisponde sempre un investimento politico e finanziario sufficiente a garantire l'accoglienza e la cura di tutti. Si registrano validi programmi di ECEC inseriti nei curricula nazionali negli Stati Uniti, in Australia, in Svezia e in Italia (Frankel, 2004; O'Brian, 2007). In altri paesi come in America latina e in Africa questi programmi sono ancora in fase iniziale (AJodhia-Andrews, Frankel, 2010; Amadori, Maggiolini, 2021).

3. La *Early Childhood Education and Care* e cenni di educazione inclusiva nelle politiche europee

Lo sviluppo dell'ECEC in Europa è strettamente legato alla crescente consapevolezza dell'importanza dei primi anni di vita per lo sviluppo dell'individuo. Già nel XIX secolo, con l'apertura delle prime scuole dell'infanzia in vari paesi europei, si riconosceva la necessità di un'educazione precoce. Tuttavia, è stato solo nella seconda metà del XX secolo che l'ECEC è diventato centrale nelle politiche sociali ed educative europee.

Negli anni Settanta e Ottanta, con l'aumento della partecipazione femminile al lavoro e il riconoscimento dei diritti dei bambini, molti paesi europei hanno sviluppato sistemi ECEC più accessibili. L'Unione Europea ha promosso standard comuni per migliorare la qualità dei servizi per la prima infanzia.

Negli anni Novanta, le politiche dell'UE hanno evidenziato i benefici dell'ECEC. La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 1992 (Council Recommendations on Childcare) ha descritto l'educazione pre-scolare come cruciale per lo sviluppo globale dei bambini e per garantire pari opportunità di crescita (Silva, 2018).

Negli anni 2000, l'ECEC è diventato centrale nelle politiche educative europee, con obiettivi strategici come la Strategia di Lisbona e lo Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training 2020, che hanno sottolineato l'importanza dell'ECEC per l'inclusione sociale e il successo educativo. Questi documenti hanno promosso l'educazione inclusiva a partire dall'ECEC, soprattutto nei paesi con

minore accesso all'educazione pre-scolare. Nel 2010, la Commissione Europea ha adottato la European Disability Strategy 2010-2020, che comprende l'inclusione dei bambini con disabilità nei sistemi educativi, anche pre-scolastici (European Commission, 2010). Un passo fondamentale per l'educazione inclusiva nella prima infanzia è stato il documento della Commissione europea *Proposal for Key Principles of Quality Framework* (European Commission, 2014).

Questo documento scaturisce dal lavoro di confronto di venticinque paesi membri dell'Unione europea, ognuno dei quali presentava nel proprio territorio nazionali strutture diverse dei servizi per l'educazione per la prima infanzia. Il *Quality Framework*, come viene più comunemente indicato tale documento in ambito educativo, costituisce anche una pietra miliare nel riconoscimento del valore dell'ECEC in tutti i paesi europei e soprattutto nell'affermazione della centralità del bambino e dei suoi diritti. Da notare come il documento si riferisca sempre alla unicità dei servizi per l'infanzia per l'asse zero-sei e non ci siano riferimenti ai due sistemi zero-tre e tre-sei, ancora molto diffusi in Italia e nella maggior parte dei paesi europei (Bondioli, Savio, 2018).

I principi illustrati nel documento rispondono a due aspetti complementari nello studio dell'ECEC: una matrice culturale che possa essere utilizzata come guida operativa per i professionisti del settore e una base scientifica costituita da esiti di ricerche ed osservazioni *evidence-based*. I principi a cui fa riferimento il *Quality Framework* sono:

- l'accessibilità, intesa come la possibilità per le famiglie e i bambini di poter usufruire dei diversi servizi per l'infanzia in quanto economicamente accessibili, aperti ed accoglienti nei confronti della diversità sociale, culturale e della disabilità. I programmi e l'organizzazione stessa dei servizi devono essere tali da favorire la partecipazione e l'inclusione per tutti i bambini.
- Il personale qualificato grazie ad una formazione iniziale ed *in itinere* che promuova l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la cooperazione con i genitori. Le condizioni di lavoro per i professionisti dell'educazione devono essere nel contempo supportanti e motivanti, prevedendo anche una *leadership* educativa all'interno di ogni servizio e le opportunità di sviluppo professionale.
- Il curriculum è basato su obiettivi che richiamano valori e approcci metodologici rispettosi di ogni individualità e facilitanti lo sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino e bambina. Anche in riferimento al curriculum viene richiamata l'importanza di una fattiva collaborazione tra tutti i protagonisti delle azioni educative e della necessità di una riflessione ricorrente sull'agito professionale.
- Monitoraggio e valutazione sono ritenuti due momenti fondamentali perché l'azione di cura e la progettazione degli interventi educativi siano effettivamente a misura di bambino. Ovviamente tali azioni devono guidare le scelte successive delle politiche educative, sempre nel rispetto dei bisogni propri dei bambini e delle bambine. Questi momenti costituiscono strumenti strategici per migliorare l'inclusione all'interno del sistema zero-sei anni.
- La *governance* implica finanziamenti pubblici e modelli di *leadership* per garantire un servizio di qualità all'interno delle diverse strutture educative per lo zero-sei. L'attenzione alla qualità degli interventi richiama l'apertura e l'accoglienza verso i bambini con disabilità, considerati attori attivi e portatori di diritti da salvaguardare e da promuovere (Bennett, Moss, 2011). Negli ultimi trent'anni la maggior parte dei paesi europei si è impegnata a garantire l'accesso ai programmi dell'ECEC con differenti forme di *governance* e politiche di accesso, ma ancora oggi esistono differenze tra i vari paesi soprattutto in riferimento all'età in base alla quale i bambini e possono accedere a tali programmi. Per esempio, in Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlandia e Norvegia è garantito un posto nei servizi per l'infanzia a partire dalla fine del congedo genitoriale per la nascita del figlio. In Belgio, Francia, Gran Bretagna, Lussemburgo, Malta, Spagna Ungheria il posto per i servizi per l'infanzia è garantito a partire dal terzo anno di età.

Oggi l'ECEC è comunque considerato un pilastro fondamentale per il benessere e lo sviluppo dei bambini, nonché per la costruzione di una società più equa e inclusiva in Europa. Le politiche europee continuano a evolversi per migliorare l'accessibilità, la qualità e l'inclusività dei servizi di ECEC, riconoscendo il suo ruolo cruciale nel formare le future generazioni di cittadini. Alcuni paesi, tra i quali la stessa Italia

stanno promuovendo iniziative per ampliare l'accesso ai servizi dell'ECEC e per migliorare la qualificazione del personale che lavora all'interno di questi servizi¹.

4. Il progetto *Inclusive Early Childhood Education*

Le evidenze scientifiche mostrano che un'ECEC di alta qualità promuove benessere e politiche inclusive, riducendo le disuguaglianze sociali per tutta la vita (Heckman, Masterov, 2007; Barnett, 2011; Pianta *et alii*, 2012). In questo contesto si colloca il progetto "Inclusive Early Childhood Education" (IECE) della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, sviluppato tra il 2015 e il 2017. L'IECE mira a garantire che tutti i bambini, inclusi quelli con disabilità, abbiano accesso a un'educazione di qualità, promuovendo una società più equa e inclusiva.

Il progetto ha coinvolto 32 paesi dell'UE e 64 esperti, tra cui l'autrice di questo contributo, e ha analizzato le buone pratiche esistenti. Commissioni di esperti hanno osservato pratiche inclusive di qualità in diverse zone d'Europa, con l'obiettivo di identificare le caratteristiche di ambienti di apprendimento accoglienti e accessibili. L'IECE ha esplorato dimensioni dell'inclusione come la formazione del personale educativo, la collaborazione con le famiglie e l'uso di risorse e tecnologie accessibili (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Una delle componenti chiave del progetto IECE è stata proprio la raccolta di buone pratiche e la successiva elaborazione di linee guida da consegnare ai paesi dell'Unione Europea. Il progetto ha coinvolto una vasta gamma di *stakeholders*, al fine di assicurare che le soluzioni proposte fossero effettivamente efficaci e applicabili in diversi contesti culturali e sociali. Attraverso un approccio collaborativo, l'IECE ha sviluppato strumenti e materiali didattici che supportano l'implementazione di pratiche inclusive nelle scuole per l'infanzia.

Un altro aspetto importante del progetto è stata l'attenzione rivolta alla formazione degli insegnanti e del personale educativo. L'IECE ha sottolineato l'importanza di una formazione continua che prepari gli educatori a riconoscere e rispondere ai bisogni diversificati dei bambini. La formazione include anche la sensibilizzazione alle tematiche dell'inclusione e la promozione di una cultura scolastica che valorizzi la diversità.

Il progetto ha presentato un modello ecosistemico ispirato agli studi di Bronfenbrenner e Morris (2006), in base al quale analizzare i processi inclusivi. L'immagine che sintetizza questo modello è quella di quattro cerchi concentrici che rappresentano i diversi livelli in cui è possibile realizzare l'inclusione: dalla formazione iniziale degli insegnanti a quella continua, dalla famiglia ai servizi educativi. Tutti i cerchi si proiettano verso un cerchio centrale che si riferisce ai bisogni di appartenenza, di partecipazione e di apprendimento per ogni bambino. Questo cerchio centrale è collegato ad altri cerchi della stessa dimensione che suggeriscono come rispondere a quei bisogni fondamentali e cioè attraverso il coinvolgimento nelle attività giornaliere, in una positiva interazione sociale, utilizzando per l'apprendimento l'approccio centrato sul bambino, realizzando una valutazione dell'apprendimento personalizzata e mettendo in atto azioni di accomodamento e il necessario supporto perché ogni piccolo possa esprimersi, partecipare attivamente, sentirsi coinvolto con gli altri bambini nella realizzazione delle attività educative proposte.

Dal progetto è emerso anche uno strumento per la rilevazione dell'inclusione realizzata nei servizi educativi per l'infanzia: il *Self Reflection Tool*.

Tale strumento sviluppato nell'ambito del progetto stesso è stato concepito per supportare educatori e istituzioni nella valutazione e nel miglioramento delle pratiche educative inclusive. Il *Self Reflection Tool* si basa su una serie di indicatori di qualità che permettono agli educatori di riflettere criticamente sulle loro pratiche quotidiane, identificando punti di forza e aree di miglioramento per promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo.

L'inclusione nell'educazione della prima infanzia non riguarda solo l'integrazione dei bambini con disabilità, ma anche la creazione di un ambiente che rispetti e valorizzi la diversità in tutte le sue forme. Lo strumento di autoriflessione permette di esaminare vari aspetti, tra cui la partecipazione attiva di tutti i

1 Il riferimento in Italia è alla Legge 107/2015, al D.Lgs 65/2015, alla L.55/2024.

bambini, la collaborazione con le famiglie e l'adattamento delle strategie didattiche per rispondere ai bisogni individuali.

L'obiettivo principale di questo strumento è di fornire un quadro di riferimento che guidi gli educatori verso un approccio più riflessivo e consapevole, in cui ogni decisione pedagogica sia orientata all'inclusione e al benessere di ogni bambino. Attraverso l'uso del *Self Reflection Tool*, gli educatori possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche presenti nel loro ambiente educativo e lavorare attivamente per migliorare l'accessibilità e la qualità dell'educazione per tutti. Lo strumento, infatti, affronta otto aspetti caratterizzanti il processo inclusivo nella fascia di età zero-sei anni. Le dimensioni riguardano l'atmosfera complessivamente accogliente; il contesto sociale inclusivo; l'approccio centrato sul bambino; l'ambiente fisico a misura di bambino; i materiali per tutti i bambini; le opportunità di comunicazione per tutti; l'ambiente di insegnamento e apprendimento; l'ambiente adatto alle famiglie. Gli educatori, insieme con i genitori, possono riflettere sulle modalità con cui le varie dimensioni vengono realizzate e implementate nella propria struttura educativa di riferimento. Alcune domande stimolo aprono la discussione e favoriscono la riflessione sull'agito professionale. Per ogni dimensione è possibile prevedere aspetti che si vorrebbero cambiare. Trattandosi di domande aperte viene facilitato il confronto di idee e la progettazione per migliorare quanto già in atto.

Il *Self Reflection Tool* rappresenta un passo fondamentale verso la realizzazione di un sistema educativo realmente inclusivo, dove ogni bambino abbia la possibilità di esprimere il proprio potenziale in un contesto che ne rispetti le caratteristiche individuali e promuova una cultura della diversità (Rosati, 2019).

Il progetto *Inclusive Early Childhood Education* ha avuto un impatto significativo sulla concezione e la pratica dell'educazione inclusiva per la prima infanzia in Europa. Grazie a questa iniziativa, molti paesi hanno adottato approcci più inclusivi nei loro sistemi educativi, migliorando così l'accesso e la qualità dell'educazione per tutti i bambini. Inoltre, il progetto ha contribuito a creare una maggiore consapevolezza sull'importanza dell'inclusione fin dai primi anni di vita, stabilendo le basi per un'educazione che promuova l'uguaglianza e il rispetto delle differenze.

5. Conclusioni

L'inclusione, che ha le sue radici nel contesto sociale, ha trovato terreno fertile nel sistema educativo, soprattutto per quanto riguarda la prima infanzia. Le esperienze concrete e le sperimentazioni, nei contesti educativi europei e internazionali, per bambini da zero a sei anni hanno permesso di comprendere a fondo il valore dei processi inclusivi e hanno contribuito in modo significativo alla loro implementazione. Questa comprensione non si limita alla teoria, ma ha trovato un'applicazione pratica che ha migliorato l'efficacia del sistema integrato per la prima infanzia come descritto e proposto in molteplici documenti dell'Unione Europea e in diverse buone pratiche riconosciute a diverse iniziative nell'ambito dei servizi educativi europei dedicati all'infanzia. Attraverso queste esperienze, è diventato evidente che l'inclusione non solo promuove uno sviluppo equilibrato e completo dei bambini, ma contribuisce anche alla costruzione di una società più giusta e coesa.

Riferimenti bibliografici

- Ajodhia Andrews A., Frankel E. (2010) Inclusive education in Guyana. A Call for Change. *International Journal of Special Education*, 25, 126-144
- Amadori G., Maggiolini S. (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano-Torino: Pearson.
- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention. *Science*, 333(6045), 975-978
- Bennett J., Moss P. (2011). *Working for Inclusion. How Early Childhood Education and Care (ECEC) and Its Workforce can Help Europe's Youngest Citizens. Report of the Cross-European Programme Working for Inclusion. The Role of Early Years Workforce in Addressing Poverty and Promoting Social Inclusion*. Odense: Publication Office of the European Union.
- Bettini M. (2008) *Stato e assistenza sociale in Italia. L'Opera Nazionale maternità e Infanzia*. Livorno: Erasmo.

- Bianquin N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi –chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecological model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.1, (pp. 103-109). New York: Wiley.
- Caldin R. (2016). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Science & Society*, 7(2), 106-126.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education. New Insights and tools. Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Akesson, C. Giné, F. Bellour, eds.). Odense: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Disability Strategy 2010-2020. A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. In <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC0636> (ultima consultazione: 10 luglio 2024).
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of Quality Framework for early childhood Education and Care . Report of the Working Group on early Childhood Education and care under the Auspices of the European Commission*. In https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eec-quality-framework_en.pdf. (ultima consultazione: 18 luglio 2024).
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Frankel E.B. (2004). Supporting Inclusive Care and Education for Young Children with Special Needs and Their families. An International Perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316.
- Frostig M., Schindler O. (1978). *Programma Frostig. Guida per l'insegnante*. Torino: Omega.
- Heckman J.J., Masterov D.V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3): 446-493.
- Lidz T. (1986). *La persona umana. Suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*. Roma: Astrolabio.
- Montuschi F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- O'Brien L.M. (2007). A School for Everyone? The Swedish School System's Struggles to Reconcile Societal Goals with School and Classroom Practices. *Childhood Education*, 83(1): 374-379.
- Odom S.L. et alii (2004). Preschool Inclusion in the United States. A Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1): 17-49.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolkit for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Pianta R.C., Barnett W.S., Justice L.M., Sheridan L.M. (eds.) (2012). *Handbook of Early Childhood*. New York: Guilford Press.
- Rosati N. (2019). Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 400-415.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6. Percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, 18(3), 182-192.
- Spini S. (1985). *Aspetti e problemi dell'educazione infantile nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ultima consultazione: 29 luglio 2024).
- UNESCO (2000). *World Education Forum. The Dakar Framework for Action. Education for All- Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.
- United Nations (2006). General Comment n.7 (2005). *Implementing Child Rights in Early Childhood. Committee on the Rights of the child*, Fortieth Session, Geneva, 12-30 September 2005. In www.refworld.org/docid/460bc5a62.html (ultima consultazione: 10 agosto 2024).
- UNICEF (2001). *The State of the World's Children 2001. Early Childhood*. New York: UNICEF. In www.unicef.org/publications/files/pub_sowe01_en.pdf (ultima consultazione: 30 luglio 2024).

Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso?

Pedagogies of the common world: inclusion and sustainability beyond the logic of progress?

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio, S. (2024). Pedagogies of the common world: inclusion and sustainability beyond the logic of progress?. *Pedagogia oggi*, 22(2), 119-127. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-15>

Copyright: © 2024 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-022024-15>

ABSTRACT

In contemporary educational theory and philosophy, an influential interpretation argues that European educational policies are dominated by the “discourse of learning.” The latter is problematized from at least two perspectives: on the one hand, there is the appeal to an ‘updated’ return to the classic traditions; on the other, the emphasis is upon world-centred education and the idea of the creation of a common world, by countering learnification as arguably vitiated by hyper-individualism and an instrumentalization of education.

This contribution focuses on the second perspective by suggesting that it objects to the vocabulary of “progress” in education but it does it with a democratic rather than reactionary outlook. After describing the main theoretical axes of this perspective, the focus will be on how far the themes of inclusion and sustainability—which are at the very core of the contemporary European documents—can be framed in terms of this “pedagogy of the common world.”

Nella teoria e filosofia dell’educazione contemporanea un’influente linea interpretativa argomenta che le politiche educative europee sono dominate dal “discorso dell’apprendimento”. Si è problematizzata tale impostazione da almeno due prospettive: una che invoca un ritorno ‘aggiornato’ a tradizioni classiche; un’altra, invece, ha proposto un’educazione *world-centred* e l’idea di una creazione di un mondo comune di contro alla *learnification*, che sarebbe viziata da iper-individualismo e da una strumentalizzazione dell’educazione.

Il presente contributo si focalizza sulla seconda prospettiva, concentrandosi su come essa eccepisca al vocabolario del “progresso” in educazione, ma lo fa non da un’ottica reazionaria bensì democratica. Dopo aver descritto i principali assi teorici di tale prospettiva, ci si focalizza su come i temi dell’inclusione e della sostenibilità, che sono al centro dei documenti europei contemporanei, siano inquadrabili nei termini di tale “pedagogia del mondo comune”.

Keywords: learnification | existential educational theory | post-critical pedagogy | inclusion | sustainability

Parole chiave: learnification | pedagogia esistenziale | pedagogia post-critica | inclusione | sostenibilità

Received: September 2, 2024

Accepted: October 11, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

1. Il tesoro dell'educazione e l'Europa *learnificated*

Nel celebrare il ventennale del Rapporto UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within*, Umberto Margiotta (2017) ha ricordato il nucleo profondo di quel documento (“affida[re] alla scuola del XXI secolo il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi [...]: 1. *Imparare a conoscere*; 2. *Imparare a fare*; 3. *Imparare ad essere*, 4. *Imparare a vivere insieme*” [p. 11. Corsivi nell'originale]); nel contempo, ha sottolineato come, nei decenni successivi, si sia posta l'esigenza di “elaborare e dispiegare una visione concettuale insieme unitaria e dominio-specifica capace di anticipare i cambiamenti futuri nell'apprendimento e nella formazione” (*Ibidem*). Come annota il pedagogista veneziano, “[l']Unione Europea ha fornito un framework di riferimento con la strategia ‘Europa 2020 - Per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva’” (*Ibidem*), che però, già all'altezza del 2017, richiedeva un tagliando e appellava a un rilancio del sogno europeo mediante un ruolo cruciale dell'educazione.

Il quadro delineato a larghe pennellate dai passi summenzionati ben fotografa quali siano stati i principali assi teorico-concettuali delle politiche europee dell'ultimo trentennio. Anzitutto la centralità dell'apprendimento per l'educazione come “utopia necessaria” (Delors, 1996), non solo al fine di rendere l'economia europea più competitiva nell'epoca della globalizzazione ma anche per promuovere assetti democratici più equi, partecipativi e avanzati, valorizzando l'idea che “[i] fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale [...] [e che] l'educazione di ogni cittadino deve continuare per tutta la sua vita e diventare parte dell'impalcatura fondamentale di una società civile e di una democrazia viva” (UNESCO, 1996, pp. 53 e 63)¹.

In questa direzione pare agire anche l'affermarsi del vocabolario dell'inclusione e della sostenibilità che – ancora una volta in sintonia con testi di indirizzo dell'ONU (p.es. l'Agenda 2030) – domina i più recenti documenti europei, come segnalato anche da Margiotta nei passi summenzionati. È da notare come inclusione e sostenibilità, nel momento in cui sono indicate come orizzonti di senso delle politiche educative, vengano per lo più interpretate alla luce della logica dell'apprendimento e del corredo di concetti (*skill*, competenze etc.) che ne dovrebbero sostenere l'operazionalizzazione nei contesti formativi ed educativi.

Nel presente contributo ci si concentrerà su una traiettoria interpretativa, sorta nel dibattito europeo di teoria e filosofia dell'educazione, che ha denunciato, per dirla con una qualche forzatura ermeneutica, l'irredimibilità del discorso dell'apprendimento rispetto a finalità democratico-educative ed è approdata alla rivendicazione di un'educazione *world-centred*.

In questo ambito, si possono distinguere almeno due filoni, che possono essere definiti “esistenziale” e “post-critico”. Essi non vanno semplicemente sovrapposti (cfr. Oliverio, 2023) ma nel prosieguo si valorizzeranno piuttosto le loro affinità elettive, ricostruendo *in unitate* l'alternativa teorica che presentano all'imperante *learnification*, intesa come la “trasformazione del vocabolario adoperato per parlare di educazione in un vocabolario dell'‘apprendimento’ e dei ‘soggetti che apprendono’” (Biesta, 2010, p. 18)

In particolare, nel § 2 si descriverà la *pars destruens*, ossia per quali ragioni si eccepisca alla proficuità pedagogica della nozione di apprendimento e ai concetti a essa correlati. Nel § 3, invece, ci si accosterà alla *pars construens*, delineando come le idee di inclusione e sostenibilità vengano ridescritte all'insegna di quella che possiamo definire una “pedagogia del mondo comune”. La costruzione di tale alternativa teorica converge nella mobilitazione di un apparato concettuale che sostituisce alla *self-insight* promossa dal discorso dell'apprendimento l'accento sulla *self-outright* (Korsgaard, 2024, pp. 70 segg.) e, quindi, un'apertura al mondo comune come orizzonte dell'impegno educativo.

2. La *learning society* e la cancellazione del mondo

La nozione di apprendimento lungo tutto l'arco e in tutti i contesti della vita, dominante, come detto, nelle politiche europee a partire dagli anni '90 dello scorso secolo, ha trovato nella *learning society* una sorta di idea regolativa, se non una meta che si riteneva di dover raggiungere, affinché l'Europa potesse fronteggiare i cimenti del mondo globale.

1 Le traduzioni di opere citate dagli originali sono a mia cura.

Quando, col nuovo millennio, si sono andati affermando gli ideali e gli obiettivi di inclusione e sostenibilità – ‘creare società inclusive e sostenibili’ è divenuta un’espressione pervasiva nei documenti europei (con gli aggettivi quasi sempre allacciati in una sorta di endiadi) –, l’assunto è stato che ciò poteva essere conseguito primariamente mediante la promozione di una ‘learning society’ e, quindi, con un investimento nelle politiche educative.

La nozione di *learning society* non è, tuttavia, anodina, come Jan Masschelein (2001) ha prontamente riconosciuto, disvelando così la problematicità della visione utopica delorsiana (che pur non cita).

Il punto di partenza di tale atteggiamento critico è la fenomenologia tripartita della vita attiva che Hannah Arendt (1989) descrive – distinguendo lavoro, opera e azione – e l’idea che la società moderna, come società di lavoratori, si sia evoluta nella “forma in cui solo il fatto della mutua dipendenza in nome della vita (e solo di questa) assume significato pubblico e in cui si consente che appaiano in pubblico le attività connesse con la mera sopravvivenza” (pp. 34-35). Arendt ha diagnosticato l’affermazione dell’*animal laborans* nella modernità e la scomparsa dell’animale politico, quale inteso nell’antica Grecia in quanto connesso a una visione specifica dell’azione, che segna la manifestazione della libertà umana nel mondo.

In questa scia, Masschelein (2001) sostiene che

il discorso della società dell’apprendimento è nel contempo un effetto e uno strumento della vittoria dell’*animal laborans*. Il discorso oggettivizza e problematizza la realtà educativa in termini di ‘apprendimento’ (e ‘imparare a imparare’) e non di insegnamento: e questo imparare (a imparare) è nel contempo considerato come il principio organizzativo della società, il che significa tra le altre cose che tutti i membri (e cittadini) di una tale società sono principalmente definiti come soggetti che apprendono permanentemente (p. 2).

Ciò che lega il discorso dell’apprendimento con quello della *learning society* è che

quest[?]ultimo] discorso da un lato esprime ciò che voglio chiamare la ‘logica della vita nuda’ o la ‘logica della sopravvivenza’, cioè un imperativo zoologico, mentre dall’altro lato plasma quella logica e la porta in essere. [...] Potremmo dire che la società dell’apprendimento è l’organizzazione pubblica del processo di vita dell’individuo e dell’‘umanità’ definita come una specie che apprende (*Ibidem*).

Elaborando tali spunti di Masschelein, si intende qui sottolineare come accostarsi all’educazione e alla riflessione sulla società attraverso la lente dell’apprendimento significa non solo rischiare di operare alla luce di una “logica della sopravvivenza” (e non della “buona vita”: cfr. Arendt, 1989, pp. 26-27) ma anche in favore di una sorta di cancellazione del mondo; anzi i due processi sono intimamente legati. Dobbiamo infatti ricordare che Arendt intraprende una originale sintesi di principi marxiani e heideggeriani. Da un lato, ella attinge alla definizione marxiana del lavoro come

‘metabolismo dell’uomo con la natura’, nel cui processo ‘il materiale della natura [è] adattato con un cambiamento di forma ai bisogni umani’, così che ‘il lavoro si è incorporato nel suo oggetto’ [...]. Questo ciclo ha bisogno di essere mantenuto attraverso il consumo, e l’attività che provvede i mezzi di consumo è il lavoro (Arendt, 1989, p. 70).

Dall’altro lato, sebbene non esplicitamente tematizzata, la distinzione di Heidegger (1992) tra *Welt* (mondo) e *Umwelt* (ambiente) attraversa l’argomentazione arendtiana. La differenziazione tra mondo e ambiente corrisponde a due diversi modi di ‘condotta’. Sfruttando le risorse della lingua tedesca, Heidegger evidenzia che per coloro che hanno esclusivamente un ambiente possiamo parlare solo di comportamento (*Benahmen*) in senso stretto e non di condotta (*Verhalten*), e a loro spetta una specifica torpida cattività (*Benommenheit*): mentre gli esseri che hanno una ‘condotta’ sono *welt-bildend* (formatori di mondo), quelli che hanno un ‘comportamento’ sono poveri di mondo e sono racchiusi nel cerchio degli impulsi (Heidegger, 1992, p. 363) e, si può aggiungere, dei bisogni. Ciò significa che sono intrappolati nel ciclo della nuda vita e, pertanto, incapaci di accedere a quella apertura attraverso la quale appare qualcosa come un mondo.

In Heidegger, ciò serve a definire il divario ontologico tra esistenza umana e vita animale: quali sono le implicazioni, invece, quando si tratta di educazione? Che cosa comporta il linguaggio della neolingua educativa degli ultimi decenni? Per fare un solo esempio, l’espressione “ambienti di apprendimento” è sem-

plicemente una moda linguistica o possiamo affrontarla attraverso l'ottica heideggeriano-arendtiana qui introdotta? Tale dizione è particolarmente nitida nell'indicare la cancellazione del mondo che è all'opera nella prospettiva 'learnificata': i soggetti che apprendono sono, prima di tutto, (futuri) *animales laborantes* e il principale obiettivo dell'impresa educativa è di dotarli di quelle competenze comportamentali e cognitive che permetteranno loro di affrontare e adattarsi in modo flessibile ad ambienti in continuo cambiamento.

Sebbene presentata come un segno entusiasmante di *agency* e libertà, questa enfasi sulla necessità di imparare e riqualificarsi, in vista di un incessante adattamento a nuovi scenari, maschera una reale sottomissione alle richieste del mercato del lavoro e – come Masschelein potrebbe dire via Arendt – alle dinamiche della nuda vita e della sopravvivenza (la terminologia dei 'bisogni' – per quanto ingentilita con l'aggettivazione 'educativi' – è un'altra spia linguistica dell'infrastruttura concettuale profonda del discorso contemporaneo).

Da questo angolo visuale, suona quanto meno problematico il progetto 'delorsiano' con la sua enfasi sull'essere sociale, che, come visto nel precedente paragrafo, arpeggiava sul vocabolario dell'apprendimento ai fini di una democrazia viva.

Soccorrono in tal senso anche alcuni spunti di Gert Biesta (2010), che parimenti tesaurizzano intuizioni arendtiane. Anzitutto, il pedagogista olandese sottolinea come vi siano

due aspetti problematici del nuovo linguaggio dell'apprendimento. Una questione riguarda il fatto che 'apprendimento' è fondamentalmente un concetto individualistico. [...] Il secondo problema è che 'apprendimento' è fondamentalmente un termine di processo. Denota processi e attività ma è aperto – se non vuoto – rispetto a contenuto e direzione (p. 18).

Per comprendere la rilevanza del primo aspetto, ci si deve ancora una volta rifare ad Arendt. In particolare, ci si deve riferire alla nozione di soggetto come ella la delinea al di fuori della cornice tipicamente moderna (individualistico-egologica) e considerandola piuttosto un carattere emergente dell'umana interazione, legato al fatto della pluralità e alla creazione di un mondo comune. Per Arendt, prendere l'iniziativa è la manifestazione eminente della capacità umana di introdurre il nuovo nel mondo ed è principalmente connessa con il dominio della vita politica come regno dell'azione:

Essere un soggetto significa agire, e l'azione inizia portando i propri inizi nel mondo. Il punto è, tuttavia, che per agire, per essere un soggetto, abbiamo bisogno di altri che rispondano ai nostri inizi. Se iniziassi qualcosa, ma nessuno rispondesse, non vi sarebbe alcun seguito alla mia iniziativa e, di conseguenza, i miei inizi non verrebbero al mondo e io non sarei un soggetto. Non verrei al mondo (Biesta, 2006, p. 133).

La soggettività non è, quindi, una caratteristica che pre-esiste all'azione, non è un "attributo di un individuo, ma è intesa come una qualità dell'interazione umana" (Ivi, p. 137).

All'individuo che apprende e che impara ad imparare, al fine di riadattare le proprie cornici interpretative della realtà alle nuove sfide ambientali, si sostituisce, in quest'ottica, una concezione eminentemente relazionale di soggettività, che è qualcosa che ha luogo nel dominio della pluralità, mediante l'azione. In questa dinamica il manifestarsi della libertà (in quanto capacità di essere degli inizi e degli iniziati) e la creazione di un mondo comune (in quanto diverso dal mero ambiente rispetto a cui si debba diventare competenti, al fine di rispondere e adattarsi alle sue esigenze) sono le due facce di un unico fenomeno.

Di conseguenza, le scuole non dovrebbero essere semplicemente ambienti di apprendimento, in cui i giovani vengono qualificati o socializzati, ma anche luoghi in cui possano agire nel senso arendtiano e, quindi, manifestare la loro soggettività e venire al mondo ovvero – e lo si vedrà nel paragrafo successivo – fare esperienza dell'abitare un mondo comune.

L'altro aspetto problematico che Biesta individua nel concetto di apprendimento è, come detto, il fatto che esso indica un processo vuoto quanto a contenuto e direzione. Conviene soffermarsi anche su di esso perché ci consentirà di cogliere la distinzione tra, da un lato, le critiche alla *learnification* e alla *learning society* dettate dal dispiegamento di una 'pedagogia del mondo comune', animata da motivi arendtiani e centrata sul venire al mondo e manifestare la propria capacità di inizio – e, quindi, culminante in una

world-centred education (Biesta, 2021) o *thing-centred education* (Vlieghe, Zamojski, 2019) – e, dall’altro, un diverso approccio critico che, invece, denuncia i limiti del discorso contemporaneo in nome di un recupero degli ideali classici della *Bildung*.

Esemplare, in tale seconda direzione, l’attacco di Konrad Paul Liessmann (2011) alla “società della conoscenza” come orizzonte di senso delle politiche educative europee degli ultimi decenni, da lui considerate come una sorta di apocalisse della *Unbildung*. Lo studioso tedesco anzitutto tratteggia la logica dell’imparare a imparare, individuando l’origine in ultima istanza economica della nozione, radicata in una (presunta?) “trasformazione della classica società industriale in una formazione in cui non più l’estrazione delle materie prime e la produzione e il commercio di beni industriali sono significanti bensì l’acquisto e il lavoro con il ‘sapere’” (p. 32). Tuttavia, tale mutamento, spesso presentato come liberazione dalla fatica del lavoro, si è ribaltato in uno strumento di assoggettamento e la retorica del *lifelong learning* ne è stata il principale veicolo, nella misura in cui finisce per rendere l’individuo singolo responsabile unico della ricerca di soluzioni biografiche a contraddizioni sistemiche:

Di questa utopia di un accesso libero e individuale alle decisive risorse della nuova società non è rimasto molto più dell’ideologia dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Dietro questo concetto si nascondono non tanto concezioni circa la dissoluzione dei tradizionali rapporti di proprietà quanto piuttosto uno strumento con cui in ogni momento si può pretendere un adattamento ai rapporti di proprietà realmente esistenti. [...] Non solo si esige così troppo, specialmente dai più grandi di età, ma l’ideologia dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita serve anche, e forse anzitutto, ad attrarre ai singoli i rischi di questo sviluppo [...] (pp. 33-34).

Tale impostazione – funzionale alle esigenze del nuovo assetto economico – conduce, con il mantra dell’imparare a imparare come meta-competenza, a un vero e proprio “nichilismo pedagogico” (p. 36):

Ma non c’è alcun apprendimento senza contenuti. La pretesa dell’imparare a imparare assomiglia alla proposta di cucinare senza ingredienti. Il concetto di apprendimento presuppone sempre un qualcosa. Questo qualcosa, però, al momento, non è più legato ad alcuna idea di *Bildung* ma viene tenuto aperto, come posto permanentemente vuoto, per le rapidamente cangianti richieste dei mercati, delle mode e delle macchine (p. 35).

Come si evince anche da questi pochi passi, le critiche di Liessmann sono sorrette da un pensiero che si richiama alla tradizione della *Bildung* e che, coniato l’espressione *Unbildung*, stigmatizza le politiche educative europee contemporanee (dall’ossessione per i *ranking* alla ristrutturazione dell’alta formazione con il processo di Bologna) in modo radicale: con *Unbildung*, infatti, Liessmann intende far riferimento non alla “semplice assenza di sapere” né a una “forma determinata di mancanza di cultura” bensì a un modo di rapportarsi alla conoscenza e al sapere che è “al di là di ogni idea di *Bildung*” (p. 10) in quanto autoformazione integrale dell’essere umano.

Benché si possano scorgere affinità tra questa linea di attacco al discorso dell’apprendimento (al cui centro c’è l’idea di *Bildung* anche nel senso di una concezione classica della conoscenza e financo di quale debba essere l’asse culturale dei curricula formativi) e i rilievi mossi dalla pedagogia del mondo comune, non dovremmo equiparare le due impostazioni.

La distinzione è più marcata e chiara in Biesta (quale esponente principe del filone “esistenziale”) che, nell’ultimo ventennio, è progressivamente passato a un privilegiamento del vocabolario dell’*Erziehung* perché più proficuo per cogliere la dimensione dell’educazione in quanto impegnata a rispondere alla domanda su “come esistere in dialogo col mondo”, ‘patandone’ l’appello, rispetto al paradigma della coltivazione di caratteristiche del soggetto, che risponde alla domanda su “come diventare ciò che si è”. Per contro, argomentazioni come quelle di Liessmann, fortemente indirizzate alla questione della conoscenza, sarebbero considerate da Biesta come impaniate nel paradigma della coltivazione e, in ultima istanza, incapaci di reagire veramente alle derive della *learnification*.

Più sfumata la differenza dell’altro filone rispetto al richiamo alla *Bildung* classica, nella misura in cui l’enfasi sulla nozione pedagogica di studio e su un approccio “thing-centred” (Vlieghe, Zamojski, 2019) sembra più in linea con le riflessioni di Liessmann. Gioca in questa (apparente) prossimità anche il fatto che la traiettoria “post-critica” prende le mosse non tanto dalla Arendt della teoria dell’azione quanto dalla

sua visione dell'educazione come il compito di introdurre le nuove generazioni in un mondo vecchio affinché possano iniziare qualcosa di nuovo (Arendt, 2001). E, tuttavia, concentrandosi sulla questione della creazione di un mondo comune, anche il filone "post-critico" persegue una traiettoria diversa da quella di chi, come Liessmann, invoca un ritorno alla *Bildung* neoumanistica. Né l'accento sulla "thing-centredness" dev'essere confuso con un'insistenza sul "sapere", in quanto, integrando intuizioni di Heidegger e motivi di Latour (circa le "matter of concern"), la cosa, la "materia" di studio è qui intesa come qualcosa intorno a cui ci si raccoglie, facendo attenzione a essa e studiandola, così facendo emergere un mondo comune, radunando anche un nuovo collettivo che mette insieme diversi attori umani e non umani (cfr. Oliverio, 2020).

La rilevanza di questo passaggio al vocabolario del mondo comune – tanto nella declinazione esistenziale quanto in quella post-critica – diventa perspicuo quando si considerino i temi dell'inclusione e della sostenibilità, che saranno oggetto del successivo paragrafo.

3. *A treasure without? Pedagogie del mondo comune*

Si è sopra già accennato, attraverso le citazioni da Margiotta, come a partire dallo scorso decennio inclusione e sostenibilità siano divenute dei perni delle strategie europee, anche in educazione.

È interessante notare come quella che si è qui definita "pedagogia del mondo comune" sembri non dare per scontato il significato pedagogico di dette nozioni. È importante, tuttavia, precisare in che senso, almeno nell'interpretazione qui proposta, essa solleciti un uso più pedagogicamente vigilante di detti concetti, sottolineando che non si tratta affatto di una contestazione di tipo reazionario, ossia che neghi il valore di società inclusive e sostenibili.

Per esigenze di spazio, si indicheranno, con una certa schematizzazione semplificatrice, tre principali fronti di problematizzazione. Anzitutto, vi è la critica circa il rischio di strumentalizzazione dell'educazione o l'*instrumental fallacy* come la definisce Korsgaard (2018), in riferimento a una ricostruzione arendtiana della tematica dell'inclusione. Ad avviso del pedagogista danese, per quanto ovviamente benvenuto sul piano civile, il modo tipico in cui il discorso dell'inclusione viene introdotto in pedagogia non parte di solito da una riflessione sullo specifico educativo bensì fa dell'educazione uno strumento per rispondere alle emergenze sociali, secondo agende politiche decise al di fuori del discorso pedagogico. Operano in Korsgaard – ma lo stesso può dirsi per gli esponenti del filone "post-critico"² – l'influenza dello scritto arendtiano (2001) su *La crisi dell'istruzione* e l'esigenza di una netta differenziazione tra la logica della sfera politica e quella dell'educazione, che collassa ogniqualvolta si assegna alle istituzioni educative il compito di affrontare questioni di rilevanza pubblica. In questo senso, laddove nel discorso canonico nella pedagogia dell'inclusione, questa è vista come uno *scopo*, essa dovrebbe essere, invece, approcciata come un tratto costitutivo dell'attività scolastica, nella misura in cui, ancora una volta arendtianamente, la intendiamo come lo spazio in cui ciascuno manifesta la sua unicità proprio nel momento in cui tesse insieme con gli altri la creazione di un mondo comune, facendo l'esperienza e la conoscenza di ciò che è 'strano' (= eccedente le proprie cornici di significato) e 'straniero'.

In maniera analoga, ma non sovrapponibile, Biesta ha distinto due forme di democratizzazione, l'una – risuonante nei documenti europei e in gran parte della pedagogia dell'inclusione – per cui si pone "l'inclusione come [...] *telos* [...] e [che] sa dove vuole andare" (Bingham, Biesta, 2010, p. 73) e l'altra che, invece, prende le mosse dall'assioma dell'eguaglianza, come Jacques Rancière lo intende, "e sa solo dove intende iniziare" (*Ibidem*). Il limite della prima impostazione è che per essa "l'inclusione è un processo che accade 'dall'interno verso l'esterno', un processo che emana dalla posizione di coloro che sono considerati già democratici" (Ivi, p. 81), presupponendo, inoltre, che "la democrazia può e dovrebbe diventare una situazione normale", sicché la sfida dell'inclusione appare semplicemente come una "questione [...] *pratica*" (p. 82). Ma, in un'ottica rancièriana, ciò non fa che ribadire un "ordine politico", laddove la

2 Nonostante diverse affinità elettive e un dialogo costante non si può includere l'opera di Korsgaard nel campo post-critico, benché la sua sia sicuramente una "pedagogia del mondo comune" o del *commoning*, per usare un'espressione da lui recentemente proposta.

politica democratica viene sempre tradita quando si stabilizza in un ordine, sicché “[l]’eguaglianza non appare come uno stato finale desiderato ma come un punto di partenza che richiede costante verifica in una maniera aperta, sperimentale e non-teleologica” (p. 84). E, si può aggiungere con una torsione esegetica, questa è la dinamica della creazione di un mondo comune.

Il secondo fronte di critica all’endiadi inclusione e sostenibilità come orizzonti di senso per le pratiche educative è connesso al fatto che esse siano fondamentalmente interpretate nell’ottica ‘learnificata’ tipica dei documenti europei. Ciò implica, per quanto discusso nel precedente paragrafo, che siano intese “per lo più come [questioni] degli individui e del loro comportamento [e che] la risposta [...] si focalizz[i] principalmente sugli individui e le loro conoscenze, abilità e disposizioni” (Biesta, 2011, p. 15)³ ovvero competenze (si pensi al recente documento sulle GreenComp). Incrociando motivi arendtiani e intuizioni tratte da Bruno Latour, si è suggerito, invece, in riferimento principalmente alla questione di un’educazione ecologica e in una prospettiva “post-critica”, che

siamo arrivati a ciò che per Arendt è uno scenario *horror*: non viviamo più nello stesso mondo, ma in molti mondi. *Gated communities* dappertutto. [...] Latour suggerisce che la situazione in cui ci troviamo deriva da un’errata comprensione della stessa nozione di ‘mondo’. Se vogliamo continuare a vivere sul nostro pianeta danneggiato è obbligatorio guardare con occhi diversi *che cosa significhi abitare un mondo*” (Swillens, Vlieghe, 2020, p. 1022).

Ciò suggerisce, da un lato, di prendere congedo dall’opposizione moderna fra il ‘locale’ e il ‘globale’, che ha strutturato non solo il pensiero economico-politico ma anche le riforme “cosmopolitiche” (Popkewitz, 2008) della scuola; e, dall’altro, di prendere atto dell’irruzione di Gaia (cfr. Oliverio, 2022). Per Latour (2018) tale situazione invoca la necessità di trovare “luoghi di atterraggio”, letteralmente intesi, ossia luoghi in cui il mondo come Terra diviene “matter of concern”, materia di inter-esse in(torno) cui ci si raccoglie, tessendo la trama di relazioni tra quelli che Donna Haraway chiama “compagni ontologicamente eterogenei” ed edificando un mondo comune attraverso la raccolta di un nuovo collettivo (come Latour si esprimerebbe).

Nell’ottica “post-critica” ciò può accadere attraverso pratiche di studio che si interessino a luoghi specifici, le latouriane “zone critiche”, ossia a dove si manifesta in modo particolarmente patente l’impatto che gli esseri umani hanno (avuto) su Gaia (Swillens, Vlieghe, 2020).

L’accento sulla *place-based education* opera anche nel filone “esistenziale” ma, ancora una volta, con una declinazione distinta (cfr. il paragrafo precedente): intrecciando la soggettivazione di Biesta con le pedagogie indigene, attente all’essere vivo di un luogo, e con un recupero del mito, in quanto racconto che il luogo fa di sé stesso, Giles Barrow (2020), invece di porre al centro la questione dello studio, valorizza la nozione “esistenzialista” di *incontro educativo basato sul luogo* in cui lo studente sia pro-vocato a scegliere in che modo relazionarsi a esso (= la domanda esistenziale propria della soggettivazione in quanto imperniata sul dialogo maturo nel e col mondo [Biesta, 2017]).

I due fronti di critica finora descritti trovano una cornice più generale in un’obiezione di fondo: la logica dell’apprendimento è, ad avviso dei teorici della pedagogia del mondo comune, intimamente complice delle idee di sviluppo e progresso (Biesta, 2013; Korsgaard, 2024), che, per quanto le si cerchi di svincolare da ipoteche neoliberiste, mantengono un’incancellabile matrice in ultima istanza ‘produttivistica’ che si ripercuote in educazione e rende problematica un’educazione ecologicamente fondata (Barrow, 2020, cap. 1).

Ancora una volta, non bisogna fraintendere tale rilievo, interpretandolo, per esempio, nel senso del discorso della decrescita. Piuttosto l’esigenza di accomiarsi dal mito modernista del progresso, che ha strutturato anche la comprensione della temporalità educativa (cfr. Mollenhauer, 1986), mobilita una tavolozza di riferimenti analoga a quella già delineata. Così, le eccezioni latouriane al vocabolario degli “obiettivi di sviluppo sostenibile”, che rischia di voler controllare il futuro, secondo il tipico atteggiamento moderno (cfr. anche Swillens, Vlieghe, 2020) vanno lette in tandem con la tesi pedagogica arendtiana per cui

[l]e nostre speranze sono riposte sempre nella novità di cui ogni generazione è apportatrice; ma proprio

3 Adatto un passo che in Biesta si riferisce al problema dell’educazione alla cittadinanza

perché possiamo fondarle solo su questa, *se cercassimo di dominare la novità in modo da essere noi vecchi a dettarne le condizioni*, distruggeremmo tutto. L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino (Arendt, 2001, pp. 250-251. Corsivi aggiunti).

Opporsi alla logica del progresso, da un lato, re-invia alla differenziazione della sfera educativa da quella politica e al contrasto della fallacia strumentale, dall'altro alla questione della relazione (esistenziale e/o studiosa) col mondo in quanto si valorizza “una logica della presenza. Dell'essere presenti nel momento, in modo che possa emergere un interesse per e un senso di appartenenza al mondo” (Korsgaard, 2024, p. 6).

All'impeto proiettivo-futuristico delle strategie europee, che fissano obiettivi al futuro (“entro il 2010, entro il 2020, entro il 2030 ...”), salvo poi impegnarsi in affannose ridefinizioni, si sostituisce l'idea che l'educazione in quanto educazione abbia a che fare con la “speranza nel presente” (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017, p. 18).

La pedagogia del mondo comune ci invita così a riflettere se davvero le politiche educative europee, mentre sono certamente delle “politiche”, possano fregiarsi dell'aggettivo “educative” in una accezione pedagogicamente robusta. O se non si tradisca, nell'adeguarsi a esse, il *proprium* dell'educazione. Quale che sia la risposta, la domanda merita forse di essere posta.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1989). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (2001). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti.
- Barrow G. (2023). *Encountering Education through Existential Challenges and Community: Re-connection and Renewal for an Ecologically based Future*. New York-London: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Biesta G.J.J. (2013). Time Out: Can Education Do and Be Done without Time?. In T. Szukdlarek (ed.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (pp. 76-87). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
- Biesta G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.
- Bingham, C., & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. New York: Continuum.
- Delors J. (1996). Education: The Necessary Utopia. In UNESCO, *Learning: The Treasure Within* (pp. 13-35). Paris: Unesco Publishing.
- Heidegger M. (1992). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit (1929/30)*. Gesamtausgabe 29/30. Frankfurt am-Main: Vittorio Klostermann.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: punctum books.
- Korsgaard M. (2018). *Bearing with Strangers: Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. New York-London: Routledge.
- Korsgaard M. (2024). *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress*. New York-London: Routledge.
- Latour B. (2018). *Down to Earth*. Cambridge: Polity.
- Liessmann K.P. (2011). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. *Formazione & Insegnamento*, XV(2), 11-15.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education* 35(1), 1-20.
- Mollenhauer K. (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In K. Mollenhauer, *Umwege* (pp. 68-91). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oliverio S. (2020). The Question of a Thing-Centred View of Education: Notes on Vlieghe and Zamojski's *Towards an Ontology of Teaching*. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 103-107. DOI: 10.1007/s11217-019-09693-w.

- Oliverio S. (2022). Reconstructing Pragmatism in the New Climate Regime: Education after the Intrusion of Gaia. *Educational Theory* 74(4), 433-454. DOI: 10.1111/edth.12540.
- Oliverio S. (2023). Is Failure the Best Option? An Untimely Reflection on Teaching. *Encyclopaideia* XXVII(1S), 65-74, DOI: 10.6092/issn.1825-8670/16396.
- Popkewitz T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. New York: Routledge.
- Swillens V., Vlieghe J. (2020). Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education* 54(4), 1019-1031.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco Publishing.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.

**Analizzare le trasformazioni dell'Area europea per la formazione universitaria.
Riflessioni metodologiche sulla "European University Initiative"**

**Analyzing the transformation of the European Educational Area.
Methodological reflections on the "European University Initiative"**

Paolo Sorzio

Associate Professor | Department of Humanities | University of Trieste | psorzio@units.it

Caterina Bembich

Associate Professor | Department of Humanities | University of Trieste | cbembich@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Sorzio, P. & Bembich, C. (2024). Analyzing the transformation of the European Educational Area. Methodological reflections on the "European University Initiative". *Pedagogia oggi*, 22(2), 128-135. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-16>

Copyright: © 2024 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-022024-16>

ABSTRACT

This contribution offers a reflection on Network Ethnography as a relevant method to analyse the development of alliances between European universities, expressed by the "European University Initiative". This project, launched in 2019, promotes new levels of governance, curricula organization and interdisciplinary research (Council of the European Union, 2019).

Network Ethnography (Ball, Junemann, 2012; Player-Koro, 2019) can document both the dynamism of Alliance construction and its innovative forms of organization.

The methodological discussion relies on a specific case study, related to a transnational community of practice oriented to the constitution of a Lifelong Learning Centre within the Alliance, as well as its connections with other elements in the educational field. The methodological discussion may be suitable for the study of contemporary models of governance of Higher Education in Europe.

Il contributo riguarda la riflessione metodologica sulla Network Ethnography (Ball, Junemann, 2012; Player-Koro, 2019), come pertinente per lo studio della costituzione dell'area europea della formazione universitaria, attraverso una governance comune tra un insieme di università, espressa dalla "European University Initiative" (Council of the European Union, 2019).

Si ritiene che la Network Ethnography consenta sia l'analisi dei processi di costituzione di alleanze interuniversitarie europee, sia il riconoscimento della dinamicità di partecipazione transnazionale.

La discussione metodologica farà riferimento allo studio dello specifico caso di una comunità di pratica transnazionale, orientata alla costruzione del Lifelong Learning Centre all'interno di una specifica Alleanza e delle sue connessioni con altri elementi del campo formativo. Si ritiene che la discussione metodologica possa essere estesa allo studio dei processi di governance universitaria in Europa.

Keywords: European University Alliance | governance | Network Ethnography | educational field | narrative frames

Parole chiave: European University Alliance | governance | Network Ethnography | campo formativo | forme narrative

Received: August 21, 2024

Accepted: October 24, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

L'articolo è da intendersi quale esito del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Paolo Sorzio vanno attribuiti: l'introduzione e i paragrafi 1 e 2; a Caterina Bembich i paragrafi 3 e 4 e le conclusioni.

Corresponding Author:

Paolo Sorzio, psorzio@units.it

Introduzione

I documenti della Commissione Europea hanno sottolineato l'importanza della formazione universitaria, della ricerca e dell'innovazione per lo sviluppo dell'Unione (European Commission, 2018) e hanno promosso forme originali di organizzazione transnazionale, tramite la collaborazione tra università di diversi Stati membri, in particolare il programma di mobilità Erasmus, nato nel 1987 e successivamente evoluto in diverse azioni e il processo di Bologna, che mira a rendere più coerenti i sistemi di istruzione superiore in Europa, adottando strumenti condivisi come il sistema europeo dei crediti ECTS e le Linee guida per l'assicurazione della qualità.

Questo contributo si focalizza sulla riflessione metodologica per analizzare la terza fase delle politiche europee nella formazione terziaria, ovvero la costituzione di istituzioni universitarie europee multi-campus, che attraversano i confini nazionali. A partire dal 2019 è stata definita la European Universities Initiative (EUI) (Council of the European Union, 2019), che definisce il quadro generale, all'interno del quale si stabiliscono dei percorsi per la creazione di istituzioni transnazionali della formazione al terzo livello in diversi Stati membri, le European University Alliances (EUAs); queste ultime sono definite come "alleanze trans-nazionali che diventeranno del futuro, allo scopo di promuovere i valori europei e per rivoluzionare la qualità e la competitività della formazione universitaria in Europa" (European Commission, 2022a). Nel 2024 sono state finanziate dalla Commissione Europea 50 alleanze, diffuse nei 35 Stati membri, con l'obiettivo per ciascuna di evolversi in una struttura di governance unitaria.

Le alleanze universitarie dovrebbero avere le seguenti caratteristiche: coinvolgere diversi Stati europei, condurre a titoli di studio riconosciuti in tutta l'Europa, elaborare curricula unitari, focalizzati sullo sviluppo di competenze per affrontare le principali sfide sociali: il cambiamento climatico, la cittadinanza attiva, l'eredità culturale, l'innovazione tecnologica e l'apprendimento nell'arco di vita. Secondo la Commissione Europea (2022b), queste alleanze dovrebbero creare la European Education Area (EEA) (<https://education.ec.europa.eu>), condividendo infrastrutture didattiche, amministrative e di ricerca, allo scopo di realizzare percorsi formativi unitari, gruppi di ricerca interdisciplinare su tematiche cruciali per il futuro europeo e favorire la mobilità di studenti e personale.

1. Analizzare i processi di "governance"

Il processo di costituzione dell'EEA tramite la costituzione delle European University Alliances è un caso rilevante di politiche di "governance", che superano le tradizionali forme di governo statale dell'istruzione (Ball, 2016). Il concetto di "governance" si riferisce a un processo caratterizzato sia dal declino delle forme politiche basate sulla centralità degli Stati che dall'emergenza di nuove forme di organizzazione, composte da molteplici istituzioni e attori, strutturate in networks e alleanze scarsamente gerarchiche, per armonizzare le pratiche istituzionali (Bevir, 2011). A tale proposito, le Alleanze universitarie implicano la definizione di obiettivi a lungo termine, la formulazione degli indicatori di prestazione, la produzione di materiali, linee-guida e programmi di formazione, creando così nuove forme di deliberazione policentriche.

Tuttavia, questi processi istituzionali non evolvono in maniera lineare, perché sono in relazione alle diverse normative di ciascuno Stato della Comunità Europea, ai modelli culturali esistenti e alle pratiche formative di ciascuna università; si creano pertanto tensioni, ostacoli e difficoltà.

Dal punto di vista della ricerca, queste trasformazioni richiedono teorie innovative e metodi di analisi pertinenti, per rappresentare i processi formativi che si muovono tra pratiche, tempi e livelli istituzionali diversi, reti di partecipazione transnazionali e modalità locali di interpretazione. Charret, Chankseliani (2022), Maassen, Stensaker, Rosso (2023), Martín Bautista-Cerro, Castillo-Rodríguez, García-Navarro (2023) hanno avviato i primi studi riguardo la costruzione di alleanze universitarie europee che dovrebbero condurre a unità legali transnazionali nel prossimo futuro.

Il presente contributo offre una riflessione metodologica riguardo le potenzialità della Network Ethnography (Ball, 2016; Ball, Junemann, 2012; Junemann, Ball, Santori, 2018; Player-Koro, 2019) per valutare i processi costitutivi e le reti di comunicazione delle alleanze universitarie, sulla base di uno studio di caso: la costituzione di un progetto dedicato alla costruzione di un Lifelong Learning Centre all'interno di una specifica alleanza europea.

Il contributo elabora le seguenti domande di ricerca:

- quali costrutti teorici possono supportare l'analisi della costituzione di un'alleanza universitaria europea?
- quali processi, condizioni ed elementi possono essere riconosciuti e analizzati dall'applicazione della Network Ethnography a uno specifico studio di caso?

2. La Network Ethnography nel campo formativo

La Network Ethnography è una metodologia appropriata per lo studio delle forme di governance universitaria contemporanee, perché analizza le relazioni tra le diverse istituzioni costituenti l'alleanza secondo le tecniche della Social Network Analysis.

La Social Network Analysis (SNA) ha origine dagli studi sociologici che si sono concentrati sull'analisi delle relazioni e delle strutture sociali tra individui in contesti specifici (Lewin, 1936; Moreno, 1934). Moreno fu il primo a introdurre l'uso dei diagrammi di rete (sociogrammi) per rappresentare le strutture sociali, sviluppando la teoria sociometrica, da cui derivarono l'analisi delle matrici e dei sociogrammi come strumenti per esaminare i contesti sociali. La SNA, dunque, focalizza la sua indagine sulle relazioni, e nel tempo ha evoluto tecniche di analisi, integrando l'uso di modelli statistici e visualizzazioni di reti, avvalendosi di metodologie sia qualitative che quantitative (Wasserman, Faust, 1994; Domínguez, Hollstein, 2014).

La Network Ethnography ha approfondito le pratiche di elaborazione culturale all'interno dei siti, utilizzando le tecniche etnografiche di partecipazione agli eventi in presenza o a distanza, le interviste ai partecipanti e l'analisi dei documenti istituzionali (Walford, 2014). La Network Ethnography pertanto è un'integrazione tra lo studio dell'interdipendenza delle reti che costituiscono le forme di governance attuale e l'approfondimento etnografico delle pratiche interne ai siti, allo scopo di elaborare modelli riguardo le transazioni di significato, i conflitti e le negoziazioni durante l'elaborazione delle strategie per la realizzazione degli obiettivi a lungo termine e i movimenti degli attori nel campo specifico delle politiche formative (Junemann, Ball, Santori, 2018).

Nel campo formativo di un'alleanza tra università, il primo problema è la definizione teorica degli elementi costitutivi dell'analisi secondo la Network Ethnography. Nel contributo, il costrutto di "comunità di pratica" è considerato pertinente per identificare unità riconoscibili e strutturate attorno a obiettivi e strategie stabilite dagli specifici Working Packages (unità tematiche di intervento, formulate in termini di traguardi, attività, criteri di valutazione dei risultati, documenti e materiali prodotti per una loro circolazione esterna). Le Comunità di pratica sono organizzazioni caratterizzate da un processo di partecipazione legittima, in cui un gruppo di soggetti stabilisce obiettivi condivisi, definisce strumenti materiali e astratti e condivide forme narrative di problem solving rilevanti per la crescita della conoscenza all'interno della comunità (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Le diverse comunità dell'alleanza rappresentano i nodi di un network transnazionale, complesso e in costante evoluzione. Pertanto, il costrutto di "comunità di pratica" è sottoposto a una trasformazione, in quanto le comunità costituite all'interno dell'alleanza non sono caratterizzate da una localizzazione precisa e da confini definiti, ma da collaborazioni a distanza, da una dinamica di partecipazione che evolve nel tempo e da un insieme eterogeneo di documenti, norme e modelli formativi. Inoltre, ciascuna comunità di pratica è inserita in una rete di comunicazione con altre comunità all'interno di quello che si può chiamare il "campo formativo". Rispetto all'interpretazione di Ball (2013), che fa riferimento al concetto di "episteme" di Foucault (1981) come struttura di determinazione dei processi formativi nella tarda modernità, in questo contributo si ritiene che il costrutto di "campo" offerto da Bourdieu (1994) sia potenzialmente più fecondo ad essere adattato alla specifica realtà delle alleanze universitarie europee, perché è più articolato, dinamico, meno deterministico e consente di riconoscere diversi percorsi all'interno dei processi di comunicazione di ogni singola alleanza.

Tramite l'analisi dei documenti istituzionali (<https://education.ec.europa.eu>) sono state elaborate concettualmente tre polarità per identificare il campo formativo di ciascuna alleanza, all'interno del quale si

costituiscono i nodi (le comunità di pratica orientate alla realizzazione di iniziative specifiche) e le reti di comunicazione, che producono opportunità di crescita o tensioni:

- i “modelli culturali” sono caratterizzati dai differenti quadri interpretativi riguardanti la natura dei confini disciplinari, l’organizzazione dei curricula, la funzione sociale dell’università;
- le “politiche” riguardano l’insieme delle leggi, delle linee-guida (ad esempio sulla qualità) e degli strumenti (quali il sistema dei crediti, degli open-badges e delle microcredenziali) condivisi a livello europeo o declinati autonomamente da ciascuno Stato;
- le “pratiche” riguardano l’organizzazione, le risorse amministrative, di ricerca e didattiche, i rapporti con il territorio e con il mondo del lavoro propri di ciascuna università, che costituiscono la base per la definizione delle agende di lavoro, degli indicatori di prestazione e per l’elaborazione delle strategie di intervento.

3. Il contesto dell’analisi: l’Alleanza “Transform4Europe”

L’Alleanza “Transform4Europe” [T4EU] è costituita da 10 università: l’Università di Saarland in Germania (USAAR), l’Università di Alicante in Spagna (UA), l’Accademia Estone delle Arti in Estonia (EKA), l’Università della Silesia a Katowice in Polonia (USilesia), l’Università St. Kliment Ohridski a Sofia, in Bulgaria (SU), l’Università di Trieste (UNITS), la Vytautas Magnus University in Lituania (VMU), l’Universidade Católica Portuguesa in Portogallo (UCP), l’Università di Primorska in Slovenia (UP) e l’Université Jean Monnet a Saint-Étienne in France (UJM). L’Università Statale di Mariupol in Ucraina è associata all’alleanza (<https://transform4europe.eu>).

Lo scopo è la costituzione di una università europea, come entità legale unica, multi-campus, con una governance condivisa, un’unica infrastruttura didattica, di ricerca e di trasferimento della conoscenza. Dal punto di vista formativo, l’Alleanza è orientata a promuovere le competenze di cittadinanza democratica nelle giovani generazioni, sviluppare capacità di soluzione innovativa per i grandi problemi della società (sostenibilità ambientale, innovazione digitale, storia e cultura, in particolare nelle zone di confine) ed elaborare una capacità di iniziativa per favorire importanti ricadute economiche e sociali. Si tratta di un progetto complesso, che richiede la costituzione di una serie di comunità di pratica per iniziative specifiche (i “Working Packages”), connesse da reti di comunicazione diffusa, su una scala di attività molto maggiore rispetto alle singole università.

<i>Working Packages</i>	<i>Obiettivi</i>
01	Creare un’entità legale unitaria
02	Accelerare la mobilità
03	Percorsi curriculari unitari
04	Dottorato congiunto
05	Formazione docenti e didattica innovativa
06	Sostenibilità, inclusione e benessere
07	Multilinguismo e diversità culturale
08	Terza missione e LLL Centre
09	Modelli per la comunicazione con l’esterno

Fig. 1: Le comunità di pratica all’interno dell’Alleanza T4EU

All’interno di questo progetto costitutivo dell’Alleanza T4EU è stato scelto come caso di studio una comunità di pratica finalizzata alla promozione dell’impegno sociale, tramite una serie di iniziative definite dal Working Package “Terza Missione” [WP 8.5], tra cui la costituzione di un Lifelong Learning Centre condiviso.

Il mandato istituzionale della comunità di pratica del WP 8.5 ha l’obiettivo di costituire un Lifelong

Learning Centre comune, coordinando e innovando le realtà già esistenti, elaborando un sistema di benchmarking per definire la qualità dell'offerta, per sostenere l'apprendimento nell'arco della vita e per favorire l'innovazione del mercato del lavoro (a questo proposito, si intende offrire delle microcredenziali riguardo l'imprenditoria della conoscenza). Sono stabiliti degli indicatori di prestazione, basati sul numero di iniziative (accordi firmati con partner esterni; forum; numero di corsi, numero di iniziative di divulgazione) e sull'impatto di ciascuna (misurata sul numero di partecipanti). Si sono definiti anche i collegamenti con altre comunità di pratica all'interno dell'Alleanza: con il WP5, per la formazione docenti, con i WP6 e WP7 per la formazione sulle tematiche della sostenibilità, dell'inclusione e del benessere, con il WP9 per il supporto alla comunicazione.

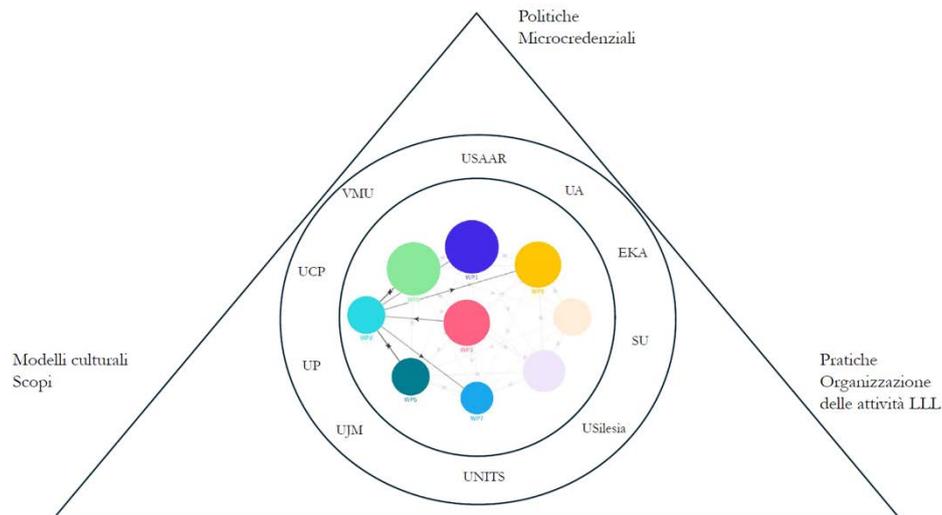


Fig. 2: *Il network caratterizzante la comunità di pratica del WP8.5 all'interno del campo formativo dell'Alleanza*

4. I risultati della Network Ethnography

La Network Ethnography dei dati, riguardanti la fase iniziale del Progetto specifico 8.5 dell'Alleanza T4EU, ha messo in luce le problematiche di seguito discusse.

L'analisi dei questionari proposti all'inizio dell'attività della comunità di pratica ha evidenziato come le amministrazioni abbiano normative e regolamenti differenti e una storia diversificata rispetto alla formazione continua, sia in termini di curricoli che in termini di uso delle tecnologie digitali. La diversa struttura dell'impegno nella formazione continua nei singoli atenei implica che la condivisione delle conoscenze non sia un processo neutrale, ma sia configurato da una serie di condizioni generali e da vincoli locali, dovuti alla storia specifica delle singole istituzioni e dalla normativa nazionale esistente.

Il tema più problematico riguarda l'applicazione delle "microcredenziali", che certificano i risultati formativi di unità di apprendimento di breve durata. Il Consiglio dell'Unione Europea (2022) ritiene che costituiscano una rilevante opportunità per promuovere modalità mirate alla domanda di formazione di soggetti adulti, esterni ai percorsi universitari formalizzati. Tuttavia, nel corso delle discussioni, emergono differenze significative tra i partecipanti della comunità di pratica rispetto alle modalità di applicazione delle microcredenziali: in alcune università sono interpretate come opportunità di scelta di percorsi formativi funzionali alle esigenze degli individui o di agenzie lavorative, tramite la composizione di molteplici moduli; in altre, invece sono considerate complementari ad attività formalizzate, con limitate possibilità di comporre percorsi personalizzati.

Di conseguenza, potrebbero esserci delle tensioni tra le diverse polarità (culturale, normativa e pratica) che compongono il campo formativo dell'Alleanza e ostacolare il raggiungimento dell'obiettivo generale di formazione di un'unica università multi-campus: in particolare si segnala la difficoltà di incorporare la logica delle microcredenziali come unità di misura delle attività di Lifelong Learning.

Una seconda difficoltà potrebbe derivare dagli ostacoli alla disseminazione delle conoscenze elaborate

all'interno dei gruppi di lavoro transnazionali e le organizzazioni delle singole università, che hanno costruito reti autonome nel corso del tempo, tendenzialmente resistenti al cambiamento.

Una terza difficoltà riguarda la diffusione dell'offerta formativa del Lifelong Learning Centre, in relazione all'eventuale scarso interesse degli Enti degli specifici territori a stipulare collaborazioni con l'Alleanza; questa condizione implica un forte impegno da parte della comunità di pratica nel proporre collaborazioni su aree specifiche, vantaggiose per tutti i partners e l'elaborazione di strategie comunicative efficaci tramite la riconoscibilità del valore dell'Alleanza T4EU nell'affrontare problemi significativi per le diverse comunità locali.

L'analisi etnografica degli incontri, in presenza e online mette in luce i processi discorsivi implicati nella definizione degli obiettivi intermedi, delle strategie e del sistema di indicatori di performance nella costituzione del Lifelong Learning Centre, come nell'estratto della seguente nota etnografica:

Nota etnografica 7 maggio 2024 Kick-off meeting: prima parte dedicata all'analisi dei documenti, alla condivisione del significato dei termini e alla valutazione dell'impatto dei vincoli normativi (ritorna la questione delle micro-credenziali). Ipotesi di organizzazione temporale delle attività; per arrivare a realizzare gli obiettivi, secondo gli indicatori).

La partecipazione: il workshop è molto organizzato e pianificato; anticipato da un breve questionario a risposta aperta sulle attività locali di Lifelong Learning e di Service Learning. La grande differenza di esperienze e istituzionalizzazione nei diversi atenei produce contributi di diversa visione, scopo, e profondità; tuttavia, tutti gli interventi sono accettati come opportunità per conoscere la situazione iniziale.

Limitato uso di riferimenti teorici, soltanto per il chiarimento dei significati dei concetti-chiave (LLL, SL, microcredenziali); si può ipotizzare che lo scopo sia quello di un lavoro di connessione tra esperienze molto diverse e con gradi di avanzamento molto differenziati. I temi su cui cooperare sono: condivisione di idee, futura organizzazione centro di LLL in ciascuna università, in relazione alle politiche locali; condividere gli obiettivi del LLL Centre dell'Alleanza e procedere verso progetti condivisi.

Nella nota etnografica emerge la difficoltà di far convergere diverse storie istituzionali e diverse prospettive, in assenza di modelli teorici di formazione continua che l'Alleanza non ha ancora elaborato; di conseguenza, le modalità di coinvolgimento dei gruppi ai quali andrebbero indirizzate le iniziative del Centro sono limitate.

Inoltre, il primo report della comunità di pratica (28 maggio 2024) sottolinea l'importanza di sviluppare un approccio formativo unitario tra le università, centrato sull'apprendimento trasformativo; rileva anche la necessità di avere un approccio condiviso sulla questione delle microcredenziali per elaborare progetti di formazione continua.

Questa difficoltà può dipendere dalla mancanza di una forma narrativa propria della comunità, che offra una rappresentazione unitaria degli obiettivi a lungo termine e della loro coordinazione con gli obiettivi intermedi. Nella fase di elaborazione dei *benchmarks* per la costituzione del Lifelong Learning Centre, tuttora in corso, si sta elaborando un costrutto narrativo unitario per connettere gli scopi generali della formazione continua alle strategie e ai criteri di valutazione.

Dal punto di vista etnografico è anche importante analizzare la cultura sottostante la costruzione del sistema di indicatori per valutare il raggiungimento degli obiettivi: sono stati elaborati indicatori molto semplici, che rivelano la difficoltà di adattare il sistema universitario alle pratiche di impegno pubblico nelle comunità locali (Oancea, 2013): dall'analisi documentale e delle note etnografiche nei meetings, emerge la difficoltà di costruire indicatori per situazioni complesse di impatto sociale. Aniché misure immediate (ad esempio, il numero di partecipanti, il numero di eventi di disseminazione), occorrerebbe identificare sistemi di rendicontazione che valutino i potenziali effetti a lungo termine dell'offerta formativa extra-accademica, l'accesso a gruppi sociali tendenzialmente esclusi dalla formazione terziaria, le opportunità di riflessione critica sulla propria professione.

5. Conclusioni

La Network Ethnography è un metodo molto pertinente per analizzare sia i processi costitutivi di specifiche comunità di pratica, sia il flusso continuo ed eterogeneo di comunicazione tra i gruppi di lavoro distribuiti all'interno di ogni alleanza.

L'applicazione della Network Ethnography alle fasi iniziali di costituzione di una comunità orientata all'elaborazione di un segmento riguardante l'impatto sociale (WP 8.5) del progetto di costituzione dell'Alleanza "Transform4Europe" di 10 università ha offerto l'opportunità di innovare il concetto di "comunità di pratica" nei termini di una struttura di partecipazione dinamica, transnazionale e in connessione con altre agenzie di elaborazione dei progetti, all'interno di uno specifico "campo formativo" dell'Alleanza. Inoltre, ha portato alla definizione di "campo formativo", caratterizzato dalle condizioni poste dai modelli culturali, dalle normative e dalle pratiche già esistenti, generatore di opportunità e vincoli nell'elaborazione di un progetto unitario di Terza Missione e in particolare nella costituzione di un Lifelong Learning Centre.

Inoltre, l'analisi empirica ha identificato alcuni elementi di tensione all'interno del campo formativo dell'Alleanza:

- la necessità di elaborare forme narrative proprie di ciascuna comunità di pratica, per dare coerenza e sistematicità alla costruzione di linee-guida e di raccomandazioni, e come forma di condivisione di rappresentazioni, di memorizzazioni e di inferenze;
- la necessità di rivedere il quadro degli indicatori come strumento di valutazione del raggiungimento degli obiettivi;
- la problematica applicazione delle microcredenziali, non solo come adempimento amministrativo, ma come unità di misura condivisa per le iniziative pratiche.

La Network Ethnography è un'elaborazione teorica e metodologica ancora in fase di sviluppo, che potrebbe riverberarsi anche su altri processi di costruzione di networks europei tra enti di formazione.

Riferimenti bibliografici

- Ball S.J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566.
- Ball S.J. (2013). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball S.J., Junemann C. (2012). *Networks, new governance, and education*. Bristol, UK: Policy Press.
- Bevir M. (2011). Governance as theory, practice, and dilemma. In M. Bevir (ed.), *The Sage handbook of governance*. London: Sage.
- Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil. Trad. it: *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino (2009).
- Charret A., Chankseliani M. (2023). The process of building European university alliances: A rhizomatic analysis of the European universities initiative. *Higher Education*, 86, 21-44.
- Domínguez S., Hollstein B. (2014). *Mixed methods social networks research: Design and applications* (Vol. 36). Cambridge: University Press.
- Foucault M. (1981). The subject and power. Afterword. In H. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Junemann C., Ball S.J., Santori D. (2018). On Network(ed) Ethnography in the global education policyscape. In D. Beach, C. Bagley, S. Marquez da Silva (eds.), *The Wiley handbook of Ethnography of education* (pp. 455-478). London: Wiley Blackwell.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press (Trad. it.: *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson, 2006).
- Lewin K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: Harper and Row.
- Maassen P., Stensaker B., Rosso A. (2023). The European university alliances. An examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, 86, 953-968.
- Martín Bautista-Cerro B., Castillo-Rodríguez A., García-Navarro J. (2023). Contribution of European University Alliances to Education for Sustainable Development and to the SDGs: A Case Study on the circular EELISA Community. *Sustainability*, 15, 16181. <https://doi.org/10.3390/su152316181>.

- Moreno J.L. (1934). *Who shall survive?* New York: Beacon Press.
- Oancea A. (2013). Interpretations of research impact in seven disciplines. *European Educational Research Journal*, 12(2), 242-250.
- Player-Koro K. (2019). Network Ethnography as an approach for the study of New Governance structures in education. *Oxford research encyclopedia of education*. In <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.323> (ultima consultazione: 17/07/2024).
- Walford G. (2014). Site selection within comparative case study and ethnographic research. In M. Tight (ed.), *Case Studies*. London: Sage.
- Wasserman S., Faust K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (Trad. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina, 2006).

Riferimenti normativi europei

- Council of the European Union. (2019). *Council Resolution on further developing the European Education Area to support future-oriented education and training systems*. In [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019G1118(01)&from=EN) (ultima consultazione: 17/06/2024).
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità*. In <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/it/pdf> (ultima consultazione 29/07/2024).
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Building a stronger Europe: The role of youth, education and culture policies*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018aDC0268&from=EN> (ultima consultazione: 13/06/2024).
- European Commission (2022a). *Higher education: making EU's universities ready for the future through deeper transnational cooperation*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_22_365 (ultima consultazione: 14/06/2024).
- European Commission (2022b). *European Education Area. Progress towards the achievement of the European Education Area*. In <https://education.ec.europa.eu/news/building-the-european-education-area-progress-report-published> (ultima consultazione: 18/07/2024).

Sitografia

- European Education Area. Quality education and training for all. In <https://education.ec.europa.eu> (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Transform4Europe. In <https://transform4europe.eu/> (ultima consultazione: 29/07/2024).

GreenComp and Migrant Students: Reflections on Training in Sustainability Competencies

GreenComp e studenti migranti: riflessioni sulla formazione alle competenze di sostenibilità

Fabio Alba

Researcher in General and Social Pedagogy | Department of Psychology, Educational Science and Human Movement | University of Palermo | fabio.alba@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Alba, F. (2024). GreenComp and Migrant Students: Reflections on Training in Sustainability Competencies. *Pedagogia oggi*, 22(2), 136-143. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-17>

Copyright: © 2024 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-022024-17>

ABSTRACT

Pedagogical research is increasingly called upon to dialogue with European policies. Regarding to sustainable development, the European Commission is focussing on creating a framework for Life Skills-oriented Competencies. This is reflected in various documents, such as the *Learning for the Green Transition and Sustainable Development* and *The GreenComp*, which define the framework for integrating sustainability skills in schools. Starting out from an investigation entitled: Educating for a Circular and Inclusive Economy: Pedagogical and Guidance courses for Migrant and Non-Migrant Adolescents, the contribution aims to promote training in sustainability skills for migrant and native students. The study, conducted in 2023 with 20 teachers from Provincial Centres for Adult Education and secondary schools, was conducted according to a phenomenological-hermeneutic research paradigm.

La ricerca pedagogica è chiamata sempre più a porsi in dialogo con le politiche europee. Rispetto allo sviluppo sostenibile, la Commissione Europea è orientata alla costruzione di Framework di Competenze mirate alle Life Skills. Ciò è evidente in diversi documenti, come ad esempio il *Learning for the Green Transition and Sustainable Development* e la *GreenComp* che definisce il quadro delle competenze di sostenibilità da inserire nelle scuole. A partire da una ricerca dal titolo: Educare ad una economia circolare e inclusiva: percorsi pedagogici e di orientamento per gli adolescenti migranti e autoctoni, focus del contributo è quello di promuovere la formazione alle competenze di sostenibilità per gli studenti migranti e autoctoni. La ricerca, realizzata nel 2023 con 20 insegnanti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e degli Istituti secondari di II grado, è stata condotta secondo il paradigma di ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico.

Keywords: Agenda 2030 | sustainability education | migrant students | sustainability competencies | learning time

Parole chiave: Agenda 2030 | educazione alla sostenibilità | studenti migranti | competenze di sostenibilità | tempo dell'apprendimento

Received: September 2, 2024

Accepted: October 30, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Fabio Alba, fabio.alba@unipa.it

Introduction

Over the past decades, international governing bodies as well as individual countries have been increasingly confronted with many global challenges such as climate change, desertification, biodiversity loss, and pressing issues such as increasing economic crisis, ongoing international conflicts and wars, and widening social and educational inequalities. (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf). In response to these climatic, educational, and social emergencies, the sustainability paradigm has gained international recognition as a strategy aimed at improving people's quality of life, justice, intergenerational equity, and environmental protection (Lambrechts, Liedekerke, Petegem, 2018, pp. 1284-1300).

International governing systems have also acknowledged the pivotal role of school education in this context. Educational institutions at all levels are recognised as crucial spaces for fostering sustainability education¹. It is this frame that encloses the present research that has a main objective to delve into the concept of the circular economy as a vital tool for the education of migrant and native students. The field research, aligned with the Goals 4, 8, and 10 of the 2030 Agenda for Sustainable Development, was conducted using a Phenomenological-Hermeneutic research methodology (Giorgi, 2009; Fischer, 2017; Bellingreri, ed., 2017, pp. 269-285). The study focuses on two main issues: what knowledge and skills should be promoted among students to develop sustainable thinking and behavior, and what elements should be included in sustainability education for students in multicultural schools.

Data collection was conducted using Focus Groups and in-depth semi-structured interviews. The action-research (Asquini, ed., 2022), implemented over the 2023/2024 period, involved 20 teachers². Five thematic areas were delineated to address the guiding questions during the in-depth interviews: personal and professional experiences; changes brought about by the advent of digital technologies; civic and citizenship education; career and educational guidance; and the development of social and sustainability competencies.

1. Education for Sustainability between Theories and Practices

Training on sustainable development issues originates within educational institutions, which are encouraged to raise awareness among students and society as a whole about adopting more sustainable practices. Additionally, it necessitates the involvement of the third sector and the academic community in developing responses to sustainability challenges (Malavasi, 2021a; UNESCO, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/>). Regarding training on sustainability issues in Europe, the European Commission's report, *Learning for Sustainability in Europe: Building Competencies and Supporting Teachers and Schools* (<https://eur-lydice.eacea.ec.europa.eu/publications/>), provides a comprehensive analysis of sustainability practices in the educational systems of 37 European countries. The report examines how schools foster knowledge and competencies related to sustainability among students.

In the context of the Italian educational system, the education to sustainability is predominantly inte-

- 1 In this contribution, the term "education for sustainability" has been employed because it encapsulates the process of teaching individuals the values necessary to act as responsible and active agents. Education for sustainability is based on transformative learning, which engages students, teachers, educators, and learners by equipping them with the knowledge, skills, and values needed to contribute to environmental, social, and economic well-being, as well as the preservation of the natural world (Kidman, Chang, Wi, 2019).
- 2 This action research, designated as Action IV.6 within the PON "Ricerca e Innovazione. Istruzione e ricerca per il recupero e la transizione verde - REACT-EU" framework, involved 20 Teachers from the following institutions:
 - Provincial Centres for Adult Education (CPIA) 2 of Palermo.
 - Provincial Centres for Adult Education (CPIA) of Agrigento.
 - ENDO-FAP Ente don Orione, Training and Professional Development of Palermo.
 Of the 20 participating teachers, comprising 17 females and 3 males, 10 are involved in teaching Italian as a second language (CPIA) and/or literary and historical subjects (CPIA and ENDO-FAP). Additionally, 5 teachers specialized in foreign languages (English and German), 3 focus on mathematics and natural sciences, 1 teaches music, and 1 serves as a special education teacher.

grated as a *cross-curricular* theme, addressed through *project-based learning* experiences (Kokotsaki, Menzies, & Wiggins, 2016, pp. 267–277), and integrated into other subjects, particularly within the framework of Civic Education, as provided for by Law No. 92 of August 20, 2019, which introduced the teaching of civic education in schools.

In relation to the goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, what goals have been achieved? According to the United Nations report titled *Progress towards the Sustainable Development Goals: Towards a Rescue Plan for People and Planet* (<https://hlpf.un.org/sites/default/files/2023-04/SDG%20Progress%20Report%20Special%20Edition.pdf>), only 12% of the SDG targets are on track to be achieved. Despite some positive advancements, more than half of these targets are rated as ‘moderately or severely off track. Moreover, about 30% have made no progress or are worse off than in 2015. In addition to the rise in global temperatures, currently, +1.1°C above pre-industrial levels, and the continued reliance on fossil fuels, a particularly concerning issue is the insufficient progress on one of the foundational objectives of the 2030 Agenda: the reduction of global poverty and the enhancement of access to education.

In attempting to hypothesize the main factors that appear to hinder the progress towards the 2030 Agenda, a study conducted by a team of 61 researchers, titled *Scientific Evidence on the Political Impact of the Sustainable Development Goals*, indicates that the obstacles to achieving the “Agenda 2030” objectives are related to its nature as primarily a discursive construct. What is lacking is a reorganization of institutions with more ambitious policies supported by legislation aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs).

Although the category of Sustainable Development is supported by solid theoretical research, it is necessary to propose actions that go through the descriptive phase of issues concerning the relationship between humans, the environment, and society. The focus should shift towards implementing targeted actions in order to enhance practices already present in the territories (Mealy, Teytelboym, 2022, pp. 1-24) and overcoming an ongoing antisocial vision of economic power. Such an approach aims to promote, through the education of future generations, a new paradigm of sustainable development that is both resilient and transformative (Malavasi, 2017, p. 60; Riva, 2018, pp. 33-50).

Several international and national educational programs, such as the Eco (Green) Schools program and the UNESCO Associated Schools Network, appear to be progressing in this direction. These programs prioritize fostering a sense of responsibility towards oneself, others, and common goods as a fundamental component of sustainable thinking and behavior (Wals, Lenglet, 2016). In addition to the responsibility that sustainability necessitates from both the educational and civic communities, it is necessary that institutions receive adequate *financial resources* to first design and then implement targeted educational initiatives focused on environmental sustainability (Consiglio Europeo del 2022 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>). Additionally, the development of sustainable knowledge and skills within the educational *sphere* requires a sufficient learning time and dedicated *spaces* for the effective implementation and sharing of sustainability practices (Cebrián, Junyent, Mulà, 2020; Winter, Kranz, Möller, 2022).

2. Sustainability Knowledge and Skills: Field Research with Schools

In Italy, one of the key implementation tools of the 2030 Agenda for Sustainable Development is the *RiGenerazione Scuola Plan* (<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>), which aims to advance sustainability initiatives by engaging educators, students of every order and grade, and third sector organizations (Brundiers, Barth, Cebrián, Cohen, Diaz, Doucette-Remington, Zint, 2021, pp. 13-29).

Regarding the outcomes of the research, the knowledge and skills identified through the Focus Groups and semi-structured in-depth interviews have been subsumed within three core competency areas: Knowledge, Skills and Attitudes (Delors, 2005, pp. 79-90). Additionally, a new competence, “Learning to live”, was introduced (De Carlo, Toti, 2023, pp. 127-140). In order to enhance the focus on Lifelong and Lifewide Learning, the knowledges and skills identified have been grouped according to the 2018 *Key Competencies for Lifelong Learning* framework established by the European Council (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>). These competencies encompass digital, multilingual, and social skills; the ability to learn how to learn; citizenship and entrepreneurial competences.

In the definition of conceptual frameworks and competency descriptors (Glasser, Hirsh, 2016; Bianchi, 2020), the *GreenComp* Areas were taken as a reference (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022). These Areas include: 1. Embodying sustainability values; 2. Embracing complexity in sustainability; 3. Envisioning sustainable futures; and 4. Acting for sustainability³. In order to bring out some significant aspects of the research, knowledge and skills were systematically adapted into interpretative categories, which allowed the precise definition of descriptors for educational practices in multicultural classrooms⁴.

Regarding the competency areas, the research underscores the relevance of codified knowledge and general and specialized information that educators consider valuable for advancing sustainability education. Notably, digital knowledge, specifically the confident and responsible use of digital technologies for the digital transition ICT (Information Communication Technologies), emerges as significantly pertinent. According to the *GreenComp* framework, this knowledge is reflected in Sector 3, “Imagining Sustainable Futures”, particularly in points 3.2 and 3.3: “Digital Thinking” and “Exploratory Thinking”. The research reveals the tight connection between the cultivation of sustainable thinking and digital knowledge (e.g., Teachers 3, 6, 16, /20). This connection aims to foster student curiosity regarding classroom subjects, enhance creativity, and promote knowledge of innovative methods (e.g., Teacher 7/20).

The research further identifies the significance of legal, religious, citizenship, and cultural heritage knowledge. These areas of Knowledge are associated with Sector 2, “Embracing Complexity in Sustainability”, specifically point 2.3, which highlights the ethical and political dimensions of education (e.g., Teachers 6, 14/20). In the context of educational practice, this involves the implementation of educational activities aimed at addressing and overcoming the various social, political, economic and bureaucratic obstacles that students encounter, particularly those from migrant backgrounds (e.g. Teachers 11, 16, 17/20).

According to the “Skills” framework, which relates to the capacity to apply, utilize, and implement knowledge through intellectual abilities, there is a significant emphasis on the necessity for educators to promote an inclusive and participatory pedagogy. This involves valuing the *developmental time of students* and the effectiveness of educational interventions. This emphasis is aligned with Sector 1, “Embodying Sustainability Values”, which highlights the importance of the educational care time. Within this sector, sustainable thinking is defined by the ability to pausing and deliberating before acting (e.g., Teachers 4, 9/20). The aim is to respect not only the growing time of the students and their life history but also, especially in multicultural contexts, their cultural heritage (e.g., Teachers 11, 16, 20/20).

An additional competency within the domain of “Skills” pertains to the ability to networking and create supportive and generative educational environments. In the context of education, this involves, as indicated by the research and aligned with Sector 4, “Acting for Sustainability”, implementing initiatives related to sustainability and citizenship education by engaging external stakeholders, such as community educators working with migrants or representatives from businesses where students might seek employment opportunities (e.g., Teachers 1, 5, 11, 15/20). The aim of educational institutions should be to integrate external figures into the school system, facilitating students’ post-education and enhancing their entry into the labour market through the involvement of business (e.g., Teachers 13, 18/20).

Regarding the “Attitudes” and “Learning to live” competencies, they reveal that the teachers should cultivate the ability to internalize the values of migrants, fostering a dialogue with their cultural and value frameworks while allowing them the freedom to err and learn from those errors. As for the students, educators emphasize the need to develop reflective and critical thinking about their personal life experiences. The goal is to instil a positive appreciation for school education and their future professional development.

3 For a detailed analysis of the *GreenComp* framework and its sustainability competence sectors, refer to the document published by the European Union in 2022 titled: *GreenComp: The European Sustainability Competence Framework*. (<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-en>).

4 The analysis of the data facilitated the identification of knowledge and skills crucial for managing complex scenarios, such as multicultural classrooms, to define the competencies to be promoted in sustainability education. In synthesizing the findings presented in this section, the researcher has chosen to reference specific participants using the format: (Ins. followed by the interview number and /20, indicating the total number of teachers involved). This approach highlights those participants who particularly emphasized the noted aspects. However, it should be noted that these insights were not exclusive to a few individuals; rather, a substantial proportion of participants, across various thematic areas, consistently highlighted the issues discussed in this section.

As for education, it means proposing paths of education for sustainability that have as their goal that of educating about the appreciation for personal identity and the natural environment (e.g., Teachers 7, 17/20). In alignment with Sector 1 of the *GreenComp* framework, “Emboding Sustainability Values”, educational institutions are required to foster equity by addressing social and economic injustices that adversely affect individuals with migratory backgrounds. For students, this entails developing the capacity to opening up to the news, to learn from both their peers and previous generations (e.g., Teacher 15/20).

3. Training in Sustainability Skills: Educational Implications

Global citizenship education is closely intertwined with sustainability education, a connection that is prominently emphasized in the “Agenda 2030” framework. This framework urges educational institutions to foster intercultural dialogue and to view peacebuilding as a conflict resolution process.

Recalling the earlier discussion regarding the role of schools in implementing participatory pedagogical approaches in order to cultivate sustainable ways of thinking and acting – while addressing the dimensions of time and space within multicultural classrooms (Zoletto, 2020) – the following section will explore key reflections related to environmental sustainability education (Marescotti, 2022, pp. 128-144; Pegalajar-Palomino, Burgos-García, Martínez-Valdivia, 2021, pp. 99-114).

A significant aspect to consider is the *temporal dimension of learning*. Sustainability education necessitates adequate time for understanding the importance of sustainable practices for personal, communal, and environmental well-being, and time for practical implementation. A major challenge observed among teachers in the Provincial Centers for Adult Education (CPIA) and students is the *brief duration of their involvement in educational and inclusion projects*. This challenge primarily stems from the premature cessation of the educational plan for host communities and the didactic plan for schools, leading to discrepancies between educational structuring and the integration of students into the host society (Alba, 2021, pp. 108-115).

At the same time, positive aspects emerge despite the short duration of students’ involvement in the educational system. As indicated by the interview, the teachers seem to demonstrate a significant commitment to the educational relationship. This includes maintaining consistent and reciprocal dialogue, engaging in storytelling, and reconstructing the stories of life of the students, which often include experiences of abuse and psychological trauma from their countries of origin or during the process of migration.

Particularly notable is the teachers’ ability to address motivational aspects to help students understand the value of educational and vocational training. Additionally, there is a demonstrated capacity to “be present in the world of the other”, which involves remaining silent and respectful in front of the migrant’s personal experiences. This aspect is especially relevant to sustainability education. If sustainability concerns both individual well-being and the environment, the starting point for education should be to enable these students to reclaim their life stories. This process facilitates a deeper understanding of the meanings to which their consciousness is exposed (Ricoeur, 1990, pp. 99-100), ultimately guiding them towards a more equitable and sustainable future through education.

The second aspect concerns the opportunity for the students to access *spaces for learning and implementing sustainable and citizenship actions*. While the school is indeed the primary venue for civic and sustainability education, many migrant students lack opportunities to exercise certain rights and express themselves outside of school, including through physical activities. From a pedagogical perspective, this highlights the absence of external spaces where these students can be visible and thus express themselves. Many migrant students, particularly those attending Provincial Centers for Adult Education (CPIA), are marginalized within our societies and are often denied certain rights, such as citizenship under the *Ius Scholae* framework (Nanni; Fucecchi, 2024; Alba, 2022, pp. 35-48), which would facilitate their ability to plan their futures and engage in civic life. In this direction, an activity to be conducted within multicultural classrooms, particularly with migrant students, involves bringing into the school, during civic education activities, certain experiences related to the moments when migrants access services to receive legal advice or to apply for a residence permit. The role of the teacher is to introduce students to the issues concerning their rights, offering them the opportunity to live and experience these rights first-person, using the advice of external experts.

In the absence of opportunities for civic participation outside of school, one potential approach is to integrate external realities into the school environment. Teachers have reported efforts in this direction, such as incorporating civic education and sustainability activities through collaboration with external experts, including community educators and legal advisors. These efforts aim to help students understand their rights and reduce bureaucratic obstacles that impede their full integration into the host society. Despite the crucial role of civic and sustainability education within the educational plans of these schools, challenges persist, particularly in southern Italy, where the difficulty of establishing collaborative networks with external entities is compounded by limited financial resources for community-based green transition initiatives (<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/input-paper-whole-school-approach-sustainability.pdf>).

In concluding this reflection and considering the dimensions of time and space in education, an additional aspect to emphasize is the responsible use of digital technologies. Despite evidence of significant social participation among Italian youth aged 14 to 24 in activities related to civil rights, peace, and environmental protection, such as those organized by networks like *FridaysForFuture*, *Extinction Rebellion*, and *Last Generation* (Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021, pp. 1-10), various forms of civic engagement increasingly occur within digital spaces. The digital realm, being highly accessible, particularly to young people, serves as a platform for expressing views on citizenship and environmental protection. It is, therefore, the responsibility of educational institutions to promote the responsible use of digital technologies. The goal is to equip current and future generations of students with digital wisdom, enabling them to practice digital citizenship effectively (Pasta, Rivoltella, 2022). This involves fostering critical digital literacy skills to navigate and contribute to digital platforms responsibly and constructively.

References

- Alba F. (2021). Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 108-115. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-14>
- Alba F. (2022). Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva e educante. *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*, 80, 3, 35-48.
- Asquini G. (ed.) (2022). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri A. (2017). Il logos integrato. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 269-285), Brescia: Scholé.
- Bianchi G. (2020). *Sustainability Competences*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo. doi:10.2760/200956. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/> (ultimaconsultazione:22/08/2024).
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilit a*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>. (ultimaconsultazione:26/08/2024)
- Biermann F., Hickmann T., S nit CA. (2022). Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals. *Nat Sustain*, 5, 795-800. <https://doi.org/10.1038/s41893-022-00909-5>
- Brundiers K., Barth M., Cebrián G., Cohen M., Diaz L., Doucette-Remington S., Zint M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16: 13-29. <http://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Cebrián G., Junyent M., Mul , I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability*, 12, (2), 579-587 (<https://doi.org/10.3390/su12020579>).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimaconsultazione:22/08/2024).
- De Carlo M. E., Toti G. (2023). Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud. *RicercaAzione*, 15, 1: 127-143. DOI: 10.32076/RA15108
- Delors J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625> (ultimaconsultazione:20/08/2024)

- European Commission (2022). Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability. Expert briefing paper in support of the first meeting of the EU Working Group Schools: Learning for Sustainability. In <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/input-paper-whole-school-approach-sustainability.pdf> (ultimaconsultazione:19/08/2024)
- European Commission (2022). Learning for the green transition and sustainable development. In <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition> (ultimaconsultazione:18/08/2024)
- European Commission (2024). Learning for sustainability in Europe: building competencies and supporting teachers and schools. In <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/learning-sustainability-europe-building-competences-and-supporting-teachers-and-schools> (ultimaconsultazione:20/08/2024)
- Fischer C. T. (2017). *On the way to collaborative assessment: Selected works*. New York, NY: Routledge.
- Francesconi D., Symeonidis V., Agostini E. (2021). FridaysForFuture as an Enactive Network. Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development. *Frontiers in Education*, 4, 1-10.
- Giorgi A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Glasser H., Hirsh J. (2016). Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9, 3, 121-134.
- Kidman G., Chang C. H., Wi A. (2019). Defining education for sustainability (EfS): a theoretical framework. In C.H. Chang, G. Kidman, A. Wi, (eds.), *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability. Theory into practice* (pp. 1-13). Abingdon: Routledge Research in Education. (<https://doi.org/10.4324/9780429-450433-1>).
- Kidman G., Chang C-H., Wi A. (2019). Defining education for sustainability (EfS): a theoretical framework. In Chang C-H., Kidman G., Wi A. (eds). *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability Theory into practice* (pp. 1-13). Routledge: Abingdon.
- Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19, 3, 267–277. (<https://doi.org/10.1177/1365480216659733>)
- Lambrechts W., Van Liedekerke L., Van Petegem P. (2018). Higher education for sustainable development in Flanders: Balancing between normative and transformative approaches. *Environmental Education Research*, 24, 9, 1284-1300.
- Malavasi P. (2016). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2021a). Education for Sustainable Development. L'Alta Formazione per l'Ambiente: un'alleanza sul territorio bresciano verso un'ecologia integrale. In Caselli M., Cesareo V., Corradi V., Taccolini M. (eds.), *Brescia e la sfida globale* (pp. 227-266). Milano: Vita e Pensiero.
- Marescotti E. (2022). Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14 (23), 128-144.
- Mealy P., Teytelboym A. (2022). Economic complexity and the green economy. *Research Policy*, 51, 1-24. (<https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.103948>)
- Nanni A., Fucecchi A. (2024). *Postcolonialismo e intersezionalità : nuovi percorsi per l'intercultura. Lc cittadinanza come banco di prova*. Milano: FrancoAngeli.
- Onu (2023). Progress towards the sustainable development goals: towards a rescue plan for people and planet. In <https://hlpf.un.org/sites/default/files/2023-04/SDG%20Progress%20Report%20Special%20Edition.pdf> (ultimaconsultazione:10/08/2024)
- Pasta S., Rivoltella P. C. (2022). *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Pegalajar-Palomino M., Burgos-García A., Martínez-Valdivia E. (2021). What Does Education for Sustainable Development Offer in Initial Teacher Training? A Systematic Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23 (1), 99-114. DOI: 10.2478/jtes-2021-0008
- Piano RiGenerazione Scuola: In <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>. (ultimaconsultazione:20/08/2024)
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- UN (2015). Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/70/L.1) - Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf). (ultimaconsultazione:9/08/2024)

- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development – A roadmap*, UNESCO, Parigi. In (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>) (ultimaconsultazione:22/08/2024)
- Wals A. E. J., Lenglet F. (2016). Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning. In Horne R., Fien J., Beza B. B., Nelson A. (eds.), *Sustainability Citizenship in Cities. Theory and practices* (pp. 52-66). Londra: Earthscan Publications.
- Winter V., Kranz J., Möller A. (2022). Climate change education challenges from two different perspectives of change agents: Perceptions of school students and pre-service teachers. *Sustainability*, 14, 10, 60-81 (<https://doi.org/10.3390/su14106081>).
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany

Educazione al patrimonio. L'impatto delle politiche culturali europee sulla teoria educativa e sui programmi della scuola primaria in Italia e Germania

Francesca Berti

Research Fellow | Faculty of Education | Free University of Bolzano/Bozen | francesca.berti@unibz.it

Klaus-Christian Zehbe

Research Fellow | Faculty of Education | Leipzig University | klaus-christian.zehbe@uni-leipzig.de

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Berti, F. & Zehbe, K.C. (2024). Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany. *Pedagogia oggi*, 22(2), 144-150. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-18>

Copyright: © 2024 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-022024-18>

ABSTRACT

The contribution draws attention to heritage education, a major theme within European cultural policies. It is closely linked with the key competences of lifelong learning and the Agenda 2030. Recognising the value of heritage for European citizens, the Council of Europe's *Faro Convention* (2005) advocates the idea of citizen participation in the co-construction of knowledge about heritage (Del Gobbo *et alii*, 2018), emphasizing also the need for heritage education. Yet, different national contexts and debates influence the implementation of cultural policies and thus also the attention paid to cultural heritage. As Fontal *et alii* (2023) remark, the field of heritage education lacks a solid theoretical foundation and systematic practices in Europe. The present paper highlights the cases of Italy and Germany, drawing on European recommendations and guidelines, national policies, primary school curricula and the scientific production of the last decade.

Il contributo pone attenzione sull'educazione al patrimonio, uno dei temi principali delle politiche culturali europee, strettamente legato sia alle competenze chiave dell'apprendimento permanente sia all'Agenda 2030. Riconoscendo il valore del patrimonio per i cittadini europei, la *Convenzione di Faro* promossa dal Consiglio d'Europa (2005) sottolinea la necessità della partecipazione dei cittadini alla co-costruzione della conoscenza del patrimonio (Del Gobbo *et alii*, 2018), sottolineando dunque la centralità dell'educazione al patrimonio. Tuttavia, contesti e dibattiti nazionali diversi influenzano le politiche culturali e, di conseguenza, l'attenzione al tema dell'educazione al patrimonio. Come osservano Fontal *et alii* (2023), nel panorama europeo quest'ultima manca di una solida base teorica e di pratiche consolidate. Il presente lavoro analizza il caso dell'Italia e della Germania, mettendo in relazione raccomandazioni e linee guida europee, con le politiche nazionali, il curriculum della scuola primaria e la produzione scientifica dell'ultimo decennio.

Keywords: heritage education | european heritage policy | participation | primary school teaching | literature review

Parole chiave: educazione al patrimonio | politiche europee sul patrimonio | partecipazione | scuola primaria | literature review

Received: September 2, 2024

Accepted: November 8, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

The present paper is the result of joint research by the two authors. Introduction and sections 1, 2 are attributed to Francesca Berti; section 3 to Klaus-Christian Zehbe. Both authors contributed to sections 4 and 5.

Corresponding Author:

Francesca Berti, francesca.berti@unibz.it

Introduction: Heritage education an interdisciplinary field

The present contribution discusses the effects of European political frameworks on heritage education with respect to academic production in the educational fields of Italy and Germany as case studies. Different national approaches in cultural and educational policies make a comparison of the two countries interesting for research. To outline the reception of the European framework on heritage education in educational theories and practices, a short introduction to the field of heritage education and the corresponding policy frameworks in Europe is presented, followed by an exploratory literature review on academic production as well as a discussion and summary of the findings.

The concept of heritage education in Europe can be traced back in part to UNESCO's Conventions, especially the *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* (UNESCO, 1972) and the *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* (UNESCO, 2003). The Council of Europe issued a first *Recommendation (98-5)* on heritage education in 1998. Heritage is here described as the tangible and intangible evidence of human activity in the natural environment. Heritage education, accordingly, is seen as a cross-cutting subject, put forward by different disciplines in formal and non-formal educational contexts. Alongside teachers, several expert communities – traditionally historians, art historians, museum educators and conservationists – are involved in this process. The ultimate aim of the *1998 Recommendation* is to raise awareness in the younger generations for heritage and its protection. Later on, the concept of “safeguarding” – i. e. actions for the implementation of contexts “favourable to the transmission and vitality of heritage that is living, negotiated, in the making” (Lapicirella Zingari, 2016, p. 432, own translation) – has also been adopted in European policies and put to the fore by the 2005 *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, a. k. a. the *Faro Convention*. The convention points out that heritage is a constantly evolving expression of values, knowledge, traditions and the interaction between people and places, integrating therefore cultural and natural heritage. Such perspective necessarily involves the participation of local communities, alongside governments and experts.

By stressing the value of heritage for society, the *Faro Convention* made heritage education a key strategy area on the European level. The 2017 *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century (CM/Rec (2017)1)* – in short *Strategy 21* – particularly emphasizes the relationship between heritage, education and research. In particular, the goal *K1 – Integrate heritage education more effectively into school curricula*, suggests multidisciplinary and cross-sectoral approaches. However, the reception of these recommendations and their implementation in national laws differs significantly between Italy and Germany.

The article claims that the reception and adoption of the European framework in Italy increasingly turns heritage education into a subdiscipline of educational discourses, while in Germany the European framework receives currently very little attention by the educational community. This is assumed to have an effect on the overall academic production in the field as well as on theory development. The paper aims to map the field of heritage education in Italy and Germany by assessing academic production in a literature review (Hart, 2018). In doing so, the article also aims at identifying shared perspectives on heritage education, which are currently lacking a theoretical foundation in Europe (Fontal *et alii*, 2023).

1. Research Methodology

The previous considerations suggest that there is a significant connection between European policies and academic production. This claim is operationalized by a literature review (Hart, 2018), namely, analysing the effect of European frameworks on national policies, primarily school curricula and academic educational production. The shared data pool from which the sample is drawn are references in academic databases to monographs, anthologies as well as articles on heritage education.

Despite the impossibility of consulting a common database in the two languages, the authors adopted a set of keywords in the two languages as shared search criteria. The following keywords were used:

- in Italian: “educazione al patrimonio” (heritage education), “scuola primaria” (primary school), “Europa”, “heritage education”;
- in German: “Erbe/Kulturerbe” (heritage/cultural heritage), “Kulturelle Bildung” (cultural education), “Europa”, “Grundschule/Primarstufe” (primary school), “heritage education”.

The different keywords result from the usage of terms in German and Italian academic discourses. “Kulturelle Bildung” is firmly established in German academic discourses and refers partly to what in Italian is designated by “educazione al patrimonio”. However, the German term has overarching cultural connotations and includes heritage among other cultural expressions. Similarly, the German “Grundschule” and “Primarstufe” are used interchangeably for the Italian “scuola primaria”.

The sampling process has been restricted to academic production since 2013, the year Italy signed the *Faro Convention*, which could serve as a reference for wider academic discourses in Italy. Since Germany is not signatory to the *Faro Convention*, the year 2013 is taken as a common reference point for the literature review.

2. Reporting of Findings in the Case of Italy and Their Interpretation

The review focuses on the literature of the last 11 years, even though a broader overview of literature shows that publications on heritage education date back to the late 1990s. The review is based on books by academic publishers and articles in academic journals. The vast number of texts on heritage education by government agencies and NGOs is not considered academic production and therefore excluded. Books and articles were selected through a search with the selected keywords on a general search engine (Google Scholar) as well as a search on the electronic database *Portale nazionale delle biblioteche* [the national portal of libraries]. This has been complemented by a manual search of relevant pedagogical journals (*Formazione & Insegnamento*, *Form@re*, *Didattica della Storia*, *Pedagogia Oggi*, *Il capitale culturale*, *Lifelong Lifewide Learning*, *Italiano Lingua Due*). The search yielded 84 publications within the field of pedagogy between the years 2013 and 2024. Among them were 14 monographs or anthologies and 70 articles, suggesting a strong topical interest in the field of research. Yet, it is not possible to sharply separate the literature related to the formal context of the school and the non-formal context of the museum.

As regarding interpretation of the findings, there seems a strong connection between the number and themes of academic production, Italy’s national policies and both the UNESCO and the European framework on heritage education. Italy ratified the 2003 *UNESCO Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage* in 2007; the *Faro Convention* (2005) went into effect in 2020. Italy’s high number of World Heritage Sites (Fontal *et alii*, 2021) as well as a lively discourse on heritage in its different forms seems to promote a general reflection on heritage education. A long synergy – due to joint projects between the Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) (National Institute for the Evaluation of the Education and Training System) and the Council of Europe – dates back to the *Recommendation (98-5)*, as Branchesi (2007) points out, initiatives promoted by both the Ministry of Education, Universities and Research (MIUR) and the Ministry of Culture (MIC) have led to the emergence of an “Italian system”, made up of various educational institutions in Italy. In the context of heritage education, the local knowledge about heritage – f. e. as represented in the volunteer association “Italia Nostra” – is officially acknowledged and therefore softens the separation between formal and non-formal education contexts, i. e. between schools and their environment (Branchesi, Riggio, 2018).

A *First National Plan for Cultural Heritage Education* was published by the Ministry of Culture in 2015. In 2021, a fourth, updated edition consolidated the alignment with the European reflections, referring explicitly to the *European Framework for Action on Cultural Heritage* (European Union, 2019). The idea of culture as a driving force for sustainable development – and its three dimensions of economy, society and environment – recognises in heritage education a field that entails all places of education, promoting inclusion and dialogue, “confirming a participatory approach in line with the *Faro Convention*” (MIUR, 2021, own translation). With regard to the school context, the ministry of education, accordingly, recommends merging heritage education with the topics of participation and active citizenship, mainly at

the intersection of history, geography and the arts (MIUR, 2018). Moreover, heritage education is explicitly mentioned in “educazione civica” (citizenship education), a cross-curricular subject in the primary school curriculum (MIUR, 2020). This means that hours are allocated for the topic, but they have to be held within – and potentially in all – the various subjects.

Concerning the educational academic production, history, art and archaeology are the main fields committed to heritage education. This reflects that Italy is particularly rich in terms of cultural heritage. Each discipline – as well as each subject didactics in education – reflects its own research traditions as well as the approaches. These are not always fully aligned. Still, despite the different perspectives, the concept of “heritage” is widely understood to exceed the reference to “beni culturali” (cultural goods). It is used in its various meanings in art history, cultural history and natural heritage. Particular attention has been paid to historical-educational heritage. While the European framework is not always explicitly mentioned, the subjective dimension of heritage is generally recognised, stressing the centrality of subjects and the active role of society in the interpretation and safeguarding of heritage (Borghi, 2023).

Digital heritage and the development of tools to increase the accessibility of cultural heritage – ranging from gamification, serious games, augmented reality and virtual reality – is a dominant theme emerging from the literature review (Luigini, Pancioli, 2018). Specific attention is given to the aspect of storytelling, both in the form of digital storytelling and in the practice of bridging biographies with the exploration of local environments or “territori”, fostering experiences “in and with” the environment (De Marco, Fiore, 2022, p. 86, own translation) as “an extension of the classroom” (Nuzzaci, 2024, p. 49, own translation). Experiences outside school turn out to be the privileged vehicle for the practice of heritage education (Berti, Sebastiano, 2024; Borghi, 2017; 2023; Branchesi, 2007). The local aspects of heritage, be it a monument or an archaeological site, are the focus of several studies (Zuccoli, De Nicola, 2016).

Reflecting the continuity between formal and non-formal education contexts, as well as a degree of multidisciplinary research, the literature tends to deal with heritage education for both schools and museums (Pancioli, 2016; Poce, 2018). Moreover, the collaboration between educational and heritage institutions supports a strong multidisciplinary approach to the training of professionals in the field of heritage education (Borghi, 2023, p. 100). Consequently, heritage education and citizenship education are seen as closely related, as well as participation and active citizenship (Colazzo, 2021).

Tangible elements of cultural heritage traditionally receive great attention in Italy and it is only in the most recent years that a growing reception of intangible heritage as well as the connection to the topic of sustainability (Muscará, 2024; Galeotti, 2021) can be observed. The most recent literature also points out the potential of heritage education for intergenerational and intercultural encounters, suggesting the active participation of the subjects in a transformative process of culture (Bortolotti *et alii*, 2018). Accordingly, the reflection on heritage as a social practice within a community – considered itself as “a living and embodied heritage, dynamic and processual” (Colazzo, 2021, p. 6, own translation) – bridges the past, present and future. All such considerations bring to light the legacy of the *Faro Convention*. The latter serves equally as a strong reference point for the working group “Educazione al Patrimonio Culturale” (Education for Cultural Heritage) of the Italian Society of Pedagogy (SIPED), established in 2021: the working group promotes heritage education “as a channel for developing democratic participation and social responsibility, for improving the environment and quality of life, for enhancing cultural diversity and mutual understanding, and for promoting a greater awareness of the value of cultural heritage” (Muscará *et alii*, 2024, own translation).

3. Reporting of Findings in the Case of Germany and Their Interpretation

The search in Germany yielded 230 publications between the years 2013 and 2024. The search term “Europa” was excluded from the sample because of its inconclusiveness and its reduction of search results to 77 publications. The 230 publications were either monographs or anthologies; no journal articles were listed. The total of 230 publications included 146 doctoral theses, which accounts for more than half of publications. Except for six anthologies in the field of cultural education – partly in reference to museums and not explicitly to heritage – and one dissertation in the field of arts education, the titles of the listed publications were inconclusive for heritage education as an academic field of endeavour. Heritage seems

not to be considered as a topic in its own right in Germany, but as a setting in which other educational topics – such as inclusion, educational justice or Education for Sustainable Development – may unfold. This report includes the caveat that “heritage” – addressed as “traces of the past” or as “monuments in stone” – can be used in primary education on a local level both as a mandatory as well as an optional topic (f. e. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019). This context is not reflected by the literature in the sample. Additionally, the search term “world heritage education”, in reference to the 1972 *UNESCO World Heritage Convention*, resulted in five references in German language. Three publications by German authors in English – which thus fall outside of the methodological boundaries of this review – discuss theoretical foundations for World Heritage Education (Röll, Meyer, 2020; Grünberg, Zehbe, 2022; 2023).

As regarding interpretation of the findings, the concept “Kulturerbebildung” [education for cultural heritage] as the closest approximation in German language and educational discourses to heritage education, appears to have very little significance in German academic production as represented by the sample. This is suggested by the comparatively low count of publications with reference to cultural heritage. This may be due in part to Germany’s decentralized, federal structure as well as the federal states’ authority in all cultural matters *vis à vis* the federal government. This ranges from policies in the arts, culture and education to teacher training and school curricula. The German Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [federal ministry for education and research] uses time-based projects to identify best practices and to promote research. In doing so, the constitutional domains of the federal government and of the federal states are respected. Major programme lines of the federal ministry in the domain of education are Education for Sustainable Development, which is coordinated by the ministry since 2015 (BMBF, 2024a), as well as “Kulturelle Bildung” (BMBF, 2024b). Heritage education can intersect with both programme lines, however heritage education is considered belonging to the cultural domain – among other cultural expressions such as the arts. Heritage education therefore is mainly addressed in contexts of arts education, frequently with the aim to enhance social inclusion and participation. Current activities of the federal ministry focus on two research funding lines which are reflected by corresponding publications in the sample: strengthening of cultural offers in rural areas as well as digitalization in the field of cultural education (BMBF, 2024c). Germany’s constitutional disjunction between the federal government and the federal states in the cultural and educational domain appears thus to affect European heritage policy integration on the level of Germany’s federal states. It is therefore perhaps not surprising that Germany has not signed the *Faro Convention* until this date.

Concerning academic production, no references to the *Faro Convention* or European policy frameworks became evident in the sample. The academic educational community, as represented by professional associations, such as the Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) [German Educational Research Association], currently doesn’t consider heritage education as a field of focused academic activity or research. By comparison, the field of Education for Sustainable Development is recognized since 2003 as a subdivision of DGfE (2024). Heritage education in Germany as outlined by the European framework must be summarily considered an academically underrepresented or newly emergent field.

4. Discussion

The European framework for action in the field of cultural heritage (2019) calls for a European action plan for cultural heritage, linking the European *Faro Convention* and the *European Heritage Strategy for the 21st Century* as well as UN’s Agenda 2030 for Sustainable Development. However, such supranational frameworks appear to be sometimes selectively integrated in national policies. This, in turn, has an impact on the national development of policies, theories and practices in heritage education.

Comparing the numbers, types and the themes of publications on heritage education in Italy and Germany, marked differences become observable between the two countries. These differences have been in part attributed to national differences in the adoption of legal frameworks. These frameworks seem to guide academic discourses. It appears that the field of heritage education in Italy benefits from political decisions which adopted the European framework on heritage education, manifesting in a topical academic discussion in heritage education-related journal articles. The prevalence of monographs or anthologies in the German sample suggests on the other hand, that the German field currently tends towards establishing

theoretical or practical foundations, a claim that can be supported by the relatively big proportion of 146 doctoral theses in the publication sample. Due to the exploratory nature of this initial mapping of the field heritage education in Italy and Germany, more research and a deeper analysis is needed to outline possible theoretical foundations of heritage education. Frequently, the political framework – drawing on either UNESCO’s conventions or the *Faro Convention* – is used to justify academic approaches or to suggest best practices. Here further analysis is required to identify common themes or theoretical perspectives for heritage education.

5. Limitations

Researching the academic fields of heritage education in Italy and Germany, fundamental differences in research infrastructure became apparent. Research databases can both privilege or restrict access of researchers as well as reveal and conceal the field by offering access to relevant information or by highlighting particular perspectives through the chosen and indexed keywords. This is further complicated by the discursive meanings of search terms as well as the status and reach of the Italian and German language in the academic field. The used keywords define the construction of the sample of the literature review and have therefore a major influence on the findings, potentially biasing the research. This has been controlled by refining and adapting search terms. Being an exploratory study, the research parameters will need to be refined for further analysis of the field.

References

- Berti F., Sebastiano L. (2024). Drawing relations: attorno a comunità, territorio e partecipazione attiva nell’Educazione al Patrimonio. In S. Bornatici, G. Calvano (eds.), *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, partecipazione* (pp. 111-120). Bergamo: Zeroseiup.
- Borghi B. (2021). *Quando la storia incontra il presente: per una didattica del patrimonio*. Novara: Utet Università.
- Borghi B. (2023). Il passato è una terra da coltivare. Ri-pensare la storia attraverso l’educazione al patrimonio (dissonante). *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 5(1S), 89-103.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2018). *Per l’educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchesi L. (ed.) (2007). *Heritage education for Europe: outcome and perspective*. Roma: Armando Editore.
- Branchesi L., Riggio A. (eds.) (2018). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa: esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Roma: MediaGEO.
- Colazzo S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5, 1828-4582.
- Del Gobbo G., Galeotti G., Torlone F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.
- De Marco E.L., Fiore I. (2022). Storytelling digitale e educazione al patrimonio immateriale: una revisione descrittiva. *LifelongLifewideLearning*, 18, 84-99.
- Fontal O., Martínez-Rodríguez M., García-Ceballos S. (2023). The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991-2022. *Heritage*, 6(11), 7126-7139.
- Galeotti G. (2021). Heritage Education e competenze per lo sviluppo sostenibile. La salvaguardia del patrimonio culturale come strategia per la sostenibilità. *Formazione e Insegnamento*, XIX-1, 161-168.
- Grünberg C., Zehbe K.-C. (2022). World Heritage Education and the Next 50 Years of the Convention: Current Pitfalls and Future Potentials of World Heritage Education. In M.-T. Albert *et alii* (eds.), *50 Years World Heritage Convention: Shared Responsibility – Conflict & Reconciliation* (pp. 459-470). Cham: Springer.
- Grünberg C., Zehbe K.-C. (2023). World Heritage Education and the Postdigital Age: Considerations for Reflexive Practice. In L. Bassa (ed.), *Combining Modern Communication Methods With Heritage Education* (pp. 216-233). Hershey, PA: IGI Global.
- Hart C. (2018). *Doing a literature review. Releasing the research imagination*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lapicciarella Zingari V. (2016). Patrimoni vitali nel paesaggio. Note sull’immaterialità del patrimonio culturale alla base delle Convenzioni Internazionali. In L. Zagato, M. Vecco (eds.), *Citizens of Europe. Culture e diritti*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.

- Luigini A., Panciroli C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Muscarà M., Poce A., Re M.R., Romano A. (eds.) (2024). *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Nuzzaci A. (2024). L'educazione al patrimonio culturale come strumento di resilienza: la città e i suoi alfabeti. *European Journal of Alternative Education Studies*, 9(1), 49-67.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini Scientifica.
- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Röll V., Meyer C. (2020). Young People's Perceptions of World Cultural Heritage: Suggestions for a Critical and Reflexive World Heritage Education. *Sustainability*, 12: 8640. doi:10.3390/su12208640 (last access: 27/08/2024).
- Zuccoli F., De Nicola A. (eds.) (2016). *Paesaggi culturali: Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: dalla ricerca all'azione condivisa*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.

Sitography

- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal ministry for education and research] (2024a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung* [Education for sustainable development]. In https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung_node.html (last access: 27/08/2024).
- BMBF (2024b). *Kulturelle Bildung* [Cultural education]. In https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html (last access: 27/08/2024).
- BMBF (2024c). *Forschung zur Kulturellen Bildung* [Research on cultural education]. In <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/forschung-zur-kulturellen-bildung/forschung-zur-kulturellen-bildung.html> (last access: 27/08/2024).
- Council of Europe (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. In <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746> (last access: 27/08/2024).
- Council of Europe (2024). *European Heritage Strategy for the 21st Century*. In <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21> (last access: 27/08/2024).
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/German Educational Research Association] (2024). *Geschichte der Sektion* [history of the subdivision]. In <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/geschichte> (last access: 27/08/2024).
- European Union (2019). *European Framework for Action on Cultural Heritage*. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a9c3144-80f1-11e9-9f05-01aa75ed71a1> (last access: 27/08/2024).
- MIC [Ministero della Cultura] (2021). *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2021*. In <https://dgeric.cultura.gov.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/> (last access: 27/08/2024).
- MIUR [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca] (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (last access: 27/08/2024).
- MIUR (2020). *Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*. In https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf (last access: 27/08/2024).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [Saxon state ministry of culture] (2019). *Lehrplan Grundschule Sachunterricht* [Primary school curriculum for history, technology, social and natural sciences]. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=80&lplansc=2DYw4je6s74vCaxRHqx6&token=209bbb84d2c3571a7a114a495b867f92#> (last access: 27/08/2024).
- UNESCO (1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. In <https://whc.unesco.org/en/convention> (last access: 27/08/2024).
- UNESCO (2003). *The basic text of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. In <https://ich.unesco.org/en/convention> (last access: 27/08/2024).

Percorsi educativi di memoria.
Luoghi e oggetti come testimoni tra passato e presente

Educational paths of memory.
Places and objects as witnesses between past and present

Luca Bravi

Researcher | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | luc.bravi@unifi.it

Stefano Oliviero

Associate professor | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | stefano.oliviero@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bravi, L. & Oliviero, S. (2024). Educational paths of memory. Places and objects as witnesses between past and present. *Pedagogia oggi*, 22(2), 151-160. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-19>

Copyright: © 2024 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-022024-19>

ABSTRACT

European Union has its roots in the cultural development that led to the defeat of totalitarianism and the construction of democracies. The development of new social and political paradigms is based on the ability of building a public memory, which corresponds to the process of narrating historical events to renew the social pact that unites communities. The construction of European memory (from the genocides up to Auschwitz) has been characterized by educational processes: from the first “pilgrimages” of deportees to the concentration camps, up to the “training trips” aimed at schools today. In this context, Liliana Segre recently expressed her concern about the “tiredness of the story of the Shoah” and the risk of the memory disappearing together with the witnesses. This essay intends to reflect on new educational paths of European memory, to be activated starting from the valorization of places and objects understood as new tools of public narration. The objects preserved in museums, in relation to objects of the present, become a further storytelling tool useful for educational paths to construct and deconstruct the material and immaterial cultural heritage of the EU.

L'Unione europea affonda le proprie radici nell'elaborazione culturale (si pensi al Manifesto di Ventotene) che ha portato alla sconfitta dei totalitarismi e alla costruzione delle democrazie. La formazione di nuovi paradigmi sociali e politici si basa sulla capacità di edificare una memoria pubblica solida, cioè un processo di narrazione di eventi storici sui quali rinnovare costantemente il patto sociale che unisce singoli individui in comunità. La costruzione della memoria europea, in particolare la riflessione dai genocidi fino ad Auschwitz, è stata caratterizzata da processi educativi: dai primi faticosi “pellegrinaggi” degli ex deportati nei lager, fino ai “viaggi di formazione” rivolti oggi alle scuole. In questo contesto, Liliana Segre ha recentemente espresso la propria preoccupazione rispetto alla “stanchezza del racconto della Shoah” e al rischio di scomparsa della memoria insieme ai testimoni. Il presente contributo intende riflettere su nuovi percorsi educativi della memoria europea, da attivare a partire dalla valorizzazione di luoghi e oggetti intesi come nuovi strumenti di narrazione pubblica. Processi che non si limitano alla visita ai siti museali che narrano la distruzione umana del passato, ma insistono sulla costruzione di relazioni con le comunità che vivono i luoghi dei genocidi nel presente. Gli oggetti conservati nei musei, in relazione con oggetti del presente divengono strumento di racconto utile a percorsi educativi che costruiscono il patrimonio culturale materiale e immateriale dell'UE.

Keywords: european memory | educational paths | auschwitz | places of memory

Parole chiave: memoria europea | percorsi educativi | auschwitz | luoghi di memoria

Received: September 2, 2024

Accepted: October 12, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

Stefano Oliviero è autore dei paragrafi 1 e 2; Luca Bravi è autore dei paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5 è stato redatto da entrambi gli autori.

Corresponding Author:

Luca Bravi, luc.bravi@unifi.it

1. Coltivare la Memoria

Per costruire nuovi percorsi educativi della memoria europea, a partire dalla valorizzazione di luoghi e oggetti intesi come strumenti innovativi di narrazione pubblica, è fondamentale innanzitutto confrontarsi con l'avanzamento degli studi sulla memoria, soprattutto in relazione al loro legame con gli oggetti e i luoghi.

A partire almeno dal nuovo Millennio la memoria ha assunto un ruolo centrale nello sviluppo e nella riorganizzazione delle società moderne, in quanto elemento cruciale per la costruzione delle identità nazionali, religiose e culturali, nonché per sostenere le scelte politiche.

Coltivare la memoria sembra quasi esser diventata un'esigenza vitale degli esseri umani, oppure in altri termini si può dire che sembra che gli esseri umani stiano riconoscendo progressivamente questa centralità alla memoria. I fenomeni memoriali infatti sono letteralmente esplosi. Il susseguirsi delle numerose commemorazioni pubbliche accompagna la nascita di musei dedicati a particolari eventi, per investire anche l'industria culturale e quella commerciale che riproduce gli oggetti del passato facendo leva sulla nostalgia (Violi, 2014; Di Pasquale, 2019; Trentmann, 2017).

Non a caso, il ruolo della memoria nel dibattito pubblico è diventato così rilevante da contendere alla storia il compito di interpretare il passato. In questa competizione, peraltro, spesso la memoria ha prevalso sulla ricerca storica talvolta sostituendola del tutto e inappropriatamente e creando quindi non pochi problemi legati alla semplificazione, distorsione o banalizzazione degli eventi storici, per interpretare i quali occorre invece affidarsi ad un rigoroso metodo storiografico scientifico (Flores, 2021).

Nel campo della storia dell'educazione la memoria, dopo aver incontrato qualche difficoltà ad affermarsi come tema e come oggetto storiografico, ormai da alcuni lustri è diventata una interlocutrice imprescindibile per tutti gli studiosi. Le ricerche pionieristiche avviate soprattutto in Spagna oltre venti anni fa hanno inaugurato molteplici iniziative di ricerca la cui crescente maturità è senza dubbio testimoniata dal recente lavoro *The School and Its Many Pasts*, un cofanetto di 4 volumi, sempre open access, curato da Roberto Sani, Juri Meda e Lucia Paciaroni (2024).

In ogni caso, più in generale, nel corso dell'ultimo mezzo secolo i *Memory Studies* sono cresciuti esponenzialmente consolidando la loro presenza in quei campi di ricerca in cui hanno mosso i primi passi, ovvero anzitutto gli studi psicologici da cui sono in sostanza partiti alla fine dell'Ottocento, quelli sociali e quelli storici cresciuti a cominciare dal secondo dopoguerra, per poi espandersi in sempre nuovi ambiti scientifico-disciplinari. Più recentemente i *Memory Studies* sembrano avviati a superare i confini dei singoli ambiti disciplinari per condividere approcci, oggetti di studio e applicazioni in un processo di lenta ibridazione o almeno di condivisione di prospettive a cui forse è destinata, più in generale e sul lungo periodo, l'intera ricerca scientifica (Di Pasquale, 2019). Pensiamo, per fare un esempio, al dibattito relativo agli studi sull'antropocene sul superamento della dicotomia natura-cultura nei paradigmi epistemologici (Concili, Fargione, 2018).

In definitiva gli studi sulla memoria attualmente spaziano su più contesti geografici e su svariati e stimolanti temi, distinguendosi dunque sotto il profilo quantitativo e pure su quello qualitativo.

Parallelamente, gli studi sugli oggetti e sui luoghi e sul loro rapporto con l'identità e le comunità si sono consolidati, offrendo nuovi scenari e inaugurando inedite prospettive di ricerca in svariati campi del sapere difficilmente classificabili nella loro totalità e complessità di vedute.

Pensiamo, solo per fare un esempio, all'evoluzione delle ricerche sul paesaggio e sul territorio come quelle collocate prevalentemente nell'ambito storico-geografico partite dai lavori più tradizionali come quelli di Emilio Sereni (Tosco e Bonini, 2023) e approdate recentemente su un versante decisamente multidisciplinare (Colavitti, Pazzagli, & Volpe, 2017). Oppure pensiamo a tutte le suggestioni a cui ha dato origine ormai diversi decenni fa Marc Augè con la teorizzazione dei non-luoghi (Augè, 2009) fino a quelle sviluppate recentemente sul concetto di iper-luoghi sistematizzato da Lussault (2020), o da Gilles Clément con il suo Manifesto del Terzo paesaggio (2016).

2. Luoghi, oggetti, memoria

Il territorio, nonostante l'inevitabile impatto della globalizzazione sulla dimensione locale, continua a essere il custode principale del patrimonio culturale, sia materiale che immateriale, che dà forma alle identità individuali e collettive, contribuendo a strutturare le comunità.

Ma anche la produzione sul rapporto tra oggetti e identità è stata altrettanto florida diventando una degli assi portanti degli studi sulla *material culture*. Fra tutti meritano di esser ricordati i lavori illuminanti di Daniel Miller (1987) sulla relazione dialettica tra soggetto e oggetto dai quali in parte ha preso le mosse la monumentale storia globale dei consumi di Franck Trentmann (2017), *L'impero delle cose*, vero e proprio spartiacque nella storiografia contemporanea.

I paesaggi e i luoghi assumono dunque dimensioni e identità multiple, talvolta indipendentemente dalla loro qualità estetica (Breda, Lai 2011), dalla loro conformazione fisica e dalla loro funzione originaria che addirittura possono essere scollegate, subordinate e ridefinite dalle attività umane che di volta in volta li animano (Lussault, 2020). Anche gli oggetti dal canto loro contribuiscono non poco (e hanno contribuito anche nel corso dei secoli passati) a determinare ciò che siamo e a strutturare le società. In altri termini gli esseri umani costruiscono gli oggetti che a loro volta danno forma agli individui determinandone le identità, i comportamenti, le attività... (Meloni, 2013; Miller, 1987).

L'intreccio degli studi sugli oggetti e sui luoghi con quelli sulla memoria ha aperto quindi la strada ad orizzonti sterminati.

Gli oggetti, infatti, hanno una loro memoria e in quanto depositari di identità individuali e collettive sono fondamentali per ricostruire le organizzazioni sociali del passato e le storie individuali e allo stesso tempo ci aiutano a ricordare il nostro passato, sono eccezionali stimolatori di ricordi. La cultura materiale, quindi, fa da mediatrice di memoria e attiva le emozioni inerenti al passato.

Peraltro, dopo il consolidamento di quella stagione storiografica avviata nel secondo dopoguerra e definita più tardi come l'era del testimone (Wieviorka, 1999), la più recente e progressiva scomparsa dei testimoni diretti del primo Novecento ha portato altrettanti stimoli e riflessioni alla ricerca storica e in particolare ha contribuito senza dubbio a consolidare gli studi che hanno messo al centro della loro attenzione gli oggetti e i luoghi e il loro rapporto con il passato e con il presente, dunque con la storia e con la memoria. Nella storia della Resistenza, ad esempio, stanno comparando diversi interessanti studi di questo genere (Boccalatte, Carrattieri, 2024).

Per quanto riguarda invece la relazione tra paesaggio e memoria, e più nello specifico sulla spazializzazione del ricordo, Patrizia Violi, fra gli altri, ha scritto pagine particolarmente efficaci:

La memoria [...] sembra intrattenere una relazione privilegiata con lo spazio, che diviene una delle modalità principali attraverso cui essa arriva a farsi discorso, a volte senza che ne siamo nemmeno consapevoli. I luoghi ci parlano sempre del nostro passato, anche quando non li stiamo ad ascoltare. Si può addirittura spingersi a considerare la spazializzazione della memoria come una condizione per la sua narrabilità [...]. Lo spazio così come ci si presenta fenomenologicamente veicola sempre vari e diversi significati, racconta delle storie, mette in gioco un sistema di valori soggiacente. [...] Lo spazio parla della nostra realtà sociale ma parla anche, forse in primo luogo, di ciò che è stato, delle trasformazioni che la nostra realtà ha subito, dei valori che vi sono stati iscritti. Lo spazio parla quindi della nostra memoria e al tempo stesso [...] produce memoria, la riscrive, la interpreta, a volte la cancella. (Violi, 2014, p. 34).

Il paesaggio, infatti, come ha avuto modo di osservare in più occasioni Antonella Tarpino, può esser letto o addirittura ricostruito proprio attraverso il filtro delle testimonianze. La memoria, dunque, che dà la forma del paesaggio talvolta perduto o cancellato fisicamente, e lo ridisegna e ridefinisce. La memoria lo "rialfabetizza" (Tarpino, 2018).

D'altro canto Halbwachs, su tutti, ha indicato in modo chiaro che il passato non è un deposito immutabile a cui si accede in modo diretto, ma è mediato sempre dal presente. Tuttavia, come ha sottolineato Jedlowski, "l'originalità di Halbwachs consiste nel porre postulato il passato che si 'presentifica' nell'atto del ricordo; non è un passato che ritorna, ma una effettiva ricostruzione del passato stesso, una riformulazione che è soggetta di volta in volta a riaggiustamenti e revisioni che derivano dal mutare dei punti di

vista operati nel presente. Secondo questa impostazione, la memoria emerge come un insieme dinamico, luogo non solo di selezioni, ma di reinterpretazioni e riformulazione del passato. La sua funzione consiste, più che in quella di fornire immagini fedeli del passato, in quella di preservare gli elementi del passato che garantiscono ai soggetti il senso della propria continuità e l'affermazione della propria identità” (Jedlowski, 2002, pp. 47-48).

Nella costruzione di nuovi percorsi educativi della memoria europea, dunque, è essenziale anzitutto rammentare che la memoria stessa è un atto narrativo stimolato, sostenuto e sostanziato dai luoghi e dagli oggetti.

3. La narrazione dei luoghi e la memoria collettiva

Henry Appel, deportato e sopravvissuto ad Auschwitz, ha espresso con chiarezza la centralità della memoria da costruire e conservare nel presente: “C'è solo una cosa peggiore di Auschwitz stesso, che il mondo dimentichi che un simile luogo sia esistito” (Friends of Auschwitz Foundation, 2015, p. 12).

Il luogo è posto al centro della riflessione come elemento per la costruzione del ricordo e come mediatore per strutturare la memoria personale, collettiva e pubblica. Non è un approccio scontato, se si considera che proprio alla fine della Seconda guerra mondiale, i materiali presenti nelle aree degli ex lager furono spesso riutilizzati per la ricostruzione delle città distrutte. Le baracche di Auschwitz-Birkenau, ad esempio, furono in parte smontate e il legno fu usato per l'edilizia a Cracovia. Gli abitanti polacchi che erano stati forzatamente allontanati dai nazisti dalla zona d'interesse limitrofa al campo tornarono a casa e, non avendo più abitazioni disponibili, si stabilirono nelle strutture presenti all'interno dell'ex lager. La preservazione di questi siti fu difesa, per primi, dai sopravvissuti, spesso in assenza d'impegno da parte delle istituzioni governative, in molte occasioni all'interno di contesti sociali che volevano lasciarsi alle spalle la sofferenza vissuta con la guerra, come pure in alcuni casi, per rimuovere le responsabilità dirette o indirette. Il 2 luglio 1947, il parlamento polacco ratificò l'apertura ufficiale del Museo Statale di Auschwitz che prevedeva la salvaguardia del luogo con l'obiettivo di conservarlo e preservarlo, in modo che potesse restare come prova del crimine che vi era stato compiuto.

I luoghi sono evidentemente strumenti di narrazione storica, perché permangono nel tempo e sono elementi di naturale connessione tra passato e presente; da questo punto di vista, permettono di confrontarsi con due differenti tipi di racconto: la ricostruzione delle vicende storiche e la prospettiva di memoria che ha preso corpo nel tempo (quella che potremmo definire la storia della memoria). Se consideriamo Auschwitz, tramite il luogo e i suoi documenti possiamo conoscere quanto avvenuto tra il 1940 e il 1945, ma è utile anche riflettere sulle modalità, le metodologie e gli obiettivi che sono stati utilizzati per produrre un ricordo collettivo di tali vicende attraverso i percorsi museali che sono stati organizzati nell'area dell'ex lager (Bravi, 2014).

La memoria, in particolare quella pubblica, è un processo che è influenzato da molteplici elementi, tra i quali il contesto socio-politico del tempo in cui l'osservatore sta vivendo. La riflessione sulle connessioni sociali che intervengono nella costruzione di memorie vede una sua fondamentale origine nel libro *I quadri sociali della memoria* del sociologo Maurice Halbwachs (2024), un testo che per primo ha indagato le radici identitarie comunitarie che si costituiscono sulla base di selezione e rimozione delle vicende del passato. Lo storico Yuval Noah Harari ha più recentemente riflettuto sulla costruzione e diffusione delle narrazioni collettive, come collante identitario caratterizzante la specie *Homo Sapiens*, rispetto agli altri esseri viventi. In un *TED talk* (Technology Entertainment Design) intitolato «*What explains the rise of humans?*» tenutosi a Londra nel giugno 2015¹, Harari ha affrontato il tema delle narrazioni umane come elemento di condivisione e costruzione di radici collettive che permettono la collaborazione tra individui. Tale collaborazione/condivisione, come condizione specifica dei soli esseri umani, può assumere caratteristiche di pensiero astratto; pertanto, non legato all'aspetto concreto del soddisfacimento di bisogni primari: se gli animali sono in grado di collaborare in piccoli gruppi per rispondere a necessità concrete e immediate, se-

1 Y.N. Harari in TED talks «*What explains the rise of humans?*» al link https://www.ted.com/talks/yuval_noah_harari_what_explains_the_rise_of_humans?subtitle=en (Ultimo accesso: agosto 2024).

condo Harari, i *Sapiens* hanno acquisito la capacità di costruire contesti collaborativi molto estesi, anche in riferimento a mete ideali e valori immateriali (2014). Le molteplici modalità del racconto ne rappresentano gli strumenti di diffusione, dall'oralità alla scrittura, fino ai mezzi di comunicazione di massa che ne hanno prodotto una disseminazione sempre più a largo raggio e, dopo la scrittura, in grado di conservarsi più a lungo nel tempo. Nonostante i riferimenti positivi che le persone sono solite collegare al concetto di memoria comunitaria, in particolare tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo quando ha preso campo un intenso processo di costruzione di politiche pubbliche della memoria (De Luna, 2011), il racconto collettivo e la costruzione di narrazioni comunitarie non si dirigono, né necessariamente né in modo naturale, verso obiettivi che oggi definiremmo positivi (i diritti umani e la democrazia, ad esempio), ma hanno semmai la caratteristica di far prevalere un racconto maggioritario. La criticità della narrazione del passato secondo un punto di vista maggioritario è tema di riflessione storiografica almeno a partire dal secondo dopoguerra, momento in cui si è sviluppata un'attenzione maggiore sul tema delle minoranze² e della giustizia riparativa anche da parte del diritto internazionale (Zagrebelski, Martini, 2003; Patrizi, 2009). L'analisi attorno al concetto di «narrazioni dominanti» si è recentemente riattivata, a partire dal dibattito sorto sulla *Cancel culture* (Rizzacasa d'Orsogna, 2023; Dei, 2023), intesa come la pratica di cancellare, rivedere o inventare aspetti del passato per sostenere le opinioni dominanti nel presente. In definitiva, anche le esperienze dei lager, della persecuzione e dello sterminio possono essere lette come esempi di collaborazione umana, nati dalla condivisione di una narrazione discriminatoria e razzista che si fece cultura e racconto maggioritario presso ampi strati della popolazione europea, anche attraverso la scuola. Gli elementi fin qui analizzati fanno emergere un tema centrale della riflessione: la comunicazione del passato (cioè l'azione di raccontare e narrare la storia trascorsa) da sola non è strumento sufficiente per attivare processi educativi volti alla pace e ai valori democratici. In questo senso, i recenti lavori svolti in ambito pedagogico sul tema della memoria confermano una connessione sfaccettata e multidisciplinare anche in ambito accademico. Si pensi ad esempio alle profonde riflessioni di Alessandro Vaccarelli rispetto alla Shoah come questione cruciale per l'educazione e per la pedagogia (Vaccarelli, 2023), oppure allo sguardo della filosofia dell'educazione, espresso attraverso i contributi, tra gli altri, di Raffaele Mantegazza, la cui produzione offre una correlazione di rilievo tra quella che ha definito la "pedagogia dell'annientamento" (Mantegazza, 2001; 2014), e la costruzione di una "pedagogia della resistenza" (Mantegazza, 2021); come pure il volume di Carla Callegari che riporta la progettualità educativa a confrontarsi con la storia di persecuzione affrontata dalle persone con disabilità durante il nazifascismo (Callegari, 2011).

Quelli che possiamo definire come percorsi educativi della memoria devono necessariamente comporsi di due elementi: la narrazione storica (storicizzazione) e una metodologia fatta di strumenti pedagogicamente connotati che possano indirizzare il racconto del passato, verso gli obiettivi legati alla pace, alla lotta ai pregiudizi e contro il razzismo. Dal punto di vista dei processi educativi, i conflitti che sono in atto obbligano a una riflessione profonda che non può limitarsi ad una vuota ripetizione di quel «mai più» che appare da tempo (forse da sempre) disatteso.

Sono state recentemente rivolte aspre critiche, anche rispetto alla reale capacità formativa delle attività nate sulla spinta dell'istituzione del Giorno della Memoria (in Italia, reso ufficiale con la legge 211 del 2000) e delle cosiddette politiche della Memoria; ne considereremo due esempi: il primo caso è rappresentato dalle conclusioni cui è giunta la semiologa Valentina Pisanty nel suo volume *I guardiani della memoria* (Pisanty, 2020) nel quale ha messo in correlazione gli ultimi vent'anni di specifiche attività educative organizzate dopo la legge 211/2000 con la crescita della destra xenofoba, avvenuta nello stesso periodo in tutta Europa; il secondo riferimento è legato alla preoccupazione recentemente espressa da Liliana Segre, sopravvissuta al lager di Auschwitz e senatrice a vita dal gennaio 2018, in un intervento tenuto a Milano nel gennaio del 2023, in occasione del Giorno della Memoria:

Una come me certo non si accontenta, una come me è pessimista e ritiene che tra qualche anno ci sarà una riga [sulla Shoah] sui libri di storia e poi non ci sarà nemmeno più quella [...] Quando uno

2 Seppure il diritto internazionale non sia giunto ad una definizione definitiva di «minoranze», il periodo dopo le due guerre mondiali ha segnato una riflessione costante su questa tematica; la questione della rappresentazione e dei diritti di coloro che sono minoranza nei differenti Paesi ha trovato spesso espressione, seppur con gradazioni assai differenti, all'interno delle Costituzioni dei vari Stati.

è così vecchio come me e ha visto prima l'orrore e poi è arrivato a sentire addirittura che si nega, quando a un certo punto, dopo che sei stato nessuno, quando la coscienza ti si sveglia, allora non sei mai contento. Per chi ha visto personalmente quell'orrore, quello che viene fatto non è mai abbastanza³.

Seppur la correlazione proposta da Pisanty tra crescita della xenofobia e fallimento delle politiche della Memoria non possa essere considerata certa, non c'è alcun dubbio che l'odio verso il "diverso" e il razzismo si segnalino come due elementi in costante ascesa in Europa, come attestato dai dossier che l'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali (FRA) ha redatto nell'ultimo decennio⁴. Per questo stesso motivo, il grido d'allarme lanciato da Liliana Segre può risultare un utile monito, più che la presa d'atto di un fallimento, cioè l'invito ad un'azione ancor più concreta che tenga conto delle fragilità e delle criticità del passato. All'atto di denuncia rispetto all'inefficacia di processi educativi che deve necessariamente preoccupare coloro che sono attivi nell'ambito di formazione, la risposta non può che essere quella di promuovere ulteriori tentativi d'attivazione educativa.

Ci sono alcuni fattori da prendere in considerazione che riguardano gli strumenti e le metodologie da costruire. Il primo passaggio critico ha a che fare con la presa di coscienza che l'era del testimone (Wieviorka, 1999) stia giungendo definitivamente al termine (almeno in relazione alla possibile testimonianza diretta di persone tuttora in vita) e che da quasi vent'anni siamo di fronte alla pressante domanda che si è posto David Bidussa (2009), rispetto al nostro futuro dopo la scomparsa dell'ultimo testimone e ai percorsi di consapevolezza, formazione, educazione, cittadinanza che potranno essere costruiti. La riflessione qui proposta intende individuare i luoghi, in particolare Auschwitz, come strumenti per riattivare processi di formazione che possano far dialogare passato e presente.

4. Attraversare Auschwitz: un modello pedagogico

L'obiettivo a breve termine di un processo formativo che parta dalle vicende di Auschwitz, non può mai essere la generica costruzione di memoria, ma sempre la storicizzazione, cioè la conoscenza della storia specifica del processo iniziale, intermedio e finale che ha rappresentato Auschwitz. Storicizzare Auschwitz significa ampliare il più possibile le conoscenze storiche rispetto a quanto avvenne in quell'area dal 1940, quando fu messo in funzione Auschwitz I come campo base, fino al 27 gennaio 1945, quando il lager fu liberato dall'Armata Rossa, dopo che si era ampliato ad Auschwitz-Birkenau, Auschwitz-Monowitz e ai suoi molteplici sottocampi. Quest'approccio apre a un ventaglio di conoscenze innumerevoli che il formatore deve selezionare consapevolmente e in modo adeguato rispetto ai tempi a disposizione, alle esperienze che vorrà collegarvi, all'età delle persone cui si rivolge. Le conoscenze storiche hanno sempre bisogno di un percorso appositamente strutturato per essere apprese e di strumenti per essere attivate in modo interessante e utile all'obiettivo a lungo termine che qui individuiamo nella costruzione di «memoria attiva», intesa in questo contributo come la capacità di trasformare l'attività di avvicinamento alla storia in azione quotidiana che abbia come riferimento la pace, la democrazia, la relazione paritaria tra comunità e tra individui; perché questo non corrisponda ad una serie di generici e teorici intenti, è indispensabile che la storicizzazione di Auschwitz sia utilizzata dal formatore come strumento pedagogico specifico: la teorizzazione dei concetti sarà una fase sempre successiva alla storicizzazione delle vicende trascorse, perché sono le conoscenze storiche a poter costituire la base necessaria per ottenere riflessioni teoriche sostenute dai riferimenti a fatti concreti. Il presente contributo, propone di porre Auschwitz all'inizio del percorso formativo, ma è necessario evitare una sua cristallizzazione. Ha infatti senso proporre la storia di Auschwitz come elemento di attivazione iniziale, proprio in considerazione del suo impatto simbolico a livello globale: nominare Auschwitz in un contesto di sola comunicazione, corrisponde a fare riferimento all'intera vicenda di persecuzione, deportazione e sterminio, ma è importante essere consapevoli che dal punto di vista storico

3 Intervento di Liliana Segre in occasione della presentazione delle attività per il Giorno della Memoria del Comune di Milano, il 23 gennaio 2023.

4 Si vedano i report e le analisi dell'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali (FRA) al seguente link: <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/fundamental-rights-report-2024#related> (Ultimo accesso: agosto 2024).

non sia affatto così: storicamente Auschwitz è la fase finale di un processo che ha prodotto lo sterminio e l'eliminazione di vite considerate alla stregua di «pezzi» di cui disfarsi. Auschwitz, dal punto di vista storico, non è neppure la fine effettiva della deportazione, perché la sua liberazione, avvenuta il 27 gennaio 1945, anticipa di quasi quattro mesi l'ultima liberazione che sarà quella del lager di Mauthausen (5 maggio 1945) e dei suoi campi satellite, nei giorni immediatamente successivi. Auschwitz può essere posto al centro di un processo formativo che abbia per obiettivo a lungo termine la memoria attiva purché, ricorda Zygmunt Bauman nel suo libro *Modernità e Olocausto* (1999), sia inteso non come simbolo dogmatico della malvagità, ma come rappresentazione concreta della grande fabbrica della morte che fu attivata con l'obiettivo dell'eliminazione delle vite definite inferiori, nella quale trovano piena espressione elementi specifici che hanno continuato a caratterizzare la modernità del dopo-Auschwitz: la tecnica, che ha permesso innovazione (si trattò della capacità di costruire le grandi camere a gas e un sistema industriale di smaltimento dei corpi), la divisione capillare dei compiti, tipica della burocrazia (si trattò della possibilità di allontanare da ciascuno dei soggetti coinvolti, la responsabilità diretta delle morti nelle camere a gas) e infine quella che Bauman definisce la «cultura del giardiniere», cioè l'azione di colui che elimina le erbe dichiarate infestanti dal proprio giardino, dando vita a ciò che considera un atto creativo (a difesa del giardino stesso) e non distruttivo; la «cultura del giardiniere» è equiparabile all'organizzazione sociale che considerò il progetto di un «uomo nuovo» razzialmente puro, come un punto di arrivo raggiungibile, elemento di una narrazione maggioritaria che descrisse lo sterminio come un'azione di miglioramento della società e non come un omicidio di massa (Browning, 2022). Non cristallizzare Auschwitz significa poter legare simili riflessioni al raggiungimento di una piena conoscenza del contesto storico. Si tratta di un percorso che necessita di specifiche competenze pedagogiche rispetto all'attivazione di percorsi formativi-educativi legati alla storia del Novecento e del periodo dei totalitarismi, ma anche dell'indispensabile conoscenza del periodo delle dittature che può essere costruita come esperienza di collaborazione multidisciplinare in ambito scolastico. Il processo di conoscenza storica descritto, può essere elaborato sia attraverso un approccio cronologico che conduca dai primordi delle dittature verso Auschwitz, oppure come un percorso a ritroso che da Auschwitz si muova verso la chiarificazione delle fasi precedenti; in entrambi i casi l'aspetto fondamentale è individuare nella storicizzazione lo strumento basilare per il lavoro didattico e formativo.

È una metodologia che potremmo riassumere nella capacità di «attraversare Auschwitz»: non si tratta di un percorso di approfondimento dedicato al solo luogo divenuto simbolo dello sterminio, ma della possibilità di percorrere il tempo storico per trarne approfondimento, consapevolezza e conoscenza storica. Uno degli errori formativi più frequenti nell'ambito di ciò che si muove intorno alle attività sulla memoria del Novecento, è la tendenza a partire dalla riflessione etica per connetterla a frammenti di storia avulsi da un percorso storiografico pienamente compiuto: si parla di educazione alla pace e la si connette alla generica riflessione sullo sterminio avvenuto nei lager, senza porsi il problema di far conoscere e rendere chiaro l'intero processo che ha reso l'umanità capace di sterminio; si tende cioè ad utilizzare i fatti storici considerandoli tessere a sé stanti, immagini simboliche disconnesse da un prima e un dopo. «Attraversare Auschwitz» pone invece di fronte alla necessità di strutturare un *continuum* storico narrativo all'interno del quale i luoghi della memoria siano focus di riferimento formativi⁵. La necessità di riflessione sugli strumenti utilizzabili, si rende adesso più urgente, proprio per tentare di rispondere al grido di allarme lanciato da Liliana Segre: resterà realmente soltanto una riga sui libri di storia e poi neppure quella, dopo che sarà scomparso anche l'ultimo testimone?

Una volta che le voci testimoniali di un evento scompariranno che cos'avremo in mano? Come elaboreremo quel vuoto? E allo stesso tempo come rifletteremo? La questione riguarda la capacità che quelle voci hanno di parlare e di suscitare domande; non solo di riprodurre se stesse. In quel terreno vuoto si porrà la dimensione della post-memoria, di una riflessione che vivrà unicamente e strutturalmente

5 Il concetto di «Attraversare Auschwitz» è frutto di riflessione critica operata con il contributo di Michele Andreola, guida-educatore presso il Museo Statale di Auschwitz-Birkenau. Si sottolinea questa collaborazione attiva, perché le guide attraversano costantemente il luogo della memoria rendendolo fruibile e comprensibile a visitatori che poi abbandoneranno l'ex lager dopo il percorso guidato. L'aspetto del permanere nel luogo, attraversarlo più volte, vivere nei pressi dell'ex lager può invece condurre a relazionare in modo critico e costante il passato con il presente, attraverso la lente della narrazione del discorso storico, una condizione con evidenti richiami e possibilità generative rispetto al contesto di progettazione educativa.

della capacità di elaborare documenti. Lì si porrà il problema del rapporto tra testimonianza e storia. Quando i testimoni oculari saranno scomparsi, quando quelle voci non avranno più voce, ci ritroveremo con un archivio definito di storie, che racconteranno scenari e situazioni. Si tratterà allora di far lavorare quelle storie narrate come «documenti». In quel momento avverrà, consapevolmente per noi, il passaggio irreversibile tra Novecento e «attualità» (Bidussa, 2009, p. 13).

«Attraversare Auschwitz» significa tentare un percorso che mai potrà limitarsi a sostituire il ruolo e la presenza del testimone con la mera riproposizione di un'intervista registrata. Da dove ripartire? S'intende qui segnalare i luoghi della memoria come strumenti di formazione da tornare a valorizzare. Le aree in cui i fatti storici si sono concretamente svolti, permettono di riprendere la narrazione della storia in connessione con molteplici elementi: il passato, il presente, ma anche le persone che hanno attraversato quei luoghi, sia ieri che oggi. È in questi concetti la differenza tra «visitare» e «attraversare Auschwitz»: visitare corrisponde a porsi di fronte ad una sorta di monumento dello sterminio che «si deve vedere» almeno una volta nella vita, è invece compito di chi voglia costruire un processo di conoscenza, trasformare Auschwitz da monumento, a strumento di formazione e storicizzazione.

5. Gli oggetti come strumento di narrazione

Tra gli strumenti didattici utili per rispondere alle sfide poste dalla fine dell'era del testimone, accanto ai luoghi, si segnala anche la necessaria valorizzazione degli oggetti (Lachendro, 2019). È utile soffermarsi sul ruolo che possono avere gli oggetti per attivare racconti individuali o collettivi. I musei propongono da sempre oggetti all'interno dei propri percorsi per i visitatori (o nei magazzini deputati alla conservazione) e il Museo statale di Auschwitz ha la particolarità di mettere a disposizione differenti tipologie di oggetti capaci di proporsi come individuali o come «oggetti di massa» (si pensi alla massa di occhiali o di capelli delle vittime che sono presenti in alcune teche). Gli oggetti, al pari dei luoghi, possono essere considerati uno strumento di testimonianza, ma soprattutto di formazione. Tramite gli oggetti di vita quotidiana (o di sopravvivenza quotidiana) si possono ricontestualizzare e tornare a valorizzare le storie dei testimoni scomparsi; essi sono un gancio narrativo fondamentale in due direzioni, dal presente verso il passato, ma anche dal passato verso il presente, perché la maggioranza di quegli oggetti esposti nei percorsi museali continuano ad essere presenti nelle nostre vite. La stessa oggettistica che ha la forza di raccontare Auschwitz o altri luoghi di deportazione durante il nazismo e i fascismi, la ritroviamo a caratterizzare la vita delle persone di Srebrenica che subirono il genocidio nel 1995, oppure sono tra le prove del crimine ripescate nel mare di fronte a Lampedusa, quando altre persone, in altre epoche storiche, con motivazioni differenti, chiusero i propri beni in una valigia ed affrontarono un altro viaggio che non fu quello della deportazione verso Auschwitz, ma il tentativo di allontanarsi da altri, diversi e più recenti luoghi di odio o di morte (Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2021). È soltanto raggiungendo l'obiettivo della storicizzazione delle differenti vicende che un formatore sceglierà d'inserire nel processo formativo proposto, cioè nel *continuum* narrativo elaborato con l'obiettivo di ampliare la conoscenza, che si gioca la possibilità di attraversare Auschwitz e di confrontarsi con il presente all'interno di un reale processo educativo. Le azioni di storicizzazione degli eventi, di narrazione intesa come comunicazione formativa e di comparazione e non di equiparazione, sono i mattoni che permettono di costruire processi formativi che fondano i propri ragionamenti sul presente, ma non su una generica e passeggera partecipazione emotiva, quanto piuttosto sulle conoscenze acquisite. La riflessione su luoghi e oggetti apre la strada a due possibili strumenti che non sono volti all'annebbiamento della storia dietro una cortina fumogena in cui tutto diventa uguale ad Auschwitz, ma che possono essere utilizzati per valorizzare e motivare la conoscenza della storia, fino a giungere ad un corretto confronto dialogico tra passato e presente. Guardare ad Auschwitz e poter volgere successivamente lo sguardo ai conflitti, alla xenofobia e ai razzismi in atto nel presente è una necessità per chi si muove nel contesto della formazione. L'aspetto fondamentale dell'attraversare Auschwitz è quello di riuscire a costruire un percorso in cui non ci si neghi la possibilità di guardare al presente per paura d'inciampare in errori di valutazione, ma di farlo ponendo prima le basi della storicizzazione di ogni evento, in modo tale da non porsi l'obiettivo di equiparare fatti differenti, ma di potere e saper dibattere criticamente su ciascun tema a partire dalla conoscenza di ciò di cui si sta parlando. In questo processo di rige-

nerazione dei percorsi di formazione alla memoria attiva (individuale, collettiva e pubblica), i luoghi e gli oggetti sono descritti come strumenti che raccontando il passato hanno la capacità di riproporre uno sguardo critico sul presente, riconnettendosi in modo naturale con le voci e le storie dei testimoni diretti. In questo processo rigenerativo delle storie, il racconto della morte ha sempre l'obiettivo di riconnettersi ad una possibilità data alla vita, come ambito in cui costruire strumenti per imparare la lezione di Auschwitz, del Ruanda, di Srebrenica, di Lampedusa, fino a giungere a Cutro, al conflitto tra Russia e Ucraina, a quello tra Israele e palestinesi, senza dover dichiarare tutto identico ad Auschwitz, ma proprio per questo percepire la necessità di conoscere.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (ed.) (1986). *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Augé M. (2009). *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. or. 1992).
- Bandini G.-Oliviero S. (eds.) (2022). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Bauman Z. (1999). *Modernità e Olocausto*, Bologna: il Mulino.
- Bidussa D. (2009). *Dopo l'ultimo testimone*. Torino: Einaudi.
- Boccalatte P., Carrattieri M. (eds.) (2024). *Scarpe rotte eppur bisogna andar. Una storia della Resistenza in 30 oggetti*. Milano: Biblion.
- Bravi L., Martinelli C., Oliviero S. (eds.) (2022). *Raccontare la Resistenza a scuola: Esperienze e riflessioni*. Firenze: FUP.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Bravi L. (2018). *I destini dei bambini zingari*. Milano: FrancoAngeli.
- Browning C.R. (2022). *Uomini comuni*. Torino: Einaudi.
- Callegari C. (2011). *La Shoah dei disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Colavitti A. M., Pazzagli R., Volpe G. (2017). Editoriale. Verso un 'grappolo' di storia multidisciplinare del territorio. *Scienze Del Territorio*, 5, 6-10.
- Clément G. (2016). *Manifesto del Terzo paesaggio. Nuova edizione aggiornata e accresciuta del capitolo: Evoluzione e pratica del concetto di Terzo paesaggio*. A cura e con un saggio di Filippo De Pieri. Macerata: Quodlibet.
- Concilio C., Fargione D. (eds.) (2018). *Antroposcenari: storie, paesaggi, ecologie*. Bologna: il Mulino, Edizione digitale.
- De Luna G. (2011). *La Repubblica del dolore*. Milano: Feltrinelli.
- Di Pasquale C. (2019). *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
- Flores M. (2021). *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: il Mulino.
- Friends of Auschwitz Birkenau Foundation (eds.) (2015). *There is only one thing worse than Auschwitz itself... and that is if the world forgets there was such a place: Henry Appel, Auschwitz survivor*. O wi cim: Friends of Auschwitz-Birkenau Foundation.
- Halbwachs M. (2024). *I quadri sociali della memoria*. Roma: Meltemi.
- Harari Y.N. (2014). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Jedlowski P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità: memorie e società nel XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lachendro J. (2018). *Auschwitz dopo la liberazione*. Oświęcim: Museo Statale Auschwitz Birkenau.
- Lai F.-Breda N. eds (2011). *Antropologia del Terzo paesaggio*. Roma: CISU.
- Lussault M. (2020), *Iper-luoghi. La nuova geografia della globalizzazione* (edizione italiana a cura di Emanuele Casti), Milano: FrancoAngeli.
- Meda J., Paciaroni L., Sani R. (Eds.) (2024). *The School and Its Many Pasts*, Vol. 4. Macerata: Eum.
- Mantegazza R. (2021). *Imparare a resistere*. Roma: Mimesis.
- Mantegazza R. (2014). *Diventare testimoni. Riflessioni e strategie per la Giornata della Memoria a scuola*. Bergamo: Junior.
- Mantegazza R. (2001). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Troina-Etna: Oasi.
- Meloni P. (2013). *Oggetti di vita quotidiana e relazioni sociali: una riflessione sugli studi di Daniel Miller*. "Lares", 79(2-3), 353-362.
- Miller D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Oficyna Bibliofilów-United States Holocaust Memorial-Dzieci Łódzkiego (eds.) (2009). *Children of the Lodz Ghetto*, Łódź and Washington: Oficyna Bibliofilów, United States Holocaust Memorial, State Archive in Lodz.

- Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau (eds.) (2021). *To preserve authenticity. The Conservation of Museum Collections and Archival Materials*, Oświęcim: Auschwitz State Museum.
- Patrizi P. (2009). *La giustizia riparativa*. Roma: Carocci.
- Pisanty V. (2020). *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*. Milano: Bompiani.
- Rizzacasa d'Orsogna C. (2023). *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*. Torino: Einaudi.
- Tarpino A. (2018). Narrare il paesaggio della perdita. La memoria come ecologia. In *Antroposcenari: storie, paesaggi, ecologie*. Concilio C. Fargione, D. (eds.), Bologna: il Mulino, Edizione digitale.
- Tosco C., Bonini G. (Eds.). (2023). *Il paesaggio agrario italiano: Sessant'anni di trasformazioni da Emilio Sereni a oggi (1961-2021)*. Roma: Viella.
- Trentmann F. (2017). *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi.
- Violi P. (2014). *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*. Milano: Bompiani.
- Vaccarelli A. (2023). *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiewiorka A. (1999). *L'era del testimone*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zagrebelski G., Martini C.M. (2003). *La domanda di giustizia*. Torino: Einaudi.

The development of European gymnastics in the 19th century: models, networks and connections

Lo sviluppo della ginnastica europea nell'Ottocento: modelli, reti e connessioni

Domenico Francesco Antonio Elia

Senior Researcher in History of Pedagogy and Education | Department of Humanistic Research and Innovation | University of Bari "Aldo Moro" | domenico.elia@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Elia, D.F.A. (2024). The development of European gymnastics in the 19th century: models, networks and connections. *Pedagogia oggi*, 22(2), 161-168. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-20>

Copyright: © 2024 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-022024-20>

ABSTRACT

The paper aims to increase the knowledge of the international events that fostered the development of gymnastics in European states in the 19th century, particularly in Italy. The research analyzes sources relating to gymnastics congresses, exhibitions, and coeval publications that facilitated comparative reflections on gymnastics. The methodology used intends to bring new elements to understand the construction of European gymnastic and sporting systems. According to Tomlinson and Young, the Latin hybrid area – which included Italy – had been influenced by the main continental systems. The author of this paper disproved the absence of the “apostles of gymnastics” in the Latin area, who proved, instead, capable of confronting the European gymnasiarchs, and spreading their teaching methods in their countries. Finally, the contribution explores the links between European gymnastics influenced by the principles of militarism and the formation of a colonial mentality during the scramble for Africa.

Il contributo intende approfondire la conoscenza degli eventi internazionali che nell'Ottocento favorirono lo sviluppo della ginnastica negli Stati europei, in particolare in Italia. La ricerca analizzerà le fonti relative ai congressi di ginnastica, alle esposizioni e alle pubblicazioni coeve che agevolarono riflessioni comparative sulla ginnastica. La metodologia adoperata intende apportare nuovi elementi alla costruzione dei sistemi ginnastici e sportivi europei già stabilita da Tomlinson e Young, i quali ritenevano l'area ibrida latina – nella quale era compresa l'Italia – influenzata dai principali sistemi continentali. Sarà smentita, in questo modo, l'assenza nell'area latina degli “apostoli della ginnastica”, che si rivelarono, invece, capaci di confrontarsi con i ginnasiarchi europei, diffondendo così i propri metodi d'insegnamento nei contesti nazionali di riferimento. Il contributo, infine, approfondirà i legami esistenti fra una ginnastica europea influenzata dai principi del militarismo e la formazione di una mentalità coloniale negli anni dello *scramble for Africa*.

Keywords: gymnastics | 19th century | militarism | exhibitions | congresses

Parole chiave: ginnastica | ottocento | militarismo | esposizioni | congressi

Received: August 31, 2024
Accepted: October 14, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Domenico Francesco Antonio Elia, domenico.elia@uniba.it

The Italian disciples of gymnastics: a missed history

The perspective of a compared history of the European gymnastics and sports institutions, subject of a recent miscellaneous volume (Polenghi, Németh, Kasper, 2022), has developed starting from several contributions published during the Nineties. This happened thanks to the efforts of the European Committee for Sports History, that identified the common developments transversally achieved rather than considering the single countries (Krüger, Trangbæk, 1999).

However, it was necessary to wait until the second decade of the new millennium to identify four models of European historical sports development.

Tomlinson and Young theorized the existence of four clusters – an English, a German, a Scandinavian and a Soviet one – that were “‘ideal types’ in the Weberian sense, i.e. characterizations of significant patterns of cultural phenomena, which contribute to the ongoing process of theory-building” (2011, pp. 493-494). In addition, they hypothesized the existence of a hybrid “Latin” area, influenced by the main clusters, and encompassing France, Italy, Portugal, and Spain, whose most common features were the “politicizations of sports due to the interference of political parties and the Catholic Church; the importance of cycling culture; and the proximity of Fascist, pro-Franco, Vichy and pro-Salazar sports policies” (Tomlinson, Young, 2011, p. 495).

However, this research suffers from three limits: as a matter of fact, the clusters were referred mainly to the historical sports development emerged in the XX century, whereas the reference to the 19th century dealt only with the definition of the English and German models. Moreover, these clusters focused only on the sports aspect and, instead, the gymnastics one was not considered.

Finally, the last critical aspect had to do with the definition of a “Latin area”, whose historical and sports features would have originated from the four main clusters, with Germany (Ndee, 2010) and England (Mangan, Hickey, 1999) as the most relevant influence. Although it is possible to agree on the essential features of the Latin area, it suffers from the same limits previously illustrated, which excluded the 19th century and gymnastics activity from the historical analysis.

In 2011 another article reflected on the genesis and the development of sports models in Europe: Dyreson identified a line dividing the continent in the north, where some kind of apostles of gymnastics were committed to the diffusion of sports practices, and the south where there was a lack of these agents favourable to the physical activities, therefore destined to failure (Dyreson, 2011, p. 401).

Although researches conducted in the Latin area (Torrebadella-Flix, 2017; Lopez Fernandez, 2009; Leziart, 1993; Elia, 2018) have pointed out a series of peculiarities common to the development of gymnastics teaching, the scientific literature has not yet engaged completely on models, networks and connections that fostered the gymnastics in the countries belonging to this area, especially in Italy (Freeman, 2012).

Therefore, the present paper describes how gymnastics congresses, exhibitions – both at national and international level – and the reports written by the gymnastics teachers about gymnastics abroad created a bond between Italy and the other European ones.

1. International meetings: The influence of Germany on the Italian model

In the second half of the 19th century, the German gymnastics model considerably influenced the development of this discipline in Italy. This statement is not surprising considering the background of the first gymnasiarch engaged in the Kingdom of Sardinia, Rodolfo Obermann, who was the pupil of Rodolfo Spiess (Elia, 2020, pp. 8-9). However, it had also a relevant influence on the groups working in Bologna and Veneto (D’Ascenzo, 2010), where the studies of Emilio Baumann (Alfieri, 2013; Elia, 2015) were influenced by the “gymnastic theories of the German Jäger, based on the use of small equipment and more natural exercises than those taught by Obermann” (Magnanini, 2013, pp. 249-250). At the first Italian Gymnastic Congress, held in Venice in 1868, “ten [gymnasiarchs] attended, among whom were three distinguished Germans, including the renowned gymnastics teacher, A. Ravenstein from Frankfurt”¹.

1 Central State Archives (henceforth CSA), Ministry of Public Instruction (henceforth MPI), Personnel 1860-1880, bundle

In the conclusion of the volume *Osservazioni sulla ginnastica in Italia e Germania* (Observations on gymnastics in Italy and Germany) (Gallo, Reyer, 1872, p. 23) the authors reported the data of a comparative statistics between Italy and Germany, whose outcome showed an unequal gymnastics practice in the two countries. In Italy 30 gymnastics societies were active, attended by 600 gymnasts – out of them only 20 had a good level – against 1546 German association, that counted 60,000 gymnasts and out of them at least 6,000 had good competitive level.

So, the participation of an Italian delegation, selected by the Ministry of Education, in the International Congress of Gymnastics held from 24 to 30 of July 1880 in Frankfurt (Criard, 1880; Danneberg, 1881; Ohmann, 2008; Elia, 2019) raised high expectations. The most important Italian gymnasiarchs, including Baumann, Felice Valletti, Alessandro La Pegna and Giuseppe Pezzarossa, participated in this event.

Even if the delegates diverged about the superiority of the German model (Fenzi, 1880, p. 5), there were also very positive opinions about its capacity to contribute to the development of “the armed nation” (Conti, 2012, p. 7).

Eduardo Ariotti, president of the Gymnastics Society of Palermo, the following year wrote a letter addressed to the Ministry of Public Education, mentioning Italy’s participation in the German the International Congress ad an “opportunity to know what importance Germany attaches to gymnastic education in order to maintain its primacy as a military power”². In fact, this interpretation is confirmed by the recent interpretations of the Frankfurt Congress given by German historiography, which considers this event as a self-representation of the early German Empire and, at the same time, an effective demonstration of the nation community, formed not so long ago. Therefore, this event seems to be characterised by the coeval publications that adopted a military lexicon, such as fight, combat, victory and honour of their own homeland: by doing this the typical conflictual idea of armed fight shifted into the gymnastics societies (Breitkreuz, 2009, p. 4).

2. International Exhibitions: The success of an Italian Industry

Italian gymnastic model developed also through the participation of national firms in international exhibitions of the 19th century, an important contribution to enhance the value of educational industries (Escolano Benito, 2011/2012) and standardise the school consumption (Lawn, 2009). The high number of visitors who attended these events appeared also to be “a guarantee of success and legitimacy that was indispensable in relation to production costs” (Kesteloot, 2017, p. 58)

Moreover, it is fundamental to consider these events as shapers of the “social imaginary of industrial society” (Tomassini, 2015, p. 161), projected as they were in reflecting the utopian side of capitalism, based on “trust in scientific knowledge, drive of the technological progress and an unlimited economic growth” (Galli, 2014, p. 89), which the outbreak of the Great War tragically ended (Necchi, 2015, p. 377).

The data of The International Exhibition in Milan (1887) however, highlighted that Italian production of gym equipment was limited, as was the case for all the national school industry (Pomante, Brunelli, 2017, p. 645). Only two companies showed a complete system of gym equipment³. On that occasion, the highest honour was given to the factory founded in 1880 by the master from Bari Giuseppe Pezzarossa, who was rewarded until the Thirties of the 20th century with 48 honours during national and international exhibitions (Elia, 2013, p. 139).

In order to encourage the government to grant him a subvention and thus participate in the Paris International Exhibition of 1900, the Apulian entrepreneur recalled that he would have had the chance of showing the quality of his production to a German colleague who, without even see his tools, had already

(henceforth b.) 931, file (henceforth f.) Gallo: “Report of the 3rd Federal Gymnastics Congress held in the city of Verona”, October 1872.

2 CSA, MPI, Division of Libraries and General Affairs (1860-1898) (henceforth DLGA), General Archives (1860-1989) (henceforth GA), Gymnastics, shooting, swimming, gyms, fencing 1861-1894 (henceforth G), b. 43, f. 110: “Letter from E. Ariotti to G. Baccelli”, January 30, 1881.

3 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 3, f. General Affairs: “Milan Exhibition Gymnastics Section”, August 16, 1887.

invited “the German suppliers to send their catalogues to Italy”⁴. Pezzarossa complained that, had he not participated in the exhibition, not only his company, but the national reputation itself would have been damaged.

Again in 1904, on the occasion of the International Exhibition to be held in St. Louis in the United States, Pezzarossa lobbied the government, this time unsuccessfully, to obtain a subvention to support his idea “to send a complete system of my gymnastics equipment, encouraged by the Italian sports press, which already believes that I will hold high the national decorum in this branch in St. Louis”⁵.

International exhibitions were useful also for fruitful exchange of ideas between entrepreneurs and purchasers of gym equipment:

my continuous relations with the juries of national and foreign gymnastic competitions – Pezzarossa wrote, were among the factors that enabled him – to provide precise equipment and school benches, and to accredit them in such a way that they are also appreciated abroad⁶.

3. Outside national borders between censorship and innovation

The work of two gymnasiarchs that studied foreign gymnastics gave evidence of the perceived need to know better other European gymnastics methodologies.

The work of Sebastiano Fenzi and Angelo Mosso was praiseworthy and their writing became known even beyond national borders through English and French translations.

The speech given by Fenzi at the “Circolo Filologico” (Philological Circle) of Florence was for instance translated and diffused in England to the author’s great satisfaction: “this is an honour that the English rarely bestow on the writings of foreigners, especially when it concerns a subject in which they seem to be masters” (Fenzi, 1887, p. 17).

The necessity to study European models is pointed out in a letter sent in 1876 by Fenzi, The President of Italian Gymnastics Federation, and addressed to the Ministry of Public Education. The content was a comment on the news of the potential publication of the Proceedings of Rome’s Gymnastics Congress where

a comparison would be made of the development of gymnastics in Italy with that of other countries. The Federal Presidency would like to know if the news is true because it would be delighted if such a paper were published, which would attest to how the government holds this important branch of national education in honour⁷.

We do not know if the report was finally published: it is sure instead that at the end of the century, Felice Valletti, Head Inspector of Gymnastics in the Ministry of Public Education, published the *Storia della Ginnastica* (History of Gymnastics) (1893) where he devoted great space to the gymnastics teaching methods in other European countries. As for the German national case, for instance, which was fundamental for the development of Italian gymnastics, the author declared that “from what we have briefly recounted [...] one can understand how gymnastics entered the habits of the strong German people and contributed to making them powerful and great” (Valletti, 1893, p. 111).

Finally, throughout the last twenty years of the Twentieth century, there were some private and official visits of masters and representatives of the Government to schools and other European and American education institutes.

For instance, two missions deserve attention: a private one undertaken by Angelo Mosso in the United

4 State Archives of Bari (henceforth SAB), Chamber of Commerce of Bari (henceforth CCB), I Dep., b. 180, f. 27, sf. A: “Memorandum”, September 1st, 1899.

5 SAB, CCB, I Dep., b. 191, f. 42: “Letter from G. Pezzarossa to Antonio de Tullio”, January 20, 1904.

6 State Archives of Brindisi, Historical Archive of the Municipality of Brindisi, Cat. IX, Cl. 18, b. 1, f. 3: “Preface to the Jury Report of the 1900 National Hygiene Exhibition in Naples”, no date [1900].

7 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 25, f. 61: “Letter from S. Fenzi to M. Coppino”, December 9, 1876.

States in 1899, and another carried out by Colonel Cerruti at the Training School of Gymnastics and Fencing in Austria-Hungary in 1883. A letter addressed to Pezzarossa, a correspondent of the distinguished physiologist from Turin, gives evidence of the first visit. Here, Mosso glorified the physical education practised beyond the Atlantic:

In American cities, physical education is of such importance that they do not see, do not believe and cannot know that such colossal means are employed for gymnastics and sport. [...] The interest and wonder I feel, however, give me a feeling of melancholy when I think how far we are from this perfection in Italy⁸.

The report of the second visit, which is kept at the State Central Archives, was drafted by Lieutenant Cerruti on the behalf of the Ministry of War and forwarded for information to the Ministry of Public Education. The report caught the attention of the author's superior officer when he wrote about the necessity of completing the gymnastics education "with training in an exercise that troops can be called upon to carry, especially in small towns where there is no special fire brigade"⁹, an element already pointed out by Reyer and Gallo (1872, p. 23).

There was, however, resistance to be inspired by foreign models: during the conference carried out in 1883 among Italian masters of gymnastics in Turin, Reyer asserted that "about going abroad to study the systems [...] he was not too keen on it because of the many sorrows one incurs"¹⁰, though this lack of trust emerged due to the poor consideration the gymnasiarch had regarding the German methods except that of Jäger. It can be observed that his position, within the same meeting, was counterbalanced by the proposal of Caravella that requested a Special Committee to study the foreign systems.

Firmer were instead the oppositions raised in 1888 by the Ministry of Public Education to the requests of Emilio Baumann, Director of the Normal School of Gymnastics in Rome, who was asking to be

sent on a mission for a few weeks to Stockholm with the aim of completing my studies on medical gymnastics and then disseminating them [...] through our school. On my journey I will also visit the other Normal Schools on my itinerary, namely Munich, Stuttgart, Karlsruhe, Leipzig, Berlin and Vienna and I think this visit should not return fruitless¹¹.

The Ministry's answer was negative, citing as reasons "the great expediency of first of all giving the more restricted teaching of gymnastics as it is now taught all the development and improvement it needs, both to announce to the Senate of the Kingdom the bill for the establishment of the Normal School of Gymnastics"¹². However, it is plausible, that the denial reflected also the general secretary of gymnastics Valletti well-known hostility towards Baumann. Still in 1892, Valletti complained with his superior about "the pertinacity of the director [of the normal school in Rome] in giving teaching that differs from the Government's programmes and the ascertained deficiency of pupils, [which] call into question the usefulness of the school"¹³.

8 SAB, Historical Archive of the Municipality of Bari (henceforth HAMB), III Dep. Post-Unitarian (henceforth DPU), cat. IX, cl. 9, b. 1635, f. 2: "Letter from A. Mosso to G. Pezzarossa", August 17, 1899.

9 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 1, f. "Gymnastics Schools in Vienna. Report": "Teacher training school of gymnastics and fencing", August 15, 1883.

10 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 3, f. 7: "Gymnastics Conferences in Turin from 16 to 30 September 1883. Copies of the Minutes of the Midday Sessions. Minutes of the 5th Sitting", September 21, 1883.

11 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 4, f. "General Affairs (GA)": "Letter from E. Baumann to P. Boselli", April 19, 1888.

12 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 4, f. GA: "Letter from P. Boselli to E. Baumann", May 31, 1888.

13 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 5, f. GA: "Normal School of Gymnastics in Rome, Naples and Turin. Report to H.E. the Minister", March 21, 1892.

4. Conclusions: Italy's Contribution to the development of the Latin Area

The heuristic potentialities regarding the ways in which gymnastic practices were transmitted and disseminated, not always understood by historical international research (Park, 2008, p. 521), showed the links between the cultural aspect of the process of *nation-building* and the process of militarization of national societies (Dencker, 2001, p. 527).

The above-mentioned request of Baumann to go abroad, indeed, was connected to the national military needs: “if by adding a few exercises to the current gymnastics programme, the army could be spared the loss of even just 100 men out of the 100,000 who reform for conscription each year, the mission expense would already be offset”¹⁴.

As a matter of fact, the Italian gymnastic movement had interests in the scramble for Africa, which in the same years affected the foreign policy of the great European colonial powers (Pakenham, 1992). The Italo-Turkish war (1911-1912) for the possession of Libya, for example, demonstrated the need to train “a physically and morally strong youth” to ensure overseas expansion (Bottini, 1914, p. 294). Some gymnasiarchs, however, as Mosso did, refused to link gymnastics and militarism:

America gives us the clearest and grandest example that physical education can develop without military intent. Here, no one thinks about being a soldier; for this purpose there are, as in England, mercenaries. Nevertheless, America and England are the two countries where physical education has reached its highest perfection¹⁵.

This work highlighted that Italy actively participated – proportionally to an inferior development of the gymnastics movement in comparison to the other countries mentioned – to the European networks of ideas, movements and methods of gymnastics. As a result, Dyreson's claim (2011, p. 401) stating the absence of disciples of gymnastics of Southern Europe can be refuted.

In the historical phase examined, the predominance of two national models that inspired the development of gymnastics in Italy emerged clearly. The German model was generally considered the best one, albeit adapted in different ways according to the theories of various Italian gymnasiarchs, whereas the English model was adopted by a minority until the promulgation of the new syllabuses for physical education, in 1893. However, this conclusion does not imply the absence of an influence coming from the Latin area. For example, the dean of Neapolitan gymnastics teachers, Alessandro La Pegna, attended the institute of Francisco Amoros (1770-1847) in 1858-1859, who had an enormous influence on the development of the gymnastics system in France (Di Donato, 1998, p. 135).

The European interconnections of the Italian development of gymnastics, however, should not lead to overestimate common features in the Latin area. Cultural resistances and bounds to the educational policies of the governments during the last twenty years of the 19th century, sometimes made relations with the models developed in other national contexts difficult. Also, Fenzi, who invited the ministers' authorities to look positively at the English *athleticism*, criticizing the German gymnastics, could not avoid observing “that some habits get well along with the nature, character and usages of the tradition of people and the consequence is that they deserve consideration, and neither cannot they all of a sudden change” (Fenzi, 1880, p. 12).

This interpretation is not so different from that expressed by Valletti in his work on the history of European gymnastics. Commenting on the English case, he pointed out the different vision of liberty that this country benefited from: “the young English boy grows up with a freedom that we would consider excessive; but if he abuses of this liberty, he is guilty and deserves a merciless punishment” (Valletti, 1893, p. 125).

It seems necessary therefore to remember how the development of gymnastics also depended on specific social contexts: “the forms and aims of physical activities as well as the motives, feelings and associations connected with them depend on the social contexts” (Pfister, 2003, p. 61).

14 CSA, MPI, DLGA, GA, G, b. 4, f. GA: “Letter from E. Baumann to P. Boselli”, April 19, 1888.

15 SAB, HAMB, III DPU, cat. IX, cl. 9, b. 1635, f. 2: “Letter from A. Mosso to G. Pezzarossa”, August 17, 1899.

References

- Alfieri P. (2013). “A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole”. Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all’indomani della legge De Sanctis. *History of Education & Children’s Literature*, 8(2), 195-220.
- Bottini E. (1914). La preparazione alla guerra e l’educazione militare della gioventù. *Rivista militare italiana*, 59(2), 278-304.
- Breitkreuz P. (2009). “Das Losungswort ist frisch, fromm, frohlich, frei”. *Friedrich Stoltze und das v. Allgemeine Deutsche Turnfest 1880*. Frankfurt a.M.: 1822-Stiftung.
- Conti G. (2012). *Fare gli Italiani: esercito permanente e nazione armata nell’Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Criard C. (1880). *Geschichte des Turnwesens im Umriss*. Frankfurt am Main: Selbstverle.
- Danneberg G. (1881). *Die Turnubungen bei dem Funften allgemeinen deutschen Turnfeste zu Frankfurt am Main am 25. bis 28. Juli 1880*. Leipzig: Strauch.
- D’Ascenzo M. (2010). Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica “razionale” di Emilio Baumann (1860-1894). In R. Farné (ed.), *Sport e infanzia. Un’esperienza formativa tra gioco e impegno* (pp. 194-215). Milano: FrancoAngeli.
- Dencker B.E. (2001). Popular Gymnastics and the Military Spirit in Germany, 1848-1871. *Central European History*, 34(4), 503-530.
- Di Donato M. (1998). *Storia dell’educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*. Roma: Studium.
- Dyreson M. (2011). Mapping Sport History and the History of Sport in Europe. *Journal of Sport History*, 38(3), 397-406.
- Elia D.F.A. (2013). *Storia della ginnastica nell’Italia meridionale: l’opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*. Bari: Progedit.
- Elia D.F.A. (2015). The Italian Way to Gymnastics: Emilio Bauman’s “psyco-kinetic theory”. *History of Education & Children’s Literature*, 10(2), 277-296.
- Elia D.F.A. (2018). La formazione dei docenti di ginnastica nell’Ottocento: nascita di una professione in Italia. *Studi sulla formazione*, 21(2), 175-190.
- Elia D.F.A. (2019). Il congresso internazionale di ginnastica di Francoforte (1880) nelle relazioni curate da Sebastiano Fenzi. *Annali di storia dell’educazione*, 26, 241-253.
- Elia D.F.A. (ed.) (2020). *Palestre e stadi. Storia dell’educazione motoria in Italia*. Firenze: Le Monnier.
- Escolano Benito A. (2011/2012). La educación en las exposiciones universales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 149-170.
- Fenzi S. (1887). *Discorso sulla fisica educazione letto nella sala del Circolo Filologico il dì 19 gennaio 1887*. Firenze: Tip. Cenniniana.
- Fenzi S. (ed.) (1880). *Relazioni dei deputati italiani*. Firenze: Tip. Cenniniana.
- Freeman M. (2012). Sport, health and the body in the history of education. *History of Education*, 41(6), 709-711.
- Galli G. (2014). Il futuro non è più quello di una volta: l’architettura delle Esposizioni universali tra utopia e ideologia. *Nuova corrente: rivista di letteratura*, 154(2): 89-106.
- Gallo P., Reyer C. (1872). *Osservazioni sulla ginnastica in Italia e Germania*. Venezia: Successore H.F. et M. Munster, F. Ongania.
- Kesteloot C. (2017). Verso la Public History. Rappresentazioni e commemorazioni delle guerre mondiali in Belgio. *Memoria e Ricerca*, 54(1), 41-60.
- Krüger M., Trangbæk E. (ed.) (1999). *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*. Viborg: Olesen Offset.
- Lawn M. (ed.) (2009). *Modelling the future: exhibitions and materiality of education*. Oxford: Symposium books.
- Leziart Y. (1993). Les premiers enseignants de gymnastique scolaire: histoire d’une profession qui se constitue (1869-1880). Étude dans la France de l’Ouest. *Staps*, 32, 67-77.
- Lopez Fernandez I. (2009). The Social, Political and Economic Contexts to the Evolution of Spanish Physical Educationalists (1874-1992). *The International Journal of the History of Sport*, 26(11), 1630-1651.
- Magnanini A. (2013). Baumann Emilio. In G. Chiosso, R. Sani (eds.) *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, vol. I (A-K) (p. 118). Milano: Editrice Bibliografica.
- Mangan J.A., Hickey C. (1999). English Elementary Education Revisited and Revised: Drill and Athleticism in Tandem. In J.A. Mangan (ed.), *Sport in Europe: Politics, Class, Gender* (pp. 63-91). London: Frank Cass & Co.
- Ndee H.S. (2010). Germany and Eastern Africa: Gymnastics in Germany in the Nineteenth Century and the Diffusion of German Gymnastics into German East Africa. *The International Journal of the History of Sport*, 27(5), 820-844.
- Necchi R. (2015). Tito Pasqui, un forlivese alle grandi esposizioni. *Nuova informazione bibliografica*, 12(2), 375-377.

- Ohmann O. (2008). *Turnvater Jahn und die deutschen Turnfeste*. Erfurt: Sutton.
- Pakenham T. (1992). *The Scramble for Africa*. London: Little Brown Book Group.
- Park R.J. (2008). Sharing, arguing, and seeking recognition: International congress, meetings, and physical education, 1867-1915. *The International Journal of the History of Sport*, 25(5), 519-548.
- Pfister G. (2003). Cultural confrontations: German Turnen, Swedish gymnastics and English Sport – European Diversity in Physical Activities from a Historical Perspective. *Culture, Sport, Society*, 6(1), 61-91.
- Polenghi S., Németh A., Kasper T. (eds.) (2022). *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Pomante L., Brunelli M. (2017). Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa. *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 643-652.
- Tomassini L. (2015). Fantasmagorie, rispecchiamenti, battaglie di immagini. Alle origini dell'immaginario sociale delle esposizioni universali. *Ricerche Storiche*, 45(1-2), 161-179.
- Tomlinson A., Young C. (2011). Towards a New History of European Sport. *European Review*, 19(4), 487-507.
- Torreadella-Flix X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-41.
- Valletti F. (1893). *Storia della Ginnastica*. Milano: U. Hoepli.

Capacitating the participation of (new) generations in a pedagogical perspective

Capacitare la partecipazione delle (nuove) generazioni in una prospettiva pedagogica

Valentina Meneghel

Research Assistant | Catholic University of the Sacred Heart | valentina.meneghel@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Meneghel, V. (2024). Capacitating the participation of (new) generations in a pedagogical perspective. *Pedagogia oggi*, 22(2), 169-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-21>

Copyright: © 2024 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-022024-21>

ABSTRACT

In Europe, one third of young people are considered at risk of poverty and social exclusion; these age groups are subject to low representation in political bodies. Phenomena such as these determine the increase of generational inequalities intersecting profound demands for active citizenship education, responsive to the principle of *inter-generational equity*. This principle implies equal access to opportunities for new generations, as well as an educational ideal that rewrites the role of adult society. Recognizing pedagogical project-making as an orientation value for thinking about, and implementing youth policies, this article reflects on the realistic and inclusive scope of the *inputs* offered by the European Union regarding youth participation. The implementation of participation requires recognizing sociocultural heterogeneity as a value, as well as educational projects and research actions with a participatory orientation which, by making use of co-responsibility among different actors, elect the *capacitation* of the rights of each young person as a potential promise of a participatory future.

In Europa un terzo dei giovani risulta a rischio di esclusione sociale e povertà, le stesse fasce d'età giovanili sono soggette ad una scarsa rappresentatività in seno agli organi politici. Fenomeni come questi determinano l'incremento delle disuguaglianze generazionali intersecando le istanze di una formazione alla cittadinanza attiva rispondenti al principio di *equità intergenerazionale*. Tale principio implica un'uguaglianza di accesso alle opportunità per le nuove generazioni, altresì un ideale educativo che riscrive il ruolo formativo della società adulta. Riconoscendo nella progettazione pedagogica una valenza orientativa per pensare e attuare le politiche giovanili, il contributo riflette sulla portata realistica e inclusiva degli *input* offerti dall'Unione Europea in seno alla partecipazione giovanile. Essa è letta come viatico per la fuoriuscita di tanti giovani dalla condizione di esclusione sociale, la cui realizzazione abbisogna del riconoscimento dell'eterogeneità socioculturale come valore nonché di progettualità formative e azioni di ricerca dall'indirizzo partecipativo che la *capacitazione* dei diritti di ciascun giovane come *promessa* ancora possibile di un futuro partecipativo.

Keywords: youth | intergenerational equity | participatory research-action | active citizenship

Parole chiave: giovani | equità intergenerazionale | ricerca-azione partecipata | cittadinanza attiva

Received: September 1, 2024

Accepted: October 20, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Valentina Meneghel, valentina.meneghel@unicatt.it

Introduction

In the Italian context, youth is undergoing a process of temporal expansion which, according to most recent *youth studies*, “extends maturity [...] up to 35 years of age, where we arbitrarily cut off young adulthood” (Rosci, 2022, p. 9). However, defining the boundaries between adulthood and youth has nowadays become complex, not only because of the delay that characterises today’s access to adult life but also because of the “youthification of adulthood” (Crawford, 2007). While such a generic reference to this phenomenon would require a multi-level unpacking, it is clear that we see here an adult “of the here and now” who adapts to living [...] in the illusion of an endless youth and who, by refusing to accept the changes produced by ageing, reveals the inauthenticity of his or her project” (Ladogana, 2019, p. 247). Indeed, *far* from considering the adult’s “unnatural” tendency of youthification as an attempt to understand young people, the latter, instead, risk being confused. The under-representation of youth, exemplified both by “demographic unproductivity” and by a “deeply old” average age” (Bonaventura, 2006, p. 25), as well as a “tired age” (Han, 2020) at the helm of organisations, risks leading to nuancing the issue of youth not just in terms of its borders, but at its core. What is sidelined is the reception of the voice of the young, whose acute awareness of iniquities is certainly no coincidence. As the results of a Global Survey conducted by *Ipsos Equalities Index* (2023) in 33 countries, show, young people are

typically more sensitive to inequality than older generations, although there are some notable exceptions to this general rule - less likely than older generations to believe that they live in a meritocracy - are increasingly likely to be drawn to ideas of “equity”, which develops the concept of equality further by arguing that equality of outcome is the right goal, rather than equality of opportunity (p. 4).

In order for the debate on youth not to be reduced to categoric crystallizations avoiding the realities of who, instead, experiences young people, regardless of whether they are marginalized or not, the challenge of a different perspective, *with* and *for* young people is in the hands of pedagogical professions. Young people cannot be denied the opportunity to deal with a “constructive” educational approach, one which, instead of “looking towards an empty and abstract theorizing”, finds “in an examination of possibilities [...] a prompt and an incentive for a reality *to build*, instead of being subjected to an already built reality, within the cult of what is *done*” (Bertin, 1971, p. 65).

1. Young people: recognizing generational inequalities

A little over a decade has passed, since the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions published its Policy Document on the third *EU Quality of Life in Europe Survey* (EQLS). Aimed at offering a multidimensional picture of the quality of life in Europe, it is based both on objective data about people’s lives, and on their impressions and subjective perceptions; it stated that about half of the EU’s youth aged over 18 lived in families with some form of material hardship. In other words, if 27% of interviewed young people could neither use up yearly holidays, nor invite friends to enjoy conviviality, the other 22% suffered from substantial material deprivation; this meant that they were unable to afford “to keep the home adequately warm, and [were] unable to afford a meal with meat, chicken or fish every second day”; to buy “new clothes rather than second-hand ones”; (p. 41). The survey, conducted in three distinct years (2003, 2007, and 2011), allowed for a comparison between the quality of life before and after the 2008 financial crisis and showed, for young people aged between 15 and 24, an increase in unemployment rates, from 15% to 21%. Today, in an age hurt by the pandemic crisis, youth unemployment has surpassed 40% in many EU countries, and the high number of young individuals who are neither in work nor in training, nor pursuing further education (NEETs) has reached its historic highest levels (16% of the whole EU population aged between 15 and 29). As shown in the *6th 2021 Report, Generational divide from the pandemic, to recovery and resilience [Il divario generazionale attraverso la pandemia, la ripresa e la resilienza]*, “all systemic crises affecting Italy have always had an unbalanced impact on younger age groups” (p. 13). In particular, Italy’s *Generational Divide Index* (GDI, 2021), the marker measuring the obstacles delaying achieving economic and social maturity for younger generations, shows unprece-

dened levels of intergenerational inequality. Considering the need to contextualise the data quoted above, it has to be noted that, if the former can be considered a consequence of the 2008 public debt crisis, which in Italy marked the first bounce back from the global financial shock, the latter bears the consequences of a global pandemic emergency which, in the case of young people, interfered with their processes of socialisation and their building of individual and collective identities. What emerges is that, in times of crisis, intergenerational imbalances consolidate, inevitably worsening generational inequalities (Rosina, 2020), as indicated in the premises, causing a *vulnerability*, incommensurate with regard to other age groups, in the young. The term vulnerability was chosen here in order to better focus on the conditions of the young, and because of the particular contexts in which this article intervenes. This “vulnerability”, in fact,

does not emerge from subjective biological aspects, but is connected to a social dimension that generates and amplifies it. It derives and depends on the context and relations that structure the young person’s existence and expose them to the risk of experiencing inequalities in terms of accessing, or enjoying, goods and resources. This is a vulnerability formed of different strata, degrees, and intensities (Crocetta, 2022, p. 76).

In this sense, it is about ensuring that a set of actions, able to detach from the logic of incapacitation, are put into practice. However, if it is true that young people “live” in the crisis, marked by the evolutions of globalization (Appadurai, 1996), neoliberalism (Baldacci, 2022), and the technologies of an *onlife* reality (Floridi, 2014), this does not mean that they are immune to a perception of the crisis as a pervasive condition of precariousness becoming a “distinct mark of life” (Renzitelli, Vaccarelli, Zizioli, 2023, p. 328). This is a risk that the generation born in the 1980s and 1990s in Europe and North America has run, coming to assimilate “the themes of uncertainty, instability scepticism before public intervention and the role of politics, generated by structural elements impacting individual life choices” (Rebughini, Colombo, Leonini, 2017, p. 12).

The current situation of the youth is imbued with an existential precarity that identifies in young people a tendency to “arm’ themselves with (sane) realism, and aim for materialistic goals, able to offer refuge and reassurance” (Lello, 2019, p. 19). If then, on the one hand, the reception of an imaginary future marked by uncertainty mines young people’s ability to generate aspiration, on the other hand, a lack of material and/or socio-cultural resources impacts not only their personal biographies but also their investment in the conditions of their communities, who are not amongst their priorities.

The demographic question contributes to subordinating the role of young people within the labour market and society in general; a trend towards ageing of the population in Europe, and population growth only in some EU countries, including Spain, Germany, and France. However, without downplaying the role that the impact of demographic changes has played on the situation for young people, according to ISTAT

In the last decades, demographic dynamics, delayed milestones in individuals’ lifecycles, widespread precarity and fragmentation in professional careers, and reduced levels of social mobility have contributed to compromising the possibilities, for high numbers of young people, of reaching for opportunities, and discouraged their participation at various levels (p. 25).

In this context, the narrative representing young people in the collective national imagination matters significantly. The *6th Report 2021*, by analysing measures in Italy’s *National Recovery and Resilience Plan* (NRRP), and by comparing it to equivalent plans in other EU countries, denotes “limited awareness [...] of the need to tackle the situation of young people not as a problem, but, instead, as an opportunity to seize with detailed medium-term and long-term strategy” (p. 15).

Being mindful of words used to “categorize” young people means taking a first step towards not weakening them even more so that they do not succumb to obscurantism that kills hope. In this sense, Europe, as an entity of unity in its multiplicity becomes an emblem and the source from which a “different” interpretation of young people can be derived. As a “mosaic” of heterogeneity, it requests us to “focus not so much on the essence of one category or the other [...], but on the intersection of various categories” (Zoletto, 2020, p. 91) in which they can represent themselves, instead. Indeed, young Europeans are more and more connected (Mitchell, 2012). Connections, relations, and exchange experiences constitute a key

resource for solidarity and future development in the EU (EC, 2018a). The program evaluation of *Erasmus+* reveals a need for continuous participation so as to contribute to “a more cohesive Union” (p. 81) and, as a consequence, promotes positive social and civic behaviour, and a “stronger feeling of being an EU citizen (+19%)” (EC, 2018a, p. 23) compared to non-participants.

As to the *Next Generation EU* plan, the focus on young people is evident from the title (Malavasi, 2022), and shows how young people can lead to a concrete, democratic European rebirth in light of unity. This is generated not just for demographic reasons which counter the low birth rates in some countries of the Union but is also an acknowledgement of a European perspective which is still possible, and which moves from young people’s *social visibility*.

2. Representation, Research, and Governance to *capacitate participation*

The European Union EU Strategy acknowledges, given the *specific role* of young people in society, their active participation as a driver to eradicate all forms of discrimination (EC, 2018). At the same time, it acknowledges the importance of promoting their personal development within an active participation framework (Santerini, 2010), inspired by “European values” (EC, 2018a, p. 7) and European identity. In light of this plan, and considering the emphasis it places on participation, a word which, as evidenced from keyword searches, is frequently repeated in the text, this article reflects on *inputs* offered by the EU and which push towards *capacitating participation*. Without claiming to be exhaustive, this article will examine such capacitation of participation from several key points.

The European Council recognises, primarily, that “young people have a specific role in society and face specific challenges” (EC, 2018b p. 1) and converges in identifying five “guiding principles” for political cooperation on the subject of youth, encouraging their application “in all policies and activities concerning young people”. These principles include participation, understood as *young people’s right* “to participate in the development, implementation, and follow-up of policies affecting them” (p. 3). The same guarantee of a *right of participation* is difficult to imagine without the active participation of those who directly experience potential forms of iniquity. In this respect, participation can be considered *capacitation* in continuity with Sen’s concept of *capability*, which refers to “an ability which society gives (or denies) to the person” (Sen, 2000, p. 19). The link to education is made explicit, to the point that, as Sen writes, participation requires “knowledge and basic educational skills” (Sen, 1999, p. 32). The issue has its roots in the determination of the rights of minors, as recognised by the 1989 UN Convention; nonetheless, this does not mean that a right that is given is “necessarily a right that is enjoyed” (Bobbio, Bondioli, 2024 p. 14).

Representation. As a consequence, just like “children struggle to get their voice across, and it is rare for adults to hear it” (*Ibidem*, p. 9), young people struggle to find equal representation in decision-making processes that concern them at every level of society (EC, 2018b, p. 16). A representation may result in a crisis whenever a child, about to become a youth, has not managed to “shape, in themselves, a self-representation and a narrative of their life within a framework of coexistence, or of a collective life” (Lizzola, 2000, p. 22). The question of representation, therefore, necessitates the close attention that a pedagogical planning perspective can give, the more so given the complexity of representation, one (more) crisis amongst the “critical emergencies in Western democracies today. Instead, we take its meaning and practice for granted, and risk, therefore, understanding it only in procedural terms. A formal representation that survives itself” risks suffocating participation. This determines, also, the way institutions engage with young people, making them “neutralised service users, subjected to later introverted adults, isolated within their functional relationships” while not acknowledging them as *questioners* (Lizzola, 2000, p. 73). What is at risk is the logic of acknowledgment and inclusion of young people, which, therefore, reverberates on the abilities to participate, necessary for a complex society (Santerini, 2010, p. 69). In order to create the conditions of participation as *development as freedom* (Sen, 1999), it is urgent to plan spaces that are *diversified* and respectful of the identities and backgrounds of young people.

Research. It is certainly not a coincidence that, in order to favour an understanding of diverse groups of young people, “especially those with fewer opportunities” (2018, p. 3), the Council of the EU emphasises the need for “continuous research”, in which “the collection of disaggregated data on young people”

has particular relevance for youth-related policies. The latter, in fact, “should be evidence-based and anchored in the real needs and situations of young people” (p. 5).

Active participation of the youth receives, therefore, significant *inputs* from the EU at the dawn of the new millennium, in particular through Resolution 78 (1999), titled *Europe 2000 – youth participation: the role of young people as citizens*. This theme is central to the debate on social, cultural, and educational policies, thanks to the *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life* (2003). “We see an endless widespread of projects, [...] which, however, do not always include preliminary evaluations of the needs of service users and/or of the context” (Tolomelli, 2011, p. 3). Recently, the European Council has returned to the question of *active participation* of young people, incorporating it with the need for data: this led to the “Youth Wiki” project, promoted by the European Commission as part of the Working Programme Erasmus+ 2019. “Youth Wiki” is a digital platform providing an overview of youth-focused policies promoted by member states and offers a common base to compare strategies and interventions in the sector, while promoting benchmarking analyses in European countries.

Far from a misrecognition of the value of ‘data’, considering as an example the value of youth observatories as emblematic ways of aligning youth policy with youth communities at local, regional and national levels, the emphasis placed on everything that adult society does not ‘know’ about the world of youth requires a research perspective of a participatory nature, so that the centrality of the experience and qualitative knowledge of young people, who live the challenges of our time, is not shifted in favour of the claim of objective information.

Indeed, it would risk suppressing in principle both the intrinsic value of the diversity of youth experiences and an educational-phenomenological correspondence to the experiences of young people. Participatory Action Research (RAP) profiles itself as an emblematic common denominator of research approaches for the activation of participatory practices at the service of a community within an organisation or territory (Reason 1994; Reason, Bradbury 2006). In contexts of high educational complexity, policies in favour of generational equity hold a transformative potential if *co-participated* by a harmonious confluence between the experiences of young people and the scientific knowledge of researchers. The qualification of the confluence as ‘harmonic’ stands on the practice of listening that works where the researcher ‘works on himself’ (Mortari, 2010, p. 142) to assume a ‘(self)critical-reflexive posture’ (Zoletto, 2023, p. 141).

In the frame of participatory action-research *with* and *for* young people, preventing the risk that data, although indispensable, become a functional product at the service of a development model driven by the demand for consumer goods becomes both an educational and a political issue: ‘Participatory awareness is a fundamental prerequisite of democratic life; it can therefore be said that participatory research has political implications since practising it significantly contributes to developing a participatory awareness’ (Mortari, 2010, p. 139).

Governance. Contexts, namely the relational structure underlying young people’s experiences, take on a relevance that is not only functional but also emotional and symbolic; to a certain extent, they become ‘co-participating’ subjects (Ciaffi, Mela, 2011) and for this reason, do not lend themselves to simple formalisations. Moreover, in the face of contexts marked by a strong mixture of population and mobile living conditions, typical of large cities, neighbourhoods, neighbourhood units, and the spaces of young people’s everyday life bring out a local symbolic universe indicative of young people as a relational extension of themselves. This is where the role of the local authority comes into play with regard to the activation of a true *multi-level governance* that, moving from the bottom up, aims to make the *European Union’s youth strategy 2019-2027* a reality. In order for partnership schemes not to be fragmentary and insufficient, and thus not to exclude or relegate young people to a subordinate position, the role of the local authorities is decisive when it moves away from the logic of mere service provision to respond to the need for territorial coordination in the perspective of a pedagogical project capable of capacitating participation. This means proposing to work

from an educational point of view (hence in a value dimension, with a high symbolic coefficient, based on immaterial elements, oriented towards changes in perceptions and representations), [therefore] it is necessary to conceive and give oneself forms of relationship between organisation, service and project proposals that are very flexible, willing to maintain a high degree of permeability and a marked aptitude for the perception of change (Guerini, 2000, p. 126).

Within this context, speaking of *participation governance* in relation to realising youth-focused policies means involving local authorities as intermediaries; these contribute to shaping political life and put themselves in dialogue with young people themselves, public institutions, and other local contexts taking care, in various ways, of their growth, their rights and their needs.

The city of Reggio Emilia provides an emblematic model of action; within a project-based approach, its *Progetto Chance* [Chance Project], which links youth-focused policies and social policies, established a *community-based educational service targeting young people*, and a *permanent monitoring unit for teenagers*. Based on a participation-focus logic, the project involves the City council, the Department for Education and Social Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia (Unimore), the district's education authority, the District Council, and the local health trust. The project moves from meeting very young, and young, people within their social environment, to building or rebuilding relations of trust through presence and visibility in neighbourhoods of a specialised team intercepting and taking care of young people's vulnerabilities.

Representation, Research, and Governance will really be generative, the more they will value the unexpressed potential of young people, transforming the participation of younger generations into "visions of the future" (Malavasi, 2022, p. 105).

Bibliography

- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, M. Rizzo (eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Progedit.
- Bertin G. M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bobbio A., Bondi A. (2024). Prefazione. In B. De Serio, L. Odini (eds.) *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive socioculturali* (pp. 7-10). Milano: FrancoAngeli.
- Chou M., Gagnon J., Hartung C., Pruitt L. (2017), *Young People, Citizenship and Political Participation: Combating Civic Deficit?*, London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ciaffi D., Mela A. (eds.) (2011). *La partecipazione. Dimensione, spazi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Crawford K. (2007). *Adult themes. Rewriting the rules of adulthood*. Sydney: Macmillan Australia.
- Crocetta C. (2022). Il volto fragile e il tratteggio di una società più giusta. La riflessione giuridica allo specchio di fragilità e vulnerabilità. In C. Crocetta et al. *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare* (pp. 45-105). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Bonaventura F. (2006). *La partecipazione politica giovanile. Nuove politiche e nuove generazioni a confronto*. Brescia: Cavinato.
- Eurofound (2014). *Situazione sociale dei giovani in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- European Commission (2018). *Mid-Term Evaluation of the Erasmus+ Programme (2014-2020)*. https://commission.europa.eu/system/files/2018-04/m-t_evaluation_erasmus_sw_d_2018_40.pdf (latest consultation: 20/08/2024).
- Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fondazione B. Visentini (2022). *Il divario generazionale attraverso la pandemia, la ripresa e la resilienza. IV Rapporto 2021*. Roma: Luiss University Press.
- Guerini G. (2000). Piccole botteghe artigianali. Progettare con i giovani nei centri di aggregazione giovanile. In I. Lizzola et al *Città laboratorio dei giovani. Politiche giovanili come esperienza di pedagogia sociale* (pp. 125-137). Roma: Edizioni Lavoro.
- Han B.C. (2020). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- IPSOS (2023) Equalities Index 2023. In https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-07/Ipsos%20-%20Equalities%20Index%202023%20-%20Full%20report_0.pdf (latest consultation: 18/08/2024).
- ISTAT (2023). *Rapporto Annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma: Marchesi.
- Ladogana M. (2019). Ripensare la categoria degli over-65. I "nuovi" adulti di oggi. *Pedagogia Oggi*, XVII (2), 242-246.
- Lizzola I., Noris M., Tarchini W. (eds.) (2000). *Città laboratorio dei giovani. Politiche giovanili come esperienza di pedagogia sociale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

- Mitchell K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, VIII (4), 490-518.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Reason P. (1994). *Participation in Human Inquiry*. London: Sage.
- Reason P., Bradbury H. (eds.) (2006). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Rebughini P., Colombo E., Leonini L. (eds.) (2017). *Giovani dentro la crisi*. Milano: Guerini.
- Renzitelli A., Vaccarelli A., Zizioli E. (2023). Emergenze, pandemia e vulnerabilità: essere NEET prima, durante e dopo. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, F. Agrusti (eds.), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 308-328). Milano: FrancoAngeli.
- Rosci E. (ed.) (2022). *Giovani adulti. Nuovi modi di essere e apparire*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosina A. (2020). La crisi e il prezzo che i giovani sono chiamati a pagare. In <https://www.alessandrorosina.it/la-crisi-e-il-prezzo-che-i-giovani-sono-chiamati-a-pagare/#more-5794> (latest consultation: 19/08/2024).
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma: Laterza.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tolomelli A. (2016). La partecipazione attiva dei giovani. Oltre gli strumenti, per un modello pedagogicamente fondato. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-15.
- UE (2018). *The European Union Youth Strategy 2019-2027*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A42018Y1218%2801%29> (latest consultation: 26/08/2024)
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 13(1), 139-150.

Il lavoro di gruppo, artefatto culturale e mediatore didattico nel processo di insegnamento-apprendimento nella formazione universitaria

The group work, cultural artifact and mediator didactic in the teaching-learning process in Higher Education*

Raffaella Tore

Researcher M-Ped/03 | Department of Philosophy "Piero Martinetti" | University of Milan | raffaella.tore@unimi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tore, R. (2024). The group work, cultural artifact and didactic mediator in the teaching-learning process in Higher Education. *Pedagogia oggi*, 22(2), 176-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-22>

Copyright: © 2024 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-022024-22>

ABSTRACT

The learning process, in Higher Education, requires the active engagement of students who build their own representations thanks to interactions with the context in which they work, implementing soft skills necessary for managing their personal and professional future (Unesco, 2015). In this regard, Vygotskij (1931/2014) reminds us that learning is socialized in the Zone of Proximal Development (ZPD) through meaningful relationships and it is mediated by cultural artefacts (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016). With respect to these assumptions the contribution investigates, in secondary analysis, three studies (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab) to answer the following questions: is group work in Higher Education as cultural artifact, an effective didactic mediator in the teaching-learning process? What impact does it have on the ZPD, with what consequences? Through qualitative analysis of the data, it emerged that the training experience can be used in Higher Education because group work amplifies individual competences (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Il processo di apprendimento nella formazione universitaria richiede un impegno attivo degli studenti che costruiscono le proprie rappresentazioni grazie alle interazioni con il contesto nel quale operano implementando atteggiamenti competenti necessari per la gestione del proprio futuro personale e professionale (Unesco, 2015). A questo proposito Vygotskij (1931/2014) ci ricorda che l'apprendimento è socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale attraverso relazioni significative ed è mediato da artefatti culturali (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016). Rispetto a questi presupposti il contributo indaga, in analisi secondaria, tre studi (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab) per rispondere alle seguenti domande: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento? Quale impatto determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), con quali ricadute? Attraverso l'analisi qualitativa dei dati, è emerso che l'esperienza è spendibile nella formazione universitaria perché il lavoro di gruppo amplifica le competenze dei singoli (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Keywords: higher education | group work | zone of proximal development | active learning | metacognitive skill

Parole chiave: formazione universitaria | lavoro di gruppo | zona di sviluppo prossimale | apprendimento attivo | competenza metacognitiva

Received: July 31, 2024

Accepted: November 26, 2024

Published: December 20, 2024

* Questa ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Filosofia "Piero Martinetti" dell'Università degli Studi di Milano nell'ambito del progetto "Dipartimenti di Eccellenza 2023-2027" attribuito dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Corresponding Author:

Raffaella Tore, raffaella.tore@unimi.it

Introduzione

Nella specie umana lo sviluppo del cervello è strettamente collegato ai processi apprenditivi ma la dotazione genetica alla nascita non è sufficiente a garantirne la sopravvivenza infatti sono i processi di apprendimento, che si realizzano nell'interazione fra genotipo e ambiente, a sopperire a questa incompletezza innescandone lo sviluppo tramite gli stimoli del contesto naturale e culturale (Siegel, Sapru, 2019). Possiamo dire che nel rapporto con la realtà l'uomo elabora segni o forme di espressione ai quali attribuisce determinati significati e di cui si serve per definire e concettualizzare i problemi, sviluppando abilità e atteggiamenti competenti a partire dalle proprie conoscenze (Caprin, Zudini, 2015; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Già Vygotskij, nel 1934, in *Pensiero e Linguaggio*, riflettendo sui rapporti fra sviluppo e apprendimento nel periodo infantile definisce questi tipi particolari di segni “mediatori simbolici o stimoli-mezzo” (Caprin, Zudini, 2015, p. 38) fra cui il più importante è il linguaggio che permette al bambino di assimilare la realtà oggettiva nel suo contesto di vita. Come strumento psicologico è fondamentale per lo sviluppo della mente perché consente di comunicare con gli altri, di guidare il pensiero e rappresentare la realtà. È un artefatto culturale che caratterizza tutte le società ed è trasmesso tra le generazioni (Cole, 1996/2004). In veste di mediatore implementa la relazione tra il bambino, l'adulto e il mondo fisico attraverso la connotazione delle azioni che vengono svolte e favorendo lo sviluppo delle facoltà intellettive (D'Alessio, 1998). Un esempio lo possiamo ritrovare nell'atto dell'adulto che commenta verbalmente le attività in cui è coinvolto con il piccolo interlocutore consentendogli di gestire la situazione in maniera attiva e di ricevere spiegazioni in merito alle regole sociali di cui bisogna tenere conto (De La Ville, Tartas, 2011).

Il linguaggio supporta il processo di apprendimento che viene socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1931/2014). Tale area può essere definita dal divario esistente tra il livello di sviluppo posseduto dal bambino al momento della proposta di un nuovo compito che non è ancora in grado di risolvere da solo e il suo potenziale apprenditivo che, sollecitato nell'area prossimale per l'intervento di adulti e pari in situazioni di collaborazione e interazione sociale, si incrementa e permette lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori (autonomia, riflessività, capacità di valutazione) (Poletti, 2021).

Studi successivi (Yvon, Zinchenko, 2012; Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Dionne, Saussez, Bourdon, 2017) hanno evidenziato come questo processo caratterizza anche gli adulti e che accrescono le proprie funzioni psichiche nella ZSP da un punto di vista qualitativo grazie ad altri dispositivi di significazione materiali e culturali. Saussez (2016) riferendosi ad essi in ambito formativo mette in luce l'importanza dell'impiego della collaborazione tra gli studenti attraverso strumenti didattici che, in qualità di artefatti, la favoriscono sollecitando [...] attività di riflessione e autovalutazione [...], [che] permetterebbero [...] lo sviluppo di nuove capacità di agire, di pensare, di sperimentare, di valutare e di controllare la propria esperienza” (p.123). Il bambino, il giovane e l'adulto hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento che co-costruiscono con il supporto di artefatti culturali nella ZSP (Vygotskij, 1934/2019) e che permettono lo sviluppo di atteggiamenti competenti (riflessività, capacità valutative e critiche).

Questo presupposto deve sollecitare i docenti che operano nel segmento dell'educazione formale e quindi anche nella formazione universitaria a riflettere sull'importanza dell'uso della didattica attraverso la proposta di attività che mediano in maniera significativa il processo di insegnamento-apprendimento. Un artefatto-mediatore didattico è rappresentato dal lavoro in gruppo che evolve in gruppo di lavoro e che contribuisce alla formazione di studenti più competenti (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Weimer, 2013).

1. Quadro teorico

Il quadro teorico a supporto dello studio presentato prende in considerazione le ricerche di Vygotskij e dei suoi seguaci che hanno indagato:

- il significato di artefatto culturale;
- il significato di gruppo come artefatto;
- il significato attribuito ai mediatori nel processo di apprendimento;
- il costrutto di Zona di Sviluppo Prossimale.

Per entrare nel merito della spiegazione ci riferiamo alla Teoria Storico-Culturale vygotkiana attraverso la quale si evince che l'azione umana non è determinata solo da una risposta ad una sollecitazione ma è mediata dalla cultura. Nell'uomo è presente il processo di significazione attraverso il quale sono creati e usati segni con significato arbitrario che lo sostengono nella comunicazione e che possono incidere nella modifica del comportamento delle persone che con lui interagiscono. L'uomo ha quindi la capacità di creare stimoli artificiali in grado di orientare il proprio comportamento e facilitare la risoluzione dei problemi (Vygotkij, 1934/2019).

Il paradigma storico-culturale di Vygotkij evidenzia il ruolo degli strumenti culturali come mediatori nello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Per Vygotkij il loro sviluppo risulta per maturazione organica e per il processo di acquisizione dovuto all'apprendimento. Ogni funzione superiore appare due volte; si manifesta prima come un'attività collettiva sostenuta dall'adulto e dal gruppo poi durante un'attività individuale diventando una proprietà interiorizzata del pensiero del soggetto (Vygotkij 1931/2014).

Leont'ev e Lurija (2010) sottolineano che le funzioni psichiche sorgono nel processo dell'attività collettiva degli uomini fra loro. Gli sviluppi più recenti di questa teoria ad opera di Engeström (2001) riportano che le dinamiche legate all'apprendimento avvengono all'interno di sistemi di attività quando i diversi elementi, che costituiscono tali sistemi, entrano in tensione a causa dei cambiamenti nei contesti stessi con cui si confrontano (Engeström, 2011). L'essere umano contribuisce alla costruzione della realtà nella quale è immerso attraverso attività che la modificano e che finiscono per modificare la sua stessa natura: l'individuo è persona attiva al centro del processo di apprendimento. Occorre, a questo punto, comprendere in che cosa consistono i sistemi di attività. Roma (2004) ci fa riflettere sul fatto che non si può attribuire una spiegazione univoca al termine perché è esplicitato a seconda dell'autore e della disciplina che lo utilizza. Lo studioso li interpreta "come un sistema coerente di processi mentali interni, comportamento esterno e processi motivazionali combinati tra loro e diretti al raggiungimento di scopi consapevoli" (p.2). I sistemi di attività umana offrono la particolarità di produrre artefatti di varie forme che mediano le relazioni tra il soggetto e l'ambiente ma anche tra il soggetto e se stesso, al fine di costruire l'ambiente per l'azione ma anche per il pensiero (Magakian, 2011). L'apprendimento influenza il soggetto ma nello stesso tempo cambia la struttura dell'attività tanto che l'oggetto concorre al soddisfacimento degli obiettivi espliciti e impliciti della persona.

Gli strumenti di mediazione sono chiamati artefatti per evidenziare che non si tratta di oggetti dati in natura ma come ribadiscono Ligorio e Cacciamani (2013) sono "fatti con arte" e in quanto tali rispecchiano e al tempo stesso modellano i processi psichici di chi li ha costruiti. Gli artefatti sono la forma "esteriorizzata" dei processi mentali; la manifestazione dell'attività mentale si dipana su due piani: "a) uno [...] concreto che riguarda artefatti effettivamente usati per svolgere una certa attività; b) uno [...] psicologico, internalizzato, quando l'azione di mediazione diventa simbolica" (p. 230).

Interessante è il punto di vista di Cole (1996/2004) sul significato di artefatto che interpreta come aspetto del modo oggettivo che concorre a costruire la cultura: è materiale e immateriale (concettuale), volto al raggiungimento di uno scopo. Gli artefatti sono costruiti attraverso attività partecipate grazie alle interazioni sociali necessarie agli individui nel corso delle azioni espletate nella quotidianità e per questo considerati mediatori delle attività. Distingue gli artefatti in varie forme; quelli secondari comprendono modelli culturali che rappresentano schemi culturali condivisi e utilizzati per interpretare l'esperienza e per guidare l'azione umana in un preciso contesto. Di Nubila (2008) ritrova nell'attività partecipata gli schemi culturali e li lega al concetto di gruppo che è riconosciuto dall'individuo "quando avverte un senso di appartenenza ad una entità super individuale [e] realizza una relazione sociale"; [aggiunge che la relazione personale] "si fonda su un legame di natura affettiva ma anche su un insieme condiviso di valori [...] anche se non sempre consapevolmente" (p. 20).

Engeström (1999) sottolinea l'importanza di intermediari dell'attività quali: comunità e divisione del lavoro mentre altri esperti aggiungono regole e metodo (Tessaro 2003; De Rossi, 2023).

Vygotkij (1934/2019) ci dice che l'apprendimento è socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale ed è fortemente legato alla situazione nella quale si produce presentando una dimensione di interazione e una dialogica. La ZSP nel discente è la distanza tra lo stadio di apprendimento al momento della proposta di un nuovo compito-problema e il livello di sviluppo potenziale che possiede nel risolverlo. L'apprendimento precede lo sviluppo pertanto l'intervento didattico deve avere valore proattivo; il docente deve essere capace di posizionarsi nell'area prossimale per generare conoscenza strategica (Vygotkij, 1931/2014)

e per permettere, attraverso l'interazione sociale, la costruzione di nuovi strumenti cognitivi e relazioni significative (Vygotskij, 1934/2012; Venet et alii, 2016; Poletti, 2021).

Venet, Molina e Saussez (2016) sono del parere che, anche se gli studi di Vygotskij sono implementati attraverso osservazioni sul mondo dei bambini, le sue idee possono essere trasferite ai processi che avvengono nell'apprendimento di studenti più adulti. Affermano che “[...] la base comune a tutte le funzioni psichiche di tipo superiore è un processo complesso unico, comune a tutte le funzioni psichiche superiori, [...] la presa di coscienza e l'esperienza” (p. 7). I processi psichici superiori si implementano qualitativamente rispetto a capacità riflessive, critiche, di valutazione e metacognitive per il supporto di artefatti materiali e simbolici; sono strumenti di significazione che la persona utilizza nei suoi rapporti sociali. Poletti (2021) sottolinea che in età adulta non si verificano cambiamenti strutturali a livello di funzioni psichiche ma qualitativi che permettono il potenziamento di atteggiamenti competenti.

Sempre lo studio di Venet, Molina, Saussez (2016), dimostra che le teorie implicite degli studenti universitari possono essere assimilate ai concetti quotidiani che costruiscono spontaneamente gli studenti-bambini in particolare “[...] I corsi teorici a cui vengono esposti sono un'occasione per metterli in contatto con nuovi concetti scientifici, a livello interpsichico” (pp. 7-8). È possibile, dunque, sostenere che l'istruzione universitaria contribuisce allo sviluppo del pensiero verbale aumentando la capacità di astrazione di studenti e studentesse poiché vengono chiamati ad affrontare concetti sempre più generali e astratti. Poletti (2021), condividendo questi assunti, evidenzia il valore delle attività esperenziali quali il lavoro cooperativo in gruppo che, in aggiunta alle informazioni teoriche, dà la possibilità ai formandi di implementare atteggiamenti competenti. Concretamente significa da parte dei docenti, che operano in tale contesto, porre attenzione all'ambiente di apprendimento e alla didattica utilizzando mediatori efficaci come il lavoro di gruppo (Fedeli, 2019) considerando lo studente l'attore principale al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

2. Gruppo, lavoro di gruppo e gruppo di lavoro

Il gruppo è essenziale per lo sviluppo della vita psichica dell'uomo e nasce dall'interazione tra l'individuo e gli altri membri della collettività: il soggetto costruisce la sua identità personale, la sua autonomia, grazie al confronto con gruppi familiari (primari) e con gruppi sociali (secondari). È costituito da un insieme di persone (almeno 3) che hanno uno scopo o obiettivo comune; segue delle regole (stabiliscono chi è incluso e chi è escluso, e i comportamenti che ne derivano) inoltre ha un ciclo di vita (nasce, cresce, muore) intorno allo scopo da perseguire.

Di Nubila (2008) attraverso la *Teoria del Campo Sociale* di Lewin (2005) denota il gruppo come una totalità, un soggetto sociale organizzato al pari dell'individuo e dell'ambiente, in grado di esprimere comportamenti e valori culturali propri e complessivamente differenti dalla somma delle singole individualità. Lo considera un mediatore didattico e lo rappresenta come una pluralità in interazione, un insieme di più persone tra le quali esistono relazioni esplicite, reciproche, dinamiche che tendono a modificare il sistema di eventi psicologici (sistema di attività): uno relativo alle relazioni interpersonali fra i singoli membri; l'altro fra i singoli e l'entità come gruppalità (Lewin, 1961). La socialità ed il senso collettivo passano attraverso il gruppo: la socievolezza si trasforma in socializzazione (Spaltro, 1969). Infatti le dinamiche tendono a modificare il sistema al suo interno, rappresentando un costrutto sociale formalmente costituito per il raggiungimento di determinati fini attraverso precisi legami. Si distinguono due fasi per arrivare alla sua forma più evoluta: 1) la prima caratterizzata dall'interazione che favorisce la coesione e definisce la membership (conduce al soddisfacimento dei bisogni del singolo ma non garantisce la sopravvivenza della pluralità come soggetto sociale); 2) la seconda, contraddistinta dall'integrazione, permette di configurare la groupship attraverso l'interdipendenza, caratterizzando il gruppo di lavoro che ha modalità di funzionamento più evolute rappresentate da leadership e apprendimento trasformativo. Il gruppo di lavoro è una pluralità di integrazione e produce una fase progressiva di cambiamento nel singolo e nella pluralità. La peculiarità che lo contraddistingue è l'interdipendenza, qualità che emerge quando un individuo percepisce che è vincolato agli altri in modo tale da non poter aver successo se anche questi ultimi non lo hanno e viceversa: l'individuo deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui per completare un compito (Johnson D. W., Johnson R.T., Holubec, 1989).

3. Lo studio di caso in analisi secondaria: metodo, strumento, contesto e partecipanti

Alla luce del quadro teorico presentato il contributo, sviluppato come studio di caso (Yin, 2005) in analisi secondaria (Biolcati-Rinaldi, Vezzoni, 2012), vuole rispondere alle seguenti domande di ricerca: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento? Quale impatto determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), con quali ricadute?

A questo proposito si sono approfonditi alcuni aspetti relativi ad esperienze di didattica universitaria attiva, espresse attraverso attività collaborative di gruppo, che hanno coinvolto 134 studenti del primo, del secondo e del terzo anno di alcuni corsi universitari di laurea triennale e frequentanti gli insegnamenti di Metodologia del Gioco e dell'Animazione, Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab). Lo studio di caso ha consentito non di generalizzare i risultati presi in esame ma piuttosto di comprenderli nella loro complessità, per riflettere su un evento all'interno di un contesto di formazione reale e nel quale vengono utilizzate più fonti di informazione (Tripathy, 2013). Dall'altro l'analisi secondaria, nella modalità specifica denominata *supplementary analysis*, ha approfondito temi emergenti non affrontati adeguatamente nello studio primario; intesa come strategia che fa uso di dati preesistenti con l'obiettivo di rispondere a nuove domande tenendo conto degli scopi che si pone il ricercatore, ha consentito diversi vantaggi (Gaspani, Scisci, Pisano, 2019):

- approfondire l'analisi dei dati attraverso nuove domande guida per trarre conclusioni senza doverne raccoglierne di nuovi;
- disporre di definizioni operative, in grado di rispondere alle caratteristiche di coerenza e confrontabilità degli studi;
- migliorare l'analisi descrittiva.

Il campione degli studenti di riferimento non è stato scelto per mera convenienza ma è frutto di un campionamento mirato (*purposive sampling*) che può risultare utile in caso di mancato accesso a più ampie risorse e impossibilità oggettiva nel randomizzare la popolazione (Etikan, Sulaiman, Rukayya, 2015). La ragione di tale tipologia di campionamento è la migliore corrispondenza con gli scopi e gli obiettivi dello studio per migliorare il suo rigore, l'attendibilità dei dati e dei risultati. Il campionamento mirato, in linea con una prassi già consolidata nelle scienze sanitarie e trasferibile al contesto pedagogico, risponde a precise motivazioni quali, in questo caso, raccogliere dati approfonditi che aiutino il ricercatore a rispondere in modo esaustivo alle domande guida. Motivazioni “[che sono] allineate dal punto di vista ontologico, epistemologico e assiologico all'orizzonte teoretico presentato” (Campbell et alii, 2020, pp. 652-653), con il beneficio aggiunto di assicurare che casi specifici figurino nello studio.

Lo strumento di raccolta dati è stato il questionario (Corbetta, 2003), costruito con item in forma aperta e configurato come strumento di autovalutazione, si è focalizzato sui punti di forza dell'azione didattica (Ci indichi quali sono stati, sino a questo momento, i punti di forza dell'attività svolta? Quali modalità interattive durante le lezioni hanno catturato la sua attenzione e perché? Durante le simulazioni nei lavori di gruppo quali sono stati i processi che hanno fatto sì che il gruppo apprendesse e si trasformasse?), sulle difficoltà incontrate e sulle possibili azioni di miglioramento (Cosa mi propongo di fare nel mio lavoro per mettere in atto quanto acquisito?). Si è proceduto alla disamina delle risposte facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici di Austin (1962/1987) e al pensiero di Grice (1975). Il primo intende il linguaggio non solo come mezzo per comunicare informazioni ma anche strumento per compiere azioni; in particolare si è considerato l'aspetto performativo dell'enunciato che è sottoposto a specifiche condizioni legate al contesto in cui viene pronunciato (l'autenticità del ruolo, l'adeguatezza della situazione, l'accettazione delle parti coinvolte). Il secondo ci rimanda al Principio di Cooperazione, che lo studioso postula per le conversazioni, secondo il quale è razionale che gli scambi linguistici siano, almeno in un certo grado, in collaborazione.

4. Analisi dei dati

Per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del software Atlas.ti 9 e WEB strumento che ha permesso di mostrare in forma grafica le proprietà e le relazioni tra le parti di contenuto dell'unità ermeneutica composta dalle frasi-risposta (Quotation) date nei questionari dello studio primario e raggruppate in Group Codes o Famiglie (insiemi di frasi con lo stesso nucleo concettuale) riclassificate rispetto alle nuove domande guida. Ciò ha consentito di dare senso e struttura all'analisi attraverso due modalità principali di lavoro: il livello testuale e il livello concettuale. Il primo ha riguardato attività quali il processo di segmentazione e codifica del materiale ma anche il recupero del testo; il secondo ha implicato la scelta delle famiglie, la costruzione delle categorie e del modello teorico. L'analisi sommativa delle 713 quotation ha consentito di classificare, rispetto allo studio primario, 6 nuovi Group Codes o Famiglie al fine di contestualizzare se il gruppo 1) è un artefatto, mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento; 2) se impatta nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) e 3) con quali ricadute.

La famiglia denominata Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto (svolgo l'attività), rappresentata da 49 quotation, ha evidenziato attività svolte praticamente dagli studenti attraverso il lavoro di gruppo mentre la famiglia Forma esteriorizzata del processo mentale: livello psicologico (azione simbolica), composta da 75 quotation, ha descritto il modellamento dei processi psichici degli studenti che usano il lavoro di gruppo. La famiglia Azioni di mediazione, con 116 quotation, ha individuato i processi attivati dal gruppo per l'apprendimento, i ruoli e le relazioni manifeste tra i componenti. La famiglia Obiettivo condiviso – bisogno – motivazione – metodo – schemi di azione – regole (151 group-codes) ha distinto l'attività organizzata del gruppo volta ad uno scopo, rendendo manifesto il metodo relativo all'organizzazione del lavoro come fase meno evoluta nell'apprendimento del gruppo. La famiglia Legami: relazioni esplicite e reciproche (123 quotation) ha rimarcato le riflessioni, da parte degli studenti, sul proprio vissuto emozionale legato al lavoro di gruppo ed evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza con consapevolezza rispetto all'importanza della relazione educativa per il lavoro svolto (fase più evoluta). Infine la famiglia Sistema di attività (199 quotation) ha reso evidente l'impatto dell'artefatto attraverso situazioni che dimostrano che l'apprendimento precede lo sviluppo con la descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza attraverso attività collaborative palesando atteggiamenti competenti e maturazione del gruppo (tab.1).

Group-codes (Famiglie)	Quotation (713)	Analisi concettuale
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto (svolgo l'attività)	49	Evidenze sulle attività pratiche svolte attraverso il lavoro di gruppo.
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello psicologico (azione simbolica)	75	Evidenze di modellamento dei processi psichici.
Azioni di mediazione	116	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo: ruoli e relazioni.
Obiettivo condiviso/bisogno/motivazione/metodo/schemi di azione/regole	151	Identificazione di un sistema di attività organizzate volte ad uno scopo. Riferimenti a schemi di utilizzo, a regole che concorrono all'organizzazione del lavoro e al fatto che l'oggetto concorre al soddisfacimento degli obiettivi del soggetto che li utilizza.
Legami: relazioni esplicite e reciproche	123	Riflessioni consapevoli sul proprio vissuto emozionale e relative alla relazione educativa tra pari e docenti.
Sistema di attività	199	Evidenze di situazioni in cui l'apprendimento ne precede lo sviluppo: - descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza attraverso apprendimento collaborativo e implementazione di competenze; - descrizione dei cambiamenti del gruppo durante il processo di insegnamento-apprendimento.

Tab. 1: *Analisi Unità Ermeneutica*

5. Discussione

I risultati presentati hanno permesso di profilare 3 categorie che attribuiscono un significato alle domande guida dello studio (Tab. 2).

Categoria 1	Zona di Sviluppo Prossimale: sistema di attività
Categoria 2	Lavoro di gruppo: metodo
Categoria 3	Gruppo di lavoro

Tab. 2: *Categorie*

Categoria 1: *Zona di Sviluppo Prossimale: sistema di attività*. Questa categoria consente di rispondere alla prima parte della seconda domanda: Quale impatto, il lavoro di gruppo, determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). Rappresentata da 562 group codes appartenenti a cinque famiglie (Azioni di mediazione; Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Sistema di attività; Legami) contestualizza il costruito Zona di Sviluppo Prossimale come sistema di attività implicato nel processo di apprendimento. Esso è capacitato dall'impatto del lavoro di gruppo per le dinamiche intercorse tra studenti, docenti e contesto e contribuisce a delineare la sua evoluzione in gruppo di lavoro caratterizzato da atteggiamenti competenti attraverso legami che diventano man mano più evoluti (dalla coesione all'integrazione).

La riflessione su alcuni assunti ci dice che il sistema di attività (ZSP) una volta mobilitato permette, in un primo tempo, agli studenti di manifestare valori, conoscenze, abilità e competenze solo individuali (Leont'ev e Lurija, 2010; Magakian, 2011). Le evidenze sono date dall'utilizzo di pronomi e azioni riferiti al proprio se (es. ho ritenuto) come nelle quotation riportate di seguito che contestualizzano il gruppo nella sua fase primaria meno evoluta (Di Nubila, 2008):

"I lavori di gruppo, [...] l'ho ritenuto una modalità molto efficace, in particolar modo per la possibilità di *'confrontarmi'* con i compagni".

"Il lavoro di gruppo *'mi'* ha permesso di organizzare contenuti e attività".

In un secondo tempo i legami diventano più forti, come rivela questa proposizione, che rende esplicita la fase secondaria più evoluta:

"Il dialogo, il confronto e talvolta anche lo scontro tra punti vista differenti hanno reso possibile un continuo arricchimento conoscitivo e personale. Grazie al gruppo di lavoro *'abbiamo'* fatto ricerche e studi sul tema del feedback efficace, *'abbiamo'* approfondito la struttura di un podcast e avuto modo di imparare a registrarlo, incrementando le *'nostre'* abilità nella realizzazione di una presentazione multimediale [...]. Questo è stato possibile perché *'io e le mie compagne'* abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto è questo ha fatto sì che l'apprendimento fosse piacevole, non pesante".

Il gruppo è percepito come totalità, si usa il pronome "noi". La relazione è collaborativa, il legame è diventato più solido (Di Nubila, 2008). È inoltre esplicito il riconoscimento del valore della pratica esperita come competenza valida per il futuro.

Il sistema di attività (ZSP) orienta l'evoluzione dei processi implicati nell'apprendimento denotando il valore trasformativo legato al lavoro di gruppo che nella fase primaria emerge come metodo (di Nubila, 2008); le capacità potenziali, attraverso il riconoscimento del metodo, in un secondo momento si trasformano in atteggiamenti guida del percorso apprenditivo (gruppo di lavoro) (Saussez, 2016).

Categoria 2. *Lavoro di gruppo: metodo*. Questa categoria permette di rispondere al primo interrogativo: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento- apprendimento; rafforza, inoltre, la prima categoria. Si compone di 275 group-codes appartenenti a 3 famiglie quali: Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Obiettivo condiviso-bisogno-motivazione-metodo-schemi di azione-regole. Posto che, come riportato nel quadro teorico, il lavoro di gruppo è un artefatto che concorre a costruire la cultura (Cole 1996/2004; Di Nubila, 2008), si evince, dalle risposte analizzate, che è un veicolatore di apprendimento (ZSP). Infatti negli enunciati ci sono rimandi espliciti al metodo utilizzato e inteso come

percorso scelto per raggiungere i risultati attesi. Sono riportati schemi di utilizzo, regole (De Rossi, 2023; Tessaro, 2003) che concorrono all'organizzazione dei compiti come dimostrato da queste proposizioni:

“La costruzione del gruppo ha aiutato ad accrescere il mio apprendimento per vari motivi: innanzitutto questo processo è stata la base da cui partire a lavorare”.

“I punti di forza dell'attività svolta sono stati i lavori di gruppo, la visione di video e in generale tutte le tecniche utilizzate, oltre la lezione frontale”.

“Uno dei metodi utilizzati è stato quello della discussione: ho parlato molto e di tanti argomenti, per poi selezionarli e adattarli al meglio a ciò che volevo fare”.

È possibile contestualizzare l'artefatto come forma esteriorizzata del processo mentale che si dipana su due livelli uno concreto (svolgo l'attività) infatti gli studenti si esprimono facendo riferimento all'esperienza pratica vissuta e uno simbolico rappresentato dal linguaggio comunicativo utilizzato dagli studenti durante l'interazione, capace di rappresentare la situazione e che colloca l'attività in una precisa cornice spazio-temporale (Ligorio, Cacciamani, 2013). Il legame percepito è ancora a livello di coesione infatti non sono esplicitati rimandi all'interdipendenza (Di Nubila, 2008).

Categoria 3. *Gruppo di lavoro*. Rappresentata da 446 group codes comprendenti 4 famiglie (Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Legami e Sistema di attività) accorda la risposta alla seconda parte della seconda domanda (quali ricadute si evincono?) e consolida la prima e la seconda categoria.

Dai contenuti è esplicita la formalizzazione del valore trasformativo del sistema di attività (ZSP). Gli studenti parlano in maniera trasparente di negoziazioni, condivisione, collaborazione riferendosi ai gruppi di lavoro dove i legami sono molto più forti rispetto a quello più semplice di coesione che caratterizza la fase primaria del lavoro di gruppo, come descritto nell'esempio successivo:

“Per arrivare all'idea finale, quindi, si avviava inconsapevolmente, prima, un dialogo esponendo la nostra idea al gruppo, poi, un confronto tra tutti i materiali che erano emersi per valutare quale poteva essere il più idoneo a perseguire il nostro scopo, e infine la negoziazione, ovvero lo scegliere e l'incastare i vari tasselli delle nostre idee e saperi (anche emerse dai libri)”.

“Ci siamo accorti di aver intrapreso un percorso che si allontanava dal conseguimento dell'obiettivo richiesto. Grazie ad un grande aiuto reciproco, basato sia sul supporto che sulla motivazione ed una riprogettazione totale del lavoro, discussa, chiara e revisionata più volte, siamo riusciti a raggiungere lo scopo. La trasformazione, però, non è avvenuta solo inizialmente, infatti in itinere è avvenuto l'apporto di continui cambiamenti, tesi al miglioramento”.

È evidente la responsabilità dei membri del gruppo nei confronti di tutti i partecipanti (interdipendenza) per le attività proposte, al fine di raggiungere, in maniera condivisa, i risultati di apprendimento attesi (Di Nubila, 2008). Aggiungiamo che il clima nel gruppo è qualificato da un sentimento emotivo di benessere per la soddisfazione e il coinvolgimento dei partecipanti e per il loro approccio al lavoro molto disteso come riportato nelle frasi seguenti:

“Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniere condivisa, senza escludere nessuno”.

“C'è stata collaborazione, condivisione, comprensione, disposizione al dialogo, aiuto reciproco, interazione sempre positiva. Si è sviluppata interdipendenza secondo me e si è creato il gruppo”.

I gruppi di lavoro sono identificati come entità plurali di integrazione dove persistono relazioni esplicite e reciproche per la condivisione di un obiettivo comune, un metodo, schemi di lavoro, regole e comportamenti che evidenziano l'appartenenza ad un gruppo. Gli studenti si sono appropriati dello strumento (del metodo) infatti hanno manifestato consapevolezza per il cambiamento mettendo in luce la ristrutturazione cognitiva dell'esperienza.

La discussione permette di ideare un assunto teorico relativo al processo di insegnamento-apprendimento: il lavoro di gruppo, come artefatto culturale e mediatore didattico nel processo di insegnamento-

apprendimento, impatta sul sistema di attività (ZSP) che ha valore trasformativo perché denota i gruppi di lavoro distinguendoli per atteggiamenti competenti più evoluti qualitativamente, quali capacità critiche e riflessive (Fig. 1).

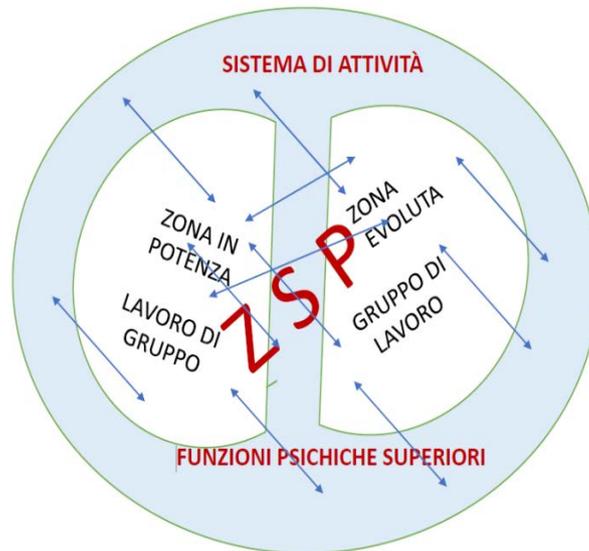


Fig. 1: Assunto teorico per il processo di insegnamento-apprendimento

6. Conclusioni

Lo studio presenta dei risultati che trovano riscontro in letteratura e che possono essere significativi spunti di riflessioni per i docenti universitari. Come testimoniato dall'analisi dei dati e dalla discussione, che spieghino come gli studenti hanno manifestato atteggiamenti più competenti, si può sostenere che il lavoro di gruppo è un artefatto – mediatore didattico efficace (Dionne, Saussez, Bourdon, 2017). Il suo utilizzo è necessario perché sollecita la partecipazione attiva degli studenti (Coggi, Ricchiardi, 2018) inoltre capacita la ZSP (Vygotskij 1934/2012) come sistema di attività che permette l'evoluzione di atteggiamenti più competenti attraverso la condivisione delle informazioni teoriche, la pratica e le relazioni significative tra i partecipanti all'esperienza. In questo senso i risultati dello studio lo qualificano come replicabile nella formazione universitaria.

Anche le ricadute sono interessanti:

- il lavoro di gruppo ha consentito agli studenti di potenziare conoscenze, abilità e atteggiamenti competenti utili per la loro professione; di percepire emozioni positive e benessere legati al coinvolgimento nei gruppi di lavoro che hanno disincentivato sentimenti ansiosi (Dionne, Saussez, Bourdon, 2017).
- i processi innescati nei gruppi hanno permesso agli studenti di riflettere sul metodo evidenziando competenze riflessive, critiche, di autonomia e valutative (Mingardo, 2021);
- l'analisi secondaria ha amplificato l'analisi dello studio primario attraverso l'emersione di nuove categorie.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford U.P., II ed. riv. 1975 (tr. it., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987).
- Biolcati-Rinaldi F., Vezzoni C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Campbell S. et alii (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *J Res Nurs*, 25(8), 652-661.

- Caprin C., Zudini V. (2015). Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione. *Quaderni CIRI*, 11, 32-55.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re*, 18(1), 23-38. In <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452> (ultima consultazione 20.10.2024).
- Cole M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press (tr. it. *Psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma 2004).
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- D'Alessio M. (1998). *Psicologia Neonatale*. Roma: Carocci.
- De La Ville V. I., Tartas V. (2011). De la socialisation du consommateur à la participation aux activités de consommation: apports de la psychologie socio-historique et culturelle. *Management & Avenir*, 42, 133-151 (ultima consultazione: 20.10.2024).
- De Rossi, M. (2023). *Costruire l'azione didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nubila R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dionne P., Saussez F., Bourdon S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46 (3), 1-20. In <http://journals.openedition.org/osp/5475> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and social Transformation. In Y. Engeström et alii (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. In <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Engeström Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 42(2), 170-182. In <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-170?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Etikan I., Sulaiman A. M., Rukayya S. A. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. In <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.ajtas.20160501.11> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Fedeli M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, 9 (1), 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison. D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gaspani F., Scisci D., Pisano C. (2019). Il riutilizzo dei dati qualitativi: opportunità e sfide. *Sociologia e ricerca sociale*, 119 (2), 101-117. Milano: Franco Angeli.
- Grice P. (1975). *Logic and Conversation*. In M. Sbisà (ed.), *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij. In L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Lewin K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Edizioni O.S.
- Lewin K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Ligorio M.B., Cacciamani S. (2013). *Psicologia dell'Educazione*. Roma: Carocci.
- Magakian J. L. (2011). La dynamique idéationnelle des conversations stratégiques fondée sur la théorie de l'activité. *Management & Avenir*, 2 (42), 152-169. In <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-152?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Mingardo L. (2021). Dieci Principi Europei per la didattica in Università. Riflessioni a margine della proposta dello European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching. *Amministrazione in Cammino*, 1, 1-12. Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche "Vittorio Bachelet".
- Poletti F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotkiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES- CRI_SAS*, 5(2): 36-62. In <https://doi.org/10.51-657/ric.v5i2.51390> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Roma F. (2004). Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'Activity Theory. *Formazione e cambiamento*, 26: 229-250.
- Saussez F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité: une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. *Travail et Apprentissages*, 17, 121-148. In <https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2016-1?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).

- Siegel A., Sapru, H. N. (2019). *Fondamenti di Neuroscienze*. Padova: Piccin.
- Spaltro E. (1969). *Gruppi e cambiamento*. Milano: ETAS Kompas.
- Tessaro F. (2003). Strategie didattiche per l'insegnamento secondario. *Formazione e Insegnamento*, 1, 149- 159.
- Tore R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 50, 55-67. Cosenza: Falco.
- Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021a). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. In P. Lucisano, *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 122-137). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021b). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & insegnamento*, 3:, 170-183. In <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/archive> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Tripathy J.P. (2013). Secondary Data Analysis: Ethical Issues and Challenges. *Iran J Public Health*, 42(12), 1478-1479. In <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4441947/> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Unesco (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Venet M., Correa Molina E., Saussez F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. In <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/1040660ar/> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Vygotskij L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon, Y. Zinchenko (eds.), *Vygotskij, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 223-249). Moscou: MGU.
- Vygotskij L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotskij L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute (trad. fr. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2019).
- Yin R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando.
- Yvon F., Zinchenko, Y. (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: MGU.
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Povertà educativa. Un possibile quadro di riferimento legislativo

Educational poverty. A possible legislative framework

Maddalena Sottocorno

Research Fellow | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Sottocorno, M. (2024). Educational poverty. A possible legislative framework. *Pedagogia oggi*, 22(2), 187-193. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-23>

Copyright:   2024 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-022024-23>

ABSTRACT

The article presents a theoretical reflection that defines the topic of educational poverty, as a *poverty of learning*, starting from the main challenges the European Union countries face in a globalized and knowledge-based society, referring to the Lisbon Strategy and the 2020 and 2030 Education and Training Targets in this area. Afterwards, the paper presents the need to start from these same benchmarks in order to build activities that address educational poverty in pedagogical and plural terms, involving not only professionals in formal education, but also those who work in the widespread educational context. This highlights the importance of tackling this phenomenon by broadening the space and time of education, defining criteria that identify the specificity of the experiences proposed to young people; as well as supporting the quality of the work of the professionals who are called upon to set them up.

L'articolo presenta una riflessione teorica che inquadra il tema della povertà educativa, intesa come *povert  di istruzione*, a partire dalle principali sfide poste ai Paesi dell'Unione Europea da una societ  globalizzata e basata sulla conoscenza, facendo riferimento alla Strategia di Lisbona e agli *Education and Training Target* per il 2020 e per il 2030 in questo ambito. Successivamente, viene indicata la necessit  di partire da questi stessi benchmark per costruire delle prassi che affrontino la povert  educativa in termini pedagogici e plurali, coinvolgendo non solo i professionisti delle istituzioni scolastiche, ma anche coloro che operano nel contesto educativo diffuso. Si evidenzia, cos , l'importanza di affrontare questo fenomeno allargando lo spazio e il tempo dell'educazione, definendo dei criteri che identificano la specificit  delle esperienze proposte ai giovani; nonch  supportando la qualit  del lavoro dei professionisti che sono chiamati ad allestirle.

Keywords: educational poverty | European Commission | formal education | inclusion | territory

Parole chiave: povert  educativa | Commissione Europea | educazione formale | inclusione | territorio

Received: August 7, 2024
Accepted: October 18, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Maddalena Sottocorno

1. Contrastare la povertà e promuovere l'educazione per un futuro equo

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile promossa dalla comunità globale (UN, 2015) evidenzia la necessità di “porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo” (obiettivo 1) e di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti” (obiettivo 4) al fine di garantire un futuro più giusto alle nuove generazioni. Questi obiettivi sono in continuità con la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* che, all'articolo 27, fa riferimento alla tutela dei minori in condizione di deprivazione e intende garantire loro “un livello di vita sufficiente per consentire [lo] sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale” (Comma 1), sottolineando il ruolo che lo Stato dovrebbe ricoprire nel supportare quelle famiglie che si trovano in condizioni materiali di svantaggio. Questo intento si lega agli articoli 28 e 29 che definiscono i principi volti a garantire la scolarizzazione dei fanciulli e a sostenere le molteplici finalità dell'educazione¹.

In questo quadro, l'indagine teorica ed empirica attorno alla *povertà educativa* evidenzia la necessità di affrontare sia la deprivazione che l'accesso all'istruzione e alla formazione come questioni complesse e tra loro interrelate. In particolare, l'epistemologia economica guarda alle carenze del sistema scolastico nel garantire la futura occupazione dei giovani (Checchi, 1998; Glaesser, 2022); la ricerca sociologica mette al centro la quantità e la qualità delle spese nell'ambito dell'istruzione e come esse determinano dei divari nell'accesso all'educazione (Lohmann, Ferger, 2014; Duncan, Murnane, 2016); la ricerca psicologica permette di approfondire le determinanti che consentono di creare le condizioni per un apprendimento efficace e generare traiettorie esistenziali resilienti in giovani provenienti da contesti caratterizzati da deprivazione socioeconomica (Fantuzzo, LeBoeuf, Rouse, 2014).

Al fine di allargare lo sguardo sull'intreccio tra deprivazione ed educazione, di seguito verranno considerate alcune direttive europee sull'istruzione e sulla formazione, che danno conto della povertà educativa nell'ambito dell'educazione formale. In continuità con altri autori (Barbero Vignola *et alii*, 2016; Bruzzone, Finetti, 2020; Sottocorno, 2022), esse sono intese come un punto di partenza per una comprensione specificamente pedagogica e plurale del fenomeno, che intende evidenziare il suo legame non solo con l'esperienza scolastica, ma più in generale con ciò che i minori vivono nei loro territori di appartenenza.

2. Il tema dell'*educational poverty* nei report della Commissione Europea

Nel 2000, il Summit europeo di Lisbona determina le maggiori sfide politiche, economiche e sociali poste ai Paesi membri dall'intreccio tra un modello economico basato sulla *globalizzazione* e una società sempre più caratterizzata dalla necessità di una *conoscenza* complessa per essere pienamente compresa. Si segnala come sempre più urgente attivare delle azioni strategiche per adeguare i livelli di istruzione della cittadinanza, affinché possa adattarsi a questo paradigma, partecipando al suo rinnovamento continuo. In questo contesto, vengono indicati dei livelli di riferimento per stabilire una performance media europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione, ma anche per l'ammmodernamento dei sistemi di scambio e di previdenza, con lo scopo di comprendere quali azioni siano necessarie nei singoli stati membri e in termini trasversali. In generale, dunque, si rileva il bisogno di innovare il modello sociale europeo investendo nelle *persone* e costruendo uno *stato sociale attivo*. Ciò appare essenziale per “la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà” (Punto 24)². Accanto, quindi, alla necessità di costruire un'istruzione e una formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi, a cui si dovrebbe associare un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in questo ambito, si rileva come indispensabile, entro il 2010, la riduzione netta del numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il livello più basso di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione. Si tratta, dunque, di investire nei singoli, nei sistemi e

1 www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/ (ultima consultazione: 17/10/2024).

2 Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza: https://www.europarl.europa.eu/-summits/lis1_it.htm (ultima consultazione: 17/10/2024).

più in generale nelle politiche di *inclusione sociale*, per garantire un'istruzione adeguata e la fuoriuscita dalla condizione di povertà, affinché i cittadini possano prendere parte al rinnovamento della società:

La nuova società basata sulla conoscenza [...] comporta [...] il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. [...] Occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione (Punto 32)³.

Nel 2010, attraverso l'adozione della strategia *Europa 2020*, vengono ulteriormente sostenute delle linee guida volte al contrasto della povertà e dell'emarginazione, definendo degli obiettivi di riferimento condivisi nell'ambito dell'istruzione e della formazione, in parte riformulati in modo maggiormente ambizioso per il 2030. Tra gli *Education and Training Target* particolarmente significativi per mappare l'equità dei sistemi di istruzione, si possono evidenziare i seguenti:

- Educazione della prima infanzia (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico): 95% di copertura per il 2020, 96% per il 2030);
- Percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze misurati attraverso i TEST OCSE-PISA: inferiore al 15%, sia nel 2020 che nel 2030;
- Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni): inferiore al 10% nel 2020, al 9% nel 2030.

L'avanzamento dell'Unione e dei singoli Stati membri in questi ambiti viene documentato periodicamente attraverso l'*Education and Training Monitor (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione)*, che costituisce uno "strumento di riferimento indispensabile per la comunità europea dell'istruzione, rafforzando la sua base di conoscenze" (European Commission, 2015, p. 3). Attraverso queste pubblicazioni è possibile mappare la qualità dei sistemi di istruzione ed evidenziare i fattori che determinano una povertà educativa intesa come *povertà di istruzione (educational poverty)* che riguarda i singoli e le istituzioni nel loro complesso. Essa, infatti, è descritta come una delle maggiori sfide sociali in Europa e più precisamente come la quota di giovani che non riescono a raggiungere degli standard minimi d'istruzione, a causa di alcuni fattori ricorrenti, quali: lo status socioeconomico, l'origine migrante, il genere di appartenenza. Le caratteristiche dei sistemi di istruzione e la spesa pubblica destinata a questo comparto sono altri elementi che condizionano le possibilità di apprendimento e, di conseguenza, il futuro accesso dei giovani ad una società globalizzata e basata sulla conoscenza. Attraverso la lettura di questi documenti è possibile rilevare, inoltre, le discrepanze tra i Paesi membri e comprendere come e se stanno investendo nell'efficientamento di un sistema che rischia di non essere realmente inclusivo, di qualità e rilevante, limitando la mobilità sociale.

Considerando i target citati, un dato che riguarda le condizioni di partenza dei giovani cittadini dell'Unione ha a che fare con la disponibilità di servizi educativi per la prima infanzia. La partecipazione all'*Early Childhood Education and Care (ECEC)*, infatti,

è [...] associata a risultati scolastici più elevati, a una riduzione del rischio di abbandono scolastico, a una migliore integrazione dei figli di immigrati e allo sviluppo precoce di competenze trasversali come l'alfabetizzazione, il pensiero creativo e critico, il comportamento sociale e lo sviluppo emotivo (European Commission, 2015, p. 48).

Sebbene la gran parte degli Stati membri si attesti su percentuali vicine al target del 96% di frequenza di questi servizi, risulta importante che si mettano in atto dei sistemi qualitativi di monitoraggio di essi e che siano resi effettivamente accessibili per le famiglie con uno status socioeconomico svantaggiato, al fine di rinforzarne gli effetti di lungo periodo⁴. Un altro obiettivo significativo in quest'area riguarda la necessità

³ Si veda nota precedente.

⁴ Rispetto alle caratteristiche dei sistemi di ECEC, si veda: Raccomandazione 29 novembre 2022, n. 14785/22 - Sull'educazione e la cura della prima infanzia: gli obiettivi di Barcellona per il 2030.

di fornire un accesso sempre più diffuso ai servizi rivolti ai bambini tra gli 0 e i 3 anni, sia per supportare lo sviluppo socio-cognitivo dei minori che la costruzione di un mercato del lavoro equo⁵.

Per mappare il rapporto tra povertà materiale e bassi livelli di istruzione, nel 2022, la *Relazione* dà conto, attraverso il *Severe educational underperformance among learners from disadvantaged socioeconomic background*, dei livelli formativi degli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, evidenziando il maggior rischio che essi corrono di avere una preparazione inadeguata in tutte le tre aree considerate dai test OCSE-PISA (*reading, maths and science*), superando di oltre 5 punti percentuali la probabilità che la stessa condizione sia vissuta dai coetanei appartenenti a contesti ad alto tenore socioeconomico (European Commission, 2022, p. 9).

Per quanto riguarda i dati sull'abbandono scolastico, essi appaiono in progressivo miglioramento negli Stati membri (nel 2027, si prevede che questo tasso scenda al di sotto del 9%). Nonostante questo, la condizione dei giovani che non studiano e non lavorano continua a rappresentare un'emergenza all'interno dell'Unione Europea. Essa si affianca alla trasmissione intergenerazionale dei risultati scolastici, che "è lo specchio della inefficiente mobilità intergenerazionale che caratterizza i Paesi membri" (European Commission, 2015, p. 35).

Accanto a questi dati, il rapporto del 2021 pone un focus prevalente sul *benessere di studenti e insegnanti*, dando conto degli effetti della pandemia sulla qualità dell'istruzione, evidenziando come essa abbia enfatizzato dei problemi strutturali preesistenti e come abbia marcato la necessità di sostenere un'ampia gamma di attori nella loro capacità di rispondere ai bisogni reali dei giovani (European Commission, 2021).

Nei documenti richiamati, dunque, la povertà educativa, intesa come povertà di istruzione, appare strettamente legata alla povertà materiale, poiché quest'ultima influenza le possibilità che i minori hanno di raggiungere dei livelli di istruzione considerati minimi secondo gli attuali standard di una società globalizzata e basata sulla conoscenza. L'abbandono scolastico precoce, conseguenza del mancato raggiungimento di questi standard, rappresenta un altro aspetto connesso alla questione della povertà educativa, che può determinare esiti di lungo termine, ovvero una condizione di inattività e disoccupazione futura. Infine, una dimensione importante per la comprensione della povertà educativa riguarda la qualità dei servizi per la cura dei minori nella prima infanzia, che può condizionare le loro possibilità di apprendimento successive. In questo quadro, il percorso degli *studenti resilienti* e l'individuazione di quei fattori che permettono loro di migliorare il proprio rendimento, tra cui una didattica attiva e lo sviluppo di competenze di *civic engagement* (European Commission, 2018), possono essere significativi per comprendere come costruire delle condizioni utili affinché gli adulti di domani possano davvero ambire a una mobilità sociale che li smarchi dalle loro condizioni di partenza.

3. Affrontare la povertà educativa in una prospettiva pedagogica e plurale

Nel quadro precedentemente delineato, l'Italia emerge con alcune specificità. Vi è una buona copertura di servizi per la fascia d'età dai quattro anni fino all'obbligo scolastico, ma vi è una carenza nell'offerta per quanto riguarda i minori sotto i quattro anni. In questo secondo caso, ci si attesta attorno al 30,9% a fronte di una media europea del 35,7%. In questo ambito, inoltre, il nostro Paese mostra delle differenze sostanziali tra i territori. Il tasso di abbandono scolastico, invece, è in calo (11,5%), ma è ancora al di sopra della media comunitaria (9,7%), con ampi divari di genere e tra coloro che sono nati all'estero⁶. Per quanto riguarda gli apprendimenti, si evidenzia come "il sistema di istruzione primaria italiano sia relativamente equo rispetto ai livelli successivi, in cui le differenze prestazionali basate sullo status socioeconomico tendono a esacerbarsi" (Commissione Europea, 2023, p. 11). Anche nel nostro contesto, la pandemia ha evidenziato delle carenze strutturali, relative in particolare alla dotazione tecnologica dei territori.

5 A proposito di questo obiettivo, nella Raccomandazione precedentemente citata, si legge: "Per il gruppo di bambini di età inferiore ai tre anni l'obiettivo generale è un tasso di partecipazione del 45% al quale dovrebbero tendere tutti gli Stati membri" (p. 5).

6 Fonte per i dati relativi alla frequenza di servizi per la prima infanzia e all'abbandono scolastico: *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione, 2023*. <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/education-and-training-monitor> (ultima consultazione 17/10/2024).

A fronte di queste sfide, nell'anno 2015, la legge di bilancio dello Stato per l'anno 2016⁷ ha sancito, in via sperimentale, l'implementazione del fondo per il contrasto della povertà educativa, che intende “sostenere interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori”⁸, evidenziando l'importanza di realizzare azioni che permettano agli adulti di domani non solo di dotarsi di adeguati livelli di istruzione per orientarsi nella società della conoscenza e contribuire a farla progredire in termini economici, ma anche volte a generare occasioni di formazione molteplici, ponendo le basi per un'adeguata conoscenza di sé e delle proprie aspirazioni.

In questo contesto, si sono attivate diverse organizzazioni non governative, tra cui *Save the Children*, che ha contribuito a stilare l'indice di povertà educativa (IPE), le cui edizioni sono state perfezionate negli anni e hanno permesso di evincere le dimensioni territoriali ed individuali del fenomeno. L'edizione del 2018 (Morabito, 2018) richiama i target europei (percentuale dei bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia; percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo “Early School Leavers”), identifica una serie di attività di cui i minori tra i 6 e i 17 anni sarebbero privati nei loro territori (teatro, visite a musei o mostre, concerti, visite a monumenti o siti archeologici, attività sportive, accesso alla rete) e dà conto di alcune condizioni organizzative che riguardano le scuole (percentuale delle classi della scuola primaria senza tempo pieno; percentuale delle classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno; percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa).

Successivamente, sulla scia dell'emergenza educativa generata dalla pandemia da Sars-Covid 19, è emersa l'importanza di promuovere un'azione sinergica tra i professionisti della scuola, gli educatori professionali e i pedagogisti per affrontare le molteplici dimensioni della povertà educativa. In particolare, ciò è stato messo in luce nel 2020 dal Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione e le associazioni di pedagogisti e educatori per l'attivazione di progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa delle scuole⁹.

I provvedimenti citati hanno posto le basi per inquadrare la povertà educativa in termini specificatamente pedagogici e plurali: essa si configura come un fenomeno che non riguarda solo l'educazione formale, ma si allarga ad ogni esperienza esistenziale e formativa che i minori attraversano, laddove essa priva loro di occasioni per comprendere *il più proprio poter essere* (Palmieri, 2011). Il suo contrasto è possibile attraverso il monitoraggio dei target di istruzione e formazione stabiliti a livello comunitario, ma necessita anche di un'analisi delle possibilità che i minori effettivamente hanno di partecipare a momenti di scoperta di sé e delle proprie possibilità per il futuro. Emerge l'importanza di allargare lo spazio e il tempo dell'educazione e della formazione, osservando i modi in cui la comunità dentro e fuori dalla scuola può assumere un ruolo significativo nel moltiplicare le possibilità di apprendimento.

Tale visione della povertà educativa implica la necessità di definire dei criteri per leggere la qualità dell'esperienza, cercando di comprendere se le attività che i giovani vivono contribuiscano a generare un *continuum esperienziale* nelle loro esistenze, ricevendo qualcosa dalle esperienze che hanno vissuto in precedenza e contribuendo a modificare in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno (Dewey, 2014). Le opportunità offerte ai minori, inoltre, devono porsi in *interazione* con il loro ambiente, ovvero con “le condizioni, quali esse siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie” (p. 31). Affinché l'esperienza abbia un impatto significativo sull'orizzonte esistenziale dei giovani, allora, è bene che sia coerente con il loro *background* in termini di apprendimento e contribuisca ad un cambiamento del loro contesto di provenienza.

Per dare conto in termini procedurali di quanto delineato, è possibile considerare l'ultimo *Bilancio di*

7 Legge 28 dicembre 2015, n. 208 - Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016). Il riferimento al fondo è contenuto nell'articolo 1 (commi 392 e 393).

8 Si fa riferimento all'articolo 1 del Protocollo d'intesa stipulato tra le fondazioni di origine bancaria, la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali per la gestione del fondo. Il testo è reperibile qui: <https://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 17/10/2024).

9 Si veda: www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati (ultima consultazione: 17/10/2024).

missione dell'impresa sociale *Con i bambini*¹⁰, all'interno del quale si evidenzia l'importanza di proporre un approccio multidimensionale e personalizzato per il contrasto della povertà educativa. Il bando *Prima Infanzia* del 2016, per esempio, ha permesso di realizzare interventi che "si [sono] concentrati sulla presa in carico personalizzata e multidimensionale del nucleo familiare. [...] [È stata attribuita] notevole importanza [...] al potenziamento delle competenze relazionali ed educative dei genitori, mirando al loro empowerment". Nei diversi progetti finanziati con il *Bando Nuove Generazioni 2017*, invece, la dispersione scolastica è affrontata integrando l'attività didattica con esperienze ricreative, culturali e sportive pensate per i singoli: "È [...] presente un'attenzione costante ai bambini e ragazzi più vulnerabili, in particolare con BES, con background migratorio o con difficoltà economiche, prevedendo attività personalizzate".

Accanto ad una valutazione della qualità delle attività proposte, un altro fattore essenziale per contrastare la povertà educativa, intesa in termini pedagogici e plurali, riguarda la necessità di tutelare la qualità del lavoro educativo e di cura, evitando il rischio che esso stesso si configuri come un lavoro fragile, che riproduce i motivi di crisi della contemporaneità (Tramma, 2024). Il *milieu educativo* in cui i professionisti dell'educazione agiscono, infatti, è caratterizzato da molteplici fattori di disorientamento, in cui dominano modelli di realizzazione volti al benessere economico e al successo individuale e in cui vi è una diffusa percezione di conflittualità tra gli individui. Questo contesto "non solo produce nuove forme di povertà, di emarginazione sociale, di fragilità diffusa, ma sembra anche mettere a disposizione strumenti culturali univoci e poveri, incapaci di consentire alle persone di far fronte a compiti ed eventi esistenziali, individuali e sociali, di per sé complessi e contraddittori" (Palmieri, 2018, p. 17). Se il fine dell'azione pedagogica è quello di allargare gli orizzonti di esperienza e consentire alle persone di costruire traiettorie esistenziali rispondenti alle proprie aspirazioni, è bene che i professionisti siano supportati nel comprendere come questo sia effettivamente possibile nonostante la frammentarietà del presente in cui loro stessi sono immersi. Diventano allora particolarmente significative le attività di esercizio della riflessività che possono coinvolgere gli insegnanti, i pedagogisti e gli educatori professionali, permettendo loro di apprendere dalla propria stessa esperienza lavorativa, evidenziandone i vincoli e gli orizzonti di possibilità.

L'operato dell'impresa sociale *Con i Bambini* può essere pensato in tal senso. L'ente, infatti, supporta coloro che erogano i progetti finanziati attraverso la costruzione di momenti di confronto, intesi come *comunità di pratiche*, che si configurano come un utile strumento per rafforzare le competenze educative e di cura dei partecipanti. Come indicato nel *Bilancio di Missione* precedentemente citato, essi costituiscono "un'opportunità importante per favorire l'apprendimento e la messa in rete tra singoli professionisti e organizzazioni". Questa e altre occasioni, se si saldano con alcune delle più recenti norme per il consolidamento delle professionalità pedagogiche, possono costituire un riferimento affinché esse non rimangano ancillari rispetto ad altre figure, recuperando invece l'importanza di un lavoro educativo a scuola e nei territori per il contrasto di una povertà educativa intesa in termini pedagogici e plurali.

4. Istruzione, formazione e conoscenza di sé

I *target* per l'istruzione e la formazione adottati dalla Commissione Europea costituiscono un riferimento per agire in termini concreti un rinnovamento delle pratiche educative rivolte agli adulti di domani. Nel momento in cui essi descrivono il fenomeno della povertà educativa come una povertà di istruzione, che riguarda prevalentemente coloro che provengono da contesti socioeconomici svantaggiati, permettono di identificare una sfida urgente, sulla quale è possibile porre uno sguardo ampio. È necessario, infatti, ricomprendere questo fenomeno in un orizzonte pedagogico e plurale, che mostra come la deprivazione riguardi anche la possibilità di accesso ad occasioni di crescita molteplici e un'attenzione peculiare a come queste stesse occasioni siano effettivamente connotate da una qualità educativamente significativa. In questo discorso, supportare i professionisti nel loro ruolo educativo e di cura appare essenziale, affinché non siano essi stessi a duplicare le condizioni di frammentarietà che connotano il presente.

10 Del documento citato, si è presa in considerazione la parte dedicata all'Attività Istituzionale dell'ente *Con i Bambini*, soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Si veda: www.bilanciodimissione.it/conibambini-2023/parte-terza/ (ultima consultazione: 17/10/2024).

Tornando all'idea di una società basata sulla conoscenza prospettata dal Summit Europeo di Lisbona, sembra utile allora domandarsi quale sia la preparazione di cui i giovani hanno bisogno nel contesto sociale, produttivo e culturale attuale. Certamente, fornire loro degli strumenti per svolgere un'attività lavorativa complessa diviene determinante, ponendo le basi per una preparazione adeguata già dalla prima infanzia e limitando il più possibile il fenomeno della dispersione scolastica. Allo stesso tempo, appare necessario continuare a porre uno sguardo problematizzante e critico sui costrutti stessi di *povertà di istruzione* e di *povertà educativa* per comprenderne e decostruirne i *modelli antropologici* sottesi (Palmieri, 2020). Queste premesse, infatti, permettono di allestire dei *contesti realmente generativi* (Mannese, 2023), in cui gli adulti di domani possano comprendere quale sia l'immagine di sé che vedono nel futuro, allargando lo spazio e il tempo dell'educazione e sfidando le trazioni globali che portano verso un modello di sviluppo di matrice prevalentemente economica e funzionalista.

Riferimenti bibliografici

- Barbero Vignola G. *et alii* (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-22.
- Bruzzone D., Finetti S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (ed.), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Milano-Udine: Mimesis.
- Checchi D. (1998). Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- Commissione Europea. (2023). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023. ITALIA*. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duncan J.G., Murnane R.J. (2016). Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 142-158.
- European Commission. (2015). *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Education and Training Monitor 2022. Comparative report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Fantuzzo J.W., LeBoeuf W.A., Rouse H.L. (2014). An investigation of the relations between school concentrations of student risk factors and student educational well-being. *Educational Researcher*, 43(1), 25-36.
- Glaesser J. (2022). Relative educational poverty: conceptual and empirical issues. *Quality & Quantity*, 56, 2803-2820.
- Lohmann H., Ferger F. (2014). Educational poverty in a comparative perspective: Theoretical and empirical implications. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/19770749.pdf> (ultima consultazione: 17/10/2024).
- Mannese E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61.
- Morabito C. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2020). Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: modelli antropologici e pedagogici. In: A. Ferrante *et alii* (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 108-124). Milano: Guerini.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Apprendre l'Europe dans une perspective d'éducation à la paix

Learning about Europe from a peace education perspective

Maria Vincenza Raso

Assistant professor | University of Sherbrooke | maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Raso, M.V. (2024). Learning about Europe from a peace education perspective. *Pedagogia oggi*, 22(2), 194-201.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-24>

Copyright: © 2024 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-022024-24>

ABSTRACT

The creation of a union between European states began in the post-war period, with the aim of creating a partnership between member nations to guarantee peace.

Today, faced with an international situation marked by wars, the European Union promotes the values of democracy, active citizenship, and inclusion, through several initiatives in education, such as the Jean Monnet actions. The present contribution aims, firstly, to explore the orientations and principles of an education for Europe; then, to confront them with the philosophical foundations of peace education, which, by respecting the diversity in the identities construction, aspire to educate competent citizens both in political and social life, capable of dialogue, of acting for the common good, and of "perceiving themselves" at once as unique, belonging to a collective and having multiple identities, while resisting mainstream ideological conformism.

La constitution d'une union entre les états européens se situe dans la période d'après-guerre, dans le but de créer une alliance entre les nations membres pour que la paix soit garantie.

Aujourd'hui, face à une situation internationale marquée par des guerres, l'Union européenne promeut les valeurs de démocratie, de citoyenneté et d'inclusion, par le biais de plusieurs initiatives dans le domaine éducatif, comme les actions Jean Monnet.

La présente contribution vise à explorer les principes d'une éducation à l'Europe et à les confronter avec les fondements d'une "éducation à la paix", qui, dans le respect des diversités, dépasse la construction d'un tissu identitaire homogène pour parvenir à la formation d'un citoyen éclairé face à la vie politique et sociale, capable de dialoguer, d'agir vers un bien commun et de "se vivre" à la fois unique, collectif et multi-identitaire tout en résistant à la pensée unique.

Keywords: European Union | peace education | citizenship | active democracy | identity(ies)

Parole chiave: Union européenne | éducation à la paix | citoyenneté active | démocratie | identité(s)

Received: September 2, 2024

Accepted: October 20, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Maria Vincenza Raso, maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca

Introduction

C'est en 1987 qu'Edgar Morin publie *Penser l'Europe*, ouvrage dans lequel il interroge le concept d'Europe et identifie les "idées maitresses (christianisme, humanisme, raison, science)" (p. 129) qui sont au fondement de sa culture et du projet d'une Union européenne. Ce projet se présente à ses yeux comme un engagement à la fois civique, politique et intellectuel — un "engagement dialogique" (Dacheux, 2011, p. 200) —, fondé sur l'humanité. En effet, lorsque Morin, dans ses souvenirs d'anti-européen, revient à la période de la Seconde Guerre mondiale, il saisit les racines de son humanisme dans l'éducation européenne reçue. Ces racines deviennent ainsi les bases inaliénables de son statut ontologique d'Européen :

L'humanité était mon mythe matriciel [...]. Dans ces conditions, j'avais le sentiment exalté de combattre à la fois pour toute l'humanité, pour l'Europe et pour la France, pour la liberté et pour le socialisme. La guerre était mondiale, l'enjeu la liberté du monde. C'était l'humanité qui devait se libérer et se fédérer. Toute idée européenne me semblait étriquée et mesquine, alors que nos libérateurs venaient de Sibérie et du Texas pour arracher les barreaux de la prison Europe. [...] Pourtant je rendais inconsciemment hommage à l'Europe en la reniant. Adolescent, je m'étais fait, comme tant d'autres, sans le savoir, une éducation européenne. C'est son empreinte qui m'a fait préférer l'Humanité aux Patries, c'était elle qui m'invitait à contester les nationalismes et à goûter le cosmopolite, c'était l'humanisme européen qui m'entraîna au-delà de la province européenne au nom de l'universel (Morin, 1987, p. 11).

Ces mots résonnent tout particulièrement aujourd'hui au regard de l'actualité. En effet, après presque quatre-vingts ans de paix — ce qui a été le résultat institutionnel innovant et cardinal de l'Union européenne (Parsi, 2022) —, l'Europe est devenue à nouveau théâtre de guerre. À ce contexte international conflictuel¹, s'ajoutent d'autres phénomènes porteurs d'inquiétudes comme la désaffection politique et la montée des populismes, qui mettent à l'épreuve nos démocraties. Face à cette situation marquée par l'instabilité politique aux niveaux national et international, repenser l'Europe et son projet, en ce qui concerne la finalité politique et la durabilité de ses institutions et de ses instances, devient un défi majeur. Également, éduquer ses citoyens dans une perspective d'éducation à la paix représente une priorité aussi civique qu'humaine.

Dans ce sens, après une présentation des principes fondateurs et des transformations du pacte communautaire européen, cette contribution mettra en lumière les valeurs et les orientations d'une éducation à l'Europe ainsi que les actions mises en place par l'Union européenne, pour les confronter avec les fondements d'une éducation à la paix. La réflexion nous mènera alors à interroger l'éducation du sujet-citoyen européen dans une perspective d'éducation à la paix, en faisant émerger les questions et les enjeux tant pédagogiques que politiques.

1. Le pacte communautaire : ses principes, ses engagements et ses évolutions

Le processus de constitution d'une union entre les états européens a vécu plusieurs évolutions depuis ses origines², pour parvenir à une union politique et économique supranationale. Agissant au niveau des pouvoirs affectés aux institutions européennes, il a renouvelé les politiques internationales en termes de rapports entre les pays membres, et entre ces derniers et l'Europe. C'est ainsi que la conception d'une communauté européenne comme un ensemble d'états membres où chaque pays se fait porteur d'intérêts spécifiques, reliés en particulier aux conditions matérielles et économiques nationales (Moravcsik, 1998), évolue vers une approche d'abord institutionnelle, qui œuvre à la mise en place d'institutions internationales, et ensuite

1 Une augmentation des situations de guerre et des armements sur le plan international a été signalée par : Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), *SIPRI Yearbook 2023. Armaments, Disarmament and International Security*, SIPRI, Oxford 2023. <https://www.sipri.org/yearbook/2023>

2 En 1951, six états forment la « Communauté européenne du charbon et de l'acier » (CECA), premier noyau de l'Union européenne.

constructiviste, qui vise à soutenir les démocraties actives. Dans cette logique, la politique européenne dépasse la simple relation entre les états communautaires et s'accomplit dans l'interaction de plusieurs acteurs sociaux, collectifs et individuels : institutions nationales et internationales, organisations politiques, entreprises, mouvements, citoyens (Della Porta, Caiani, 2006). L'intégration européenne s'opère à travers la création d'institutions transnationales qui veillent aux intérêts communs à tous les pays membres et à tous les citoyens européens et qui agissent de façon transversale par rapport aux politiques nationales, selon une logique de "gouvernance à multiniveau" (Della Porta, Caiani, 2006). L'Union européenne se présente alors comme une entité distincte, voire une « union entre citoyens » (Parsi, 2001, p. 19). Elle fonctionne en tant que système démocratique s'appuyant sur une nouvelle forme de citoyenneté, la citoyenneté européenne, fondée non sur une nationalité partagée, mais sur des droits et des devoirs communs (Parsi, 2001).

Cette perspective, dans laquelle le citoyen européen devient sujet actif, responsable pour le bien collectif et représentant de toute diversité au sein de l'Europe, et donc garant des droits de chacun, pose plusieurs défis, politiques, juridiques et sociaux³, qui se transposent en défis éducatifs.

L'Union européenne a relevé ces défis. Depuis plusieurs années, elle s'engage dans la mise en place de programmes et d'actions qui promeuvent la culture et l'identité européennes et qui visent à soutenir les démocraties des pays membres par le développement de la citoyenneté active chez les nouvelles générations. Parmi ces actions, le Programme Erasmus valorise en particulier la mobilité de personnes et de groupes dans l'Union européenne, en tant que moyen favorisant l'intégration sociale et le sens d'appartenance à une plus vaste communauté, ce qui permet aux *new Europeans* de bénéficier pleinement des droits liés à leur statut de citoyens européens (Ieracitano, 2015).

Toutefois, cette mission éducative, dont la portée politique est incontournable⁴, montre des zones d'ombre qui gravitent autour des concepts et des valeurs pour lesquels elle œuvre. Dans le cadre d'une éducation européenne, quel sens attribuer aux notions d'*identité*, de *citoyenneté* et de *démocratie* afin que la finalité originaire du pacte soit respectée, c'est-à-dire la paix ? Autrement dit, comment apprendre l'Europe et former ses citoyens, sachant que "construire la paix est l'œuvre de l'éducation"⁵ (Montessori, 1970, p. 29) ?

2. Éduquer à l'Europe et éduquer à la paix : analyse, perspectives et réflexions

2.1 *Identité européenne et multiculturalisme*

L'Europe est une terre géographiquement vaste qui comprend plusieurs États, peuples, langues et cultures. Parler d'identité européenne est donc une question embarrassante (Descombes, 2013) : premièrement, cette notion apparaît antinomique⁶ ; deuxièmement, l'associer à un seul cadre de référence, culturel ou territorial, engendre des risques. Ces arguments, entre autres, ont été à l'origine de plusieurs critiques à l'encontre de ce dessin européiste. En effet, la définition du sujet ne peut pas se réduire à une seule correspondance territoriale, quelle soit locale, nationale ou plus large encore. Elle ne peut pas non plus se limiter à un ancrage culturel. L'histoire passée et les faits actuels nous apprennent les périls des dérives nationalistes, des fanatismes culturels, des intégrismes religieux, en tant que manifestations xénophobes, guerres civiles ou religieuses. En même temps, la formation du sujet demande de discerner des points de référence, pour ne pas tomber dans la désorientation des valeurs et dans des formes d'identités fluides (Bauman, 2003). Un problème se pose alors, lié à une contradiction. D'un côté, l'identité européenne unique ne conduirait à rien hormis aux amalgames ou aux homologations inquiétantes, cependant l'UE est un ensemble d'identités européennes, qui doivent chacune conserver leur propre spécificité ; de l'autre,

3 Cfr. Marchetti (2015), Parsi (2001).

4 Sur les projets d'éducation politique à la citoyenneté globale, cfr. Tarozzi (2005, p. 249).

5 Traduction de l'auteure, de la langue italienne à la langue française.

6 En effet, selon la logique identitaire aristotélicienne A est égal à A ; il n'est pas possible que A soit différent de A.

l'UE doit construire une unité, une référence, un socle commun pour se reconnaître et se développer de façon harmonieuse dans la différence.

Alors sur quels éléments peut-on construire une base commune d'éducation, qui permettrait de s'identifier comme européens, en évitant toute sorte de sclérotisation conceptuelle et de réductionnisme du sujet ?

À l'instar de Martinelli (2011), le processus de formation de l'Union européenne en tant qu'entité supranationale a pu se réaliser grâce à la présence d'un héritage historique et culturel ainsi que de valeurs partagées. Ce bagage culturel — constitué par la philosophie grecque, le droit romain, la tradition judéo-chrétienne et encore la civilisation de la Renaissance — a permis de bâtir et de conserver, malgré les événements historiques et les transformations géopolitiques, une sorte de “code génétique” dans et pour lequel une identité européenne se reconnaît. À cet égard, Morin identifie dans la culture humaniste la spécificité européenne : une culture qui, dans un “tourbillon fait d'interactions et d'interférences entre de multiples dialogiques qui l'ont lié et opposé”⁷ (1987, p. 127), a su se transformer au fil des siècles tout en gardant une trame de fond. De ce fait, le “génie européen” ne réside pas dans la pluralité d'éléments ; et non plus, dans l'évolution de ses idées et paradigmes ; mais plutôt dans ce mouvement dialogique incessant qui le caractérise : “C'est la dialogique qui est au cœur de l'identité culturelle européenne, et non tel ou tel de ses éléments ou moments” (Morin, 1987, p. 129).

Cette même dialogique doit être au cœur de l'éducation européenne. Se former à une identité européenne veut dire alors être en mesure d'accepter l'altérité et la complexité du réel — des personnes, des faits, des processus, des systèmes, des relations —, sans retomber dans des interprétations binaires ou limitantes ; par ailleurs, être en mesure de faire dialoguer les opposés, de réunir la diversité ; et enfin, de se reconnaître dans la pluralité. Apprendre l'Europe est d'abord cultiver l'être humain (Nussbaum, 2021) au sens de *Bildung*, selon la tradition des pédagogies humanistes, c'est-à-dire en tant que formation intégrale qui valorise toutes les dimensions de la personne et leurs interactions. Ensuite, il s'agit d'une éducation ouverte, vers la connaissance et vers la rencontre de l'altérité (Abdallah-Preteceille, 1997), porteuse de valeurs et de principes de paix, tels que l'empathie, le dialogue, le respect, la tolérance, la solidarité. Nussbaum souligne comment l'éducation contemporaine, pour qu'elle développe les compétences de citoyenneté, doit être une éducation multiculturelle, fondée à la fois sur l'étude de l'histoire, de la philosophie, de l'éthique, des langues et sur la connaissance des classiques :

La prise de conscience de la différence culturelle est essentielle pour favoriser le respect réciproque, qui est à la base de tout dialogue productif [...] Le citoyen du monde doit développer la capacité de comprendre les cultures autres et les minorités ethniques et religieuses à l'intérieur de sa propre culture (2021, p. 86-87)⁸.

De ce fait, la dialogique identitaire européenne se réalise autant à l'intérieur du sujet que dans l'interaction entre sujets, par une éducation qui doit être à la fois intégrale et multiculturelle. Dans ce cadre, ce qu'on désigne comme identité européenne n'est donc “pas exclusive des autres identités collectives, mais inclusive” (Frank, 2015, p. 190), et condition *sine qua non* de la construction d'une communauté politique et civique qui met en deuxième plan les institutions pour donner une place prioritaire à ses citoyens.

2.2 Citoyenneté européenne, laïcité et droits de la personne

En définitive, au fondement de l'humanisme, il y a la personne. Au fondement de l'Union européenne, il y a le citoyen.

La citoyenneté est une notion complexe qui renvoie à deux dimensions : l'une réelle, de nature juridique ; l'autre idéale, liée à un projet de société (Santerini, 2010). Autrement dit, la citoyenneté est un fait

7 Il s'agit de dualités antonymiques telles que religion/raison, empirisme/rationalisme, existence/idée, particulier/universel, tradition/évolution, problématisation/refondation, philosophie/science, culture humaniste/culture scientifique, individu/collectivité, etc. Cfr. Touraine (1992).

8 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

et une idée (Weil, Hansen, 1999), mais les deux dimensions ne sont pas nécessairement conjointes. En lien avec la première, on constate que la citoyenneté européenne sort de la logique nationaliste, car l'Europe réunit des états différents. Et chaque état a ses propres lois en matière de citoyenneté. L'enjeu de la citoyenneté européenne a alors été celui de fonder un projet de société partagé, de créer une réglementation commune à tous les pays membres, afin que l'ensemble des droits et des devoirs soit égalitaire pour tout le peuple européen. Mais, pour qu'un peuple s'identifie en tant que tel, il faut lui permettre d'exercer sa souveraineté (Parsi, 2001). La participation des citoyens aux débats européens se réalise grâce à l'institution d'espaces publics partagés et démocratiques. Cela a contribué au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté qui ne prend pas appui sur la nation, mais sur un projet de société laïque, dont la neutralité est une garantie de liberté; une citoyenneté qui est donc fondée sur le partage fraternel de la différence, reconnue comme un bien communautaire. Dans ce cadre, être citoyen européen requiert le développement tout d'abord d'un savoir-être, qui se conjugue ensuite aux savoirs et aux savoir-faire (Santerini, 2010). Selon le modèle proposé par Cogan et Derricott (1998, p. 116), la citoyenneté se compose de plusieurs dimensions — cognitives, comportementales et éthiques — qui se traduisent en : sensibilité face aux problèmes planétaires; responsabilité; reconnaissance des différences culturelles; pensée critique; attitude non violente dans les solutions apportées aux conflits; changement dans son propre style de vie pour la préservation de l'environnement; implication dans la défense des droits de la personne; participation politique aux niveaux local, national et international. L'ensemble de ces attitudes, habiletés et compétences civiques et citoyennes rejoint les visées d'une société pacifique et d'une éducation non violente.

Cette citoyenneté donc multidimensionnelle et à plusieurs facettes a remis en question les programmes d'éducation à la citoyenneté renfermés dans un modèle "républicain" (Tarozzi, 2005, p. 241), dont le but se limitait à l'apprentissage de connaissances concernant les lois et les fonctionnements institutionnels d'un État ainsi que les droits et devoirs issus du statut de citoyen. Les projets d'éducation à la citoyenneté doivent adhérer à une approche intégrant les composantes axiologique, politique-éthique, critique-rationnelle et des contenus, regroupant ainsi les dimensions personnelle, sociale, temporelle et spatiale (Cogan, Derricott, 1998).

Dans cette lignée, l'action *Apprendre l'UE à l'école*, dans le cadre du volet Jean Monnet, qui jusqu'à présent était adressée aux seuls établissements d'instruction secondaire, a été élargie aux écoles primaires à partir de la programmation 2021-2027 (Commission européenne, 2021). Celle-ci a pour objectif de soutenir la connaissance des thèmes concernant l'UE, mais aussi toutes les initiatives et tous les projets scolaires visant le développement des compétences citoyennes, telles que la confrontation, le dialogue, la participation active et la coopération, incontournables pour une culture de paix.

Toutefois, pour qu'une éducation à la paix s'explique pleinement, elle doit embrasser une vision globale, bien qu'utopique. De ce fait, la citoyenneté dépasse le cadre européen pour aller vers une mondialité (Glissant, 1997), et devenir une citoyenneté cosmopolite qui trouve son ancrage dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) et dans la condition humaine en tant que telle.

C'est un appel éthique (ou moral) vers un sens d'humanité qui précède la citoyenneté traditionnelle et qui lui confère une responsabilité auprès d'autres personnes situées au-delà des frontières, avec qui l'on ressent un lien génétique, culturel et social du fait d'une tradition commune, d'une histoire partagée ou d'une communion de destin (Tarozzi, 2015, p. 252).⁹

2.3 *Démocratie ou omniscritie?*

Tout exercice de citoyenneté est indissociable d'un système démocratique. En même temps, toute démocratie ne peut pas exister sans la participation active de ses citoyens.

De ce fait, pour que chaque citoyen puisse affirmer ses droits et assumer ses responsabilités au sein de la communauté européenne, il doit pouvoir participer à la vie collective et aux processus politiques de dé-

9 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

cision. Pour ce faire, il ne s'agit pas simplement de lui attribuer un pouvoir par la mise en place d'instances et de mécanismes démocratiques, mais il faut aussi qu'il développe un sentiment d'appartenance ainsi que ces compétences de citoyenneté susceptibles d'assurer, d'une part, le fonctionnement démocratique de la nouvelle entité supranationale, d'autre part, les intérêts à la fois du singulier et de la collectivité. En effet, selon les théorisations politiques et éducatives de Dewey (1916), la démocratie est bien plus qu'une forme de gouvernement : il s'agit d'une communauté d'apprentissage (Tarozzi, 2015, p. 250) basée sur une éthique sociale du fait que tout d'abord la démocratie est *diálogos*, c'est-à-dire "discours qui se développe entre plusieurs voix" (Mauro, Zagrebelsky, 2011, p. 4). Au centre de cette éthique, Dewey situe l'individu.

Ces dimensions se retrouvent aussi dans la réflexion pédagogique de Capitini, philosophe de la non-violence et théoricien d'une culture de la paix, qui valorise la "structure dialogique" (Romano, 2014, p. 53) de la démocratie en tant que rencontre entre personnes orientées vers la création de quelque chose de partagé. L'élément moteur de leur *praxis* est l'amour pour la politique, pour la vie, pour l'humanité entière, sans aucune distinction de confession religieuse, d'ethnie, de culture, de genre. De ce fait, la démocratie est communion entre êtres humains et expression pure de non-violence.

Le travail de Capitini nous laisse en héritage deux autres suggestions, en complément de notre réflexion. En premier lieu, les systèmes démocratiques présentent désormais des limites du fait que le pouvoir est attribué à une majorité et non à la totalité des citoyens : c'est ainsi que Capitini introduit le concept de "omicratie" pour désigner la réalisation d'un projet politique qui soit l'expression de tous. En deuxième lieu, cet auteur nous alerte sur les dérives individualistes reliées au progrès technologique, qui risque de miniaturiser l'homme, de le renfermer en atomes et de le pousser vers un processus d'aliénation, dans lequel il perd son identité complexe. Sans identité, l'être humain n'a plus d'appuis, d'histoire, d'ancrage, ni de projections et d'orientations vers et pour l'action. Écrasé ainsi par un présent qui se répète, il perd son pouvoir d'agir, au sens de Spinoza, son élan créateur, son engagement civique, politique et éthique vers la transformation du réel.

3. Le sujet-citoyen comme clé pour la paix

À la lumière de ces éléments, Éduquer à l'Europe dans une perspective d'éducation à la paix c'est tout d'abord repenser l'objet à transmettre, un objet pluriel et complexe, qui intègre plusieurs dimensions : juridique, politique, sociale, économique et culturelle¹⁰. D'autre part, il émerge des dimensions relatives à des identités multiples : celle du sujet qui renvoie au moi ; celle du citoyen qui s'exprime dans les différentes facettes du collectif ; et celle universelle qui appartient à l'humanité. De ce fait, Éduquer à l'Europe c'est aussi reconsidérer les finalités de cette éducation.

Sur le plan formel, l'école transmet le rôle des institutions. Elle forme des citoyens pour apprendre, connaître, faire vivre des procédures politiques qui reposent sur l'obéissance à des lois, dans une société caractérisée par un état de droit. Mais l'éducation doit former les citoyens pour qu'ils puissent agir, faire ou refaire les lois de façon éclairée et éthique ; et encore, pour qu'ils puissent intervenir dans les débats et contribuer ainsi à la création d'un cadre respectueux des besoins de chacun. Pour ce faire, elle doit s'appuyer sur une "pédagogie des valeurs" (Cavalli, Deiana, 1999), qui va au-delà d'une appropriation de contenus et de procédures, pour repositionner au centre de l'acte éducatif, la personne à la fois comme sujet et finalité ultime de toute action civique et morale (Kant, 1997). Cette pédagogie vise à former la personne au développement de capacités autoréflexives qui, s'appuyant sur un cadre de valeurs, lui permettent d'orienter ses propres actions et ses choix. Ces valeurs — telles que justice, transparence, solidarité, légalité — sont issues d'une éthique laïque et sont au fondement d'une société démocratique (Capitini, 1950).

Devenir citoyen européen, c'est alors trouver des points communs dans un ensemble extrêmement varié, parfois contradictoire ; analyser les situations et orienter sa propre action selon un référentiel de valeurs ; faire le deuil d'une identité européenne unique au profit d'une multitude d'identités ; agir selon les principes démocratiques et les alimenter ; chercher et créer des solutions autres aux conflits et à la destruction ; développer une éthique universelle, laïque, qui s'appuie sur les droits de la personne ; agir dans le

10 Sur les dimensions concernant les compétences de citoyenneté démocratique, cfr. Veldhuis (1997).

monde selon une approche écoresponsable et durable vis-à-vis de toute forme de vie qui habite cette planète. C'est être d'abord une personne, accomplie, consciente de l'histoire personnelle et collective, qui s'investit comme citoyen au quotidien pour le bien commun.

4. Conclusion

Dans une interview de Massimiliano Tarozzi à Danilo Dolci¹¹, le “Gandhi italien” affirmait

J'ai toujours soutenu que l'objection de conscience est importante, mais pas suffisante. Je préfère parler d'objection/action de conscience. En effet, l'objecteur apparait simplement comme quelqu'un qui dit non, mais dire non ce n'est pas suffisant. Ce qui est essentiel est de produire des alternatives. [...] Le travail préventif est un travail pour la santé; dire tout simplement non à la guerre veut dire déjà intervenir dans la maladie, dans la névrose. Pour devenir des “personnes”, il ne suffit pas de dire non, il faut vraiment savoir à quel moment dire non et savoir inventer un oui (cit. in Barone, 2014, p. 16)¹².

Ces mots nous rappellent la centralité de l'éducation en tant qu'action préventive, afin que la maladie de la guerre ne se déclenche pas.

Dans cette logique, pour qu'*Apprendre l'Europe* s'inscrive dans une perspective de paix, l'acte d'éduquer (Capitini, 2022) doit être tout d'abord un acte politique de transformation sociale ainsi que d'engagement mutuel et fraternel pour la création d'une réalité inclusive, non violente et durable. Cet acte éducatif doit remettre au centre la personne et les relations entre les êtres humains. Il doit, par ailleurs, sur la base d'un référentiel de valeurs laïques, donner un nouvel élan, voire renouveler la démocratie — “qui correspond profondément à l'essence dialogique de la culture européenne” (Morin, 1987, p. 214) —, pour qu'elle soit l'expression de tous, dans une perspective utopiste d'omnicratie, et garantie d'une Union européenne, mais aussi planétaire de paix.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 123-132.
- Capitini A. (1950). *Nuova socialità e riforma religiosa*. Torino: Einaudi.
- Capitini A. (2022). *L'atto di educare*. Roma: Armando.
- Cavalli A., Deiana G. (1999). *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Cogan J.J., Derricott R. (1998). *Citizenship for the 21st century : an international perspective on education*. London: Kogan Page Ltd.
- Commission européenne (2021). *Apprendre l'UE à l'école. Une action Jean Monnet pour un meilleur enseignement de l'UE dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles*. Luxembourg: Union européenne.
- Barone G. (ed.) (2024). *Danilo Dolci, una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*. Milano: Altra Economia.
- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Dacheux E. (2011). Penser l'Europe, s'engager pour la démocratie européenne. *Hermès*, 60, 200-206.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris: Gallimard.
- Frank R. (ed.) (2014). *Les identités européennes au XXIe siècle*. Paris: Éditions de la Sorbonne.
- Glissant E. (1997). *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*. Paris: Gallimard.
- Hansen R., Weil P. (Ed.) (1999). *Nationalité et citoyenneté en Europe*. Paris: La Découverte.
- Ireracitano F. (2015). La generazione Erasmus: i nuovi cittadini europei? In M.C. Marchetti, *L'Europa dei cittadini. Cittadinanza e democrazia nell'Unione Europea* (pp. 107-132). Milano: FrancoAngeli.
- Kant E. (1997). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza (ed. org. 1785).

11 Tarozzi M. (1995). Come l'ape che si posa su un fiore, *DuemilaUno*, X, 49, cit. de G. Barone (2024, p. 16).

12 Traduction de l'Auteure, de la langue italienne à la langue française.

- Martinelli A. (2011). L'identità europea. *Quaderni di sociologia*, 55, 41-51.
- Mauro E., Zagrebelsky G. (2011). *La felicità della democrazia. Un dialogo*. Roma-Bari: Laterza.
- Montessori M. (1970). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Moravcsik A. (1998). *The Choice for Europe. Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*. Ithaca: Cornell University Press.
- Morin E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Parsi V.E. (2022). *Il costo della guerra e il costo della libertà*. Firenze: Bompiani.
- Parsi V.E. (ed.) (2001). *Cittadinanza e identità costituzionale europea. Ricerca del Centro di Ricerche in Analisi Economica, Economia Internazionale, Sviluppo Economico*. Bologna: Il Mulino.
- Romano L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale*. Milano: La Nuova Italia.
- Touraine A. (1992). *La critique de la modernité*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Veldhuis R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe.

La storia comparata dell'educazione tra
dimensione transnazionale e transfert culturale

The comparative history of education
between transnational dimension and cultural transfer

Dorena Caroli

Full Professor of History of Pedagogy and Education | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna | dorena.caroli@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Caroli, D. (2024). The comparative history of education between transnational dimension and cultural transfer. *Pedagogia oggi*, 22(2), 202-208. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-25>

Copyright: © 2024 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-022024-25>

ABSTRACT

This article focuses on some recent research trends proposing different study methods applicable to the comparative history of education, at a national and international level. After an introduction that presents the recent historiographical debate regarding the term of comparison (national or international one) adopted in the historical comparative research, the first part offers a review of the recent studies that investigated the history of education from a global and transnational perspective, while the second one delves into the multiplicity of approaches of cultural transfer, that attained remarkable results regarding the history of educational ideas and, more generally, the cultural history of educational institutions.

Il presente articolo intende riflettere su alcune tendenze di ricerca recenti che propongono metodologie diverse di studio di storia dell'educazione comparata a livello nazionale e internazionale. Dopo un'introduzione che presenta il dibattito storiografico recente a proposito del termine di paragone (nazionale o internazionale) adottato nel campo della ricerca storica comparata, la prima parte offre una disamina degli studi più recenti che hanno indagato la storia dell'educazione in prospettiva globale e transnazionale. La seconda approfondisce la molteplicità di approcci del transfert culturale, approdati a risultati notevoli nel campo della storia delle idee educative e, più in generale, della storia culturale delle istituzioni educative.

Keywords: comparative history of education | historiography | transnationalism | Italy/Europe | 19th-20th centuries

Parole chiave: storia comparata dell'educazione | storiografia | transnazionalismo | Italia/Europa | XIX-XX secc.

Received: September 2, 2024
Accepted: November 1, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Dorena Caroli, dorena.caroli@unibo.it

Introduzione

Per poter meglio riflettere sulle prospettive emerse recentemente nel campo dell'educazione comparata a livello nazionale e internazionale, occorre ricordare che la prospettiva della comparazione vanta una lunga tradizione nel campo delle scienze dell'educazione grazie all'opera dello scrittore, rivoluzionario e pedagogista Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848), il quale nel suo breve trattato *Abbozzo e considerazioni preliminari su un'opera sull'educazione comparata con una serie di domande sull'educazione* (*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée et série de questions sur l'éducation*) gettò le basi di questa procedura di indagine che avrebbe permesso di confrontare le riforme dell'istruzione in un'ottica nazionale e internazionale (Zago, Callegari, 2016).

Pubblicato nel 1817, questo volume, che si collocava nel contesto politico della Restaurazione, era diviso in due parti: la prima parte presentava i dati sull'istruzione riguardanti ventidue cantoni svizzeri, nonché qualche regione tedesca e italiana, e proponeva di creare una commissione internazionale che avrebbe dovuto includere gli altri paesi europei con lo scopo di introdurre miglioramenti in campo educativo; la seconda conteneva un esempio di questionario dei dati da raccogliere.

Come ha messo in evidenza lo studioso Charl Wolhuter, la sua opera era intrisa di cultura illuminista che rivelava anche qualche tratto utopistico per il fatto che attribuiva all'educazione un ruolo fondamentale ai fini della convivenza pacifica fra i popoli. La proposta del metodo comparativo veniva inquadrata nella cornice delle nazioni che, tuttavia, Jullien sembrava voler superare in nome della concordia fra i popoli (Zago, Callegari, 2016, p. 13; Wolhuter, 2016).

Pur avendo gettato le basi del metodo comparativo, l'opera di Jullien non conobbe ampia diffusione, sebbene questa prospettiva abbia alimentato un crescente interesse negli ultimi decenni dell'Ottocento, allorché i diversi Stati europei si cimentarono con l'introduzione dei sistemi scolastici nazionali (Zago, Callegari, 2016, pp. 16-17). La nazione costituiva il quadro di riferimento entro il quale introdurre innovazioni e, in questa prospettiva, il sistema dell'istruzione assumeva una funzione fondamentale per la formazione della sua identità. Tuttavia lo Stato-nazione, che in passato è stato associato al concetto di nazionalismo ed è stato stravolto dai mutati equilibri geopolitici, era destinato ad essere messo in discussione in quanto punto di partenza del confronto e ha continuato ad esserlo anche nella prima metà del Novecento, ancor prima che la nascita di istituzioni internazionali, volte a fare della comparazione la loro ragion d'essere, rivolgesse la sua attenzione oltre i confini nazionali (Callegari, 2017).

Basti qui evocare le riflessioni del celebre storico francese Marc Bloch, cofondatore della celebre rivista francese «Annales» (con Lucien Le Febvre), il quale tra il 1928 e il 1930, spinto dal desiderio di avvicinare le nazioni uscite dalle conseguenze della Grande guerra, trattò a più riprese dell'importanza del metodo comparativo, che stava caratterizzando anche la ricerca nel campo di altre scienze sociali (dalla linguistica alle civiltà primitive) e si stava estendendo “a fenomeni umani e sociali sempre più complessi”.

Per le scienze umane il metodo comparativo implicava “ricercare, con lo scopo di spiegarle, le rassomiglianze e le differenze che serie di natura analoga, tratte da ambienti sociali differenti, rivelano” (Bloch, 1930/1995, pp. 98- 99). Nella relazione presentata in occasione del Convegno internazionale di scienze storiche che si tenne a Oslo nel 1928, Bloch, il quale successivamente confessò di essersi sentito incoraggiato a fondare la rivista francese «Annales» in quel frangente, affermò che il metodo comparato era già alla base di altri campi di ricerca quali la linguistica, le tradizioni popolari, la filosofia, la letteratura e la storia delle città medioevali. In quanto medievista, egli utilizzava il metodo comparativo anche per indagare la storia delle istituzioni politiche, economiche e giuridiche (Bloch, 1995, p. 105) e, senza volgere lo sguardo ai sistemi scolastici, egli osservava che il vantaggio della comparazione

tra fatti attinti da società differenti e vicine, è quello di permetterci di discernere le influenze esercitate reciprocamente da questi gruppi. Inchieste accuratamente condotte rivelerebbero senza dubbio, fra le società medioevali, correnti di prestiti finora messe in luce in modo imperfetto (Bloch 1928/1995, p. 113).

Quest'ultima riflessione era assai innovativa per quei tempi perché valeva tanto per il Medioevo che per le altre epoche e, in genere, per le scienze sociali, ma poteva essere estesa anche alle scienze dell'educazione e, in particolare, agli studi storico-educativi che qui interessano. D'altra parte, anche lo studioso olandese

recentemente scomparso Willem Frijhoff affermava che “la storia comparata dell’educazione è più remota di quanto si pensi di solito” in quanto la mobilità delle élite europee a partire dal XVI secolo aveva dato origine alla compilazione di repertori internazionali delle università che costituivano fonti utili per studiare la diversa provenienza degli studenti. Si trattava di storia dell’educazione comparata *sui generis*, che si è trasformata in una “storia divisa dalle frontiere statali, regionali o provinciali”; Frijhoff affermava infatti che

Solamente gli storici delle idee pedagogiche superano in modo risoluto queste frontiere e, a volte, con una disinvoltura tale che si coglie un lieve ripiego della storia sociale dell’educazione su entità nazionali o regionali che si caratterizzano per una certa coerenza nelle strutture amministrative, istituzionali, sociali o mentali (Frijhoff, 1981, p. 29).

Dopo aver condiviso un modello sovranazionale in epoca moderna, infatti, le istituzioni universitarie stesse hanno assunto una fisionomia nazionale. Il metodo comparativo è stato pertanto declinato in una molteplicità di pratiche storiografiche che si sono cimentate con prospettive di scala diversa, nazionale oppure internazionale, anche grazie all’impatto dei cambiamenti storici epocali del nuovo millennio, per approdare a quelle globale e transnazionale.

Le prospettive della ricerca globale/transnazionale e del trasferimento culturale consentono di analizzare proprio come questi prestiti (i modelli pedagogici, le istituzioni educative e i metodi didattici) circolino da un paese all’altro, al di là dei confini geografici e culturali, e vengano introdotti soprattutto per rispondere a nuovi bisogni educativi e formativi.

1. Verso la storia transnazionale dell’educazione

In Italia, le ricerche sull’educazione comparata annoverano un’autorevole produzione tanto storiografica quanto manualistica che ha rinnovato notevolmente questo campo di studi ricco di potenzialità euristiche e in piena espansione. Si tratta di un campo che, grazie all’interesse per le realtà degli altri Stati, ha lo scopo di ampliare lo sguardo oltre i confini nazionali per introdurre innovazioni adeguate a risolvere problemi educativi irrisolti oppure vere e proprie emergenze (Zago, Callegari, 2016).

Fra le tendenze emerse negli studi internazionali, la prospettiva della storia dell’educazione transnazionale è una delle principali, accanto a quella globale che presenta il vantaggio di offrire l’analisi comparata di numerosi processi formativi ed educativi che caratterizzano le varie parti del pianeta.

Benché non sia possibile presentare una disamina completa della produzione storiografica che ha contribuito a diffondere le nuove tendenze, sperimentate anche grazie ai cambiamenti dovuti all’impatto del crollo dei regimi negli ultimi decenni del Novecento, basti qui osservare che la storia globale e la storia transnazionale dell’educazione talvolta risultano essere complementari rispetto alla prospettiva comparata, talaltra, invece, a seconda dell’oggetto di indagine, il ricorso alla scala nazionale serve per far emergere più le differenze che le somiglianze fra i modelli educativi.

Avvertendo l’esigenza di definire le procedure storiografiche della prospettiva transnazionale, la storica Patricia Clavin è stata la prima a pubblicare l’articolo intitolato *Defining Transnationalism* (2005) che ha poi ispirato anche la storia dell’educazione, benché il suo punto di partenza fosse costituito da una serie di studi che avevano come oggetto le organizzazioni economiche e finanziarie, multinazionali, le società e le comunità multiculturali. La storica sottolineava che il termine “transnazionalismo” rinviava a strutture che “contribuivano a formare le identità degli Stati-nazione, le istituzioni internazionali e locali, gli spazi sociali e geografici” (Clavin, 2005, pp. 421, 430). La nazione veniva considerata non come un’entità geografica, bensì come il riflesso di un’identità culturale, andando a costituire una scala di osservazione per così dire asimmetrica per il fatto che essa stessa si caratterizzava per una molteplicità di identità nazionali. Infatti, al suo interno vi si trovano comunità epistemiche oppure organizzazioni che svolgono un ruolo importante nelle relazioni intergovernative e internazionali.

Evidentemente l’evanescenza della cornice nazionale dipendeva dalla tipologia di studi su cui si fondava la ricerca di Clavin. In tal senso anche lo storico Akira Iriye (2012), interessato ad indagare le interconnessioni fra i paesi, criticava la prospettiva globale fondata su nazioni e regioni applicata allo studio delle dinamiche delle organizzazioni non governative e delle migrazioni. Benché in realtà la prospettiva globale

e transnazionale possano combinarsi con uno sguardo alla dimensione comparativa, in questi primi studi assai innovativi si enfatizzava maggiormente la propensione per l'analisi delle dinamiche e gli attori della circolazione di fattori di cambiamento.

Questo dilemma sulla scala di osservazione non sembra aver preoccupato gli storici dell'educazione nello studio dei fenomeni di circolazione internazionale a livello delle teorie e delle concezioni educative. Fra i volumi e i saggi più significativi vi sono quelli curati da Thomas Popkewitz (2013), da Eugenia Roldán Vera e Eckardt Fuchs (2019) e un ampio saggio di Marcelo Caruso (2019). La raccolta edita da Popkewitz aveva lo scopo di rinnovare le metodologie di indagine della storia dell'educazione, favorendo il dialogo fra gli studiosi americani con quelli provenienti da Asia, Europa e Sud America. Le riflessioni di Popkewitz riguardano il modo di storicizzare il passato per focalizzare meglio, grazie alla comparazione, le differenze fra i paesi e renderne intellegibili i processi storici (Popkewitz, 2013, pp. xiv-xv). Era venuto il momento di risolvere un pregiudizio storiografico reciproco: gli studiosi americani non stavano apprezzando le ricerche di storia dell'educazione prodotte all'estero perché troppo teoriche e non corroborate da scavi d'archivio e, viceversa, gli studiosi stranieri consideravano gli storici americani abili per le ricerche d'archivio, ma restii a impegnarsi in dibattiti metodologici o riconoscere le diversità a livello comparativo. Grazie al confronto, la metodologia dell'analisi transnazionale ha fatto un passo in avanti e numerosi temi approfonditi in quella sede hanno segnato una tappa importante per il cosiddetto "transnational turn" nel campo degli studi storico-educativi fra i quali ad esempio la scuola intesa come uno spazio visivo, le interazioni transculturali nello sviluppo storico dei sistemi scolastici (Noah W. Sobe) oppure la diffusione specifica della concezione pedagogica di Johann H. Pestalozzi in Europa nel corso dell'Ottocento (Rebekka Horlacher).

La raccolta *Transnational history of education. Concepts and Perspectives*, curata da Eugenia Roldán Vera e Eckardt Fuchs (2019), presenta risultati assai maturi sul modo di combinare le due prospettive, globale e transnazionale, offrendo una riflessione "sui concetti e sulle categorie associati con la descrizione del contesto transnazionale e sui loro usi nella storia dell'educazione"; essi riepilogano la genesi, l'evoluzione e i vantaggi di questo approccio, per presentare una pluralità di temi storico-educativi che includono le istituzioni educative formali e informali, senza trascurare la dimensione comparativa che permette di indagare e confrontare due o più modelli educativi, nonché le dinamiche della loro diffusione a livello internazionale. Nei diversi contributi il punto di partenza nazionale non viene completamente sacrificato a favore di nuove categorie interpretative, benché si tratti di una storia proiettata oltre le frontiere (Roldán Vera, Fuchs, 2019, pp. 1-47). Fra gli aspetti studiati nel volume, ad esempio, vi è la storia della circolazione internazionale delle istituzioni per la primissima infanzia, ricostruita a partire dal modello francese dei primi nidi (le *crèche*) che si sono diffusi in Italia e in Russia, con sviluppi diversi nei due rispettivi paesi durante la fase totalitaria del fascismo e dello stalinismo (Caroli, 2019); la prospettiva transnazionale ha arricchito la storia della nascita dei presepi in Italia (Ferrari, 2009).

Assai interessante è l'ampio saggio di Marcelo Caruso sulla relazione fra la dimensione comparata e quella transnazionale, che risultano intrecciate più di quanto non possa sembrare. Secondo Caruso, infatti, la storia comparata dell'educazione, sorta come disciplina per indagare i processi formativi della "moderna nazione-Stato", è stata all'origine del fatto che, dalla fine dell'Ottocento, gli studiosi "hanno adottato la nazione come principale punto di riferimento per le finalità comparative" (Caruso, 2019, pp. 568-569).

Secondo Caruso, lo scetticismo nei confronti della nazione si è manifestato soprattutto nel Ventesimo secolo per tre fattori principali. Da una parte egli mette in evidenza il ruolo delle organizzazioni internazionali nella formazione dei sistemi educativi a livello globale, affermando che "anche se le nazioni sono ancora gli attori centrali, la loro legittimità e, progressivamente l'assunzione di priorità nella politica educativa, ha implicato la conoscenza reciproca fra gli Stati" (Ibidem, p. 569). In secondo luogo, tre grandi temi come i processi della decolonizzazione in Asia e in Africa, le insurrezioni dell'America Latina e i movimenti di gioventù dei paesi industrializzati, hanno suggerito "l'importanza delle interconnessioni transnazionali". Infine, in terzo luogo, la rivoluzione nella comunicazione ha creato nuove tipologie di interconnessioni, portando a una "rivalutazione degli Stati-nazione" (Ibidem).

Altri studi assai recenti di Heidi Morrison (2012) sulla storia globale dell'infanzia oppure quello di Mark S. Johnson e Peter N. Stearns (2023) sulla storia dei cambiamenti introdotti in campo educativo da fattori religiosi, intellettuali ed economici, si interrogano sugli aspetti transnazionali che sottendono le diverse strutture delle istituzioni educative in prospettiva globale.

Gli storici dell'educazione in sostanza hanno dimostrato un impegno importante nello studio dei processi di cambiamento nelle dinamiche globali, cogliendo in modo diverso la sfida del ruolo delle frontiere nazionali che assumono una funzione culturale molto più complessa rispetto a quella dei confini geografici. A questo proposito, la recente discussione presentata nell'editoriale della rivista «Annales» sul futuro della storia europea sembra infatti voler prendere le distanze dalla cosiddetta “svolta globale”, che aveva espresso la tendenza ad abbandonare la prospettiva nazionale ed europocentrica per recuperare invece la tradizione storiografica della rivista che “ha privilegiato un dialogo con le altre discipline delle scienze sociali come la geografia, la sociologia, l'economia o l'antropologia, ponendo in primo piano le questioni di scala, di comparazione, di connessione o di circolazione per suggerire dei modi di scrivere la storia in una prospettiva allargata” (Les Annales, 2021, pp. 641-642).

2. Il concetto del trasferimento culturale

Il concetto di trasferimento culturale costituisce un altro aspetto delle ultime tendenze storiografiche riguardanti i processi culturali e formativi. Tra i suoi padri fondatori si possono annoverare lo storico francese della cultura Michel Espagne e il comparatista Robert Cowen, entrambi assai autorevoli e noti nel loro rispettivo campo di studi. Benché non sia possibile risalire all'esatta paternità del concetto, basti qui osservare che il primo, a differenza del secondo, propone una progressiva scomparsa della dimensione comparativa.

Per lo studioso italiano Nicola Barbieri il concetto di trasferimento culturale è uno dei fattori che contribuiscono a dare un'identità storiografica all'educazione comparata. Rifacendosi al celebre comparatista Robert Cowen, egli afferma che “l'educazione comparata si fonda su tre attività fondamentali, che sono al tempo stesso anche i suoi obiettivi a breve e lungo termine: il trasferimento, la traduzione e la trasformazione” (Barbieri, 2016, p. 83). In particolare, a proposito del trasferimento egli afferma che “è alla base dell'educazione comparata, che, come abbiamo detto, è nata per trasferire pratiche educative ritenute valide in altri contesti” (Ibidem). Gli esempi che questo studioso attinge dal campo dell'educazione formale, non formale e informale sono assai interessanti poiché mettono in evidenza la circolazione di fenomeni in un'ottica che rivela un condizionamento culturale assai originale di “attrazione inter-nazionale” (secondo la definizione di K. Ochs e D. Phillips) (Ibidem, p. 84). Al concetto di transfert elaborato da Robert Cowen, autore di un'importante raccolta in collaborazione con Andreas Kazamias (Cowen, Kazamias, 2009), si rifanno anche Carla Callegari e Angelo Gaudio in un numero speciale sulla storia dell'educazione comparata pubblicato sulla «Rivista di storia dell'educazione» per confrontare diverse realtà europee (Callegari, Gaudio, 2018).

Va ricordato che il concetto di “trasferimento culturale” è assai diffuso a livello internazionale ed è stato approfondito dallo studioso francese Michel Espagne, che ha utilizzato questo termine dall'inizio degli anni Ottanta. Di formazione germanista, è stato direttore di ricerca presso il CNRS, responsabile dei laboratori Labex transfers (ENS-Collège de France-CNRS) e dell'Unità Mista di Ricerca (UMR) “Pays germaniques-Transfert culturel/Archives Husserl” (UMR 8547) fino al 2018. Si è occupato soprattutto della storia degli scambi storico-culturali tra la Francia e la Germania nei secoli XVIII-XIX per poi ampliare le sue aree di indagine alla Russia e alla Cina e, in particolare, a una serie di fenomeni culturali che hanno riguardato soprattutto la letteratura e la filosofia.

Occorre precisare che il termine di transfert culturale è più complesso rispetto a quelli di influenza, prestito, adozione o ricezione (semiotica) fra le aree culturali che non vengono circoscritte nei confini della nazione. Per spiegare questo concetto, egli dimostra che esiste raramente una circolazione limitata a due aree culturali, poiché, in genere, essa ne coinvolge tre (benché in questo caso l'indagine si riveli più complessa). In quello che può essere considerato uno dei suoi studi pionieristici *I transfert culturali franco-tedeschi* (1999), egli infatti studia i transfert fra due spazi culturali. Lo storico ribadisce che esistono diversi modelli interpretativi per analizzare il passaggio da una cultura a un'altra e che il concetto di transfert comporta diversi problemi di ordine ermeneutico. Innanzitutto, esso non è la conseguenza di un desiderio di esportazione, perché spesso è il contesto che stabilisce cosa trasferire; inoltre il trasferimento implica una metamorfosi. L'intento dello storico è quello di superare la dimensione comparativa, poiché “il confronto rinforza la divisione nazionale e rende problematica la discussione” come nel caso della Germania o della Francia.

Egli afferma che “gli studi comparativi consacrati ai sistemi scolastici e universitari fino ad oggi hanno messo in evidenza solo una mancanza di simmetria. In questo modo si cancella quasi del tutto la relazione reciproca che origina in gran parte il dinamismo interno fra i due sistemi” (Espagne, 1999, p. 45). Egli sottolinea inoltre i limiti del metodo comparativo (in francese *comparatisme*), poiché è il metodo stesso che tende a riprodurre la dimensione nazionale e a far nascondere le dinamiche delle trasformazioni culturali e sociali di portata generale e comuni fra due/tre paesi. In questo modo, egli indica la via della dimensione internazionale, concludendo che

la parola d'ordine ‘ricerche comparative’ può senz'altro favorire risultati positivi, qualora si intenda con queste l'estensione sistematica dello spazio al di là delle barriere nazionali [...] La teoria dei transfert culturali viene concepita come un contributo a un miglioramento metodologico della dimensione comparativa nel campo della storia culturale (Ibidem, p. 49).

In un articolo del 2013 dal titolo, *La notion de transfert culturel*, lo studioso ha riproposto una definizione più chiara del concetto di “transfert culturale”:

tutti i passaggi di un oggetto culturale da un contesto all'altro comportano una trasformazione del suo senso, una dinamica di ri-semantizzazione che può essere riconosciuta appieno a condizione che si tenga conto dei vettori storici del passaggio [...] Trasferire non significa trasportare ma piuttosto subire una metamorfosi, e il termine non si limita in nessun caso alla questione mal circoscritta e banale degli scambi culturali. A entrare in gioco è meno la circolazione dei beni culturali che la loro re-interpretazione (Espagne, 2013).

Lo studioso precisa di aver sviluppato la nozione di scambi culturali nel contesto della storia della Germania del XIX secolo e, in particolare, delle sue relazioni culturali con la Francia; questi contatti sono diventati elementi costitutivi della vita intellettuale francese. L'indagine dei transfert culturali si situa al punto d'incontro di una ricerca di tipo ermeneutico, centrata sull'individuazione di nuovi sensi e di una ricerca storico-sociologica che riguarda tutte le modalità dei transfert fra i due paesi. Spesso si osservano fenomeni di appropriazione di un oggetto culturale, fra Francia e Germania, che si allontana dal modello originario. Anche in questo caso, egli afferma che

la comparazione come principio aggiuntivo di apertura a spazi differenti perdeva il suo interesse e doveva essere sostituita dall'osservazione di forme di meticcio e di ibridazione. Pensare in termini di transfert culturali conduceva anche a relativizzare la pertinenza della comparazione (Ibidem).

Infatti, secondo Espagne, il metodo comparativo comporta lo svantaggio di creare opposizione fra i termini di paragone. Il concetto di influenza culturale, presentando dei limiti a livello euristico, deve essere sostituito da uno studio critico di relazioni, adattamenti o reinterpretazioni in seguito ai quali si è attuato lo scambio culturale. Ciononostante, i fenomeni di transfert fra due spazi culturali non devono essere considerati omogenei e originali, poiché a loro volta ciascuno ha una storia fatta di ibridazioni precedenti e successive. Secondo Espagne, il confronto fra la Germania e la Francia fa emergere che nessuna delle due aree è un' “essenza” pura nel senso che entrambe sono entità formatesi grazie a innumerevoli importazioni. Risulta interessante sottolineare che le aree culturali, di cui la ricerca sui transfert culturali rivela gli intrecci, si profilano come delle configurazioni provvisorie, ma necessarie alla comprensione dei fenomeni di circolazione culturale (Ibidem, p. 3).

Fra gli esempi dell'adozione di questo metodo nel campo degli studi storico-educativi vi è ad esempio il caso del transfert della concezione di Friedrich Fröbel in Russia negli ultimi decenni dell'Ottocento: l'élite russa, pur avendo selezionato questo modello di istituzione prescolastica, è responsabile di un'importante metamorfosi della struttura del giardino d'infanzia rispetto al suo modello originario (Caroli, 2018). Lo studio sulla circolazione dell'opera di De Amicis in Russia ha coniugato la prospettiva transnazionale con quella del trasferimento culturale, analizzando non solo il modo in cui le traduzioni del classico italiano venivano adattate in lingua russa ma anche l'impatto del trasferimento nel contesto del sistema scolastico zarista e sovietico (Caroli, 2020). Il successo delle opere deamicisiane si spiegava con il fatto che

esse erano lo specchio di una scuola nuova che la Russia avrebbe voluto realizzare grazie a una serie di riforme per le quali guardava all'Europa e agli Stati Uniti.

In conclusione, l'emergere di nuove prospettive e metodologie di ricerca (transnazionale e del transfert culturale), al di là del loro punto di partenza (la differente scala di osservazione nazionale o internazionale), ha permesso di sperimentare nuove vie e ha prodotto una migliore conoscenza dei processi educativi dal punto di vista della genesi, delle ibridazioni, dell'evoluzione nonché delle relazioni stesse fra i paesi per contribuire a stimolare nuove conquiste di benessere e civiltà.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri N. (2016). Dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell'informale: altre globalizzazioni per una nuova sfida per la ricerca comparativa oggi. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 79-128). Brescia: La Scuola.
- Bloch M. (1930/1995). Comparazione. In E. Bloch (ed.), *Storici e storia*. Introduzione di F. Pitocco (pp. 97-104). Torino: Einaudi.
- Bloch M. (1928/1995). Per una storia comparata delle società Europee. In E. Bloch (ed.), *Storici e storia*. Introduzione di F. Pitocco (pp. 105-135). Torino: Einaudi.
- Callegari C. (2017). L'educazione continua nei documenti internazionali dal dopoguerra agli anni Settanta. In G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 225-246). Milano: Franco Angeli.
- Callegari C., Gaudio A. (eds.) (2018). Current questions and perspectives in comparative education/Problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), 7-13.
- Caroli D. (2019). Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach. In E. Fuchs and E. Roldán Vera (eds.), *The Transnational in the history of Education. Concepts and perspectives* (pp. 69-100). London: Palgrave.
- Caroli D. (2018). La diffusione del pensiero froebeliano e dei Kindergarten (*detskij sad*) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti. *Nuova secondaria*, 35(3), 62-73.
- Caruso M. (2019). The History of Transnational and comparative education. In J. Rury, E. H. Tamura (eds.), *The Oxford Handbook of The History of Education* (pp. 568-587). Oxford: Oxford University Press.
- Clavin P. (2005). Defining transnationalism. *Contemporary European History*, 14 (4), 421-439.
- Roldán Vera E., Fuchs E. (eds.) (2019). Introduction: The transnational in the History of Education. In E. Fuchs, E. Roldán Vera (eds.), *The Transnational in the history of Education. Concepts and perspectives* (pp. 1-47). London: Palgrave.
- Cowen R., Kazamias A. (eds.) (2009). *International Handbook for comparative education*. Springer: Dordrecht, Heidelberg, London, New York.
- Espagne M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres*, 1, <https://journals.openedition.org/rsl/219> (ultima consultazione 28/08/2024).
- Espagne M. (2004). Approches anthropologiques et racines philologiques des transferts culturels. *Revue germanique internationale*, 21, 213-226.
- Espagne M. (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: Puf.
- Ferrari M. (2009). Asili, scuole per l'infanzia, 'presepì'. In A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita* (pp. 71-83). Milano: FrancoAngeli.
- Frijhoff W. (1981). Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs. *Histoire de l'éducation*, 13, 29-44.
- Iriye A. (2012). *Global and Transnational History: the Past, Present and Future*. Basinstoke, New York: Palgrave.
- Les Annales (2021). L'histoire européenne après le tournant globale. *Annales*, 76(4), 641-643.
- Morrison H. (2012). *The Global History of Childhood Reader*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Wolhuter C. (2016). Jullien: Founding Father of Comparative and International Education Still Pointing the Way. In *Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World (BCES Conference Books)*, 14(1): 19-24.
- Popkewitz T. (2013). Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education. In T. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 1-26). New York: Palgrave MacMillan.
- Zago G., Callegari C., L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N. S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.) (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-41). Brescia: La Scuola.
- Johnson M. S., Stearns P. N. (2023). *Education in World History*. London: Taylor & Francis Ltd.

La nuova visione dell'infanzia ne "Il Corrierino dei sordomuti" (1928-1943)

The new vision of childhood in "Il Corrierino dei sordomuti" (1928-1943)

Maria Cristina Morandini

Full Professor | Department of Philosophy and Educational Sciences | University of Turin | maria.morandini@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandini, M.C. (2024). The new vision of childhood in "Il Corrierino dei sordomuti" (1928-1943). *Pedagogia oggi*, 22(2), 209-215. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-26>

Copyright: © 2024 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-022024-26>

ABSTRACT

In 1928, the National Institute for the Deaf in Florence began publishing "Il Corrierino dei sordomuti", an illustrated periodical that would be for the deaf and dumb an effective stimulus to reading and for the teacher a tool aimed at enriching the language of students suffering from hearing impairment.

"Il Corrierino dei sordomuti", while respecting the peculiarities and needs related to this specific disability, re-proposes the modern vision of childhood conveyed by the famous and almost homonymous "Corriere dei Piccoli". The newspaper for the deaf, with the graphic design modest and the texts short, reserves a space for fun with riddles and descriptions of outdoor games in addition to involving readers through participation in sweepstakes and a section dedicated to correspondence. The choice of the magazine to enhance the child in its characteristic features is also reflected in the exhibition form, rich in colloquial expressions.

Nel 1928 l'Istituto nazionale per non udenti di Firenze iniziò le pubblicazioni de "Il Corrierino dei sordomuti", un periodico illustrato che costituiva per il sordomuto un efficace stimolo alla lettura e per il maestro uno strumento finalizzato ad arricchire il linguaggio degli allievi affetti da deficit uditivo.

"Il Corrierino dei sordomuti", pur nel rispetto delle peculiarità e delle esigenze legate a questa specifica disabilità, propone la moderna visione dell'infanzia veicolata dal celebre e quasi omonimo "Corriere dei Piccoli". Il giornale per non udenti, con una veste grafica modesta e testi brevi, riserva uno spazio al divertimento con indovinelli e descrizioni di giochi all'aperto oltre a coinvolgere i lettori attraverso la partecipazione a concorsi a premi e ad una rubrica dedicata alla corrispondenza. La scelta della rivista di valorizzare il fanciullo nei suoi tratti caratteristici si riflette anche nella forma espositiva, ricca di espressioni colloquiali.

Keywords: deaf-mute | children's magazine | childhood | pictures 20th century

Parole chiave: sordomuti | periodico per ragazzi | infanzia | illustrazioni XX secolo

Received: September 2, 2024

Accepted: October 12, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Maria Cristina Morandini, maria.morandini@unito.it

Premessa

La nuova visione dell'infanzia, come età con specifiche caratteristiche da valorizzare, tipica della letteratura per ragazzi del primo Novecento (Boero, De Luca, 1995, pp. 80-145; Colin, 2005, pp. 251-305; Fava, 2017, pp. 251-266), permea anche la produzione editoriale rivolta ai non udenti¹. E' evidente, soprattutto, nei libri di lettura che propongono un'immagine di bambino, in alcuni casi sordomuto, protagonista del racconto, incline alle bugie, dispettoso, ma capace di esprimere i propri sentimenti. Il linguaggio stesso appare ricco di espressioni colloquiali, di vezzeggiativi, e, a tratti, quasi poetico nel duplice intento di coinvolgere direttamente i giovani lettori e di far leva sulla loro dimensione emotiva (Morandini, 2010, pp. 162-165). In questo quadro si colloca l'esperienza del Corrierino dato alle stampe, nel ventennio fascista, presso l'Istituto nazionale dei non udenti di Firenze, sorto nel 1882 come scuola esterna e successivamente trasformato in convitto².

Questo periodico non è ancora oggetto di uno studio specifico nell'ambito della ricerca storico-educativa che ha focalizzato l'attenzione sulla prima rivista specialistica di settore ("Dell'educazione dei sordomuti" fondata da Padre Pendola nel 1872) (Cimino, 2004) o su quelle che, editate tra Otto e Novecento ("Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e la profilassi dei sordomutismi", "Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini»), erano destinate a costituire una voce autorevole nel dibattito relativo al contributo offerto dai progressi della medicina nell'educazione dei soggetti disabili (Chiosso, 1997, pp. 530-531 e 568-569). Parte del materiale del Fondo dell'Istituto Nazionale dei Sordomuti di Firenze, conservato presso l'archivio storico cittadino, non è consultabile perché danneggiato durante l'alluvione che ha colpito il capoluogo toscano nel 1966.

Lo spoglio del Corrierino e l'esame della documentazione disponibile consentono, tuttavia, di cogliere il significato e il valore di una rivista che, seppur esclusivamente rivolta a lettori sordomuti, recepisce alcune delle istanze e suggestioni proprie della produzione per l'infanzia di inizio Novecento. Non a caso presenta interessanti analogie con il "Corriere dei Piccoli", periodico che, per antonomasia, è l'emblema di questa nuova sensibilità nei confronti dell'età infantile.

1. Un'esperienza originale

Il primo numero del "Corrierino dei sordomuti" venne pubblicato il 15 gennaio 1928. Nell'editoriale di Giovanni Fossi, promotore dell'iniziativa, erano delineate le finalità del progetto: dare alle stampe un periodico che, seppur povero e modesto nella grafica, potesse rappresentare per i non udenti "un amico buono e prezioso", "un libro di lettura infinitamente più vivo, più vario, più fresco e quindi più interessante". L'accento ad un testo in uso nelle scuole evidenziava anche l'intento didattico del materiale proposto: lo stesso direttore non mancava di sollecitare i maestri dei sordomuti a scegliere "le pagine più adatte al grado d'istruzione" dei propri alunni e a svolgere la lezione "su quei dialoghi e su quei racconti" (Corrierino, 1929, n. 1, p. 1). In questa prospettiva si comprende anche la decisione di sospendere le pubblicazioni durante il periodo estivo che coincideva con i mesi delle vacanze scolastiche.

Stampata presso la tipografia dell'istituto con cadenza quindicinale (mensile dal 1935), la rivista era arricchita di immagini e fotografie in bianco e nero ad eccezione della copertina dove accanto al titolo del periodico, riprodotto in verde o in rosso, figuravano, talvolta, disegni che richiamavano i colori della scritta³. Nella compilazione, Fossi si avvale della collaborazione di insegnanti del locale istituto per non udenti e di altre realtà educative per sordomuti dislocate sul territorio della penisola⁴. Particolarmente si-

1 Sulla storia dell'educazione speciale in Italia si vedano Bocci (2011) e Crispiani (2016). Per uno specifico riferimento alla realtà dei sordomuti cfr. Morandini (2019) e Sani (2008).

2 Sulle origini e la storia dell'istituto, eretto in ente morale nel 1895, si rimanda al resoconto di Cecchi (1978).

3 La tipografia presso cui si stampava la rivista cambiò, per ben due volte: a quella dell'istituto subentrò, infatti, nel 1932 la tipografia Ciolli, sostituita, nel 1936, dallo stabilimento tipografico già Chiari succ. Carlo Mori. Non disponiamo di informazioni che consentano di comprendere le ragioni di tali avvicendamenti.

4 Spesso l'identità degli autori che, prestavano la loro opera gratuitamente, si celava dietro uno pseudonimo. Non esisteva un Comitato di Redazione.

gnificativo fu il contributo dell'Istituto Pavoni di Brescia, dove egli stesso aveva insegnato prima di assumere, nel 1919, l'incarico di direttore in quello di Firenze (Fossi, 1925, p. 38)⁵. Sul Corrierino compaiono anche testi, poesie e voci di dizionario che, scritti da autori noti non solo nel panorama della letteratura per l'infanzia (accanto a Fanciulli e a Cuman Pertile figurano infatti Pascoli, Carducci e Manzoni), erano desunti, per gentile concessione, dalle pubblicazioni di editori a tiratura nazionale (dai toscani Bemporad e Le Monnier, ai lombardi Vallardi e Mondadori, ai piemontesi Paravia e UTET)⁶.

Il finanziamento del giornale, i cui costi annui si aggiravano intorno alle 4500 lire, avveniva attraverso una pluralità di canali: oltre a quelli consueti della pubblicità e degli abbonamenti, merita una segnalazione la strategia adottata da Fossi per incuriosire e invogliare i giovani sordomuti a diventare fedeli e appassionati lettori della rivista⁷. Suscitava un particolare interesse il concorso mensile che consisteva nella stesura di una breve composizione a commento di una serie di disegni ("scene mute"), dedicati a uno specifico tema: tutti i partecipanti, infatti, avevano la soddisfazione di vedere il proprio nome stampato sul Corrierino. I classificati nelle prime posizioni della graduatoria potevano anche leggere il loro elaborato sulle pagine del periodico oltre a ricevere un premio all'interno di un elenco che, arricchito e aggiornato di anno in anno, comprendeva articoli di cancelleria, libri, album illustrati e riproduzioni di opere d'arte⁸. Gli apprezzamenti di insegnanti ed allievi, che il direttore pubblicava puntualmente, costituivano, per il giornale, un ulteriore strumento di propaganda⁹.

Non sorprende, pertanto, la rapida e capillare diffusione della rivista che, come si evince dai nominativi degli abbonati, non era circoscritta alle associazioni di sordoparlanti, agli istituti di sordomuti delle diverse regioni d'Italia e ad alcuni dei loro alunni, ma poteva contare sull'adesione di privati cittadini di ambo i sessi. Anche la scelta di affiancare al periodico una collana di volumetti, denominata "Bibliotechina del Corrierino dei sordomuti", incise positivamente sulle vendite. Dal 1931 al 1941 furono dati alle stampe dodici piccoli libretti in cui erano stati raccolti alcuni degli articoli, già pubblicati, a puntate, sul giornale. Si trattava di testi che, scritti dagli insegnanti dell'istituto nazionale di Firenze, spaziavano dall'educazione morale e civile (*Il sordomuto educato*) alla religione (*Catechismo illustrato*); dall'italiano (*Dall'immagine al racconto; Facciamo un po' di conversazione?*) alle scienze naturali (*Nozioni di zoologia*). Ben cinque erano a firma del direttore a conferma del ruolo centrale e imprescindibile di Fossi in questa doppia iniziativa editoriale¹⁰.

La buona accoglienza riservata alla Bibliotechina è testimoniata, ancora una volta, dai giudizi positivi che, espressi dagli istitutori, compaiono sul Corrierino: se il prof. Arcadio Fioriti, direttore dell'Istituto Pavoni di Brescia, plaude al progetto a cui riconosce un carattere pratico oltre che un'utilità per l'educazione dei non udenti, il prof. Callegaris di Trieste si entusiasma nella lettura de *Il sordomuto educato* tanto da definire l'autore "un vero maestro" per questa particolare categoria di soggetti. Al successo della collana contribuivano anche le recensioni apparse sugli organi di stampa del settore. Si legge sul "Giornale del Sordomuto" di Venezia a proposito del volumetto *Dall'immagine al racconto*:

Il maestro troverà nel fascicolo presentato un grande sussidio per l'insegnamento della lingua e delle nozioni varie e sono certo – concludeva il cronista veneto – che le Direzioni degli Istituti non vorranno privare le loro scuole di questo potente contributo per la migliore riuscita dei loro allievi (Corrierino, 1933, n. 12, p. 5).

5 Per ulteriori notizie di carattere biografico cfr. Sani R. (2013, p. 573).

6 Felice Le Monnier (1806-1884) era stato il primo Presidente del Consiglio direttivo dell'Istituto Nazionale dei sordomuti di Firenze. Sulle vicende societarie e sulla produzione scolastica e di letteratura per l'infanzia delle case editrici cfr. Chiosso, 2003, pp. 65-68, 318-323, 423-430, 608-612.

7 Il Corrierino rappresentava un efficace strumento di propaganda per l'Istituto Nazionale di Firenze, motivo per cui il Consiglio direttivo decise, nel 1928, di concedere una gratificazione straordinaria di lire 1000 a sostegno delle spese della rivista.

8 Tra i premi figuravano, inoltre, abbonamenti gratuiti al Corrierino e, dal 1931, anche ai volumi della Bibliotechina, iniziativa promossa a completamento della rivista.

9 Un'attestazione di stima nei confronti della rivista era espressa anche da Arpalice Cuman Pertile: "Vorrei promettere a Lei ed al benemerito Gruppo Fiorentino degli Amici dei Sordomuti la collaborazione al Corrierino - scriveva al direttore - ma ho troppe occupazioni per potermi impegnare; peraltro mi ricorderò del buon Giornalino ogni volta che m'uscirà dalla penna, anzi dal cuore, un qualche lavoruccio adatto alle povere anime chiuse all'armonia della sonante voce delle cose" (Corrierino, 1931, n. 1, retrocopertina).

10 Il volumetto di Fossi *A scuola coi miei sordomuti*, annunciato in corso di pubblicazione nel 1942, non fu mai stampato.

La pubblicazione della rivista si interrompe, all'improvviso, nel giugno del 1943. Nell'ultimo numero, prima della consueta sospensione per le vacanze estive, figurano, infatti, alcune rubriche di cui si preannuncia la continuazione. La conclusione di un'esperienza, in grado di convivere per un quindicennio con una costante situazione di precarietà economica aggravata dalla guerra, è da imputare, presumibilmente, alla scomparsa di colui che ne era stato l'ispiratore e l'anima. Giovanni Fossi moriva il 10 luglio di quello stesso anno a causa di una grave malattia (Archivio, b. 12). In alcune righe scritte a mano il 18 febbraio 1944, a margine di una lettera inviata dall'Associazione Benefattrice Mutua fra i Sordomuti della Provincia di Savona, si esprime la volontà, di fatto mai concretizzata, di ripubblicare il *Corrierino* (Archivio, b. 290).

2. Tra studio e divertimento

Lo spoglio del periodico rivela quella ricchezza e quella varietà che, come aveva dichiarato Fossi nel primo editoriale, dovevano costituire il tratto distintivo del *Corrierino*: a contributi di carattere specifico, legati alla particolare categoria di destinatari, si affiancano, infatti, proposte per momenti di svago e iniziative che, nell'intento di coinvolgere i giovani lettori, valorizzano, anche in un contesto di disabilità sensoriale, un'idea di infanzia gioiosa e spensierata. Sotto questo profilo è possibile scorgere un'interessante analogia con il "Corriere dei Piccoli", edito a Milano, dal 1908, come supplemento del "Corriere della Sera". Sulla base dello scarso materiale d'archivio a disposizione, non è stato possibile comprendere se la scelta di un titolo affine a quello della più nota rivista per ragazzi fosse indice della volontà di riproporne il modello nella pubblicazione periodica rivolta ai sordomuti.

Nel materiale didattico per l'educazione dei non udenti ampio spazio era riservato all'insegnamento della lingua, mezzo di comunicazione e, quindi, di integrazione nella comunità di appartenenza. Se l'obiettivo di arricchire il lessico era perseguito attraverso rubriche come *il Piccolo vocabolario* o *Leggo-Penso-Imparo*, l'utilizzo delle strutture sintattiche era presentato sotto forma di dialoghi dal titolo *Facciamo un po' di conversazione?* Una storia rappresentata attraverso una sequenza di immagini, accompagnate talvolta da una semplice frase, offriva lo spunto per la composizione di un breve testo, come si evince chiaramente dalla struttura dei concorsi del *Corrierino*¹¹. Numerosi erano anche gli articoli dedicati all'istruzione professionale, fattore in grado di garantire al sordomuto, insieme all'uso della parola, un positivo inserimento nella società: dalla fondazione, nel 1934, di una scuola di agraria presso l'Istituto Nazionale di Firenze all'esposizione alle mostre nazionali d'arte e mestieri dei manufatti realizzati dai non udenti¹²; dall'illustrazione di attività lavorative che si svolgevano all'interno di una bottega o di un laboratorio alle nozioni di economia domestica per le donne¹³.

Fin dai primi numeri della rivista compaiono però, come accennato, contributi di carattere ricreativo che, nello stimolare l'intelligenza, la curiosità e il gusto per la sfida, inducevano i giovani lettori a mettersi in gioco: indovinelli di geografia (*Quale è la città russa che dice di volare?*) e di scienze (*Tesso la tela e non sono operaio, cerco i cantucci ove luce non c'è; mia nemica è la buona massaia che mi sfida e fa strage di me!*)¹⁴; scioglilingua (*L'arcivescovo di Costantinopoli si voleva arcivescovicostantinopolizzare, vi arcivescovicostantinopolizzereste voi, se l'arcivescovo di Costantinopoli vi volesse arcivescovicostantinopolizzare?*); sciarade (*Coll'F corro, col P siam leggere*) e trabocchetti (*Pesa più un chilo di lana o un chilo di piombo?*); filastrocche (*Lunedì andò da martedì a vedere se mercoledì avesse saputo da giovedì se fosse vero che venerdì avesse detto a sabato che domenica era festa!*).

Divertenti sono le storielle narrate in alcune righe, a rima baciata, poste sotto le vignette per illustrarne il contenuto: dalla disavventura dell'uomo costretto a rincorrere il cappello portato via dal vento alla vi-

11 Dal 1938 sono proposti, sul *Corrierino*, concorsi anche per i più piccoli. Si tratta della presentazione di immagini di singoli oggetti da cui gli allievi delle prime classi erano invitati a prendere spunto per la scrittura di brevi dialoghi.

12 Nella rubrica *Sordomuti che si fanno onore* numerose sono le citazioni relative a non udenti con particolari doti artistiche.

13 Le rubriche "Italia! Italia! Brevi racconti di storia", "Briciole di sapere" e "A scuola coi miei sordomuti" arricchivano il bagaglio di conoscenze dei giovani lettori. Non mancavano, infine notizie di cronaca dal mondo né il tributo a figure note e meno note, italiane e straniere, impegnate nell'educazione dei non udenti.

14 In alcuni casi, per agevolare il sordomuto, si indicava la lettera iniziale della risposta o si rappresentava attraverso un'immagine la soluzione dell'indovinello. Cfr. *Corrierino*, 1928, n. 5, p. 7.

cenda del papà che, in difficoltà nel distinguere i figli gemelli Pisse e Pusse, per non sbagliare prima punisce e poi premia entrambi (Corrierino, 1934, n. 2, p. 8 e n. 3, p. 1). Questa tipologia di racconto, in una forma linguistica più semplice e in una veste grafica più modesta, è simile a quella che caratterizza la fortunata prima pagina del “Corriere dei piccoli”. Il parallelismo tra le due riviste è giustificato dalla presenza di altre rubriche analoghe: si pensi, ad esempio, allo spazio riservato alla dimensione ludica e all’angolo della posta, affidati, nel longevo periodico fondato da Silvio Spaventa Filippi, a Paola Lombroso Carrara, nota come Zia Mariù (Fava, 2009, p. 48).

Ricca e variegata, infatti, è sul Corrierino la proposta di giochi in ambienti chiusi e all’aria aperta: da quelli più tradizionali dell’oca, della bandiera, del calcio, della palla (in diverse versioni), e delle bolle di sapone ad altri meno conosciuti, basati sulla corsa (Il cacciatore e la lepre; la befana o l’uomo nero) o su calcoli aritmetici (indovina un numero, un numero magico). In alcuni casi la spiegazione delle regole è corredata da immagini relative alla disposizione delle squadre o all’esecuzione di particolari movimenti. La voce *Chi ha scritto?* è invece dedicata alla corrispondenza dei sordomuti. Sono lettere firmate da classi che si scambiano saluti, notizie sulla propria città e sulla vita quotidiana all’interno dell’istituto o da alunni e alunne all’indirizzo del direttore per esprimere il ringraziamento, l’entusiasmo e l’ansia nell’attesa del nuovo numero del periodico (Corrierino 1928, n. 4, retrocopertina e n. 11-12, p. 13). Il frequente utilizzo dell’aggettivo nostro riferito alla rivista è indice dell’affetto che lega i non udenti alla pubblicazione a loro rivolta.

Il coinvolgimento dei giovani lettori è evidente anche nella partecipazione ai concorsi del Corrierino. Si tratta di alunni di istituti delle diverse zone della penisola a testimonianza del successo nazionale dell’iniziativa. Così scrive il vincitore Giuseppe Duranti, allievo di Assisi, a commento dell’immagine relativa al tema *Fanciulli che si divertono*, pubblicata sulla rivista:

Questa graziosa scenetta rappresenta una stanza dove vi sono quattro persone. Una mamma sta seduta e guarda sorridendo i suoi bambini, i quali dopo aver pranzato si divertono fra loro al cavallo. Quanto amore e dolcezza si legge nei volti di quei bambini! Il fratellino minore finge di essere un cavallino e tira la sedia mentre invece il fratellino maggiore tira la briglia e schioccando la frusta dice: ao! ao! al fratellino minore. Sulla panca vedo il cappello e la giubba del babbo dei due bambini, il quale forse è andato a riposare. Anche la nonna sorride ai nipotini, mentre fila la lana con la rocca e il fuso. I nostri divertimenti nell’istituto sono: a pallone, a breccia, a campana ecc. In famiglia gioco con i miei fratellini a correre, a palla e al cavallo (Corrierino, 1934, n. 6, p. 6).

Tra i libri premio assegnati nei concorsi figurano opere di noti scrittori di letteratura infantile che offrono un’immagine del fanciullo lontana dagli stereotipi ottocenteschi, inclini a far corrispondere ad ogni cattiva azione una punizione irreversibile: Collodi con *Le avventure di Pinocchio*, illustrate da Mussino; Vamba con *La storia di un naso*; Jambo con *Storia di un cavallino d’acciaio*, *Si può andare sulla luna*, *I misteri dell’Artide*, *Il romanzo di una candela* e *Alla scoperta del Polo sud*. È un’attenzione verso questo genere di narrativa che trova conferma nella scelta di dare alle stampe sul Corrierino poesie di Arpalice Cuman Pertile (*L’ombra*, *I cinque fratellini*, *Io so*, *La canzone delle mascherine*, *La bimba e l’acqua*, *La promessa di Chicchino*, *Perché?*, *C’è una cosa...*, *Gatto e topo*, *Primavera*), di Hedda (al secolo Lucia Maggia) e di Zietta Liù (pseudonimo di Lea Maggiulli Bartorelli), collaboratrice, quest’ultima, del “Corriere dei Piccoli”.

L’apertura nei confronti di una concezione dell’infanzia, come età espressione della fantasia, della creatività e del desiderio di scoperta con la messa alla prova delle proprie attitudini e potenzialità, traspare, dall’utilizzo di un linguaggio diretto declinato alla seconda persona plurale e, talvolta, ricco di diminutivi e vezzeggiativi, indice di un atteggiamento benevolo nei confronti di quelli che, fino al secolo precedente, erano difetti da stigmatizzare. Emblematici al riguardo sono i seguenti versi:

Chi mangiò il cioccolatino,
ch’era qui dentro il cassetto?
Io non fui – grida Carletto;
ma mentisce, il birichino.
E la mamma, che un pochino
già conosce il suo difetto

guarda attenta; ed un baffetto
 scorge ambiguo sul visino.
 Onde, presolo a un orecchio
 lo conduce riluttante a mirarsi in uno specchio.
 Ma egli pronto: - Io non fui...
 (e additava il suo semblante) vedi mamma: è stato lui!
 E la mamma sempre buona
 Scatta a ridere e...perdona (Corrierino, 1930, n. 8, p. 3)¹⁵.

Si tratta, come sottolineato dall'avverbio talvolta, di una chiave di lettura occasionale, destinata a convivere, nei contenuti, con una impostazione moraleggiante che, ereditata dalla pubblicistica ottocentesca per ragazzi, permea concorsi, favole e racconti. Tra i temi proposti per la selezione dei migliori componimenti ne figurano, infatti, alcuni relativi ai vizi (*Un fanciullo ambizioso*, *Cuori cattivi*, *Ghiottoneria punita*, *Un fanciullo maleducato*, *La curiosità è un brutto difetto*) e alle virtù (*Bisogna aiutare i poveri*, *Una brava sorellina*, *Fanciulli studiosi*, *Un fanciullo caritatevole*). Analogamente le storielle che hanno come protagonista animali contengono un insegnamento, racchiuso in una chiosa finale: se ne *La formica e la mosca* l'invito è a non essere invidiosi e ad accontentarsi del proprio stato, ne *La colomba e la formica* l'accento è posto sulla gratitudine (Corrierino, 1930, n. 2, p. 6 e n. 9-10, p. 13). Emblematici sono anche gli articoli sul *Sordomuto educato*, ispirati alle regole del vivere civile e la rubrica intitolata *La pagina di bontà* dove padre Alessio Rossi giudicava la condotta di ragazzi e adulti alla luce dei valori cristiani. La tematica religiosa è presente in contributi e poesie, pubblicati in occasione delle feste dell'anno liturgico, o in rubriche in cui gli autori, oltre a spiegare il Vangelo (*La parola di Gesù*) e a ripercorrere la storia della salvezza (*La vita di Gesù* con specifico riferimento nelle parole e nelle immagini al miracolo del sordomuto; *Storia del Regno di Dio*), ricostruiscono la biografia di alcuni santi tra cui Francesco di Sales, protettore dei non udenti¹⁶. D'altra parte spesso insegnanti e direttori di istituti per sordomuti erano sacerdoti o religiosi in linea con una tradizione che risaliva alla prima metà del XIX secolo (Sani, 2008, pp. 5-6).

Come si spiega la coesistenza tra le tracce di una moderna concezione dell'infanzia ed elementi ancorati ad un'idea di matrice ottocentesca? La ragione risiede, forse, nella tipologia di destinatari. I sordomuti, per la loro innata fragilità, erano considerati maggiormente esposti rispetto ai coetanei alle influenze delle cattive compagnie: andavano, perciò, protetti anche attraverso un'adeguata educazione morale. L'adozione di un comportamento irreprensibile poteva inoltre facilitarne l'accoglienza da parte della società in un'epoca in cui non era ancora iniziato il processo di integrazione. La religione, invece, rappresentava per i non udenti una consolazione oltre ad indurli ad una serena e rassegnata accettazione del proprio deficit.

3. Conclusioni

Dal 1937 si riscontra sulla rivista una progressiva diminuzione dei contributi a carattere ludico-ricreativo parallelamente all'aumento degli articoli e delle immagini simbolo del regime. All'esaltazione della politica coloniale, alla celebrazione della vita campestre e alla valorizzazione delle opere pubbliche promosse dal Duce si affianca il plauso per l'attenzione rivolta, attraverso una serie di provvedimenti legislativi, all'istruzione degli alunni ciechi e non udenti. I toni retorici della propaganda si accentuavano con l'entrata in guerra dell'Italia. Non sorprende, pertanto, il titolo di alcuni concorsi, pubblicati dopo il 1940 sul Corrierino: *Per i nostri soldati*. *La Croce Rossa Italiana*; *Dalle aule scolastiche ai campi di battaglia*; *Orti di guerra*.

D'altra parte il carattere sempre più marcatamente militare assunto dal periodico per i sordomuti era in linea con la richiesta avanzata dalla Direzione per il Servizio della Stampa Italiana di "intonare al momento attuale" il contenuto della rivista (Archivio, b. 290). Lo stesso Corriere dei Piccoli aveva dovuto fare delle concessioni al regime per evitare il rischio della chiusura: "dall'inserimento di pagine illustrate

15 Non manca il riferimento alle bugie, considerate tipiche dell'età infantile. Cfr. Corrierino, 1929, n. 13-20, p. 13.

16 Il Corrierino pubblica anche il resoconto di momenti di vita religiosa nell'istituto nazionale dei sordomuti di Firenze: dalle visite dell'arcivescovo ai pellegrinaggi; dalla benedizione della cappella alla somministrazione dei sacramenti.

sulle divise militari” alla “creazione di nuovi personaggi di fumetti, come la *Fatina Autarchia*” (Fava, 2009, p. 61)¹⁷.

Il presente contributo può costituire il punto di partenza per una nuova ricerca finalizzata a comprendere se l'esperienza del Corrierino, nel tentativo di coniugare le caratteristiche peculiari dell'educazione dei sordomuti con le istanze della novecentesca letteratura per l'infanzia, rappresenti un unicum nel panorama dell'epoca o sia espressione di una tendenza che accomuna la pubblicistica periodica per ragazzi disabili.

Riferimenti bibliografici

- Archivio storico del comune di Firenze. *Fondo Istituto Nazionale Sordomuti*, buste 1 (*Statuti e regolamenti*), 12 (*Verballi del Consiglio di amministrazione dell'Istituto*) e 290 (*Manoscritti e pubblicazioni concernenti l'Istituto*).
- Asioli V. (1996). *Un decennio tra i balilla. Corriere dei Piccoli 1935-1945*. Tesi di laurea, Università degli Studi di Bologna, Facoltà di Scienze della formazione.
- Biblioteca Nazionale di Firenze. *Il corrierino dei sordomuti*, 1928-1943.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le lettere.
- Boero P., C. De Luca (1995). *Letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.
- Cecchi A. (1978). Cenni storici sull'Istituto Nazionale dei sordomuti di Firenze (1882-1978). In <http://www.storiadeisordi.it/2005/11/15/1882-istituto-nazionale-per-i-sordomuti-in-firenze/> (ultima consultazione 27/08/2024)
- Chiosso G. (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (ed.) (2003). *TESEO Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cimino E. (2004). *L'educazione dei sordomuti: rivista fondata da Tommaso Pendola. Indici bibliografici*. Siena: Cantagalli.
- Colin M. (2005). *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Crispiani P. (2016). *Storia della pedagogia speciale: l'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Fava S. (2009). Il progetto culturale avviato da Silvio Spaventa Filippi. In R. Lollo (ed.). *Il "Corriere dei Piccoli" in un secolo di riviste per ragazzi* (pp. 45-71). Milano: Vita & Pensiero.
- Fava S. (2017). I lettori bambini nelle riviste di infanzia italiana del primo Novecento. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds). *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 251-266). Bergamo: Junior.
- Fossi G. (1925). *L'Istituto Nazionale per i sordomuti in Firenze*. Firenze: Tipografia Sordomuti.
- Morandini M.C. (2010). I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa. In P. Bianchini, *Le origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (pp. 140-165). Torino: Sei.
- Morandini M.C. (2019). L'educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l'inclusione. In M. Gecchele, P. Dal Toso., *Educare alla diversità. Una prospettiva storica* (pp. 137-159). Pisa: ETS.
- Nobile A. (1994). 1930-1950. Il Corriere dei Piccoli tra fascismo, guerra e ricostruzione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, I, 38-55.
- Sani R. (2008). *L'Educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: Sei.
- Sani R. (2013). Giovanni Fossi. In G. Chiosso, R. Sani (eds.). *Dizionario Biografico dell'Educazione* (vol. 1, p. 573). Milano Editrice Bibliografica.

17 Sugli anni relativi alla seconda guerra mondiale si veda la tesi di Arioli (1996) e l'articolo di Nobile (1994).

Bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia: validazione di una scala per rilevare le convinzioni di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia

Bilingualism and bilingual education in early childhood: validation of a scale on the beliefs of daycare educators and nursery school teachers

Alessandra Rosa

Associate Professor of Experimental Pedagogy | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | alessandra.rosa3@unibo.it

Andrea Ciani

Senior Assistant Professor of Experimental Pedagogy | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | andrea.ciani5@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rosa, A. & Ciani, A. (2024). Bilingualism and bilingual education in early childhood: validation of a scale on the beliefs of daycare educators and nursery school teachers. *Pedagogia oggi*, 22(2), 216-227. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-27>

Copyright: © 2024 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-022024-27>

ABSTRACT

The paper focuses on validation of a scale on beliefs about bilingualism and bilingual education in early childhood developed through translation and adaptation of the *Beliefs about Bilingualism Survey* by Garrity *et alii* (2018; 2019) as part of the Project "Feeling English in the 0-3-6 age group", which originated from an agreement between the Emilia-Romagna Region and the Department of Education of the University of Bologna to enable educational staff to introduce English in daycare and nursery school. Exploration of the factorial structure of the scale – administered to a non-probabilistic sample of 850 daycare educators and nursery school teachers involved in the project – revealed three factors characterized by good reliability indexes. The results that have emerged, to be further investigated through additional confirmatory validation procedures, thus appear encouraging with respect to the possibility of using the scale as a valid and reliable survey tool for measuring educators' and teachers' beliefs in connection with professional development paths and innovative educational practices related to the introduction of English in the context of daycares and nurseries.

Il contributo verte sul processo di validazione di una scala sulle convinzioni relative al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia messa a punto tramite traduzione e adattamento del *Beliefs about Bilingualism Survey* di Garrity *et alii* (2018; 2019) nell'ambito del Progetto di Ricerca-Formazione "Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6", nato da una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna per promuovere l'introduzione dell'inglese nei servizi 0-3-6 ad opera del personale educativo. L'esplorazione della struttura fattoriale della scala – somministrata a un campione non probabilistico (N. 850) di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia emiliano-romagnoli coinvolti nel progetto – ha messo in luce tre fattori caratterizzati da buoni indici di affidabilità. I risultati emersi, da approfondire mediante ulteriori procedure di validazione di tipo confermativo, appaiono dunque incoraggianti rispetto alla possibilità di utilizzare la scala come valido e affidabile strumento di indagine per rilevare le convinzioni di educatori e insegnanti in connessione a percorsi di sviluppo professionale e di innovazione educativa e didattica inerenti all'introduzione dell'inglese nel contesto del nido e della scuola dell'infanzia.

Keywords: bilingualism | bilingual education | english | daycare and nursery school | educators' and teachers' beliefs

Parole chiave: bilinguismo | educazione bilingue | inglese | servizi educativi 0-3-6 | convinzioni di educatori e insegnanti

Received: September 1, 2024

Accepted: October 24, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi 1, 2, 3.1 e 3.2, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 3.3 e 4.

Corresponding Author:

Alessandra Rosa, alessandra.rosa3@unibo.it

1. Il Progetto “Sentire l’inglese nella fascia d’età 0-3-6”: presupposti, obiettivi, aspetti metodologici

Le politiche europee in materia di educazione linguistica sottolineano l’importanza di promuovere l’avvicinamento alle lingue straniere fin dalla più tenera età (ad es. Barcelona European Council, 2002), gettando così le basi per un proficuo sviluppo della “competenza multilinguistica” intesa come “capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018).

L’opportunità di un’esposizione sistematica a più di una lingua all’interno dei contesti educativi e scolastici per la prima infanzia è supportata dagli studi sul bilinguismo precoce, dai quali emerge il ruolo critico dell’età per l’acquisizione sia della lingua madre sia delle seconde lingue. Se l’acquisizione di una lingua straniera inizia nei primi anni di vita, in un periodo in cui il cervello presenta una maggiore elasticità ed è particolarmente predisposto ad acquisire le abilità linguistiche, si attivano dei meccanismi neuropsicologici tipici dell’elaborazione della lingua materna che possono favorire il raggiungimento di livelli di competenza vicini a quelli di un madrelingua nonché, più in generale, la capacità di imparare le lingue per tutta la vita, aprendo la strada a ulteriori apprendimenti linguistici in una prospettiva di *lifelong learning* (ad es. Dalouis, 2009; Johnstone, 2002; Nikolov, Mihaljević, Djigunović, 2006). Il bilinguismo nella prima infanzia porta con sé una serie di benefici che si estendono ben oltre tale fase della vita e costituisce un’esperienza positiva e arricchente, la cui valenza formativa si esplica non solo sul piano dello sviluppo linguistico, contribuendo ad esempio a ridurre quel fenomeno di “restringimento percettivo” (Byers-Heinlein, Fennell, 2014) che comporta il progressivo declino della capacità di percepire fonemi di lingue diverse dalla L1, e cognitivo, promuovendo ad esempio il miglioramento delle capacità di attenzione e di risoluzione di problemi, ma anche affettivo e sociale, influenzando gli atteggiamenti nei confronti della diversità culturale in un’ottica di apertura, curiosità, comprensione e rispetto (ad es. Bialystok, Craig, Luk, 2012; Levorato, Marini, 2019; Lo Bianco, Nicolas, Hannan, 2019; Sorace, 2010).

A fronte della crescente enfasi posta sulla necessità di promuovere programmi su larga scala, strutturati e continuativi, per introdurre le lingue straniere – in particolare la seconda lingua che sarà successivamente insegnata nella scuola primaria – nei contesti formali di educazione e cura della prima infanzia (European Commission, 2011), l’adozione di approcci e materiali pedagogici appropriati viene individuata quale fattore chiave per garantirne la qualità, la coerenza e la sostenibilità. Per tale ragione, si insiste sull’importanza da un lato di realizzare indagini e sperimentazioni sui processi di educazione bilingue precoce, dall’altro di implementare specifici percorsi di formazione iniziale e continua del personale educativo (Bergeron-Morin, Peleman, Hulpia, 2023; European Commission, 2011; Hansell, Björklund, 2022).

Nel quadro di tali presupposti si inserisce il progetto “Sentire l’inglese nella fascia d’età 0-3-6”, nato da una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna¹. Si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione (Asquini, 2019) di durata triennale (2021-2024) orientato a promuovere l’introduzione dell’inglese nei servizi 0-3-6 ad opera di educatori e insegnanti². A tal fine è stato delineato uno specifico percorso formativo che intende accompagnare il personale educativo coinvolto a comprendere le potenzialità del bilinguismo nella prima infanzia e a conoscere precise strategie educative funzionali a sostenere l’acquisizione della lingua inglese, da implementare successivamente sul campo all’interno dei propri servizi mediante l’uso di un repertorio *ad hoc* di indicazioni e materiali e con la supervisione e il supporto del team di progetto.

L’approccio metodologico e operativo proposto agli educatori e agli insegnanti affonda le sue radici negli studi sul bilinguismo infantile e sui meccanismi di acquisizione delle lingue nella prima infanzia, rifacendosi in particolare ai seguenti principali orientamenti (Masoni, Vacondio, 2024; Vacondio, Masoni, 2022):

- 1 Il progetto coinvolge un gruppo di ricerca interdisciplinare (Lingua inglese e Didattica della lingua inglese, Pedagogia sperimentale, Didattica e Pedagogia speciale, Psicologia dello sviluppo e dell’educazione) coordinato da Licia Masoni, Professoressa associata di Didattica della lingua inglese presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna.
- 2 Quando in questo contributo, unicamente a scopo di semplificazione, vengono utilizzati al maschile i termini “educatore/i” e “insegnante/i”, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

- integrare l’inglese nella quotidianità del servizio, promuovendo un’esposizione regolare e frequente e contestualizzandone l’uso nell’ambito delle routines e delle attività ludiche ed educative, affinché i bambini percepiscano la seconda lingua come una “presenza naturale” e significativa;
- rendere l’avvicinamento alla lingua inglese un’esperienza piacevole, stimolante e coinvolgente, basata su strategie di natura interattiva (quale la lettura dialogica), su un uso sapiente del linguaggio non verbale e corporeo (gesti, movimenti, espressioni...) e sulla valorizzazione di tutti i canali sensoriali (tramite immagini, oggetti, odori, rumori...);
- garantire la qualità e la correttezza degli input linguistici forniti dall’adulto, rifacendosi a tal fine allo specifico corpus di materiali autentici multimediali (albi illustrati, canzoni, filastrocche...) e di specifiche linee guida per il loro utilizzo predisposti dal team di progetto e pensati per consentire a educatori e insegnanti un’implementazione adeguata e accurata a prescindere dal livello individuale di padronanza della lingua inglese, seguendo progressioni semplici e ripetitive.

Inoltre, il progetto promuove l’assunto che il “metodo” proposto per l’introduzione dell’inglese possa essere utile anche per avvicinare i bambini alle sonorità di altre lingue diverse dall’italiano, secondo un’ottica inclusiva di valorizzazione della pluralità linguistica e culturale presente nei servizi che fa leva sulla naturale ricettività dei bambini ai suoni di tutte le lingue e mira a favorire il loro rapporto futuro con le lingue dal punto di vista emotivo e cognitivo.

Il disegno della ricerca, di tipo pre-sperimentale, contempla rilevazioni pre e post intervento volte a monitorare i cambiamenti in termini di atteggiamenti e pratiche del personale educativo coinvolto nel progetto. Il percorso di ricerca ha inoltre previsto una graduale sistematizzazione delle azioni – nonché un incremento dei partecipanti – nel corso delle tre annualità. Nello specifico, durante la prima annualità (2021-2022), che ha coinvolto oltre 500 educatori appartenenti a 75 nidi dislocati in Emilia-Romagna, è stato condotto uno studio esplorativo al fine di delineare al meglio il percorso di formazione e accompagnamento e i materiali di supporto per le annualità successive, nonché di effettuare un *try-out* per migliorare procedure e strumenti di rilevazione (Rosa, Ciani, Masoni, 2023). L’intento di perseguire tali obiettivi, funzionali a una migliore messa a punto dell’intervento e degli strumenti di indagine, unitamente alle difficoltà iniziali connesse all’avvio di un progetto complesso, che ha richiesto un notevole impegno in termini organizzativi e di predisposizione delle risorse necessarie, ha infatti indotto il gruppo di progetto a pianificare l’avvio del disegno pre-sperimentale a partire dalla seconda annualità (2022-2023), in cui hanno preso parte al progetto 180 nuovi nidi e 49 scuole dell’infanzia, traendo beneficio dalle indicazioni emerse durante il primo anno per affinarne l’impianto.

2. Bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia: un focus sulle convinzioni del personale educativo coinvolto nel progetto

Sebbene la più recente ricerca scientifica abbia contribuito a mettere in luce i potenziali vantaggi connessi all’acquisizione di una seconda lingua nei primi anni di vita, sottolineando l’importanza e l’opportunità di promuovere l’avvicinamento alle lingue straniere già a partire dal nido e dalla scuola dell’infanzia, la letteratura sul tema evidenzia come intorno al bilinguismo precoce siano tuttora diffusi – anche tra educatori e insegnanti – una serie di “miti” o credenze di senso comune che riflettono perplessità e timori infondati, secondo cui il contatto con due (o più) lingue risulterebbe dannoso per lo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini (ad es. Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013; Genesee, 2015; Sordella, 2015; Zaninelli, 2008).

La principale preoccupazione espressa al riguardo concerne il fatto che l’esposizione simultanea a più di una lingua possa creare confusione nel bambino, determinando fenomeni di “mescolamento” delle lingue indicativi di un conflitto o di un’interferenza tra i codici. Il carico eccessivo dovuto alla gestione di un repertorio in cui coesistono più sistemi linguistici potrebbe in tal senso comportare difficoltà e ritardi nello sviluppo del linguaggio o portare a una competenza compromessa o incompleta nelle due lingue.

A questo proposito, le ricerche sul bilinguismo infantile dimostrano invece che i bambini possono acquisire più di una lingua simultaneamente dalla nascita senza che questo causi confusione, conflitti e in-

terferenze nella loro utilizzazione o problemi nello sviluppo linguistico (ad es. Laseman, 2015; Levorato, Marini, 2019; Sorace, 2010). Al contrario, quanto più precoce è l'esposizione ad altre lingue, tanto maggiori saranno le possibilità di sviluppare competenze nella lingua madre, grazie a una serie di meccanismi e principi tipici del processo di acquisizione linguistica infantile. I bambini che hanno accesso a più di una lingua tendono, ad esempio, a trasferire nella prima lingua i concetti e i termini che hanno appreso attraverso la seconda lingua straniera e viceversa. Pertanto, un'educazione bilingue può contribuire a stimolare le competenze linguistiche e a migliorare la comunicazione nella madrelingua.

Conoscere i "falsi miti" che circondano la questione del bilinguismo infantile risulta estremamente importante in quanto, come sottolineano Lo Bianco *et alii* (2019), gli atteggiamenti e le convinzioni del personale educativo possono avere un impatto rilevante sull'efficacia e sulla sostenibilità di programmi/progetti finalizzati a promuovere l'introduzione delle lingue straniere nei contesti educativi e scolastici per la prima infanzia. Da questo punto di vista, tra gli obiettivi primari dei percorsi di sviluppo professionale orientati a dotare educatori e insegnanti degli strumenti teorici e operativi per un'adeguata implementazione di tali programmi/progetti può essere individuata la promozione di una visione positiva e scientificamente fondata del bilinguismo precoce, in grado di attingere al patrimonio di conoscenze prodotte nei diversi ambiti disciplinari che si occupano di questo tema (Bergeron-Morin *et alii*, 2023).

Per tale ragione, all'interno del progetto "Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6" si è scelto di porre un focus sulle convinzioni del personale educativo inerenti al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia, mettendo a punto uno specifico strumento di rilevazione delle stesse da somministrare pre e post intervento nell'ottica sia di sollecitare processi di presa di consapevolezza e riflessione sulle proprie "teorie ingenuè", sia di rilevarne l'eventuale evoluzione a seguito della partecipazione al progetto.

Rimandando a successive pubblicazioni per l'analisi e il confronto dei risultati in ingresso e in uscita, in questo contributo viene descritto il processo di costruzione e validazione della scala utilizzata nell'ambito della ricerca³.

3. Validazione di una scala per rilevare le convinzioni di educatori e insegnanti su bilinguismo ed educazione bilingue nella prima infanzia

3.1 Messa a punto e somministrazione della scala

La scala sulle convinzioni relative al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia è stata messa a punto tramite traduzione e adattamento del *Beliefs about Bilingualism Survey* di Garrity *et alii* (2018; 2019)⁴. Nello specifico, gli interventi di revisione implementati sono articolabili su due piani:

- lieve modifica della formulazione di alcuni item (6 sui 20 totali) per adattarli al contesto italiano (mentre per gli altri si è proceduto con una traduzione letterale);
- ampliamento dello strumento originario mediante aggiunta di ulteriori item (in totale 7) in linea con alcuni rilevanti presupposti della letteratura di riferimento che hanno informato il progetto.

La scala così costruita, costituita da una batteria di 27 item di tipo Likert con quattro livelli di accordo (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo"), è stata inserita all'interno del *Questionario iniziale* somministrato tramite Microsoft Forms nel mese di ottobre 2022 agli educatori e agli insegnanti emiliano-romagnoli operanti all'interno dei 180 nidi e delle 49 scuole dell'infanzia che hanno preso parte al progetto a partire dalla seconda annualità (2022-2023).

Il questionario è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un campione non probabilistico di 850 rispondenti, prevalentemente composto da educatori di nido (83,3%); la quota di insegnanti

3 In riferimento ai dati presentati, tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

4 La traduzione e l'adattamento dello strumento sono stati curati dalla docente esperta di lingua inglese e didattica della lingua inglese coordinatrice del progetto.

di scuola dell'infanzia è pari al 14,7%, mentre il restante 2% dichiara che, nel servizio in cui lavora attualmente, opera in qualità sia di educatore di nido sia di insegnante di scuola dell'infanzia.

La Tabella 1 sintetizza la distribuzione osservata per le principali variabili di sfondo considerate.

Variabile	Modalità	%
Genere	Femminile	98.9
	Maschile	1.1
Fascia d'età	21-30	14.8
	31-40	28.9
	41-50	32.4
	51-60	20.1
	Più di 60	3.8
Luogo di nascita	Italia	97.8
	Eestero	2.2
Livello di istruzione	Diploma di scuola superiore	50.7
	Laurea	48.1
	Altro titolo	1.2
Provincia del servizio di appartenenza	BO	26.7
	FC	11.5
	FE	8.6
	MO	21.7
	PC	3.2
	PR	3.2
	RA	8.2
	RE	9.6
	RN	7.3
Datore di lavoro	Stato	5.0
	Comune	41.9
	Cooperativa sociale	38.8
	Nido o scuola dell'infanzia privati	7.2
	Nido o scuola dell'infanzia paritari	7.1

Tab. 1: *Caratteristiche del campione (N=850)*

Coerentemente a quanto emerso circa la variabile “luogo di nascita”, l'italiano rappresenta la lingua madre di quasi la totalità dei rispondenti (94,5%) e risulta molto elevata (90,2%) anche la percentuale di coloro che dichiarano di non aver mai vissuto in un luogo in cui l'italiano non fosse la lingua di comunicazione dominante.

In merito alla percezione delle proprie competenze linguistiche in lingua inglese, da autovalutare su una scala da 1 (“nessuna competenza”) a 5 (“competenza avanzata”), la Tabella 2 mostra che per tutti gli aspetti considerati si registrano valori medi piuttosto bassi. In linea con il quadro osservato, la maggioranza dei rispondenti (86,2%) afferma di non sentirsi a proprio agio quando parla inglese; l'83,3% ritiene però che l'inglese sia utile per la propria vita privata e professionale e il 94,8% dichiara che vorrebbe imparare l'inglese o migliorare il proprio livello di competenza.

	Media (scala 1-5)	Dev. St.
Conversazione	2.0	0.88
Comprensione orale	2.3	0.93
Comprensione scritta	2.5	1.05
Lettura	2.5	1.05
Scrittura	2.1	0.93

Tab. 2: *Percezione delle competenze in lingua inglese (N=850)*

Venendo ora alle convinzioni relative al bilinguismo e all'educazione bilingue nella prima infanzia, la seguente Tabella 3 mostra la distribuzione percentuale delle risposte per ciascuno dei 27 item della scala utilizzata, segnalando con una "A" (adattato) quelli lievemente modificati in fase di traduzione e con una "N" (nuovo) quelli che sono stati aggiunti allo strumento originario.

Item	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
I1. È necessario mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino	4.4%	10.7%	37.4%	47.5%
I2. Sentire parlare ed essere educati attraverso l'italiano e l'inglese contemporaneamente potrebbe creare confusione nei bambini di lingua italiana (A)	49.8%	40.1%	9.5%	0.6%
I3. Sostenere solo l'uso dell'inglese come seconda lingua nell'istruzione è una forma di pregiudizio (N)	28.6%	35.8%	25.5%	10.1%
I4. Viviamo in Italia, quindi l'italiano dovrebbe essere l'unica lingua insegnata ai bambini (A)	78.5%	19.0%	2.4%	0.1%
I5. L'educatore/insegnante di sezione può contribuire ad avvicinare i bambini alle lingue straniere (N)	1.3%	4.5%	39.4%	54.8%
I6. Sostenere solo l'uso dell'italiano nell'istruzione è una forma di pregiudizio (A)	14.8%	19.8%	38.5%	26.9%
I7. Gli educatori/insegnanti dovrebbero astenersi dall'alternare le lingue quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti questi corrono il rischio di non acquisire bene nessuna delle due lingue	54.9%	35.5%	7.8%	1.8%
I8. Tutte le lingue hanno pari dignità (N)	0.8%	1.3%	14.4%	83.5%
I9. L'avvicinamento dei bambini alle lingue straniere dovrebbe avvenire solo per azione degli esperti linguistici (N)	24.9%	44.6%	25.3%	5.2%
I10. I bambini piccoli che sono bilingui non saranno in grado di separare le loro due lingue, cioè non sapranno quale lingua usare quando interagiscono con nuove persone nella loro comunità	65.1%	28.9%	4.8%	1.2%
I11. Fare entrare nei servizi le lingue madri dei bambini è importante per i bambini con genitori stranieri (N)	3.2%	11.5%	45.9%	39.4%
I12. L'inglese è l'unica lingua straniera che valga la pena conoscere (N)	62.6%	29.9%	6.0%	1.5%
I13. I bambini che parlano due lingue hanno alcuni vantaggi cognitivi rispetto ai bambini che sono fluenti in una sola lingua	6.0%	18.1%	47.2%	28.7%
I14. Parlare una lingua diversa dall'italiano ai bambini danneggia le loro possibilità di successo scolastico in questo paese (A)	79.9%	17.1%	3.1%	0.0%
I15. I bambini che sono bilingui tendono ad essere più sensibili culturalmente e sanno assumere la prospettiva degli altri	10.5%	29.2%	45.5%	14.8%
I16. Alti livelli di bilinguismo possono portare a vantaggi pratici e di carriera	1.5%	5.1%	46.0%	47.4%
I17. Tutti i bambini, alla nascita, hanno la capacità innata di imparare più di una lingua	0.7%	2.0%	29.3%	68.0%
I18. Acquisire due lingue contemporaneamente in tenera età potrebbe ostacolare lo sviluppo sociale del bambino	72.9%	22.6%	3.9%	0.6%
I19. Investire in progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli è uno spreco di risorse (A)	71.5%	23.6%	3.6%	1.2%
I20. I bambini bilingui dimostrano maggiore creatività e hanno atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture (A)	8.8%	30.6%	44.1%	16.5%
I21. È più facile per chi parla una seconda lingua impararne una terza (N)	3.8%	17.9%	55.3%	23.1%
I22. Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso	53.8%	37.2%	8.5%	0.6%
I23. Acquisire due lingue contemporaneamente potrebbe confondere i bambini molto piccoli e compromettere la loro capacità cognitiva	66.0%	29.6%	3.9%	0.5%
I24. Imparare due lingue contemporaneamente in tenera età fa sì che i bambini si sentano culturalmente e socialmente fuori posto perché non sanno con quale cultura identificarsi	68.5%	28.0%	3.4%	0.1%
I25. È importante che i bambini coltivino consapevolezza e sensibilità culturali	0.5%	1.6%	24.4%	73.5%
I26. Il cervello dei neonati è programmato per imparare solo una lingua	87.2%	10.9%	1.6%	0.2%
I27. L'apprendimento di due o più lingue dovrebbe iniziare il più presto possibile perché i neonati e i bambini piccoli acquisiscono meglio le lingue rispetto ai bambini più grandi e agli adulti	1.6%	6.9%	34.0%	57.4%

Tab. 3: Livelli di accordo relativi agli item della scala sul bilinguismo e sull'educazione bilingue nella prima infanzia (N=850)

3.2 Analisi fattoriale esplorativa

L'esplorazione della struttura fattoriale della scala (metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali; metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization) ha consentito di rilevare tre fattori, corrispondenti a diverse e ben definite visioni del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia, che spiegano il 44,2% della varianza totale⁵.

In base alla natura degli item di partenza inclusi in ciascuno di essi (illustrati nel dettaglio nel paragrafo successivo), abbiamo così denominato i fattori emersi:

- F1: *Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia*;
- F2: *Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia*;
- F3: *Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva*.

Per quanto concerne l'adeguatezza degli item, quattro di essi (due "nuovi", ovvero I11 e I12, due presenti invece nella scala originaria, ovvero I17 e I25) hanno evidenziato coefficienti fattoriali inferiori a 0.4 e sono stati esclusi dalle successive analisi effettuate sui dati, non rientrando in alcun fattore (cfr. Tab. 4). Rispetto a tale riscontro, una possibile interpretazione potrebbe essere individuata nella formulazione di questi item, piuttosto generica e non marcatamente connotata in senso positivo o negativo rispetto al tema in oggetto (ad es. I25 "È importante che i bambini coltivino consapevolezza e sensibilità culturali").

Per quanto riguarda i restanti item, il quadro emerso in termini di *main factor loadings* è il seguente:

- maggior parte degli item (78,3%): > .5;
- medie fattori: .61, .63, .52.

Codice Item	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3
I1	-.031	.007	.472
I2	.593	-.262	.108
I3	.282	-.018	.594
I4	.557	-.085	-.213
I5	-.257	.426	.175
I6	.031	.246	.538
I7	.582	-.168	.070
I8	-.246	.129	.485
I9	.405	-.142	.018
I10	.602	-.014	-.111
I11	-.162	.297	.390
I12	.347	.101	-.374
I13	-.059	.716	.085
I14	.601	.016	-.223
I15	.015	.791	.073
I16	-.157	.600	.047
I17	-.322	.368	.189
I18	.649	-.093	-.066
I19	.586	-.243	-.055
I20	-.037	.800	.010
I21	-.078	.643	.110
I22	.650	-.190	.026
I23	.745	-.070	-.066
I24	.733	-.017	-.071
I25	-.350	.283	.390
I26	.618	.032	-.136
I27	-.290	.464	.021

Tab. 4: Saturazione dei singoli item della scala sui tre fattori

5 Il Test di sfericità di Bartlett ha consentito di rigettare l'ipotesi nulla (cioè che le variabili incluse nell'ACP non fossero correlate tra loro) in quanto la significatività associata a tale test è risultata ottima ($p=.000$). È stato inoltre misurato l'Indice di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) al fine di accertare l'adeguatezza del campione per l'analisi da compiere: il valore ottenuto è risultato molto buono (.897).

3.3 Analisi della coerenza interna e delle correlazioni tra i fattori

L'analisi dell'affidabilità attraverso l'indice Alpha di Cronbach ha permesso di controllare la coerenza interna di ciascuno dei tre fattori messi in luce dall'analisi fattoriale esplorativa.

Per quanto riguarda il fattore *Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia* (F1), in cui sono risultati inclusi 12 item, l'analisi ha restituito un ottimo indice di affidabilità (.852). I dati riportati nella Tabella 5 indicano, tuttavia, che il valore dell'Alpha cresce ulteriormente, passando a .858, se si elimina l'item I9.

Item F1 - <i>Svantaggi e rischi del bilinguismo e dell'educazione bilingue nella prima infanzia</i>	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
I2. Sentire parlare ed essere educati attraverso l'italiano e l'inglese contemporaneamente potrebbe creare confusione nei bambini di lingua italiana	.548	.839
I4. Viviamo in Italia, quindi l'italiano dovrebbe essere l'unica lingua insegnata ai bambini	.497	.843
I7. Gli educatori/insegnanti dovrebbero astenersi dall'alternare le lingue quando parlano con i bambini molto piccoli, altrimenti questi corrono il rischio di non acquisire bene nessuna delle due lingue	.539	.840
I9. L'avvicinamento dei bambini alle lingue straniere dovrebbe avvenire solo per azione degli esperti linguistici	.360	.858
I10. I bambini piccoli che sono bilingui non saranno in grado di separare le loro due lingue, cioè non sapranno quale lingua usare quando interagiscono con nuove persone nella loro comunità	.506	.842
I14. Parlare una lingua diversa dall'italiano ai bambini danneggia le loro possibilità di successo scolastico in questo paese	.512	.842
I18. Acquisire due lingue contemporaneamente in tenera età potrebbe ostacolare lo sviluppo sociale del bambino	.561	.838
I19. Investire in progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli è uno spreco di risorse	.528	.840
I22. Imparare due lingue contemporaneamente mette i bambini molto piccoli a rischio di avere uno sviluppo linguistico ritardato e possibilmente compromesso	.581	.836
I23. Acquisire due lingue contemporaneamente potrebbe confondere i bambini molto piccoli e compromettere la loro capacità cognitiva	.665	.831
I24. Imparare due lingue contemporaneamente in tenera età fa sì che i bambini si sentano culturalmente e socialmente fuori posto perché non sanno con quale cultura identificarsi	.628	.834
I26. Il cervello dei neonati è programmato per imparare solo una lingua	.510	.843

Tab. 5: F1 - Analisi di affidabilità

In termini più analitici, gli item che rientrano in questo primo fattore si possono a loro volta raggruppare in tre aree di differenti "preoccupazioni", comunque coerenti tra loro. La prima area è rappresentata da convinzioni inerenti alla confusione che il bilinguismo e l'educazione bilingue nella prima infanzia possono generare nell'apprendimento della lingua italiana (I2) e/o di entrambe le lingue (I7) e nell'interazione sociale (I10), cui si potrebbe legare la convinzione che l'avvicinamento dei bambini alle lingue straniere debba avvenire solo per azione di esperti linguistici (I9). La seconda area si riferisce a convinzioni più drammatiche e allarmistiche sui rischi del bilinguismo in termini di "danni irreparabili" per lo sviluppo sociale,

linguistico e cognitivo dei bambini (I18, I22, I23), il cui cervello, da neonati, è programmato per imparare una sola lingua (I26). La terza area è infine sostenuta da convinzioni più generali e ideologiche, meno centrate sul bambino; esse tratteggiano una postura di totale chiusura, che potremmo definire di “sovranismo culturale e linguistico” e che appare come la sfumatura estrema degli svantaggi e dei rischi prefigurati dal fattore. In questa prospettiva, l’italiano dovrebbe essere l’unica lingua insegnata ai bambini nel nostro Paese (I4), sia per non danneggiare le loro possibilità di successo scolastico (I14) sia per evitare di generare dubbi sulla propria identità culturale (I24). Nel quadro di tali convinzioni, i progetti di bilinguismo per bambini molto piccoli costituiscono uno spreco di risorse (I19). Pur con gradazioni e intensità differenti, i tre sottogruppi di convinzioni sembrano attingere coerentemente da luoghi comuni sorretti da scarso approfondimento scientifico. Oltre a tale caratterizzazione, il fattore potrebbe anche rappresentare le istanze latenti e aprioristiche di educatori/insegnanti non particolarmente motivati e interessati a lavorare in progetti educativi relativi al bilinguismo, di chi “per protesta” rispetto al carico di richieste avanzate al personale educativo si oppone a un ulteriore impegno che viene visto come “onere” e infine, da non sottovalutare, di chi possiede visioni del mondo e della società tendenzialmente conservatrici, improntate a un modello “monoculturale”.

Considerando la media delle percentuali di accordo medio-alto (abbastanza+molto d’accordo) relative a tutti gli item inclusi in F1, emerge per il campione coinvolto un valore molto basso (7,5%), indicativo di un rifiuto abbastanza categorico delle convinzioni rappresentate da questo primo fattore.

Il secondo fattore *Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia* (F2), che include 7 item, presenta un indice di affidabilità molto buono, pari a .796. Come mostra la Tabella 6, il valore dell’Alpha aumenta lievemente, passando a .797, se viene eliminato l’item I5.

Item F2 - <i>Vantaggi e opportunità del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia</i>	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l’item
I5. L’educatore/insegnante di sezione può contribuire ad avvicinare i bambini alle lingue straniere	.352	.797
I13. I bambini che parlano due lingue hanno alcuni vantaggi cognitivi rispetto ai bambini che sono fluenti in una sola lingua	.587	.757
I15. I bambini che sono bilingui tendono ad essere più sensibili culturalmente e sanno assumere la prospettiva degli altri	.640	.746
I16. Alti livelli di bilinguismo possono portare a vantaggi pratici e di carriera	.495	.775
I20. I bambini bilingui dimostrano maggiore creatività e hanno atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture	.666	.740
I21. È più facile per chi parla una seconda lingua impararne una terza	.531	.768
I27. L’apprendimento di due o più lingue dovrebbe iniziare il più presto possibile perché i neonati e i bambini piccoli acquisiscono meglio le lingue rispetto ai bambini più grandi e agli adulti	.397	.791

Tab. 6: F2 - Analisi di affidabilità

Le convinzioni espresse dagli item che rientrano in questo secondo fattore evidenziano, senza particolari sfumature e in modo molto chiaro, i vantaggi specifici del bilinguismo e dell’educazione bilingue nella prima infanzia, soprattutto quelli cognitivi (I13), pratici e di carriera (I16) e di apprendimento di una terza lingua (I21); poi, quelli sociali e culturali, come la possibilità per i bambini bilingui di assumere più facilmente la prospettiva degli altri (I15) e di avere atteggiamenti più tolleranti verso i membri di altre culture (I20). Due item valorizzano il ruolo dell’educatore/insegnante nel promuovere l’avvicinamento dei bambini alle lingue straniere (I5) e l’importanza di un apprendimento precoce di più lingue perché

più efficace (I27). Diversamente dal primo fattore, F2 si connota positivamente e in termini entusiastici verso il bilinguismo, prefigurando anche un atteggiamento diametralmente opposto, più inclusivo e aperto verso le differenze linguistiche e culturali che non sono viste come ostacoli, bensì come opportunità di crescita e sviluppo per il bambino, che amplia i propri orizzonti. Tali convinzioni non possiedono particolari venature ideologiche o preconcepite di tipo politico e di visione della società, ma sembrano essere molto ancorate alla pratica educativa e maggiormente inclini a fare riferimento ad evidenze derivanti dalla letteratura scientifica sull'argomento.

Rispetto agli item che compongono questo fattore, il campione ha riportato un'elevata percentuale media di accordo medio-alto (79,2%).

Per quanto concerne infine il fattore *Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva* (F3), in cui sono risultati inclusi 4 item (cfr. Tab. 7), l'analisi della coerenza interna ha restituito un valore dell'Alpha di Cronbach sufficiente (.632).

Item F3 - <i>Valorizzazione dell'educazione/istruzione plurilingue in un'ottica inclusiva</i>	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
I1. È necessario mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino	.391	.631
I3. Sostenere solo l'uso dell'inglese come seconda lingua nell'istruzione è una forma di pregiudizio	.448	.552
I6. Sostenere solo l'uso dell'italiano nell'istruzione è una forma di pregiudizio	.476	.508
I8. Tutte le lingue hanno pari dignità	.397	.629

Tab. 7: F3 - Analisi di affidabilità

Sempre in modo contrapposto a F1, gli item che rientrano in questo terzo fattore denunciano il pregiudizio sottostante al sostenere l'uso dell'italiano come unica lingua nel percorso d'istruzione (I6) e anche l'uso dell'inglese come unica seconda lingua (I3). In questo senso, F3 pone l'accento sulla pari dignità che devono avere tutte le lingue (I8) e sulla necessità di mantenere la lingua e la cultura primarie del bambino (I1). Tali convinzioni esprimono contrarietà verso forme di superiorità culturale e linguistica, che sono lette come prevaricazioni proprie di un modello educativo "monoculturale", e mettono al centro il valore di ogni storia e di ogni provenienza. In questo quadro, esse appaiono "radicali" nel promuovere un'idea di uguaglianza "culturale e linguistica" all'interno dei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia. Tuttavia, potrebbero anche rappresentare convinzioni corrispondenti a una certa "desiderabilità sociale" o a un pensiero politicamente corretto espresso senza consapevolezza, che non attivano alcun tipo di cambiamento sostanziale delle pratiche educative al fine di sostenere effettivamente un approccio bilingue.

La percentuale media di accordo medio-alto verso gli item inclusi in questo fattore esprime un consenso piuttosto deciso da parte del campione (70,9%). Ad un primo sguardo d'insieme, F3 si mostra teoricamente affine a F2 e contrapposto a F1.

A seguito dell'analisi fattoriale e dell'analisi della coerenza interna dei fattori, si è proceduto successivamente all'analisi delle correlazioni tra i fattori. A tale riguardo, come si può notare (cfr. Tab. 8), emergono chiaramente tre elementi di attenzione: il primo è la significativa correlazione negativa tra F1 e F2 ($r=-,319$; $p<.001$) a testimoniare la solidità dei due fattori nel rappresentare due poli differenti e contrapposti di convinzioni sul bilinguismo e l'educazione bilingue nella prima infanzia, uno di stampo negativo (F1) e l'altro positivo (F2); il secondo elemento è la correlazione positiva e significativa tra F2 e F3 ($r=,191$; $p<.001$), che conferma l'affinità teorica precedentemente ventilata tra convinzioni centrate su vantaggi e opportunità del bilinguismo (F2) e una matrice ideologica di egualitarismo linguistico e culturale (F3); il terzo è la correlazione negativa tra F1 e F3, che però risulta debole e non significativa. Da questo punto di vista, è possibile che le diverse sfumature presenti in F1 abbiano attenuato la contrapposizione tra i due fattori, che risulta teoricamente presente soprattutto negli aspetti più ideologici, ovvero non tanto su un eventuale consenso/dissenso verso pratiche di educazione bilingue, ma nel confronto tra una visione di supremazia linguistica e culturale (F1) *versus* un'idea di dignità e uguaglianza di tutte le lingue (F3).

		F1	F2	F3
F1	Correlazione di Pearson	1	-.319**	-.063
	Sign. (a due code)		<.001	.064
	N	850	850	850
F2	Correlazione di Pearson	-.319**	1	.191**
	Sign. (a due code)	<.001		<.001
	N	850	850	850
F3	Correlazione di Pearson	-.063	.191**	1
	Sign. (a due code)	.064	<.001	
	N	850	850	850

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Tab. 8: Analisi delle correlazioni tra i fattori

4. Conclusioni

Nel quadro di un progetto di Ricerca-Formazione finalizzato a promuovere l'introduzione dell'inglese nei servizi 0-3-6 ad opera del personale educativo, il contributo ha presentato il processo di messa a punto e validazione di una scala per rilevare le convinzioni di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia sul bilinguismo e l'educazione bilingue nella prima infanzia.

L'analisi fattoriale esplorativa ha fatto emergere chiaramente tre fattori corrispondenti a visioni specifiche sul tema in oggetto e internamente coerenti. Le analisi correlazionali hanno evidenziato correlazioni, in buona parte significative, che confermano la coerenza delle convinzioni, anche contrapposte, che i fattori rappresentano.

In base ai risultati emersi, da approfondire mediante ulteriori procedure di validazione di tipo confermativo, la scala nel suo insieme si è dunque rivelata affidabile nel misurare questo tipo di convinzioni.

Nell'ambito di percorsi di sviluppo professionale e/o di processi di innovazione educativa e didattica inerenti all'introduzione dell'inglese nel contesto del nido e della scuola dell'infanzia, essa può costituire uno strumento utile, con funzione diagnostico-formativa, per fare emergere in particolare eventuali misconcezioni o resistenze di educatori e insegnanti sul bilinguismo e sull'educazione bilingue nella prima infanzia e per lavorare su di esse al fine di promuovere lo sviluppo di atteggiamenti e convinzioni scientificamente fondati, in grado di favorire e sostenere l'implementazione di pratiche efficaci.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barcelona European Council (15-16 March 2002), Presidency conclusions.
- Bergeron-Morin L., Peleman B., Hulpia H. (2023). *Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals*. NESET Report, Executive Summary. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bialystok E., Craig F., Luk G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Byers-Heinlein K., Lew-Williams C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learning Landscapes*, 7(1), 95-112.
- Byers Heinlein K., Fennell C. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), 274-291.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2018/C 189/01.
- Daloiso M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Torino: UTET Università.

- European Commission (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Commission Staff Working Document, Brussels, SEC (2011) 928 final.
- Garrity S. *et alii* (2018). Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 179-196.
- Garrity S.M., Aquino-Sterling C.R., Salcedo-Potter N. (2019). Head Start educators' beliefs about bilingualism, dual language development, and bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 308-323.
- Genesee F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6-15.
- Hansell K., Björklund S. (2022). Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 179-203.
- Johnstone R. (2002). *Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Leseman P. (2015). *Dealing with multilingualism in ECEC*. Presentation to the Presidential Conference Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care, September 10th, 2015, Luxembourg.
- Levorato C.M., Marini A. (eds.) (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. Trento: Erickson.
- Lo Bianco J., Nicolas E., Hannan S. (2019). *Bilingual education and second language acquisition in early childhood education: Synthesis of best evidence from research and practice*. Report commissioned by the Department of Education and Training, University of Melbourne.
- Masoni L., Vacondio L. (2024). "Hearing and Feeling" English in Infancy and Early Childhood (0-3-6): self-efficacy and satisfaction among crèche and daycare staff trained to introduce "foreign" sounds. In V. Zorbas (ed.), *Dialogues on teaching and learning in multicultural and multilingual environments* (pp. 187-201). New York: Nova Publisher.
- Nikolov M., Mihaljevi Djigunovi J. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Rosa A., Ciani A., Masoni L. (2023). *Education speaks many languages*. Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese e di altre lingue nei servizi per l'infanzia della Regione Emilia-Romagna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 218-236.
- Sorace A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Pridobljeno*, 12(1).
- Sordella S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 1, 60-110.
- Vacondio L., Masoni L. (2022). Dialogic reading in infancy and early childhood education. In *Innovation in Language Learning 15th International Conference: Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto.
- Zaninelli F.L. (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 49-71.

A “black and white” future: the utopia-dystopia antinomy and its uses in education. A reflection

Un futuro in “bianco e nero”: l’antinomia utopia-distopia e il suo uso in educazione. Una riflessione

Alessandro Vaccarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale | Dipartimento di Scienze Umane | Università degli Studi dell’Aquila | alessandro.vaccarelli@univaq.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vaccarelli, A. (2024). A “black and white” future: the utopia-dystopia antinomy and its uses in education. A reflection. *Pedagogia oggi*, 22(2), 228-235. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-28>

Copyright: © 2024 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-022024-28>

ABSTRACT

The article, starting from two interpretative paradigms of the contemporary time (the *end of history* and the *risk society*), tries to demonstrate how the feeling of security that pervades the way of life of opulent societies is paradoxically combined with a parallel concern for living in a world full of sense of catastrophe. The fear for the future is reduced to a background anxiety, with the consequence that human agency is weakened and reduced to a sense of impotence or tension towards nihilism. Utopia and dystopia, proposed as an antinomy of education, can become categories to be used in education. We will reflect on the potential of dystopian film narrations which, if enjoyed alone, can generate anxiety and a sense of impotence, while, if managed within the educational relationship, they could stimulate the search for a sense of historical belonging and value horizons on which to base individual and collective choices and actions.

L’articolo, partendo da due paradigmi interpretativi del contemporaneo (la fine della storia e la società del rischio), cerca di dimostrare come la sensazione di sicurezza che pervade il modo di vivere delle società opulente si coniughi paradossalmente con una parallela preoccupazione del vivere in un mondo carico di senso della catastrofe. La paura del futuro viene ridotta a inquietudine di sottofondo, con la conseguenza che l’agentività umana risulta fiaccata e ridotta a senso di impotenza o tensione verso il nichilismo. Utopia e distopia, proposte come antinomia dell’educazione, possono diventare categorie da far lavorare nell’educativo. Si rifletterà in particolare sul potenziale delle narrazioni filmiche di genere distopico che, se fruito in solitaria, possono generare inquietudine e senso di impotenza, mentre, se gestite dentro la relazione educativa, potrebbero stimolare la ricerca del senso di appartenenza storica, di orizzonti valoriali su cui poggiare scelte e azioni individuali e collettive.

Keywords: utopia | dystopia | antinomies | future | risk

Parole chiave: utopia | distopia | antinomie | rischio | futuro

Received: August 24, 2024
Accepted: October 23, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Alessandro Vaccarelli, alessandro.vaccarelli@univaq.it

1. Aporias in the Perception of the Present and Future

It does not seem trivial to assert that we are living in a historical moment that, just a few years ago, no one could have imagined for its restlessness, violence, sense of catastrophe, and for risks that foreshadow scenarios, if possible, even worse than those we inhabit.

We will focus on two interpretive paradigms of the contemporary world, which seem to exclude each other, although they are connected by logics and paradoxes that insinuate themselves within our world, within the perceptions we develop, and the agency we are willing to put into play.

Let's start with the first: the Risk Society. According to Ulrich Beck (2000), into risk society - considered possible through processes of de-traditionalization and individualization typical of post-modernity— the risk is no longer confined only within the attention of experts and technicians but extends to public opinion, generating feelings of uncertainty, insecurity, and fear—Bauman (2006) would speak of liquid fear— as typically post-modern sociological phenomena linked to the dynamics of globalization. Following this logic: atomic risk, which obsessed our collective life during the Cold War years and has reappeared in our times, environmental risks, climatic, global and local risks, natural and constructed risks, political risks confront us and unsettle us, because the systemic (and then political) responses to risk do not always satisfy us, leading us to consider catastrophe as a reality not only possible but also probable. The questions, still provisional, to be answered later, might be: are we sure of these assumptions? Can the discourse be so linear? We perceive the risk, and then?

It is on this “then” that things seem to get complicated because even if we manage to understand and comprehend the risks (who is not worried about global warming?), we end up sweeping them under the carpet, distracting ourselves, preferring to deal with other things.

Denialism is the ideology we oppose, even when it comes to the environment, climate crisis, global warming: we ordinary citizens perceive the risk, criticize those who try to deny it, but unless we fall into the category of activists, we continue to behave as if we were (almost) denialists ourselves.

It is therefore true that risks are at the center of debates, social and public discourse, and political agendas, but they have little impact unless further steps are taken towards assuming individual and collective responsibilities that precede human agency.

Beck himself helps us understand this when he argues that there is also an “organized irresponsibility” that helps to understand how and why the institutions of modern society must inevitably recognize the reality of catastrophe while at the same time denying its existence, hiding its origins, and precluding its compensation or control. In other words, we have in front of us the paradox of a progressive environmental degradation coupled with an expansion of environmental law and regulation (Beck, 2000).

With the second paradigm, the End of History (Fukuyama, 1992), we encounter other paradoxes still.

It is true, with Beck, but also with Bauman (2006), with Morin (2000; 2001; see Annacontini, 2008), among others, that the sense of uncertainty pervades our lives, that risk appears on the scene as the protagonist of debates, it wanders within our daily lives, but it is also true the opposite or, at least, it has been, until some time ago, also true the opposite.

According to Tagliapietra (2012), from risk, which involves measuring and rationally limiting what we fear, arises the principle of security: Wolfgang Sofsky calls this “Das Prinzip Sicherheit,” combining the principle of hope and the principle of responsibility. These principles have shaped modern ideology and fuel the illusion that risk can be completely eliminated.

Fear, a fundamental human emotion that makes us aware of our limits and the possibility of death, then transforms into a “fear of being afraid.” This leads to an obsession with security. However, security is not the opposite of risk, but merely an infantile psychological removal of it (Ibidem).

The fear of having fear risks becoming its opposite: a sense of security mixed with distraction and denial, at least when this fear is not exploited and redirected towards security policies so cherished by certain “strong” powers, aimed at maintaining privileges and the status quo. Consequently, History, with a capital H, especially for us citizens of the opulent world, always unfolds “elsewhere.” We observe it between meals, perhaps sipping good wine, as represented by the media theater; the catastrophe always happens “elsewhere,” regardless of the distance (it could be just a few hundred kilometers) and concerning others; it is, therefore, alien, different from us, distant. In this sense, we do not feel like historical subjects, encapsulating our past in a temporal bubble, making our future perpetually present (Vaccarelli, 2019).

We might say that Fukuyama, in erroneously proclaiming the end of history, essentially captures and systematizes a widespread perception (thus reinforcing it): the illusion of the wealthy worlds—perhaps a hope and perhaps also a reminiscence of the modern idea of linearity (cumulative and progressive) and the unidirectionality of historical time, of the success of capitalist democracies as the best of all possible worlds. With the fall of the Berlin Wall and the end of the Cold War era, for Fukuyama, History ends, leaving the last man to witness economic and technical development and the spread of liberal democracy and capitalism across the globe.

Thus, caught by the illusion of the end of history, and perhaps not fully aware of how the risk society constituted the context of our individual and collective lives—with its invitations to cultivate the uncertainty that Morin (2001) so fruitfully places at the foundation of a new way of conceiving knowledge—our predictive capacities or simply our imaginative capacities (as ordinary citizens, institutional actors, politicians, civil society) did not seem to go beyond the wall of a perception of the future as a presentified time, still operating under the unilinear and optimistic vision of development.

The COVID-19 pandemic has caused millions of deaths, confined the global population to their homes, destabilized economies, and triggered political crises. The war in Ukraine, with its victims, refugees, and nuclear risk, has revived Cold War-like tensions. Similarly, the ongoing crisis in the Middle East, particularly the war in Gaza, reopens old wounds and risks escalating the conflict. The climate crisis now affects us directly, evident in prolonged heatwaves, extreme weather events, and the increasing scarcity of resources like water, compounded by migrations driven by disasters due to environmental causes.

These emerging challenges underscore the warnings of many “prophets”—scholars, scientists, and intellectuals—whose concerns have often been overlooked or superficially addressed in political decision-making.

Latouche’s concept of *degrowth* (2007) offers a realistic critique of our “common home” and challenges capitalist and neoliberal practices of resource exploitation and unchecked development. Meanwhile, Agenda 2030, although less radical in thinking the economical structure, advocates for sustainability that remains distant from current actions and realities. Finally, the pacifist stance faces criticism, and political trends are questioning the constitutional principle of “repudiation of war” despite ongoing nuclear risks.

2. Utopia and education

Pedagogy, deeply connected to the political realm, needs utopia now more than ever. However, it must construct this utopia starting from dystopia if we are to align it with the dystopian traces that signal the future in our present.

Some Italian scholars have explored the prophetic aspects of pedagogy and its link with utopia. Franco Cambi’s essential studies highlight the deep and constitutive vocation of Western pedagogy and its passion for the future (Cambi, 2012, p. 12). Notable are also the reinterpretations of Aldo Capitini (Catarci, 2013), as well as his own view of education as an act to transcend an imperfect reality (Capitini, 1951); Freire’s work (2002) and subsequent reinterpretations (Catarci, 2016; Fiorucci, Vaccarelli, 2022) constitute other interesting perspectives.

Utopia” originally referred to an ideal country, a fictitious name coined by Thomas More in 1516 (More, 2016) in his *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*. Combining the Greek words *ου* (“not”) and *τοπος* (“place”), it signifies “a place that does not exist” (but also “good place”—*eu-topia*), representing an ideal form of society and world that generates political and transformative tension for pedagogy. Utopia, due to its “perfect” nature, remains unattainable. It can be reinterpreted in various ways: as a movable limit or aspiration towards something new and beautiful for humanity, thus as a possibility for the perfectible (consider Dewey’s progressive views or other revolutionary conceptions); or as a “limiting” theoretical model, leading to pessimism, nihilism, or *realpolitik* focused on the present with little regard for the future; or as a tool to guide the masses, transforming it into ideology (as false consciousness, in a Marxist sense) and sometimes into its dystopian counterpart. This leads us to dystopia, the “bad place.”

Arrigo Colombo (Colombo, 1997, p. 22) prefers “dystopia” over terms like counter-utopia or negative utopia. Dystopia, like *ou-topia* and *eu-topia*, involves the Greek prefix *dys*, meaning evil, as opposed to

eu, representing good. Thus, if utopia is the “non-place” that is a good place (eutopia), dystopia is the “bad place,” characterized by injustice and malice. If utopia represents a just and fraternal society, dystopia represents an unjust one.

While utopias remain elusive, history has shown scenarios suggesting the concrete possibility of dystopia. The totalitarian regimes of the 20th century, the Shoah, and Auschwitz’emblemata exemplify dystopia realized in history (Vaccarelli, 2023). While utopia, with its unattainability, concerns the future and conditional possibilities, dystopia, due to its realizability, pertains to past, present, and future.

It may be from the dystopian traces in our world that we can build utopias, as these traces can activate resilience and resistance—concepts relevant both politically and pedagogically (see Contini, 2009; Vaccarelli, 2023). These processes can reawaken prophetic tension, utopian arguments, and goals, motivating thought, analysis, critique, imagination, planning, and action. Thomas More’s “prototype” of utopia, invented through the word and conceptual structure, envisioned the non-existent (and good) place from the problems of his time. The work of SIPED’s Emergency Pedagogy group (see Annacontini, Zizioli, 2022; Annacontini, Vaccarelli, 2022) on catastrophe—a concept linked with dystopia—highlights transformation and the possibilities of regeneration arising from resilience and resistance, signaling something new within the image of the end and the potential for a new beginning.

3. The Unheeded Cassandras and the Antinomy of Utopia-Dystopia

This brings us to education, and thus to pedagogy. If we accept that pedagogy requires utopia, we might also ask whether it needs dystopia (and perhaps consider this dyad within the discourse of educational antinomies). Can catastrophe, or risk as the prefiguration of catastrophe, assist us in a better comprehension? Let’s revisit the concept of risk. Beck (2000) defines it as an “anticipation” of catastrophe, but also as a rationalized form of fear.

Throughout human history, risk has replaced the simple sensation of danger without eliminating it. Rather, it has burdened humanity with the responsibility of deciding based on weighing gains and losses. The fear of danger is quite different from the fear considered through the lens of risk.

The fear of danger leaves us unprepared (and thus powerless) in the face of what is anticipated. Fear itself—in its most primitive form—can become part of the danger (in a psychological mechanism where fear drives behaviors that worsen the situation) or an ideological tool (consider, politically, the scapegoat mechanism). However, from the perspective of risk, fear is accepted, rationalized, analyzed, and operationalized, allowing for reflection, situation analysis, and human agency aimed at reducing harm. Rather than to have fear of fear (and thus following, as a third option, the logic of denial and the illusion of security, the end of history, etc.), it becomes crucial to educate, teach and learn to be afraid. Latouche (2007) speaks of a pedagogy of catastrophes alongside the re-enchantment of the world, referring to the former as the educational role they play, and to the latter as the urgency of rediscovering meanings and values that enable humanity to envision alternative life projects. If we consider, with Loiodice (2018), pedagogy as knowledge/action that “bets” on the emancipatory and transformative power of education—and therefore on the possibility of relying on individuals capable of managing the complexities of contemporary life—then, by betting on the future, pedagogy has to intrinsically aim at what has not yet been realized, in two movements:

1. Resisting an undesirable and dystopian, future, the traces of which we find in the present: a pedagogy in this sense has to be critical, deconstructive, and resistant;
2. Aspiring towards a desirable future: here lies its utopian tension, its constructive part.

Many “prophets” go unheard, and by “prophets” we refer to individuals or groups of high intellectual, cultural, and scientific standing. Without delving into why they are ignored or generate skepticism, we can revisit the mythological figure of Cassandra, not only because she is exemplary and evocative but also because, perhaps, within her story, we find something that (beyond time?) resonates in the face of impending disaster: Cassandra was granted the gift of prophecy by Apollo, but, having rejected him, the god

ensured that no one would believe her (Messina, 1985). Those who announce disaster thus become so troublesome that they are perceived as carriers of disaster (in the fatalistic sense of bad luck).

Or they become inconvenient figures, highlighting the political and instrumental burden of not wanting to listen, not wanting to believe, or not even having the time to do so. This leads to either indifference or mockery, especially in hedonistic cultures born from consumerism and resource-devouring development models centered on profit, where attempts are made (as mentioned to remove the problem, hide it under the rug, thus fostering denial). After all, while the Titanic sinks, the orchestra is instructed to play cheerful music, and someone, reassured, continues to dance.

The recent and widely discussed film directed by Adam McKay in 2021, *Don't Look Up*, like other examples of dystopian narratives conveyed through literature, cinema, and television, fully represents the distracted attitude with which the world is observed on multiple levels. In the movie, two astronomers, graduate student Kate Dibiasky and Professor Randall Mindy, discover that a comet within our solar system is on a collision course with Earth. Incredibly, however, no one seems to care about the looming threat to the planet, least of all the authorities. This dystopian scenario (the world is about to end, yet everyone is preoccupied with other things) perfectly encapsulates the role of the protagonist as a modern-day Cassandra.

There is always something more important, always a false sense of well-being, always a public opinion to appease and reassure—"reassurancism", a category introduced within the anthropology of catastrophes (Ciccozzi, 2014)—all in the name of consensus or consumption, even in the face of an imminent "catastrophe." The sense of individual responsibility thus risks drowning in an idea of collective responsibility too vast to manage, where not only individual choices but also those of political and economic decision-makers—forces perceived as overwhelming in the face of our agency—converge (see Vaccarelli, 2024).

4. A Future in Black and White: Dystopian Narratives for Education

Now, let's talk about dystopian narratives. We have used the example of *Don't look up* intentionally, and particularly as a pretext to touch upon dystopian representations and their educational potential as mediated by cinema (and before that, literature, which we will not delve into here). These have played a significant role in the very dissemination of the term "dystopia" and have given rise to a genre (both literary and cinematic) properly understood. The present of future catastrophes – and here we refer, once again, and not coincidentally, to Beck's definition of risk (2000) – can be perceived, despite the fact that they are merely plausible imaginings, within the content of films and the scenarios they depict. Let us therefore ask ourselves, while keeping certain parameters in mind, how these imaginaries represent the world, politics, social relationships, and gender issues in the projections of a humanity that manages to survive the future.

By conducting a global and still preliminary analysis of four dystopian television series (streaming on Netflix), we have identified recurring themes and issues in the representations of the future imaginary.

Snowpiercer (USA, 2020, 3 seasons) - Year 2026: After repeated failed attempts to curb global warming, the world has become an immense sheet of ice, an uninhabitable desert. The only survivors have taken refuge aboard the Snowpiercer, a train that perpetually circles the Earth. However, this salvation is only apparent; initially, only the privileged 'rich' are granted a place aboard the 1,001-car train, while the 'poor' storm the train and eventually establish themselves onboard. Extreme inequality soon emerges, with the front cars filled with luxury and comfort, while the rear cars are steeped in poverty and destitution. Revolts erupt in the rear cars, bringing chaos and redefining relationships.

3% (Brasil, 2016-2020, 7 seasons) - In an unspecified future, after a series of natural upheavals, the world is divided into two areas: the Inland, a decaying metropolis devoid of resources, and the Offshore, an idyllic island where food and water are abundant and advanced technologies serve the citizens. At the age of twenty, Inland inhabitants can participate in the Process, a selection process that tests their physical, logical, and psychological abilities. Only 3% will leave the Inland and settle in the Offshore. While many see the Process as a unique opportunity to escape poverty, some view the system as deeply unjust. A terrorist group, the Cause, is committed to destroying the Process and the Offshore to restore equality and redistribute wealth.

La valla (2020, Spain, 1 season) - Epidemics, economic crises, and natural disasters have plunged the planet into World War III. Under the threat of weapons, major Western democracies, including Spain, surrender their liberties to totalitarian regimes that promise a return to lost order and security. After a long journey from Asturias, where his wife died from the virus ravaging the Spanish countryside, Hugo Mujica arrives in Madrid with his daughter Marta and his brother to reunite with family. When Marta is kidnapped and placed in a secret government-funded program, Hugo ventures with his sister-in-law Julia beyond the Barrier, the massive wall separating ordinary inhabitants from the more affluent classes.

The 100 (USA, 2014-2020, 7 seasons) - To escape a nuclear holocaust, a small portion of Earth's population finds refuge on a space station called the Ark. After nearly a century in space, however, the Ark begins to suffer malfunctions, and resources are depleting. The Council, which governs life aboard the Ark, approves sending one hundred juvenile prisoners to Earth to assess the planet's conditions. Led by a teenager imprisoned as the daughter of the scientist who first warned of the depletion of resources, the group of one hundred youths finds themselves exploring a wild Earth, vastly different from the civilized planet it once was. They soon realize that the planet was not uninhabited during this time, as semi-primitive human clans still populate the Earth's surface.

While these series portray various crises—such as glaciation, desertification, pandemics, and nuclear war—they reveal certain constants that make the analysis particularly compelling. Within these dystopian contexts, we observe elements that align with specific pedagogical frameworks, including gender education and intercultural education, as well as representations shaped by contemporary trends in cinematic and television language. These trends are broadly associated with LGBT+ and Queer cultures. Although sexism and racism appear to be mitigated in these depictions of the most extreme future scenarios (raising questions about the impact of politically correct choices by the authors), the focus shifts to a pronounced social class hierarchy. This hierarchy emphasizes the ownership and access to resources and material goods, coupled with the evident presence of totalitarian power structures. In summary, the following constants can be identified:

- *political relations*: power dynamics are characterized by authoritarianism, with the presence of a police state and a totalitarian framework.
- *social and economic relations*: there is a clear hierarchy based on social class rather than ethnic discrimination. This hierarchy is closely linked to the distribution and access to primary resources, which are regulated by mechanisms of severe inequality and the presence of privileges rather than rights. Regarding gender, there are no indications of discrimination; instead, relationships are often depicted as symmetrical, although female roles may sometimes be modeled on male prototypes. Sexual fluidity is typically portrayed as a normalized aspect of these future societies.
- *role of Science*: Ethical boundaries are frequently breached, with significant focus on eugenic experimentation and psychological manipulation. In these dystopian futures, science often crosses moral limits, venturing into areas of questionable ethical practice and pushing the boundaries of what is considered acceptable.

5. Conclusion

Within these narratives, which captivate both young and older audiences, we can discern both the strengths and limitations of informal education. The sense of anxiety and unease left by these stories—especially when experienced in solitude—often leads to perspectives of meaning (impotence) or meaninglessness (nihilism) that are difficult to define. These narratives provide concrete examples of how humanity might be overwhelmed by already present dystopian traces and offer a depiction of the “community of destiny”—a concept dear to us pedagogues (c.f. Morin, 2001)—which perhaps becomes the main protagonist of these stories.

The interconnections between environmental themes, resources, technologies, the role of science, and morality—morality that in extreme conditions always overturns its own logic—along with political powers, leave space for exploring formative trajectories centered on complexity, the fertility of uncertainty as a hallmark of postmodernism, and educational work oriented toward species (or planetary) identity. There-

fore, Morin suggests focusing on these narratives and future representations to explore their educational and formative potential, expanding them to groups, debates, and studies, and integrating them into both formal and informal educational processes. It is no longer about solitary and often distressing visions, as previously mentioned, but rather a collective approach, with educational mediation stimulating reflection, debate, and analysis, and fostering agency: how do protagonists deal with hostile environments? What can we do to correct the course, prevent problems, and manage risks?

Liliana Dozza (2018) emphasizes that the overarching perspective should be that of lifelong education, viewed as learning to inhabit the world ecologically. This includes educating our agency, also from a historical perspective, rediscovering ourselves as historical subjects.

Moreover, as Morin (2007) notes, cinematic narratives represent a powerful machine of projection/identification that triggers within us a profound moment of understanding others. We understand the vagabond, the gangster, the assassin from within, whereas in normal life, such identificatory bridges are often cut. There is perhaps no moment when we are better able to understand others than during a film.

And the “others” could be us, so different from who we are today: in one year, ten, a hundred, or two hundred, it does not matter. The future humanity will be a choice between utopia and dystopia, because, as Malavasi (2020) affirms, we born human being but we must learn – trough education - to be human.

Bibliography

- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Annacontini G., Vaccarelli A. (2022). Growing up on the edge of fading. The prospects of a Pedagogy of Emergency. *Paideutika*, 35 (18), 11-18.
- Annacontini G., Zizioli E. (2022). Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20, (2), 189-196.
- Bauman Z. (2006). *Liquid fear*. Cambridge: Polity press.
- Bauman Z. (2006). *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari. (Original work published 2006).
- Beck U. (2000). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publication.
- Cambi F. (2012). *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2014). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Capitini A. (1951). *L'atto di educare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarci M (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciccozzi A. (2014). Il terremoto dell'Aquila e il processo alla Commissione Grandi Rischi: note antropologiche”. In Palmisano A. (ed. by), *Antropologia applicata*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Colombo A. (1997). *L'utopia: rifondazione di un'idea e di una storia*. Bari: Dedalo.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, XVI (1), 193-212.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., Vaccarelli A. (eds.) (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Original work published 1968).
- Fukuyama F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.
- Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita (2006)*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2006).
- Loiodice I. (2018). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Messina G., L. (1985). *Dizionario di mitologia classica*. Milano: Signorelli.
- More T. (2016). *Utopia*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1516).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma del sapere, riforma dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2000).

- Morin E. (2007). *Il metodo. Vol. 3: La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1986).
- Parricchi M., Vaccarelli A. (Eds.) (2023). *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Tagliapietra A. (2012). Il rischio e il limite. *Magazine*, 1, 77-79.
- Vaccarelli A. (2019). Tra paura liquida e fine della storia: la percezione del terrorismo tra i bambini e le bambine della scuola primaria. In Antonacci F., Gambacorti-Passerini M. B., Oggioni F. (Eds.). *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2023). *Oltre i limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli
- Vaccarelli A. (2024). La Storia non è finita. L'educazione contro un futuro distopico. In Gross B., Nanni S. (eds.), *Dall'io al noi. I contributi della pedagogia per futuri (post)umani*. Bergamo: Zeroseiup.

Maternità in trasformazione e adolescenza:
un percorso nel corto *Bao* di Domee Shi

Transforming motherhood and adolescence:
a journey in the short film *Bao* by Domee Shi

Elvira Lozupone

Senior researcher of General and Social Pedagogy, Department of History, Cultural heritage, Education and Society, Tor Vergata University, Rome | lozupone@uniroma2.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lozupone, E. (2024). Transforming motherhood and adolescence: a journey in the short film *Bao* by Domee Shi. *Pedagogia oggi*, 22(2), 236-242. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-29>

Copyright: © 2024 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-022024-29>

ABSTRACT

The work analyzes the animated short *Bao* by Korean director Domee Shi for the Pixar film company, winner of the Oscar in 2015. The analysis reveals a female emancipatory process that takes place within the difficult passage of a motherhood challenged by the transition of offspring in adolescence. The liberation from sick and symbiotic affective dynamics, the mourning for the childhood that has now passed, the settling on levels of cooperation rather than care, the recognition of the child as an other different rather than as an extension of oneself, the ability to conceive without fruitless rivalries, a family that expands to include other subjects, in a word resilience, seem to be the key to an effective transition. An important function here seems to be attributed to the practice of the martial art of *Taijiquan* which promotes processes of maturation and awareness.

Il lavoro analizza il corto di animazione *Bao* della regista coreana Domee Shi per la casa cinematografica Pixar, vincitore dell'Oscar nel 2015. L'analisi rileva un processo emancipativo al femminile che avviene all'interno del difficile passaggio di una maternità sfidata dalla transizione della prole nell'adolescenza. L'affrancamento da dinamiche affettive malate e simbiotiche, il lutto per l'infanzia ormai trascorsa, l'asestamento su livelli di cooperazione, piuttosto che di accudimento, il riconoscimento del figlio come altro da sé piuttosto che come prolungamento di sé, capacità di concepire senza rivalità infruttuose una famiglia che si allarga ad altri soggetti, in una parola la resilienza, sembrano costituire la chiave di una transizione efficace. Una funzione importante pare qui da attribuirsi alla pratica dell'arte marziale del *Taijiquan* che favorisce processi di maturazione e consapevolezza.

Keywords: motherhood | adolescence | parent education | media education | *Taijiquan*

Parole chiave: maternità | adolescenza | educazione alla genitorialità | media education | *Taijiquan*

Received: June 7, 2024

Accepted: October 24, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Elvira Lozupone, lozupone@uniroma2.it

Introduzione

La maternità, il suo senso, le sue implicazioni costituiscono un classico del dibattito tra natura e cultura che nel tempo ha impegnato studi di matrice estremamente diversificata (a titolo esemplificativo e non esaustivo Callari galli 1997, Irigaray 1990, Vegetti Finzi, 1995, Ulivieri 1995, De Gregorio 2006).

Tra i numerosi e diversi pronunciamenti, particolarmente emblematiche risultano le antitetiche posizioni di due figure del pensiero contemporaneo: l'una appartiene a uno dei padri della psicoanalisi infantile, D.W. Winnicott; l'altra, di É. Badinter, poneva in discussione esattamente ciò che Winnicott cercava di sostenere. Quest'ultimo, nell'arco di un ventennio (1943-1962), diffondeva a livello di trasmissioni radiofoniche della BBC, il messaggio rassicurante che la 'normale buona famiglia' fosse più diffusa di quanto si pensasse, sosteneva la naturalità dell'istinto materno, sollevava le madri dal senso di colpa nei confronti della prole (Winnicott, 1993).

L'impatto con una psicoanalisi ingenua che all'inizio della sua ampia diffusione nel secondo dopoguerra si introduceva all'interno delle mura domestiche cercando con una certa prurigine pulsioni erotiche, sogni inconfessabili, traumi irreversibili, era piuttosto devastante. Intanto la rivoluzione sessantottina inneggiava alla morte del padre e indicava nelle madri l'origine dei mali psicologici e sociali dei figli.

Élisabeth Badinter, con l'uscita del suo libro *L'amore in più* nel 1981, collocava l'amore materno nella sfera dei sentimenti; sosteneva, con dovizia di riferimenti storici e letterari, come non se ne potesse dare per scontata la presenza, come per ogni sentimento: «L'amore materno è soltanto un sentimento umano. E come tutti i sentimenti è incerto, fragile e imperfetto. Può esistere o non esistere, esserci e sparire; non va dato per scontato» (p. 9).

Il nucleo sintetico di queste due posizioni pone in luce il rapporto individuo-società e il ruolo dell'educazione come *betweenness* problematica che nella famiglia pone al centro i processi di socializzazione e crescita della prole, e in un'ottica omeostatica, i conseguenti necessari aggiustamenti famigliari.

1. Interventi pedagogici con le famiglie

Di certo la questione tra istinto e sentimento e la loro 'naturalità', risulta tutt'altro che chiusa soprattutto se si guarda alle condizioni all'interno delle quali si pone oggi l'educazione della prole, l'amore verso di essa, la sua natura, come questo amore debba manifestarsi e se sia pure sufficiente alla riuscita di un progetto educativo.

Aspetti disfunzionali all'interno delle famiglie si affiancano fortunatamente a energie costruttive e creative che fanno dell'intervento con le famiglie una realtà sociale da coltivare e curare, a vantaggio della prole, come dimostra la pervasività di interventi di *family preservation* nel nostro paese (Premoli, Confalonieri, Volpi, 2012, Milani, 2009). Obiettivo pedagogico dell'educativa domiciliare è tra gli altri, il sostegno ad una progettualità esistenziale dei membri che compongono il nucleo famigliare, soprattutto nei momenti di transizione dei figli da una fase evolutiva alla successiva, come nel caso della transizione adolescenziale in cui i genitori sono chiamati a traghettare i figli minori all'età adulta, attraverso un'adolescenza capace di oscillare 'armonicamente' tra il precedente stato evolutivo infantile e il raggiungimento dell'autonomia e dell'emancipazione tipici dell'adulto.

2. Il video nella formazione (degli adulti)

La ricerca di modalità efficaci per aiutare le famiglie in questo momento di sviluppo dell'intero nucleo famigliare, può usufruire oggi della consolidata esperienza proveniente da una didattica che si avvale dell'utilizzo dei media visuali nella formazione degli adulti.

È un'altra vasta pagina della storia della pedagogia quella che tratta di questi temi. Per la natura di questo lavoro rinvio integralmente al bell'articolo di Damiano Felini (2017) che ne ripercorre le importanti tappe principali, per approdare a contributi che tratteggiano la contemporaneità di questa metodologia didattica come strumento formativo essenziale e preferenziale utile ad un'elaborazione critica di un mes-

saggio educativo specialmente per un pubblico adulto (Secci, 2018) nel management scolastico (De Maurissens, Losacco 2017, Mancino, 2006) nella formazione dei docenti (Gomez Paloma, Minghelli, 2022).

Alcuni elementi in particolare sostengono una dimensione pedagogico formativa dello strumento filmico oltre quelli maggiormente conosciuti e di dominio pubblico relativi a memoria e rispecchiamento (Mancino, 2006); l'elemento dell'intenzionalità tra regista e spettatore vi gioca un ruolo pedagogico fondamentale dal momento che è impossibile rappresentare una realtà in modo oggettivo senza filtri di soggettività, neppure nella produzione documentaristica.

Non meno importante il ruolo dell'emotività e dell'imaginale nei processi formativi, come messa in gioco di fattori emotivi fondamentali nell'apprendimento degli adulti di cui diviene possibile l'interiorizzazione quando l'oggetto non è solo conosciuto, ma anche sentito, a livello di risonanza interiore, identificato e rispecchiato.

Strategie didattiche *embodied* tendono proprio all'integrazione di processi cognitivi e affettivi in un campo immersivo e di apprendimento esperienziale, quale quello della fruizione tramite video. Attraverso immedesimazione e partecipazione attiva mediata da esperti, si crea un processo in grado di orientare lo sguardo che si focalizza su obiettivi e soggetti dell'osservazione al fine di favorire la comprensione di dinamiche funzionali alla situazione di apprendimento (Gomez Paloma, Minghelli 2022).

3. *Bao*, un corto Pixar di Domee Shi (2018)

L'analisi che seguirà riguarda un corto di animazione, che in modo condensato ed efficace affronta proprio la transizione evolutiva adolescenziale così come viene vissuta all'interno di una famiglia immigrata in Canada. In una prospettiva *crossover* ormai sempre presente nelle produzioni mediali per giovani, il corto è apparso come uno strumento adatto alla traduzione nel concreto delle tematiche affrontate fin qui in linea teorica.

L'angolatura privilegiata di questa analisi è a favore di una riflessione sulla maternità orientata verso la crescita e l'emancipazione femminile all'interno della famiglia, senza rotture ma con un consistente ripensamento delle proprie posizioni e degli stili educativi adottati, facilitata dalla transizione adolescenziale del protagonista del cartoon.

Bao, il corto della Pixar del 2018, premio Oscar nello stesso anno, precede il cartone 'Gli Incredibili 2'. Narra di una matura coppia asiatica immigrata in Canada, che conduce una vita routinaria e triste: lui presenta un volto impassibile, mentre i tratti di lei sono improntati alla tristezza: chiusa in casa conduce una vita ripetitiva e solitaria finché un giorno uno dei *bao* preparati per la colazione, prende vita in un esserino dolce e seducente, dai tipici tratti che connotano la primissima infanzia (testa e occhi grandi, corpo e arti tondeggianti, vocalizzi...). La donna se ne innamora a prima vista e subito intesse con il piccolo un rapporto intenso e improntato a notevole ansia per la fragilità dell'esserino.

Il *bao* cresce, piano piano adottando i comportamenti tipici dell'adolescente alla ricerca della sua identità e autonomia, sottraendosi alla pervasiva presenza materna in un modo brusco e sorprendente che la donna stenta a comprendere. La vicenda raggiunge il culmine quando il *bao* porta in casa una giovane bionda e voluttuosa, presso la quale intende trasferirsi. La 'mamma' si vede nuovamente abbandonata e sola, ma stavolta è piena di rabbia; si para davanti alla porta di casa e in una colluttazione afferra e ingoia il giovane *bao*.

Fortunatamente si tratta di un incubo: nel corso di una crisi della neo coppia, il *bao*, divenuto nella realtà un giovane, farà ritorno alla casa materna e si riconcilerà con la madre che a sua volta compirà il gesto di accogliere in casa la giovane donna: insegnerà ai due giovani a preparare i *bao* in allegria mentre il coniuge, sempre in disparte, approverà con un impercettibile cenno del capo.

La donna appare sola, imprigionata tra le mura domestiche: si affaccia alla finestra sospirando durante la preparazione del cibo, ma il mondo che si intravede all'esterno risulta inaccessibile; la sua vita appare soprattutto povera di relazioni: anche l'esercizio del Taijiquan, la vede impegnata in solitaria anche se in un piccolo gruppo.

È evidente come il piccolo *bao* al suo apparire va a colmare un doppio vuoto relazionale, quello causato da una unione svuotata di significati e quello dovuto all'allontanamento del figlio: prendendosi cura del piccolo e inizialmente ricambiata, la donna compensa le sue vaste carenze affettive; in un certo senso anche

il marito avverte la crisi all'interno della coppia; forse non si sente più al proprio posto, e nonostante l'apparenza impassibile sarà proprio lui a spingere il giovane tra le braccia della madre per la riconciliazione, una riconciliazione che avverrà all'interno della camera da letto della coppia in cui si intuisce il posto lasciato libero dall'uomo e occupato dal giovane/*bao*; tuttavia nonostante l'imperturbabile apparenza, si mostrerà capace di esprimere una misurata soddisfazione quando nella famiglia tornerà dopo tanto tempo la convivialità e l'allegria.

Il percorso emancipativo della donna e le scelte che pone in essere mettono in discussione una prospettiva radicale di rottura dai legami oppressivi che sembrano circondare una donna sfruttata dal coniuge, abbandonata da un figlio irrisolto, che non socializza neppure quando fa la spesa o sta sull'autobus. In quest'ottica essa avrebbe potuto e dovuto liberarsi dai lacci che la tenevano vincolata ad una vita insensata, per ritrovare sé stessa in un percorso di affermazione della propria autonomia. La sua funzione in famiglia in effetti, si riduce principalmente a servire/nutrire gli altri (il marito, il *bao*), ma senza una fonte rigenerativa a cui attingere, si svuota progressivamente.

Il corto mostra sorprendentemente un percorso maturativo che invece di andare alla rottura, tende verso l'acquisizione di una identità più consapevole e libera da affetti tossici e ambivalenti, protesa verso una dimensione riconciliativa e generativa attraverso un allargamento familiare libero da atteggiamenti precostituiti, da rivendicazioni insoddisfatte, orientata all'accoglienza dell'altro e alla comprensione profonda delle sue ragioni.

In un primo momento, infatti, la capacità di accudimento della donna si traduce nella preparazione del cibo in cui si rivela estremamente capace, mentre, al contrario, sembra totalmente incapace di mentalizzare e comunicare bisogni e necessità che riversa sui famigliari; desideri profondi che le appartengono e per i quali non trova soddisfazione.

Nell'esuberanza della crescita, il giovane *bao* lancia alla donna il salvagente di una vita 'fuor di metafora' fatta non di 'buon' cibo ma di emozioni, relazioni e affetti veri (divertimento, anche sguaiato, atteggiamenti modaioli, relazioni amicali e amorose) liberi da condizioni vincolanti e pretese mai soddisfatte.

La donna non sembra proprio capace di comprendere la qualità di vita del giovane, incapace com'è di passare dalla materialità dell'espressione affettiva ad una sua comprensione intima ed espressiva attraverso atteggiamenti e parole capaci di perdono e di empatia unitamente con inviti a tentare un nuovo inizio: la sua prospettiva rimane 'affamata' (il divoramento tardivo del *bao* è estremamente eloquente), e solo in seguito all'incubo catartico dell'atto cannibalico può aprirsi alla possibilità di una manifestazione immateriale ma esplicita dell'affetto provato, capace soddisfare tutti gli attori della relazione affettiva.

La dinamica, di non facile attuazione, sembra essere il passaggio esterno/interno/esterno di cui l'esercizio dell'arte marziale appare sorprendentemente una efficace espressione: il Taijiquan, antichissima arte marziale oggi in progressiva espansione, non può essere considerato semplicemente il *jogging* cinese; essa va illustrata nelle sue linee filosofiche principali per comprendere la vicenda esistenziale che il corto esprime.

Proprio il Taijiquan appare come la chiave trasformativa delle vicende della donna.

4. La filosofia del Taijiquan nel combattimento della vita

La visione analitica del corto, ha portato a riflettere sull'origine della crescita della donna, non essendoci elementi evidenti di cambiamento, se non quelli residuali legati ad una storia 'a lieto fine'; era necessario andare alla ricerca di quell'elemento trasformativo interno che si palesa nell'accoglienza della 'fidanzata' del ragazzo. In altre parole ci si è posti sulla lunghezza d'onda della dinamica trasformativa dando per assodata la presenza di un cromosoma pedagogico (quindi di fioritura dell'essere) che spesso rimane nei meandri della mente e viene portato alla luce solo attraverso operazioni di interiorizzazione, autocritica, auto trasformazione, da cui parte quel processo di *exaptation* (Pievani, Serrelli, 2001, pp. 1-15) che è, a parere di chi scrive, alla base di ogni cambiamento educativo; una trasformazione in cui si mette in atto ciò che è dotazione acquisita come eredità dell'umano, sovente silenziata da innumerevoli fattori esterni ma che può (ri)attivarsi nelle giuste condizioni generando un cambiamento nelle funzioni che fanno parte delle potenzialità di crescita originaria di ogni individuo.

Chi scrive non ha diretta esperienza dell'arte marziale in questione, tuttavia la leggenda narra che all'origine della nascita della disciplina vi fu l'osservazione da parte del suo ideatore, di un combattimento

tra una gru e un serpente; il rettile scappa agli attacchi del volatile grazie a movimenti lenti, flessuosi e continui, una tattica che gli suggerisce una innovativa possibilità di combattimento, potente ed efficace nonostante il suo punto di partenza non sia la forza incontrollata, ma al contrario la calma, la distensione della mente, lo sfruttamento della forza dell'avversario, una possibilità di conseguire la vittoria senza combattere.

L'applicazione continuativa degli esercizi, delle tecniche di concentrazione e rilassamento, portano a modifiche nella psiche del praticante che può riversare i benefici effetti dell'arte marziale nelle situazioni e nei problemi della vita quotidiana che verranno affrontati con maggiore serenità, con uno stato mentale attento e concentrato alla risoluzione del problema (Periginelli 2022).

Gli effetti di un allenamento 'situato' esplicitano con chiarezza la differenza tra un esercizio che si mantiene a livello puramente corporeo e un'attività fisica che attinge ai significati simbolici che concorrono alla costruzione dell'essere interiore, legati alle movenze dell'arte marziale.

Allo stesso modo le immagini iniziali del corto mostrano l'abilità della donna che con gesti rapidi e sicuri prepara il *baò*. Una abilità puramente meccanica in cui la donna si esaurisce.

L'allenamento all'arte marziale la vede pure ripetere i movimenti in modo pedissequo, incapace di produrre il cambiamento interiore; questo esercizio si snatura, addirittura, con una brusca interruzione, quando è fatto in compagnia del *baò*, la cui fragilità distoglie la donna dal fluire dell'energia e dall'introspezione psichica dei suoi effetti.

Quando la realtà prende il sopravvento e il conflitto tra il *baò* e la madre arriva al suo drammatico apice, la resilienza della donna le fa comprendere che è inutile porsi di traverso rispetto alla spinta inesorabile del giovane verso l'autonomia. Non ci sono alternative: o si distrugge l'altro (e se stessi) in un gesto cannibalico ripugnante e ingiusto, oppure bisogna abbandonarsi alla forza della natura, prendere coscienza di sé e dell'altro e vincere la durezza con la morbidezza, arrivando ad un io che si espande fino ad accogliere la diversità del giovane per come è, e della sua compagna. Si vince perché non si rinnega la propria natura ma si amplia la propria capacità di cura e accoglienza di sé e degli altri da sé: la giovane donna, il *baò* ormai cresciuto, il marito silenzioso, e si torna bambini godendo della dimensione giocosa della preparazione del cibo che è trasmissione culturale dai profondissimi significati, oltre che convivialità. Dal cibo si parte e al cibo si torna: ma con una prospettiva nuova.

5. Conclusione. Maternità tra istinto e formazione

Per riprendere l'esordio di questo lavoro, la compresenza di posizioni paradigmatiche autorevoli e antitetiche come quelle presentate in apertura costituisce la spia di un pluralismo necessario che però ha reso difficile la mediazione tra antinomie radicali e ha suscitato, progressivamente, un rinserramento della soggettività che nella dimensione emotiva ha dato origine all'incapacità di provare empatia, rimorso, orrore, solidarietà, e quindi all'incapacità di riconoscere e verbalizzare affetti ed emozioni. Il mutismo emotivo coinvolge i giovani che oggi agiscono le loro emozioni, ma tocca anche gli adulti, figli di quel tempo che abbiamo descritto, i primi forse a perdere il lessico emotivo, che, nel corto, dice paura, tristezza, ansia, delusione. Per questo vale una formazione degli adulti alla vita emotiva attraverso la finzione cinematografica che tende in una dinamica di rispecchiamento all'individuazione-elaborazione-espressione emozionale (Iori, 2011).

La posizione materna in particolare, sembra essere capace di per sé di operare quello che la natura le attribuisce, la procreazione e il successivo accudimento per la crescita ottimale della prole. Non sembra essere un caso infatti che la filmografia quando parla di genitori che acquisiscono competenze si riferisce non tanto alla maternità quanto piuttosto alla paternità. Senza esagerare con attribuzioni indebite, la regista coreana sembrerebbe propendere per questa accezione, dal momento che nel corto il percorso della donna è tutto solitario e a parte il *baò*, non appaiono figure esterne che modellino il suo sentire. D'altro canto gli studi sociologici sembrano propendere per una genitorialità 'edificabile', non ineluttabile ma una condizione umana volontaria, quindi acquisibile e perfezionabile attraverso processi formativi; una condizione che prevede una capacità dialettica e dialogica come «relazione in atto concreta e produttiva» (Zaccagnini, Zavattini, 2007, p.109).

La genitorialità curata, presa in carico, sanata, consente anche possibilità di una seconda nascita – so-

stengono Malagoli Togliatti e Zavattini (2000) – attraverso la possibilità di conoscere, riconoscere e esprimere sé stessi nel cambiamento. Nel complesso confronto dialogico tra rappresentazione dei figli, rappresentazione di sé come figli, rappresentazione dei propri genitori, e di sé come genitori, si costituiscono costrutti in potenziale mutamento. La genitorialità si definisce quindi per una sua intrinseca dinamicità che muta con la crescita della prole e quasi ne segue le fasi di sviluppo, oltre che modificarsi secondo le variazioni del contesto. Questa capacità di evolversi attraverso cambiamenti che hanno un indubbio valore formativo, sostanzia la visione pedagogica di interventi a favore di genitorialità e famiglia.

Per render possibile un vero cambiamento nei processi evolutivi del minore che tante volte si presentano aspri, oppositivi, contraddittori quando non espressamente problematici, è necessario un accompagnamento genitoriale attraverso esperienze formative significative (Margiotta, Zambianchi, 2014), significatività che risiede nella possibilità di ristrutturare nella mente di chi accoglie, i contenuti apprenditivi in una diversa rappresentazione di sé, potenziando le capacità riflessive autoconoscitive e metacognitive, trasformando una mera operazione di travaso di informazioni in un modellamento autonomo e consapevole (Valenziano, 2008).

L'analisi illustrata pone in questione la maternità tra natura e cultura in rapporto all'adolescenza come possibilità evolutiva in bilico tra un'esperienza nostalgica dell'infanzia appena trascorsa e una posizione rancorosa e rivendicativa rispetto ai processi emancipativi della prole. Si fa presente un bisogno pedagogico di attribuzione di nuovi significati all'esperienza potenzialmente destrutturante che il nucleo familiare vive, con l'obiettivo di porre una nuova progettualità esistenziale a favore di tutti i componenti.

La formazione attraverso la visione filmica, aggiunge ai caratteri classici menzionati in apertura, il correlato corporeo che si lega ad emozioni e affetti stimolando quella plasticità cerebrale (Rizzolatti, 1996) che ha aperto ampi orizzonti alle strategie apprenditive e al ruolo di un cervello pensante e 'senziente' nella formazione. Il corpo, attraverso il linguaggio emotivo fornisce 'parole altre' eccedenti rispetto a quanto esprimibile attraverso parole e concetti e realizza una riflessività circolare che coinvolge percezione, azione cognizione ed emozione (Gomez Paloma, Minghelli, 2022).

Il nodo pedagogico relativo al ruolo dell'educazione come *betweenness* tra individuo e società appare risolversi nel concetto di reciprocità formativa indicato da Orefice (2011) come possibilità unificata e unificante volto alla crescita dell'individuo e contemporaneamente della società. La prospettiva pedagogica militante porta a credere che il cambiamento sui due fronti sia possibile a partire da uno *stare nella relazione* che attinge alla sapienza di un cuore 'formato' che si apre alla possibilità di trasformare

L'essere-l'uno-accanto-all'altro in un con-essere, rendendo possibile una relazione educativa che custodisca la dignità dell'esistenza umana (Iori, 2000, p. 186).

Così il corto della regista coreana può essere un aiuto a sperimentare nuove possibilità di una maternità capace di accogliere le biografie tracciate dai percorsi di sviluppo della prole. Una maternità che si apre al nuovo capitolo della storia familiare con la novità portata dal suo allargamento, anche in termini di integrazione socio-culturale, dalla riconciliazione e da una ritrovata serenità e migliore qualità di vita. Un microcosmo ottimale e possibile, nel quale possono rispecchiarsi, in una dimensione desiderante, i singoli e la società.

Riferimenti bibliografici

- Badinter É. (1982). *L'amore in più*. Milano: Longanesi.
- Callari Galli M. (1997). Gli ambigui confini della differenza: una prospettiva antropologica. In S. Ulivieri. *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione* (pp. 379-380). Firenze: La Nuova Italia.
- De Gregorio C. (2006). *Una madre lo sa. Tutte le ombre dell'amore perfetto*. Milano: Mondadori.
- De Maurissens I., Losacco G. (2017) L'analisi visuale come strumento di sviluppo professionale per la dirigenza scolastica. *Media education*, 8 (1), 51-73.
- Felini D. (2017). Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività. *Studi sulla Formazione*, 20 (2), 273-287.
- Gomez Paloma F., Minghelli V. (2022). Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate. *Media Education* 13(1), 41-50.
- Iori V. (ed.) (2011) *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*. Milano: Franco Angeli.
- Irigaray L. (1990). *Io, tu, noi, per una cultura della differenza*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Mancino E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 4(2), 259- 265.
- Milani P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 17-35.
- Periginelli M. (2022). *Il Taijiquan tra arte marziale, filosofia e pratica energetica. Proposta di traduzione di quattro articoli specialistici con commento traduttologico*. (tesi di laurea, Venezia, Università Cà Foscari, 21/22.)
- Premoli S., Confalonieri M., Volpi M. (2012). In terra straniera serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili. *Animazione sociale*. 43, 91-101.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141. [https://10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://10.1016/0926-6410(95)00038-0).
- Secci C. (2018). Cinema, educazione e memoria storica. Per introdurre al binomio cinema, educazione degli adulti. *Educazione aperta*. 3, 97-114.
- Vegetti Finzi S. (1995). *Paradossi della maternità e costruzione di un'etica femminile*. Bari: Laterza.
- Winnicott D.W. (1993). *Colloqui con i genitori*. Milano: Raffaello Cortina.

Exploring Autobiographical Reflections and Memory: A Narrative Pedagogical Approach during Times of Emergency

Riflessioni autobiografiche e memoria: Un approccio pedagogico narrativo in emergenza

Anna Paola Paiano

Research fellow | Department of Human and Social Science | University of Salento (Italy) | annapaola.paiano@unisalento.it

Silvia Nanni

Associate Professor | Department of Human Science | University of L'Aquila (Italy) | silvia.nanni@univaq.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Paiano, A.P. & Nanni, S. (2024). Exploring Autobiographical Reflections and Memory: A Narrative Pedagogical Approach during Times of Emergency. *Pedagogia oggi*, 22(2), 243-249. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-30>

Copyright: © 2024 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-022024-30>

ABSTRACT

The practice of narration has been part of the history of Western civilisation since the Greeks coined the well-known expression *epimelestai eautou*.

Autobiography has become one of the topoi of contemporary research in various fields of knowledge, not least the pedagogical one, for one reason, which we will try to explain in this contribution: as a process of responsibility-taking and “self-care”, as a questioning of one’s identity within a group and a collective history. Emergency pedagogy uses narration to accompany those overwhelmed by the coming crisis to reflect on their experiences, reconstruct their meaning and place them in a shared cultural context. In particular, educational autobiography is analysed, which performs a dual epistemic function: it triggers memory processes and gives meaning to experiences. Memory, through stages such as recollecting, recalling, remembering and reminiscing, becomes a pedagogical process of initiation into the writing of one’s autobiography as a return to memory education.

La narrazione risulta una pratica che accompagna la storia dell’uomo occidentale sin dal tempo in cui i Greci coniarono la nota espressione *epimelestai eautou*.

Il dispositivo autobiografico è divenuto uno dei topoi della ricerca contemporanea in vari ambiti conoscitivi, non ultimo, quello pedagogico per una ragione in particolare, che cercheremo di spiegare nel presente contributo: come processo di assunzione di responsabilità e “cura di sé”, come interrogazione sulla propria identità di soggetto inserito all’interno di un gruppo e di una storia collettiva. La pedagogia dell’emergenza utilizza il dispositivo narrativo per accompagnare i soggetti investiti dall’insorgere della crisi a riflettere sulle proprie esperienze, ricostruendone il significato e inserendole in un contesto culturale condiviso. In particolare, si analizza l’autobiografia educativa che svolge una duplice funzione epistemica, stimolando processi di elaborazione della memoria e conferendo senso alle esperienze. La memoria, attraverso fasi come la rievocazione, il ricordo, la rimembranza e il rammentare, diventa un processo pedagogico di iniziazione alla scrittura della propria autobiografia per un ritorno all’educazione alla memoria.

Keywords: emergency pedagogy | narration | memory | existential redesign

Parole chiave: pedagogia dell’emergenza | narrazione | memoria | riprogettazione esistenziale

Received: August 29, 2024

Accepted: November 4, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

This paper is the joint work of the authors. Specifically, Silvia Nanni wrote paragraph 1 and Anna Paola Paiano wrote paragraph 2.

Corresponding Author:

Anna Paola Paiano, annapaola.paiano@unisalento.it

1. Reconstructing and being reconstructed through narration. Promoting agency

The concept of narration requires some preliminary clarification. The suffix “-tion” (of narration), from the Latin *-tione*, allows a noun to be derived from a verbal base, whose matrix of origin preserves a dynamic connotation in the derived noun: the action becomes an integral part of the noun’s meaning and conveys to it the peculiar trait of *agere*, act, action (Nanni, 2014).

The “narration” rather than the “narrated” expands its foundational semantic value to the “acting out”. The narrated is a text that must be considered in its lexical and semantic components, whereas narration is a concept that must essentially be analyzed in its multiple contextual aspects.

It is important to link narration to the concept of knowledge, starting from the assumption that narrating means “making something known”, a condition that distinguishes narration from a simple statement; narration indeed implies two corollaries: transitivity, whereby one always narrates something, and finality, whereby one always narrates for something or someone. In other words, stories are narrated to convey knowledge.

According to Cesare Segre, narration can be conceptualized as a «mediated linguistic realization, whose scope is to communicate a series of events to one or more interlocutors, to involve them in this knowledge and thereby widen their pragmatic context» (Segre, 1980, p. 690).

The autobiographical narration, understood as the assumption of responsibility and “self-care”, as a questioning of one’s identity (Cambi, 2002) and as a self-reconstruction projected into the future, is at the heart of this process.

Autobiography is indeed a tool that offers authors – and readers – a sense of empowerment and restores the value of the uniqueness of their existence (Demetrio, 1996).

As explained by the forerunner of these studies, Duccio Demetrio, autobiographical narration is a valuable tool for recomposing one’s identity, a necessary formative journey for self-acceptance, a decisive step to recover one’s power.

Rightly, therefore, self-narrative is considered a genuine process of *Bildung*: the self-formative – and formative tout court – attempt to search for meaning and take charge of oneself resides in retracing and rethinking oneself, in reconstructing and being reconstructed.

Proposing testimonies and experiences through autobiographical practice with the aim of educating even environments far from the official culture means believing in and carrying out a precise pedagogical programme that includes reflection on the political problem of autobiography. This is understood as narration of the process of critical self-understanding, as narration of the historical process underway, as understanding of one’s historical function in that process and progressive acquisition of self-awareness and social formation.

With regard to our conviction, Antonio Gramsci (1891-1937) comes to our aid. He sees autobiography as a constructive moral tension of the self and the historical process, which combines tension towards self-education and moral responsibility and the “molecular” formation of personality (Liguori, Voza, 2009, pp. 57-59).

Autobiographical narration promotes the subject’s agency, develops poetic activity, and enhances advocacy. Exactly this educational approach intends to emancipate autobiographical reflection from mere practice or intimate psychologism to open a reflection on the function and political implications of the narrative device on both individual and social levels.

Through stories, human beings not only get to know the world (as in gnosis, factual knowledge) but also “gets into” the world, as the philosopher Merleau-Ponty stated, and enters into a context consisting of meanings. Through narrations, individuals obtain, in their development, the most important “information”, the meanings; narrations create value and envelop every endowment of meaning, every perception.

Delving into the concept of meaning, Jerome Bruner realized that its construction was not simply the product of brain activity, something that the brain “computes” when the appropriate input is provided, but rather an interpretative activity that can be socially shared (Bruner, 1992).

A major consequence derives from this principle: the centrality of meanings. What is exchanged in a culture and any social context is exactly the attribution of meaning.

This Self arises and lives enveloped in a culture that, via the language, offers individuals valorization through meaning-laden narratives, namely the stories.

It becomes clear how we do not “discover” ourselves in the narration, rather we “create” ourselves in it. The term “stories” is intentionally used in an ambivalent way.

In fact, this applies to both the narrations that each of us produces about him/herself, and those socially shared within a family (the “family myths” for example), an Institution or State, a group, a community.

The two levels of the autobiographical narration are far from distinguishable: the individual one acts intentionally and performs the “discard” from which the narration begins, while the social one serves as unintentional background and political frame of reference that contextualizes the self-writing also in a historical key.

While you live, nothing happens. The scenery changes, people come in and go out, that’s all. There are no beginnings. Days add on to days without rhyme or reason. [...] But when you tell about life, everything changes (Lorenzetti, Stame, 2004, p. 7).

Jean-Paul Sartre indeed argued that the narrative structure, textual organization and syntax give order and select events, times, causes and effects, and pull them out of the indifference of living; in telling oneself the beginning and the end are established. Every story, every autobiography thus proceeds backwards, from the end (*ibidem*). In 1992 Bruner stated that recollection, reconstructed through narration, always entails a hermeneutic, interpretive effort starting from the tale.

The “subject-person” while talking about itself, about its own life, makes itself like others and at the same time different, bringing out its unicum. In this regard, Paul Ricoeur argues that, when the subject defines itself, it experiences two distinct aspects of identity, the “idem-identity” and the “ipse-identity”.

The “idem-identity” emerges from the story when the subject re-constructs its Self by referring to social routines and a traditional way of life; the subject practically “normalize” its life, and makes it similar to that of others.

The “ipse-identity”, instead, is constructed through the stories that contain elements that deviate from the canons: critical events and turning points. These turning points are exactly what gives the subject the feeling that the life he/she has lived is his/her own and no one else’s.

In the autobiographical account, the subject must be able to coordinate these two aspects of identity, the stability and the change, the collective and the individual, the congruent and the incongruent, to make a coherent sense of the self (Ricoeur, 1993, p. 231).

An essential component is, therefore, the autobiographical memory, the so-called memories, stories, even anecdotes concerning our lives and those of the people around us. The private and the public. The individual and the collective. Creating a space of identity through autobiographical memory that ensures a sense of continuity, trying to find a meaning to each memory, placing it within a broader plot, to form a coherent whole.

In short, we get into the world and get to know it, we reconstruct meanings and knowledge that can become fertile humus for a working memory, both individually and collectively.

Memory provides everyone – in the unity of a biography reassembled through the self-narrative – with a story of identity. Memory, therefore, is what enables the construction and maintenance of an identity over time despite the continuous and incessant changes. The past can change its effects on the present and can be changed subjectively; in other words, it can be changed in our way of thinking about ourselves and how we use the experience for the future.

For the French sociologist Maurice Halbwachs (2001), it is groundless to treat memory as a psychological function of the individual, considered as an isolated being. The key idea is rather that remembering means actualizing the memory of a group. However, the image of the past that memory updates is not provided once and for all: if the past is preserved, it is preserved in the lives of men, in the forms of consciousness that correspond to them in the present.

Bruner, in fact, emphasizes the cultural perspective of narration, because through the stories it is possible to negotiate common meanings and convey them: this would increase group cohesion and the reiteration of the value and belief system. The narrative device is therefore particularly effective in the clarification and understanding of events, happenings, experiences and human situations characterized by strong in-

tentionality. A central role is played by human subjects, their stories, cultural, ethical and value options, their intentions, motivations, choices and the intersubjective relations they weave on both a cognitive-cultural and an affective-relational level (Bruner, 1983).

The narrative device makes not only the intentions and motivations of the investigated and narrated actions visible, explicit, and aware, but also the knowledge structures to which the subjects refer when planning and carrying out their actions, as well as the construction processes involved in the action.

Therefore, through the narrative device, human action is placed in a specific time and space, is attributed to an individual and/or social subject, is endowed with intentions and motivations, and is inscribed in cause-effect and/or reciprocity relationships with other actions and events; eventually, it is connoted with a culturally recognized and recognizable meaning.

The pedagogical meta-reflection can and must take up the – democratically oriented – challenge of constructing and re-constructing subjects and communities, also through the virtuous contribution of the narrative device as a source of individual and social empowerment.

2. Reconstructing the Self: narration, memory and autobiography as pedagogical devices

Stories can be told in different ways: some are narrated explicitly, others are built on imagery, and then there are the stories of the voiceless, of those who do not have the opportunity or freedom to tell their experiences. Here is where pedagogy comes into play, taking on the crucial task of giving individuals and communities back the dignity of narration. This means acknowledging that narration is not only a means of artistic expression or communication, but also the first interpretative and cognitive device that individuals use to make sense of their experiences.

Through narration, individuals attribute meaning to their experiences and outline interpretations and perspectives on events and actions. This process not only helps us understand the past, but also provides orientation for the future. The stories we tell ourselves and others become reference points for our identity and aspirations. They are forms of knowledge that allow us to direct our future selves, to imagine and build the path we wish to take.

In this context, pedagogy is committed to enhancing and facilitating narration, offering spaces and tools for sharing individual and collective stories. This not only promotes reflection and understanding, but also personal and social empowerment, enabling everyone to participate fully in the construction and transformation of their living environment.

Often, human experiences that are not processed through narrative thinking have no functional knowledge generation to adapt to a sociocultural context (Longo, 2012). On the contrary, they remain shrouded in an aura of opacity and become difficult to place in a framework of meaning, since they cannot be interpreted in relation to the “intentional phases of a story, be it personal or collective. Consequently, these experiences appear as events of their protagonists” (Striano, 2005). Moreover, unconnected events, meaningless on multiple levels, such as the personal, social and cultural ones, do not find their place in the “living” part of a story and are therefore destined to be ephemeral and forgotten.

In this framework, emergency pedagogy¹ makes the narrative device its own and thereby enables people,

1 Emergency Pedagogy (Vaccarelli, 2017a), here presented as a science:

- Reflective, as it delves into categories such as risk, uncertainty, a sense of life’s precariousness, trauma, stress, resilience, resistance, etc.; exploratory, as it tackles, also through empirical research, the understanding of emergency phenomena considered in terms of their impact on individuals, educational institutions and communities;
- Critical and transformative, as it works to raise awareness and involve social actors in the (democratic, participatory, grassroots) management of decision-making processes that concern common interests and goods, in the re-designing of territories, and in the reconstruction of social and community fabrics; operational and methodological, as it studies and applies models useful for primary and secondary prevention, identifying actions and the best educational practices to face crisis situations;
- Oriented towards disciplinary openness, as it establishes interdisciplinary (particularly with emergency psychology and social sciences) and intradisciplinary (social pedagogy, intercultural pedagogy, adult education, pedagogy of deviance, didactics, etc.) relationships to better define concepts, methods, and tools for research and intervention (Vaccarelli, 2017a, p. 348).

victims of the crisis and the violent interruption of their daily lives, to rethink their experiences and actions, reconstruct their meaning and highlight their possible prospects for development. It also allows them to bring to light the intentions, motivations, ethical and value options implicit in them, inscribing them within a network of culturally shared meanings, making them part of a narrative ecosystem characterized by directionality and sense.

Emergency pedagogy starts from the assumption that human beings are inherently vulnerable, not only occasionally, but in their very foundation. This vulnerability is intertwined with its interdependence on others, which occurs in a wide range of relationships, from the most intimate and visceral ones, such as the maternal embrace, to the most anonymous and social. However, this interdependence can easily be forgotten when robust human, community and social infrastructures exist, including not only the physical ones such as roads and factories, but also symbols, imageries and possibilities.

When a catastrophe breaks out, it often irreversibly destroys part of these infrastructural networks. The emergency then becomes a space-time in which a new order is revealed and a residual reality is organized, which attempts, first of all, to deal with the paralysis, daze, fear and anxiety implied by the trauma. As pointed out by Erikson (1980), Heidegger (1999) and McNally (2012), the primary task is to cope with the immediate and psychological consequences of trauma, providing support and guidance to those affected by it. In this context, emergency pedagogy assumes a crucial role in promoting processes of subjectification that integrate everyone into the world, reorienting the organizing principles of residual reality and thus contributing to the reconstruction and rebirth of affected communities.

The narrative approach aims at reconstructing the meaning, highlighting potential development perspectives and revealing the intentions, motivations and ethical and value choices involved.

Experiences are thus included in a web of culturally shared meanings, becoming an integral part of a narrative framework characterized by clarity of direction and meaning. Based on the proposed pedagogical perspective, as in the case of educational autobiography (Demetrio, 1997), the aim is to promote personal reflection and involve the individual in the construction of possible existential trajectories.

Autobiographical narration performs a dual epistemic function essential to the knowledge process of individuals and society. In the first place, it acts as a catalyst for reflective thinking, encouraging individuals to process, interpret and understand their own experiences. Through narration, deep reflection on past events, emotions and perspectives is triggered, and a better understanding of oneself and the surrounding world is achieved. Moreover, autobiographical narration gives meaning and sense to individual experiences, providing an interpretative framework that places individuals within broader socio-cultural contexts.

This socio-cultural dimension helps define personal identity and establish connections with the outside world, thus contributing to the construction of a sense of belonging and meaning in the lives of individuals.

Without an effective organization of the narrative “world map” within autobiographical emergencies, it would be difficult to undertake a meaningful work on the construct of memory. Memory itself is fundamental to recovering the traces of our past, which reside in the “wandering motion” of our personal history, in constant change and adaptation. When properly explored through autobiographical narration, such traces of the past can take on new semantic and emotional nuances, enriching our understanding of ourselves and the world around us. However, this is not only a recovery but also a reconfiguration process: the same traces can be reinterpreted in ways that influence our perception of the present, sometimes challenging our current certainties and leading to a redefinition of our identities and perspectives. As Demetrio (2007) points out, this continuous dialogue between past and present through autobiographical narration not only helps us understand ourselves better, but can also undermine our established conceptions, paving the way for new forms of awareness and personal growth.

Demetrio directly addresses the subjective dimension, which is often difficult to reactivate. From a psychoanalytic perspective, it could be said that the “ancient” creates a crack in the apparently smooth surface of the conscious ego, thus allowing truth to emerge beyond it. Regarding the narration of the ancient, which is not only linked to a nostalgia for what is lost and never to be recovered, the autobiographical device allows us to investigate an existential dimension that often renders the present incomplete because it is unable to place memories in the right narrative setting. Demetrio (1997) addresses the complex subjective dimension of memory in-depth, emphasizing how difficult it is to reactivate and understand it thoroughly. Such truth does not simply refer to a nostalgic relationship with a lost past, but rather to an

existential dimension that permeates our being in the present. The ancient, according to Demetrio, is not something we try to recover in vain, but rather an element that influences our current existence in a deep and often subtle way. The existential dimension of the ancient makes the present unstable not only through memories, but also through desires and expectations linked to a past that cannot be completely relived. In this sense, pedagogy, understood as a discipline that deals with the development and education of the individual, must consider not only the contents of memory, but also the psychological and existential dynamics linked to our relationship with the past and the way they influence our present life.

Everyone's memory undergoes a process of re-elaboration through sequential distinctions that generate cognitive and emotional acts related to the following actions:

- Recollecting: This phase is dedicated to the sensory recovery of supposedly forgotten experiences, brought to light through the recollection of objects, places, “scenes”, perceptions and figures. This process takes place through solicited transcriptions, which activate autobiographies and, sometimes, first autobiographies.
- Recalling: This stage, according to the etymology of the Latin word *r cordari* (recalling in the heart) refers to experiences that have aroused emotional intensity. Here, the workshop demands the poetic, epigrammatic and dramaturgical transfiguration of such memories, to shift the emotiveness of painful or happy episodes, now concluded, towards an aesthetically sublimating representation.
- Remembering: Following the etymology of the word (from the Latin *m mbrum*), this moment aims at “piecing together the limbs of scattered memories”. It involves retrospective cognitive acts that attempt to reconstruct the entire life course into structures and figures. Like architecture, this process requires comprehensive and holistic reasoning about the closed or evolving forms of existence (Demetrio, 2007).
- Reminiscing: This is the moment when the most significant situations emerge from the narratives, often linked to places, circumstances and figures who have performed “mentoring” functions. These situations contribute to constructing particular stages along the path of growth and awareness (Demetrio, 2007).

These four moments of overall re-memorating, with their inner musicality, can serve as a pedagogical initiation to writing one's biography, as a self-informative device, involving metacognition.

Autobiography, therefore, becomes action and complete practice when one explores the twists, intrigues and knots of existence from the recalled stories, and enters the space of meanings through myths, archetypes and symbols: «a self-discovery traceable to that collective, universal consciousness that leads the autobiographer to the world of *topoi* and eidetic memory, recovering the Husserlian phenomenology» (Demetrio, 1996, p. 67).

Suppose memory is an inner process that mixes retrospective and introspective thinking, leading to reflections on the meaning of experiences. In that case, it is formed, trained and cherished as an asset and an identity that is both individual and plural. Through the autobiographical journey of memory reconstruction, distances between individuals are reduced by a return to the self, often triggered by listening to extraneous, faraway stories.

Autobiography plays an even larger and more significant role when we consider it not only as a simple educational act, but also as a pathway to and through memory education. Using narrative devices, autobiography encourages a return to writing about the self, stimulating deep reflection on personal experiences and their meaning. However, it goes beyond this, also serving as a tool for the education of memory itself. In this context, the aim is not only to recover and document the past, but also to empower the subjects in the face of the challenges and upheavals they may encounter along the path of life. As Annacontini (2019) argues, this process of memory education allows the individuals not to remain motionless “on the positions of a lifetime”, but to develop a deeper awareness of themselves and their experiences.

Learning to be strong, in this context, implies being aware of personal vulnerability and fragility. Through such awareness, one can identify the hidden resources, the “niches” that can help the individual grow and overcome difficulties. Subsequently the “spaces of speech, contact and participation” open up, where the subject can share his or her experiences, deal with others and build meaningful connections.

This process not only fosters individual growth, but also contributes to building more supportive and aware communities.

Educators, pedagogues and teachers are called upon to go beyond the limits of their own certainties and daily habits to immerse themselves in the margin, in that place that opens up to the intersection of two cultures. As bell hooks' thought suggests, this margin is a potential place of marginalization and exclusion, but also innovation and transformation. They must work from this starting point, contextualizing their educational skills to effectively deal with political, social, cultural and human emergencies, such as the one concerning territories involved in a war conflict.

In this perspective, it is crucial to adopt a new point of view that considers the dynamics and figures of the oppressed, the damned, those marginalized and outcast by society. From this position, alternative stories can be unveiled and claimed, brought to light by those living on the threshold, the refugees and the excluded, who ask to be recognized and to look at the world from a critical point of view, deconstructing dominant narratives. Through this process, educators, pedagogues and teachers can contribute to creating spaces for dialogue, mutual understanding and social transformation, promoting an inclusive, supportive and social justice-oriented education (Annacontini, Zizioli, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*, Bari: Progedit.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, (1), 47-58.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1983). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1997). *L'autobiografia educativa: Teoria e pratica di un'autobiografia interiore*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Demetrio D. (2007). *L'isola del tempo fuori luogo: L'autobiografia come viaggio nella memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erikson E. H., 1980. *Identity and the Lifecyle*. New York, NY: Norton.
- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Heidegger M. (1999). *Sull'essenza della verità*. Roma: Armando.
- hooks b. (2014). *Teaching to transgress*. London: Routledge.
- Liguori G., Voza P. (eds.) (2009). Autobiografia. In *Dizionario gramsciano. 1926-1937*. Roma: Carocci.
- Longo, M. (2012). *Il Sociologo e i racconti*. Roma: Carocci.
- Lorenzetti R., Stame S. (Eds.) (2004). *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*. Roma: Laterza.
- McNally R. J. (2012). *What is mental illness?.* Cambridge: Harvard University Press.
- Nanni S. (2014). *Il Privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*. Milano: Unicopli.
- Paiano A.P. (2023). *Pedagogia in emergenza*. Roma: Anicia
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Segre C. (1980). Narrazione/narratività. In *Enciclopedia*, vol. 6. Torino: Einaudi.
- Striano M. (2005). *Narrare il Sé: L'autobiografia come scrittura della libertà*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Vaccarelli A., *Ai limiti dell'umano: la shoah e l'educazione*. Milano: Franco Angeli, 2023.
- Zizioli E., Annacontini G. (2022). Il Nomos dell'aratro: Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196.

Discourse and interaction in the classroom:
research traditions and perspectives

Andrea Zini

Researcher in Educational Research | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia | andrea.zini@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zini, A. (2024). Discourse and interaction in the classroom: research traditions and perspectives. *Pedagogia oggi*, 22(2), 250-257.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-31>

Copyright: © 2024 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-022024-31>

ABSTRACT

This paper examines some of the major research traditions that have produced models and tools for observing communicative processes in educational contexts, from studies of teacher behaviour to studies of the classroom as a communicative system in which relationships and learning are socially constructed and discursively realised by participants in the interaction. The paper does not attempt to summarise a rich and complex history, but poses some methodological questions that may be of interest to those concerned with problems of educational research and professional improvement that can be addressed through the observation of teacher-student interaction and, in particular, through the use of category systems for the close analysis of the discourse they actually produce, with particular reference to recent developments in educational research on dialogic teaching and learning.

In questo contributo di studio si prenderanno in esame alcune delle principali tradizioni di ricerca che hanno prodotto modelli e strumenti per l'osservazione dei processi comunicativi nei contesti di istruzione, dagli studi sul comportamento insegnante a quelli sulla classe come sistema comunicativo all'interno del quale la relazione e l'apprendimento sono socialmente costruiti e discorsivamente realizzati in modo interattivo dai partecipanti. Non si tenterà di compendiare una storia ricca e complessa, ma di interrogarla su alcune questioni metodologiche che possono interessare chi oggi si pone problemi di ricerca educativa, e di miglioramento professionale, che sia possibile affrontare con l'osservazione dell'interazione tra insegnanti e allievi e, in particolare, con l'uso di sistemi di categorie per l'analisi accurata del discorso da essi effettivamente prodotto, con particolare riferimento ai recenti sviluppi della ricerca pedagogica sull'insegnamento-apprendimento dialogico.

Keywords: classroom discourse | discourse analysis | systematic observation | interaction analysis | dialogic teaching

Parole chiave: discorso scolastico | analisi del discorso | osservazione sistematica | analisi dell'interazione, insegnamento dialogico

Received: September 2, 2024
Accepted: October 19, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Andrea Zini, andrea.zini@unimore.it

Introduzione

La classe scolastica è divenuta, almeno dalla metà del secolo scorso, un affollato terreno d'indagine dove psicologi, pedagogisti, sociologi, antropologi, linguisti di varie scuole hanno individuato fatti considerevoli da studiare secondo prospettive disciplinari che si sono giustapposte (quando non opposte) oppure "attraversate", complice la complessa natura dei fenomeni osservati. In particolare, l'interazione sociale che ha luogo nel contesto della classe scolastica – e che si realizza in primo luogo attraverso il linguaggio verbale – è stata estesamente studiata da diverse tradizioni di ricerca facendo ricorso a strumenti concettuali e procedure eterogenee, al punto che oggi può sorprendere che un interesse specifico per questo oggetto e una coerente produzione di ricerca empirica siano fioriti in un'epoca relativamente recente e che il discorso in classe, come un "elefante nella stanza", sia passato a lungo inosservato a dispetto della sua vistosità. Qui non si tenterà di compendiare una storia ricca e complessa, ma di interrogarla su alcune questioni metodologiche che possono interessare chi oggi si pone problemi di ricerca educativa, e di miglioramento professionale, che sia possibile affrontare con l'osservazione dell'interazione tra insegnanti e allievi e, in particolare, con l'uso di sistemi di categorie per l'analisi accurata del discorso da essi effettivamente prodotto.

Per precisare meglio la natura di tali problemi, quindi il focus di questo contributo, si fa segnatamente riferimento al vivace ambito degli studi pedagogici dedicati al nesso tra discorso e apprendimento (definiti, in linea generale, entro un quadro di riferimento di matrice vygotskiana), da cui sono scaturiti sia orientamenti di carattere più esaustivo, tra i quali il quadro del *Dialogic Teaching* elaborato da Robin Alexander (2020) appare oggi, anche agli occhi di altri eminenti studiosi del campo, come il modello «più completo nella descrizione dei tipi di discorso e delle condizioni in cui il discorso è produttivo per l'apprendimento degli studenti» (Kim, Wilkinson, 2019, p. 71, t.d.a.), sia proposte di modalità didattiche più circoscritte e definite, tra le quali la discussione come ragionamento collettivo orchestrato dall'insegnante intorno a un problema o ad un oggetto di conoscenza, che è stata analiticamente approfondita, in diversi contesti disciplinari, nei fondamentali studi italiani di Clotilde Pontecorvo e colleghe (1991-2004) e Maria Giuseppina Bartolini Bussi *et alii* (1995).

Per lo studio delle attività discorsive attraverso le quali la conoscenza viene costruita socialmente, queste molteplici linee di ricerca pedagogica si sono spesso servite di categorie o approcci di tipo sociolinguistico, linguistico antropologico o etnometodologico, piuttosto che degli apparati allestiti nel corso della prima stagione di ricerche in campo psicopedagogico sull'interazione verbale nella scuola.

Per quanto siano ancora in atto tentativi di raggiungere una sistemazione teorica e metodologica condivisa dell'"insegnamento dialogico" (oltre ad Alexander, 2020, si vedano almeno Calcagni e Lago, 2018, Kim e Wilkinson, 2019, Wegerif *et alii*, 2023), è stato osservato che in questo campo di studi sembra emergere un consenso intorno ad alcuni tratti che possono caratterizzare, sul piano del discorso, i processi interattivi fra insegnanti e allievi e fra pari che contengono meccanismi di apprendimento significativo (Hennessy *et alii*, 2021). Inoltre, per alcuni degli approcci che assegnano un ruolo preminente al dialogo e alla discussione nei processi di insegnamento-apprendimento sono state raccolte, nell'arco dell'ultimo decennio, importanti evidenze sperimentali dell'efficacia di programmi di intervento ad essi ispirati sui risultati di apprendimento di tutti gli allievi (Resnik *et alii*, 2015; Alexander, 2018; Howe *et alii*, 2019). In questo contesto, dove non mancano studi condotti su ampi campioni e/o su estesi corpora di dati di discorso, si spiega il rinnovato interesse per la costruzione di strumenti di osservazione sistematica, quali le scale di valutazione di episodi dialogici (Reznitskaya, Wilkinson, 2021) e i sistemi di categorie per l'analisi del discorso (costruiti per la ricerca e/o come risorse di apprendimento professionale informate dalla ricerca), nonché verso forme di ricerca in cui è rilevante la quantificazione dei fenomeni oggetto di studio in vista di qualche tipo di elaborazione statistica (dal conteggio di frequenze di occorrenza ad analisi di tipo sequenziale). Benché tutte le più recenti proposte tengano conto delle prospettive pragmatiche e interattive sul linguaggio per cogliere la natura dinamica e situata del dialogo nella classe scolastica, in alcuni casi i classici dilemmi metodologici della costruzione di sistemi di categorie sono stati affrontati compiendo scelte che privilegiano l'affidabilità rispetto all'analiticità (LaRusso *et alii*, 2024; Bouton, Asterhan, 2023; Hennessy *et alii*, 2020), mentre nel seguito di questo contributo si vedrà in quale modo uno dei più noti sistemi di categorie messi a punto nell'ultimo decennio, lo *Scheme for Educational Dialogue Analysis* (SEDA), sia «integrato in una prospettiva etnografica» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 18).

1. Che cosa conta come dato

L'osservazione, ovvero la rilevazione selettiva e controllata di fenomeni educativi, è lo strumento di indagine che ha consentito alla ricerca educativa di raggiungere i risultati che sono «alla base di tanto sapere di cui oggi dispongono le discipline pedagogiche» (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 183) e questo è senz'altro vero per ciò che riguarda la tematica della comunicazione educativa.

Come osservano Lesley Rex e Judith Green (2008, p. 572), la psicologia sociale e la sociologia hanno fornito, dal secondo decennio del Novecento fino agli anni Sessanta, i quadri di riferimento per l'avvio della ricerca sull'interazione in classe intesa come osservazione sistematica del *comportamento* interpersonale e in questa cornice la comunicazione (in primo luogo verbale) contava come manifestazione osservabile di processi psicologici (affettivi e cognitivi) e di “comportamenti pedagogici” «indicativi delle variabili sociali necessarie per migliorare l'apprendimento (ad esempio, pratiche di insegnamento autoritarie *versus* democratiche, efficaci)», mentre «il linguaggio era opaco» (*ibidem*, t.d.a.). Fra le prime esplorazioni in questo campo occorre almeno citare, per la loro influenza sugli studi successivi, i lavori di Harold Anderson (1939) sulla misurazione dei comportamenti di “dominanza” e di “integrazione sociale delle differenze” nei «contatti che gli insegnanti hanno con i bambini della scuola dell'infanzia» e lo studio di John Withall (1949) volto a «sviluppare una tecnica per misurare il clima socio-emotivo in classe attraverso una categorizzazione degli enunciati degli insegnanti» (ivi, p. 347, t.d.a.), i cui assunti principali sono che «(1) il clima socio-emotivo è un gruppo di fenomeni, (2) il comportamento dell'insegnante è il più importante fra i singoli fattori che determinano il clima in classe, (3) il comportamento verbale dell'insegnante è un campione rappresentativo del suo comportamento complessivo» e dove l'ipotesi da verificare è appunto che «è possibile ottenere un indice valido e affidabile del clima socio-emotivo mediante la categorizzazione degli enunciati degli insegnanti» (*ibidem*).

A partire dalle ricerche condotte nella seconda metà degli anni Cinquanta da Marie Hughes e collaboratori (1959) nelle scuole dell'infanzia e primarie di Provo (Utah) per identificare *pattern* di azione spontanea che caratterizzano i “buoni insegnanti”, cioè quelli più efficaci, ha preso avvio quello che uno dei protagonisti, Gilbert De Landsheere (1974/1979, p. 16), ha definito un «movimento di ricerca pedagogica contemporanea» accomunato dall'interesse di conoscere obiettivamente *il modo in cui si insegna*, o, secondo la formulazione di Ned Flanders e Anita Simon, «mettere in relazione alcuni comportamenti degli insegnanti con conseguenze specifiche sul clima della classe e sul rendimento scolastico degli allievi», passando «da valutazioni soggettive a un conteggio più oggettivo dell'interazione insegnante-alunno» (Flanders, Simon, 1969, p. 18, t.d.a.)¹. La più vistosa differenza tra questa prima tradizione di ricerca, che aveva allora raggiunto una piena maturità ed occupava, almeno negli Stati Uniti, una posizione dominante, e quelle accomunate, in senso lato, da un approccio di tipo sociolinguistico («anche se le metodologie in discussione sono più variegata di quanto il termine lasci intendere», Cazden, 1986, p. 433, t.d.a.) che si sono sviluppate nel corso degli anni Settanta, risiede appunto in ciò che conta come dato, ovvero nella posizione centrale che in queste ultime viene assegnata al linguaggio effettivamente parlato nella scuola (ancor prima che nella scelta delle tecniche e degli strumenti di indagine), in modo coerente con una diversa prospettiva di ricerca sulla classe come *sistema comunicativo* all'interno del quale la relazione e l'apprendimento sono socialmente costruiti e discorsivamente realizzati in modo interattivo dai partecipanti².

Correndo il rischio che è insito in qualsiasi periodizzazione, è possibile individuare un momento di svolta nel 1972, l'anno di pubblicazione negli Stati Uniti di un testo di carattere fondativo quale *Functions of language in the classroom* (nel seguito: *FoLC*), curato da Courtney Cazden, Vera John e Dell Hymes. Nel prossimo paragrafo ci si sofferma in questo punto nel tempo e in un luogo non molto noto in cui ci

1 I problemi teorici e metodologici di questa tradizione di ricerca sono stati acutamente esaminati da Lucia Lumbelli in più occasioni (e.g., 1982), nonché da Susanna Mantovani (1989), mentre in un capitolo di Piera Braga e Paola Tosi (1998, pp. 155-160) se ne trova un bilancio che tiene conto dei contributi appena citati. Per approfondire questa tradizione di ricerca, conviene risalire all'introduzione di Egle Becchi all'edizione italiana del sistema di Edmund Amidon ed Elizabeth Hunter (1971). Alessandra Fasulo e Clotilde Pontecorvo (1999) hanno fornito un quadro generale, tutt'ora utilissimo, degli studi su *Discorso e istruzione*, che inizia appunto dagli “studi classici”.

2 Per ciò che segue la “svolta dialogica” negli studi su linguaggio, cultura e interazione sociale, nonché per il relativo panorama teorico, si rinvia all'opera recente di Letizia Caronia (2021).

pare che Cazden abbia esposto alcuni dei principali temi di ricerca e delle istanze metodologiche verso cui convergevano le nuove tendenze.

2. Funzioni del discorso in classe

Nella sua replica a Flanders in occasione di una *roundtable-review* dedicata a *FoLC* (Flanders, King, Cazden, 1974), Cazden, sviluppando un'argomentazione simile a quella proposta pochi anni più tardi da Sara Delamont e David Hamilton (1976) in esordio al volume britannico *Explorations in classroom observation*, precisò che «la differenza tra le due (o più) tradizioni di ricerca non sta nella rilevanza, nel senso sociale del termine, dei risultati che ciascuna può portare» (Flanders, King, Cazden, 1974, p. 60, t.d.a.), citando a questo proposito alcuni studi coevi condotti con l'uso di versioni adattate del *Flanders Interaction Analysis System* che avevano permesso di mettere in luce fenomeni di primario interesse anche per i sociolinguisti, quali «le differenze nei modelli di interazione tra gli insegnanti e i loro studenti messicano-americani da un lato, e gli insegnanti e i loro studenti anglosassoni dall'altro: gli insegnanti rispondono molto più spesso agli studenti anglosassoni con l'accettazione e la lode delle loro idee, e gli studenti anglosassoni, a loro volta, parlano più spesso in classe rispetto agli studenti messicano-americani» (ivi, p. 61)³. Tuttavia, «è quando si cerca di passare da risultati di sintesi così importanti alla ricerca delle dinamiche scolastiche che li producono che sono necessarie metodologie diverse» (*ibidem*). La risposta a domande di questo tipo, che sono connaturate al programma della etnografia della comunicazione (Hymes, 1972) di cui *FoLC* costituisce un capitolo specifico, impone scelte coerenti dal punto di vista metodologico: Cazden (ivi, pp. 60-64) elenca tre condizioni che occorre soddisfare.

1. Conservare informazioni sull'identità dei singoli partecipanti (con riferimento a caratteristiche quali l'appartenenza a un gruppo culturale, il genere, il profitto scolastico) anziché considerare l'intero gruppo classe come un'entità indistinta. Fra gli studi, prevalentemente etnografici, ospitati in *FoLC*, vi è ad esempio quello di Susan Philips sull'incongruenza tra le aspettative degli insegnanti anglo americani sul modo in cui gli allievi dovrebbero partecipare all'interazione verbale nella scuola e il silenzio, o la riluttanza, degli allievi nativi americani della riserva di Warm Springs, che nei contesti di apprendimento domestici non avevano fatto esperienza delle stesse strutture di partecipazione previste dalla scuola.
2. Individuare come unità di analisi il singolo enunciato così come effettivamente prodotto nella situazione reale, il che è possibile soltanto con il supporto di registrazioni audio o, preferibilmente, audiovisive⁴, mentre è escluso quando si procede alla codifica dei comportamenti in tempo reale (come era previsto nella procedura descritta da Flanders e, possiamo aggiungere, nella maggior parte dei coevi sistemi di analisi dell'interazione inclusi nei volumi dell'antologia *Mirrors for behavior* curata da Anita Simon e Gil Boyer, 1970), oppure quando si producono resoconti narrativi. Secondo Cazden, soltanto la registrazione del parlato consente di esaminare accuratamente gli eventi interattivi nella loro dimensione sintagmatica – la sequenza degli enunciati – e paradigmatica – la scelta di una formulazione tra più alternative plausibili ed equivalenti dal punto di vista referenziale, “marcate” o “non marcate”, che coinvolgono differenti significati sociali e sono esposte ad interpretazioni differenti da parte degli altri partecipanti, dunque hanno conseguenze sullo sviluppo successivo degli eventi.
3. In particolare, nella situazione scolastica gli scopi istituzionali della scuola e l'asimmetria fra lo status dell'insegnante e quello degli allievi creano una speciale forma di discorso scolastico, un “registro” «in

3 La *systematic review* condotta da Christine Howe e Manzoorul Abedin (2013) su 225 studi condotti dal 1972 al 2012 che si sono occupati del dialogo in classe, mostra che nel campione quasi la metà delle ricerche selezionate si è occupata di studiare i predittori della variabilità dei *pattern* dialogici e della partecipazione, con metodi prevalentemente quantitativi, prendendo in considerazione diverse variabili che caratterizzano l'identità degli studenti.

4 Questo modo di raccogliere il materiale empirico, oggi ordinario, viene tuttora trattato come un tema metodologico e lo stesso può dirsi della trascrizione. Per quanto l'annotazione di documenti audiovisivi, ovvero la codifica condotta direttamente sui materiali videoregistrati usando programmi specifici come ELAN, sia entrata nell'uso di una parte dei ricercatori (e.g., Alexander et al., 2018), la trascrizione rimane il più comune supporto per la ricerca sul discorso in campo educativo e un elemento indispensabile per socializzarne i risultati.

cui gli allievi devono essere acculturati se vogliono avere successo». Quest'ultimo punto implica la necessità di analizzare non solo le istanze individuali di determinate funzioni comunicative ma le più complesse strutture in cui il discorso in classe si organizza nell'interazione e i meccanismi conversazionali che ne producono l'ordine.

Solo alcune delle ricerche raccolte in *FoLC* sono basate su dati di discorso raccolti nella scuola, ma a Cazden erano già note all'epoca alcune promettenti linee di ricerca centrate su questi temi:

- gli studi pedagogici condotti in Gran Bretagna da Douglas Barnes e collaboratori (1969) con osservazioni non sistematiche (ma basate su registrazioni di lezioni) sul modo in cui il discorso in classe può offrire o sottrarre agli allievi possibilità di apprendimento (ad esempio, con riferimento all'uso di un linguaggio specialistico da parte dell'insegnante e ai diversi tipi di domande che egli pone agli allievi);
- il sistema multidimensionale di categorie messo a punto da Arno Bellack e colleghi (1966) che include la descrizione sistematica delle unità di base della comunicazione in classe, ovvero delle “mosse” che i partecipanti al “gioco” linguistico della scuola realizzano secondo regole e ruoli stabiliti, che a loro volta si strutturano in “cicli”, ovvero in sequenze che compaiono con una regolarità misurabile, e tra questi, con peculiare frequenza, il ciclo “Sollecitazione seguita da Risposta seguita da Reazione”;
- i primi rapporti sul programma di ricerche linguistiche di John Sinclair e colleghi (1972) sulle funzioni e sulle strutture gerarchicamente ordinate del discorso scolastico, in parte debitore del sistema di Bellack, che darà luogo ad un modello di analisi del discorso (il cui apporto più noto è la tipizzazione dello scambio in tre parti *Initiation-Response-Follow-up*) la cui influenza sulle ricerche condotte in questo campo dura da cinquant'anni, al pari del successivo studio etnometodologico di Hugh Mehan (1979), che attraverso l'analisi della conversazione ha aggiunto alla descrizione della struttura delle lezioni nei termini della loro organizzazione sequenziale in scambi del tipo *Initiation-Response-Evaluation* (e, nel rango superiore, *Topically Related Set*), lo studio della loro “strutturazione”, cioè l'esame di «ciò che fanno insegnanti e studenti per produrre il carattere organizzato delle lezioni in aula» (ivi, p. 83, t.d.a.)⁵.

3. Etnografia e codifica

Uno dei più influenti sistemi di categorie sviluppati nell'ultimo decennio nel campo di studi sull'insegnamento-apprendimento dialogico, lo *Scheme for Educational Dialogue Analysis* (SEDA) (Hennessy *et alii*, 2016) fa riferimento ai livelli di descrizione “annidati” definiti da Dell Hymes (1972) nel programma originario della etnografia della comunicazione: situazione comunicativa, evento comunicativo, atto comunicativo⁶. Viene lasciata all'utilizzatore la scelta di quali livelli di descrizione utilizzare, secondo i suoi scopi, ma lo strumento opera a quello più elementare; quindi, individua l'atto comunicativo come unità di analisi a cui si devono applicare le 33 categorie del sistema, radunate in otto *cluster*. Tuttavia, gli autori sottolineano che gli atti comunicativi descritti nello strumento non si prestano ad essere colti come frammenti isolati perché «sono concepiti come processi interattivi dinamici, in cui la sequenza temporale degli interventi dell'insegnante e degli studenti nel corso di una lezione (o di una serie di lezioni) è fondamentale» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 16). Per questo motivo, indicano una procedura di analisi che prende sistematicamente in esame anche gli altri livelli di descrizione, iniziando da una immersione nei documenti audiovisivi e nelle trascrizioni che consenta di cogliere le dinamiche generali della lezione nel suo complesso, «compresi

5 La ricerca, condotta dalla stessa Cazden e da Mehan, che ha avuto riscontro nella monografia di Mehan (1979) e, in seguito, nel classico testo di Cazden *Classroom Discourse: The language of Teaching and Learning* (1988¹, 2001²), è citata da Derry *et al.* (2010) come uno dei primi esempi di video ricerca nelle scienze dell'educazione.

6 È utile richiamare, almeno in breve, le definizioni fornite da Hymes (1972). Gli atti comunicativi (*speech acts*) sono prodotti all'interno di eventi (*speech events*: «activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech», Hymes, 1972, p. 56), a loro volta collocati in situazioni comunicative (*speech situations*: «ceremonies, fights, hunts, meals, lovemaking, and the like», *ibidem*) cui prendono parte i membri di una comunità linguistica (*speech community*: «a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety» (ivi, p. 54).

gli obiettivi perseguiti dai partecipanti; le strategie di insegnamento e di apprendimento impiegate; la sequenza delle interazioni comunicative che si verificano nel corso della lezione (o delle lezioni), nonché gli artefatti e gli strumenti culturali (comprese le tecnologie digitali) che mediano queste interazioni» (*ibidem*), per poi procedere in primo luogo a una descrizione del contesto comunicativo (livello macro) generale, in secondo luogo alla segmentazione del flusso delle interazioni in eventi comunicativi (livello meso). A questo punto è possibile formulare ipotesi iniziali riguardo gli atti comunicativi (livello micro) che potrebbero rappresentare il fulcro delle interazioni dialogiche e analizzarli in modo più accurato utilizzando lo strumento: «l'identificazione degli scambi dialogici chiave ci aiuta a capire come viene costruita la conoscenza tra i partecipanti» (*ibidem*). Il processo, da realizzare in modo ricorsivo piuttosto che lineare, dovrebbe garantire al ricercatore di poter allargare e restringere il campo e di «qualificare gli atti comunicativi a livello locale, stabilendo allo stesso tempo come sono situati all'interno di contesti più ampi a livelli più globali». Il resoconto assume la forma di una narrazione interpretativa della lezione che dovrebbe rispondere a domande riguardo l'equità della partecipazione dei diversi allievi, l'individuazione delle sequenze di interazione o fasi della lezione maggiormente dialogiche, la rilevazione delle sequenze di interazione dialogica più frequenti.

Considerando in se stesso, e sotto il profilo tipologico, lo strumento di micro-analisi, si nota che il SEDA non è un sistema di categorie esaustivo. Le etichette poste agli otto *cluster* bastano forse a fornire un indizio del fatto che le categorie di atti che esse radunano non coprono l'intero repertorio degli atti comunicativi che possono realizzarsi in un evento comunicativo, per quanto dialogico esso possa essere, ma solo quelli che hanno rilevanza nel quadro teorico condiviso dagli autori⁷, cioè contribuiscono alla qualità dell'interazione dialogica, che è ciò che lo strumento intende misurare: *Make reasoning explicit; Build on ideas; Invite elaboration or reasoning; Positioning and coordination; Connect; Reflect on dialogue or activity; Guide direction of dialogue or activity; Express or invite ideas*. Di conseguenza, la proporzione di atti codificati all'interno di un campione «varierà in base a quanto sono dialogiche le interazioni». A differenza della maggior parte degli strumenti di osservazione coevi o più risalenti, il SEDA prevede che sia gli atti prodotti dall'insegnante, sia quelli prodotti dagli allievi siano classificati all'interno delle stesse categorie. Mentre le categorie raccolte all'interno di uno stesso *cluster* sono mutualmente esclusive (nonché ordinate secondo il grado di dialogicità), gli autori assegnano in alcuni casi ad una stessa unità osservativa due (in alcuni casi tre) codici afferenti a *cluster* diversi. L'affidabilità dello strumento, misurata in termini di accordo tra codificatori indipendenti, è stata considerata accettabile al livello dei *cluster* di categorie (Hennessy *et alii*, 2020, p. 13)⁸.

Gli estratti proposti nello studio di validazione riguardano due episodi che coinvolgono, rispettivamente, un piccolo gruppo di studenti di scuola primaria in Messico (11-12 anni) che collaborano, con l'aiuto dell'insegnante, ad un progetto di scienze (52 turni contigui di discorso al cui interno si individuano tre eventi comunicativi distinti) e un'intera classe impegnata in una discussione all'interno di una lezione di storia in una scuola secondaria del Regno Unito (41 turni che costituiscono un unico evento comunicativo). In entrambi i casi, al resoconto delle informazioni contestuali pertinenti segue un'accurata disamina qualitativa della trascrizione; contribuiscono all'interpretazione dell'episodio le liste di frequenza delle categorie "dialogiche", il rapporto tra la frequenza cumulata delle osservazioni codificate come dialogiche e il totale degli atti osservati nella seduta e, nel caso del primo estratto, la percentuale dei turni di parola svolti dai singoli partecipanti, mentre nel secondo caso si osserva la ripartizione dello spazio interazionale tra l'insegnante e l'intero gruppo degli allievi (elementi in base ai quali sarebbe anche possibile istituire confronti tra condizioni diverse).

7 Per fare un solo esempio: un atto non certo infrequente né privo di valenza interazionale qual è quello di assegnare il turno di parola nominando semplicemente un allievo che ne ha espresso la richiesta, non viene codificato negli esempi forniti dagli autori.

8 Desiderando perseguire una maggiore affidabilità nell'individuazione dell'unità osservativa, lo stesso gruppo di ricerca dell'Università di Cambridge (Hennessy *et al.*, 2020) ha optato per il turno di discorso, anziché per l'atto, come unità di analisi in occasione dello sviluppo di un nuovo e più agile sistema di dodici categorie, il Cambridge Dialogue Analysis Scheme (CDAS), fondato sul precedente SEDA.

4. Conclusioni

In un classico saggio dedicato alla natura e agli strumenti dell'osservazione, Carolyn Evertson e Judith Green (1986) notano come la selezione degli aspetti della realtà da osservare sia un passaggio inevitabile, quale che sia la prospettiva o l'approccio osservativo adottato, e che qualsiasi metodo o strumento di registrazione e rappresentazione impone decisioni a questo riguardo. Uno dei fattori che influenzano ciò che viene osservato dei fenomeni oggetto di studio è il modo in cui l'osservatore ne considera il contesto locale ("incassato" in livelli di contesto più ampi) e storico (la dimensione temporale dei processi, cui in anni più recenti ha dedicato una particolare attenzione Neil Mercer, e.g. 2008). Diversi approcci osservativi tendono a saggiare quantità e livelli di contesto variabili tra il polo dell'inclusività e quello dell'esclusività, che fino a quel momento erano considerati incompatibili, ma secondo le autrici non lo sono di necessità: sulla base di ricerche collocate verso il polo inclusivo del continuum, capaci di cogliere «il darsi naturale di variabili, schemi di comportamento e fenomeni», il ricercatore può «costruire sistemi di categorie o inventari per focalizzare l'osservazione su aspetti specifici all'interno del contesto» (Evertson, Green, 1986, p. 168) e le informazioni ottenute tramite tali strumenti possono essere nuovamente esaminate includendo più livelli di contesto. In questo "cambiare lenti" e spostare avanti e indietro il focus «attraverso e all'interno di diversi livelli di contesto» (*ibidem*), pare di intravedere lo sviluppo che ha in effetti seguito la ricerca sul discorso in classe nei decenni successivi. L'esempio del SEDA vale ad illustrare uno dei possibili esiti provvisori di un tale sviluppo. In particolare, la procedura di analisi proposta dagli autori sembra aderire all'indicazione fornita da Hymes nell'introduzione a *FoLC* (1972, p. xix, t.d.a.): «La chiave per comprendere il linguaggio nel contesto è iniziare non con il linguaggio, ma con il contesto».

Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5): 561-598.
- Alexander R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion (1st ed.)*. Routledge.
- Anderson H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child development*: 73-89.
- Bartolini Bussi M. G., Boni M., Ferri F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Modena: Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.
- Becchi E. (1971). Introduzione. In E. Amidon, E. Hunter (eds.), *L'interazione verbale nella scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti* (pp. 13-38). Milano: FrancoAngeli.
- Braga P., Tosi P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Bouton E., Asterhan C. S. (2023). In pursuit of a more unified method to measuring classroom dialogue: The dialogue elements to compound constructs approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 40, 100717.
- Calcagni E., Lago L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18:, 1-12.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare* (pp. 179-206). Milano: Pearson.
- Caronia L. (2021). *Language and interaction at home and school*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cazden C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 432-463). New York: Macmillan.
- Cazden C. B. (2001²). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth NH: Heinemann. (1st Edition: 1988).
- Cazden C. B., John V. P., Hymes D. (1972). *Functions of language in the classroom*. London and New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Delamont S., Hamilton D. (1976). Classroom research: A critique and a new approach. In M. Stubbs, S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation* (pp. 3-20). London: Wiley.
- De Landsheere G. (1974), *Comment les maîtres enseignent: analyse des interactions verbales en classe* (trad. it. *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1979).
- Derry S. J. et alii (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The journal of the learning sciences*, 19(1), 3-53.

- Evertson C.M., Green J.L. (1986), *Observation as Inquiry and Method*, in M.C. Wittrock (ed.), *Handbook on Research on Teaching* (pp. 162-213). McMillian, New York.
- Flanders N., Simon A. (1969). Teacher Effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5(1), Review Of Research Issue: 18-37. <https://www.jstor.org/stable/23869471>
- Flanders N. A., King M. L., Cazden C. B. (1974). "Functions of Language in the Classroom": Two Reviews and a Reply. *Research in the Teaching of English*, 8(1): 46–65. <http://www.jstor.org/stable/40170590>
- Hennessy S., Calcagni E., Leung A., Mercer N. (2021). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211. DOI: 10.1080/095007-82.2021.1956943.
- Hennessy S. et alii (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy S., Howe C., Mercer N., Vrikki M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100404.
- Howe C., Abedin M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325-356.
- Howe C., Hennessy S., Mercer N., Vrikki M., Wheatley L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. DOI: 10.1080/10508406.2019.1573730.
- Hughes M. (1959). *Development in the Means for the Assessment of the Quality of Teachers in Elementary School*, Salt Lake City: University of Utah.
- Kim M., Wilkinson I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna: il Mulino.
- Mantovani S. (1989). La relazione con il bambino. In R. Massa (ed.), *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*. Milano: Libreria Cuem.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mercer N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Philips S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John, D. Hymes (eds.), (pp. 370-394).
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (eds.). (1991¹, 2004²), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Resnick L. B., Asterhan C., Clarke S. (2015). (eds.). *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington DC: American Educational Research Association Press.
- Rex L. A., Green, J. L. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. In B. Spolsky, F. M. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 571–584). Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9780470694138.ch40.
- Reznitskaya A., Wilkinson I. A. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Simon A., Boyer, E. G. (eds.). (1970). *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments Continued*, Research for Better Schools, Philadelphia, PA.
- Sinclair J McH., Forsyth I. J., Coulthard M., Ashby M. C. (1972). *The English used by teachers and pupils*. Final report to SSRC, mimeo, Univesity of Birmingham.
- Sinclair J. McH., Coulthard M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Wegerif R., Shi S., Rubio-Jimenez A., Long Y., Liu Q., Chang, Chih. (2023). Dialogic Education: Tensions and dilemmas. In R. J. Tierney, F. Rizvi, K. Erkican (eds.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 600-611). Elsevier.
- Wells G., Arauz R. M. (2006). Dialogue in the Classroom, *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428. DOI: 10.1207/s15327809jls1503_3
- Withall J. (1949). The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. *The Journal of Experimental Education*, 17(3), 347-361. <http://www.jstor.org/stable/20153798>.

Village for the Earth.
An educational challenge to learn how to be together

Il Villaggio per la Terra.
Una sfida educativa per imparare a essere insieme

Serena Mazzoli

Research fellow | Faculty of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore | serena.mazzoli@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mazzoli, S. (2024). Village for the Earth. An educational challenge to learn how to be together. *Pedagogia oggi*, 22(2), 258-264. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-32>

Copyright: © 2024 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-022024-32>

ABSTRACT

Do we have the ability to make choices appropriate for the sustainable development goals of the 2030 Agenda? They indicate crucial issues for fostering networks of solidarity relationships and authentically human ways of being in the world. The contribution supports the hypothesis of education as a public good to which everyone is invited to participate, beyond fragmentations and seizing life as a complex web of interconnections for a more fraternal humanity. The essay critically examines an awareness initiative, *Village for the Earth*, which has engaged hundreds of thousands of people in Italy since 2017 on Earth Day. The training, research, and Third Mission project through which the Università Cattolica has supported the Village represents one of the strategic commitments by which universities are dedicated to fostering an inclusive and sustainable culture, in the sign of a *village of education*, where each person is called to *learn how to be together*.

Abbiamo la capacità di compiere scelte adeguate agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030? Essi indicano questioni cruciali per generare reti di relazioni solidali e forme autenticamente umane dello stare al mondo. Il contributo accredita l'ipotesi dell'educazione come un bene pubblico a cui tutti sono invitati a partecipare, di là dalle frammentazioni e cogliendo la vita quale complessa trama di interconnessioni per un'umanità più fraterna. Il saggio compie una disamina critica su un'iniziativa di sensibilizzazione, *Il Villaggio per la Terra*, che coinvolge in Italia, dal 2017, centinaia di migliaia di persone nel giorno dell'*Earth Day*. Il progetto di formazione, ricerca e Terza Missione con cui l'Università Cattolica ha sostenuto il Villaggio per la Terra identifica uno degli impegni strategici con cui gli atenei sono impegnati nel dare vita ad una cultura inclusiva e sostenibile, nel segno di un *villaggio dell'educazione*, dove ogni giovane è chiamato a *imparare a essere insieme*.

Keywords: education | 2030 Agenda | sustainability | new competences | Village for the earth

Parole chiave: educazione, Agenda 2030, sostenibilità, nuove competenze, Villaggio per la terra

Received: September 1, 2024

Accepted: October 15, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Serena Mazzoli, serena.mazzoli@unicatt.it

Introduction

Interpreting education as a public good, in which everyone is called to participate, with particular attention to young people who are encouraged to become world citizens, requires a renewed existential perspective capable of understanding and giving meaning to global interconnectedness (Birbes, 2018).

The person, as a biological and historical being, is characterized by their relational capacity as a distinctive mark of the self. A responsible and conscious citizen has a strong inclination to recognize the connections between the various life forms, to respect the rules that enhance the relationships between people and environment (Birbes, Bornatici, 2023), to communicate, to live together and cooperate for the common good with people of all opinions (Federici, 1982).

However, the spread of lifestyles characterized by indifference and individualism, which contribute to difficulties in forming meaningful relationships with others, has led humanity away from its intrinsic relational nature. Particularly, Western culture, with its economic, political, and educational systems, has fostered existences in which individuals find themselves in the world as strangers and loners, unable to engage constructively with their peers (Pati, 1984).

In this context, in recent decades, there has been a growing social need for education centered on personal and community responsibility, understood as responsibility towards oneself, others, and the environment (Birbes, Bornatici, 2023).

The essay, without claiming to be exhaustive, presents the UCSC project that took place between 2018 and 2022 at the *Village for the Earth*. It identifies one of the commitments in training, research, and Third Mission of the Università Cattolica del Sacro Cuore to foster a culture that embraces care and hospitality towards others, in the spirit of a plural and sustainable village, where each young person is able to *know, do, be, and live together with others*.

The public movement sparked by the event envisions a model of education that, beyond a merely technical perspective, can foster the development of talents and help individuals and communities thrive.

1. An Agenda for the education of the future

From a pedagogical perspective, promoting dialogue and reciprocity, while respecting differences, is increasingly valuable given the current global situation marked by growing neglect, indifference, and tensions (Caimi, 2012). In the face of polarization, divisions, and cultural and educational antinomies, pedagogical reflection interprets human and social development as an aspect of interpersonal and interdisciplinary interaction. It urges the connection of peoples and cultures in the pursuit of the common good (Malavasi, 2019), fostering cooperation among institutions involved in shaping global educational policies and practices. Such cooperation should support a diverse, collaborative, and supportive world society (Locatelli, 2020) and train citizens to be active protagonists of the future, benefiting both themselves and the collective.

However, evidence suggests that the path to universal access to peace, justice, and education cannot be considered complete. Wars and global tensions significantly increase all forms of violence and related mortality rates; corruption and abuse of power are on the rise; and many learning environments lack the safety, inclusivity, and sustainability required for meaningful development (United Nations, 2015).

Such concerns are fully addressed by the *Global Agenda for Sustainability* (2015), which identifies lifelong and quality learning as the essential foundation for creating more cohesive and resilient societies through a strong commitment shared by the international community regarding education. In this regard, some goals can no longer be postponed: ensuring equity and quality in the completion of primary and secondary education; eliminating disparities in education; equipping learners worldwide with competences that support a culture of peace and non-violence, global citizenship, and an appreciation of cultural diversity; and increasing the number of qualified teachers to provide adequate educational opportunities on a global scale.

In line with the Sustainable Development Goals, where education is a crucial element, the text *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, published in 2015 by the United Nations Educa-

tional, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015), is particularly important. This work, inspired by a humanistic vision of education, advocates for the development of individual talents to serve the community, generating new processes of sharing and active citizenship.

In this regard, the introduction to the Italian edition of the document highlights the need to move beyond viewing education merely as a tool to conform to the demands of the context. Instead, education should be seen as a continuous process that fosters change according to the principle of shared responsibility for a sustainable future (UNESCO, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2019a).

Pope Francis's Global Educational Alliance (2019a) further supports the notion of education as a public good to which everyone is invited to contribute, with a special focus on younger generations. They need to be educated to appreciate and love every person beyond physical proximity and place of origin (Francis, 2020). This perspective aligns with the fundamental principle of *know yourself* and complements it with the equally important principles of *know your brother* (Francis, 2019b) and *know the creation* (Francis, 2015), all aiming to promote acceptance of others and ethical living through care and responsibility (Gallerani, Birbes, 2020).

In this context, educating for the future means caring for our planet, people, and the relationships that connect us, all within a framework of respect, solidarity, and brotherhood.

2. The educational challenge of *learning to be together*

Although educational opportunities are increasing for everyone worldwide, it is important to remember that schooling and formal learning, while essential, are not sufficient on their own. It is also crucial to focus on the quality and relevance of education, specifically on what children, young people, and adults are actually learning (UNESCO, 2015). In this regard, the aforementioned book *Rethinking Education* aligns with two historic cornerstones of UNESCO's reflection on education: the report *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure et alii, 1972), commonly known as the Faure Report, and the text *Learning: The Treasure Within*, the result of the work of the Commission led by Jacques Delors (1996). The first offers a reflection on the concepts of lifelong education and the learning society; the second highlights the characteristics of an education capable of responding to present and future global challenges, provided it encompasses not only theoretical knowledge but also socio-emotional skills. The pillars of education highlighted in the document are summarized below:

- *Learning to know*, i.e. acquire the tools of knowledge with a focus on *learning to learn*;
- *Learning to do*, i.e. engaging in experiential learning processes, that provide the skills¹ necessary to successfully manage contemporary challenges;
- *Learning to be*, i.e. promoting an education in freedom and responsibility, which are fundamental dimensions for human and social growth;
- *Learning how to live together*, fostering participation and collaboration in all human activities, achieving common goals through sharing, respect, and peace.

Although the four pillars of learning remain relevant, they are increasingly threatened by globalization, the intensification of identity politics, and unsustainable development models. For this reason, without neglecting the first three pillars that form the foundation for learning how to live together, the Commission emphasizes the importance of the fourth pillar. It is essential for developing an understanding of others and their history, traditions, and values, as well as the interdependence that binds us, encourage us to view diversity as a resource and an opportunity for growth (Florenzano, Morin, Delors, 1998). Among the skills deemed essential for successfully addressing the challenges of the 21st century, UNESCO has recently introduced the pillar *Learning to Become* (2019b; 2021). This aims to emphasize the ability to reimagine possible futures together, taking into account uncertainty, precariousness, and interconnectedness as defining characteristics of the present and, increasingly, the future.

1 Rather than that of *competence*, the concept of *skill* is still dominant in these UNESCO documents.

The importance of this issue is confirmed by the European competence frameworks designed to address the crises of our time together, *GreenComp* (Bianchi *et alii*, 2022) and *LifeComp* (Sala *et alii*, 2020). These frameworks identify the ability to think holistically and critically, along with empathy and responsible citizenship, as some of the key resources for understanding the emotions, experiences, and values of others, in the spirit of reciprocity.

In this context, relational competences closely associated with the concepts of fraternity, dialogicality, solidarity, and benevolence are crucial. Relational competence involves a personal, ethical, and social attitude of understanding oneself and others, embracing problems and desires that are not necessarily individual in nature, in order to pursue paths toward the common good (Sandrini, 2020). This premise aligns with the etymological origin of the term “competence” (from the Latin *cum* and *petere*, meaning “to go together” or “to converge at the same point”), which evokes human action in a relational context. Central to this is the consideration of a process of personal and social growth. Learning how to live with the others, distancing oneself from selfish and predatory tendencies, thus encourages *learning to be with others*, in the spirit of self-awareness and the relationships that bind us to the Earth and all living beings (Taylor, 1981). It is not merely about being together, but about truly being together, open not only to the otherness of another human being, but also to the otherness of the world (Birbes, 2019a).

In this sense, ecological education (Mortari, 2001) involves reflective, critical, and systemic thinking, requiring a renewed cognitive and existential approach capable of grasping the complex relational fabric of life something that is difficult to develop through a linear training model.

Within this reflective framework, the focus should not be solely on learning instrumental and technical knowledge but on creating spaces where education becomes a human experience, providing shared values such as respect for human dignity, recognition of diversity, and understanding life as an intricate web of interdependencies, with all of us as members of a single living community (Birbes, 2018).

In this regard, it may be useful to reference, without claiming to be exhaustive, the vitality of the scientific debate surrounding the concept of *Transformative Learning*. Although primarily associated with adult education, this concept can also be understood from a lifelong perspective to identify potential generative connections between the acquisition of non-cognitive competences and transformative learning meaning critical and creative learning that is attentive to different forms of human intelligence as well as individual and group differences, committed to interpreting the increasing complexity and interdependence of the contemporary world, which is increasingly imbued with systemic issues (Schon, 1983; Mezirow, 1990; Sterling, 2001; Fabbri, Romano, 2018; Wals, 2019).

3. Youth at the *Village for the Earth*

The current state of the world, marked by various phenomena such as the climate emergency, environmental degradation, land occupation, as well as ongoing conflicts and tensions, reveals a present that is not only troubled in its economic and political processes but, above all, in human relationships (Francesco, 2021). The possibility of outlining a peaceful and inclusive development urges pedagogy to design innovative educational interventions, as we inhabit a glocal and multifaceted temporal vitality (Sandrini, 2020) that disorients us and exposes us to the risk of a dehumanization of civilization. Each of us has the responsibility to make the world more humane, as inequalities grow between social classes, between high-income and low-income countries, in life expectancy and healthcare, in work, and in education (Polenghi, 2020).

While respecting differences and acknowledging the diversity of development paths, it is essential to promote an educational design aimed at a more impactful unification of the planet. This approach should move beyond the notion of a divided world, making room for the potential of sensitive thinking (Mortari, 2017) and providing new resources for teaching what it means to be human (Malavasi, 2020). Designing quality education means creating learning pathways that go beyond narrow disciplinary boundaries, connecting reflection and experience, critical thinking and creativity, people and cultures, all aimed at acquiring new competences to support sustainable development.

In this context, the Università Cattolica del Sacro Cuore, through the project carried out between 2018

and 2022² at the *Village for the Earth*³, identifies one of its commitments to education, research, and Third Mission activities. The goal is to foster a culture that embraces care and openness towards others, in the spirit of a diverse, inclusive, and sustainable village where every young person is an active protagonist of the future.

The initiative, organized by *Earth Day Italia*⁴ in collaboration with the Focolare Movement at the Terza del Pincio and the Galoppatoio of Villa Borghese, provided a *service-learning* opportunity for students to explore the UN 2030 Agenda. Over five consecutive days, workshops, seminars, events, and exhibitions were held to promote civil and environmental awareness as part of the national *Earth Day* celebrations. The Università Cattolica, through the Alta Scuola per l’Ambiente (ASA), a center of excellence in education, research, and Third Mission activities, was tasked with engaging students (51 selected each year based on an application format developed by UCSC)⁵ at various stages of their university journey, from different faculties and geographical locations, ensuring gender balance, in an educational program focused on the UN 2030 Agenda, encompassing responsibility, knowledge, and social competence. ASA coordinated the experience through several project actions: educating young people on the UN Agenda goals, starting with an assessment of their knowledge of the document; and implementing a *service-learning approach* (Selmo, 2014; Bornatici, 2020) to blend theoretical knowledge with practical activities, where students were actively engaged in providing a service to the community. In this regard, Bornatici (2023) emphasizes that to educate aware and active citizens capable of making decisions for a sustainable future, school curricula must have a practical impact on real-life contexts. Service-learning, now recognized as an effective pedagogical tool for developing active citizenship competences (Beccaria, 2010; Fiorin, 2016), can simultaneously enhance the quality of learning and provide meaningful, solidarity-based responses to social needs. Service to the community, grounded in responsibility and active participation, and the acquisition of new knowledge and key competences for the future are integrated into a single educational activity (Bornatici, 2023). Specifically, the students, guided by facilitator teachers and divided into small working groups each corresponding to one of the sustainable development goals were actively engaged in scientific research, communication activities during the celebration events, and constructive intergenerational dialogue with various stakeholders (institutions, civil society, schools, businesses, children, adults, and families) who participated in the 17 thematic squares of the Village.

Among the students, satisfaction with the multi-year initiative in terms of service-learning, increased knowledge about sustainability, and willingness to repeat the experience, measured through a feedback survey, was notably high. This highlights the benefits gained not only in theoretical knowledge but also in *sustainability competences*, aligning with the direction set by the project. “Teamwork”, “Ability to listen and engage in dialogue with others”, “Interdisciplinarity”, “Relationship building” are some of the resources that the majority respondents declare having improved. Regarding areas for improvement, there is a significant opportunity to incorporate additional “hands-on” experiences into the project, including green volunteering.

Similarly, among the reasons for applying, the centrality of the experiential dimension of the proposal stands out. This highlights the strong willingness of young people to act for the environment and the value placed on “emerging” educational strategies that prioritize the centrality of the person. It underscores the ability of participants to reflect on experiences, which become the main source of knowledge production (Lipari, Scaratti, 2014). From this collaborative work, several creative kits for disseminating the Agenda have emerged, including the Sustainability Passport with games and experiential activities for primary school children (over 3,000 children were engaged by the young students at the Village) and the

2 Due to the COVID-19 pandemic, since 2020 a digital version of the event has emerged: the “Villaggio 2.0,” a media marathon streamed live on the RaiPlay platform and the most popular social networks.

3 A format created by the Earth Day Italia Association and produced in collaboration with the Focolare Movement of Rome, United Nations agencies, the Ministry of University and Research, and the Ministry of the Environment.

4 Earth Day Italia is the Italian and European branch of the Earth Day Network in Washington, the international NGO that promotes the United Nations’ World Earth Day. This event engages over one billion people each year through the efforts of more than 22,000 partners in over 190 countries worldwide, making it one of the most impactful environmental awareness events globally. More information can be found at Earth Day Italia (last accessed: August 23, 2024).

5 For an in-depth analysis of the characteristics of the sample of candidate students, see Sabino (2024).

pop-up video “Village 2.0 Together for the Planet. UN Agenda 2030”. Additionally, there are a research project on the commitment of Third Sector organizations to the 17 SDGs (Braga, 2020), an international cooperation project in agriculture, facilitated by the interaction between a doctoral student in Agriculture from Burundi and an Italian volunteer at the Village (Sandrini, 2021), and a study on youth training in integral ecology for genuine ecological conversion (Sabino, 2024).

The ability of young people to embrace relationships and their presence as a testament to ethical and civic commitment have paved the way for building an *educational village*. In this village, diversity is embraced, and there is a shared desire to create a network of open, caring human connections (Malavasi, 2019).

In this sense, the Village has become an exercise in solidarity and citizenship, offering highly formative experiences in a context that extends beyond formal educational settings (Bornatici, 2018). The sustainable development goals of the UN 2030 Agenda highlight crucial issues for fostering relationships between people, enabling the integration of diverse worlds, and promoting the development of global citizenship.

A main global challenge, then, lies in building a *sustainable village* that bridges the local and the global, the individual and the community, and the present and future generations, all as members of a single human family (Birbes, 2019b).

References

- Beccaria E. (2010). *La proposta pedagogica dell'apprendimento servizio. Passi introduttivi e orientamenti di base*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bianchi G. et alii (2022). GreenComp, the European sustainability competence framework. (Vol. JRC128040). Publication Office of the European Union. In <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286> (last accessed: August 23, 2024).
- Birbes C. (2018). Prefazione. In C. Birbes (ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. VII-XIII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (2019a). Verso un'abitanza sostenibile. *Attualità pedagogiche*, 1, 16-23.
- Birbes C. (2019b). *Pedagogía, ambiente y sostenibilidad*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C., Bornatici S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Bornatici S. (2018). Outdoor Education in azione. L'esperienza del Villaggio per la Terra. In C. Birbes (ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 159-170). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bornatici S. (2023). Ambiente e cittadinanza responsabile. In C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente* (pp. 81-103). Milano: Mondadori.
- Braga C. (2020). Quanto di bene non conosciamo? Gli Enti del Terzo settore per gli SDGs: un'interpretazione pedagogica. In A. Vischi (ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 231-246). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caimi L. (2012). *Il confine sottile. Culture giovanili, legalità, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Delors J. et alii (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Faure E. et alii (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.
- Federici S. (1982). *Elementi di pedagogia*. Casale Monferrato: Marietti.
- Fiorin I. (eds.) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Florenzano F., Morin E., Delors J. (1998). *L'educazione ovvero l'utopia necessaria. Il valore dell'apprendimento continuo nella società contemporanea*. Roma: EdUP.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. Per la cura della casa comune.
- Francesco (2019a). *Messaggio per il lancio del patto educativo globale*.
- Francesco (2019b). *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*.
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Francesco (2021). *Discorso ai membri del corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede*.
- Gallerani M., Birbes C. (eds.) (2020). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lipari D., Scaratti G. (2014). Comunità di pratica. In G.P. Quaglino (ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 207-232). Milano: Raffaello Cortina.

- Locatelli R. (2020). Il Patto Educativo Globale: l'educazione come bene comune globale. *Lasalliana*, 87(2): 211-221.
- Malavasi P. (ed.) (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Motari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Polenghi S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi, *Insegnare l'umano* (pp. IX-X). Milano: Vita e Pensiero.
- Sabino G. (2024). *Riflessione pedagogica e Laudato si'. Giovani e formazione per l'ecologia integrale, tra cambiamenti climatici e conversione ecologica in azione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sala A. et alii (2020). LifeComp, the European framework for personal, social and learning to learn key competence. (Vol. JRC120911). Publications Office of the European Union. In <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967> (last accessed: August 23, 2024).
- Sandrini S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sandrini S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2): 2-11.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selmo L. (2014). *Democrazia, impegno, educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Sterling S. (2001). *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Devon: Green Book.
- Taylor P.W. (1981). The ethics of respect for nature. *Environmental Ethics*, 3: 197-218.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO, Università Cattolica del Sacro Cuore (2019a). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Parigi-Brescia: Pubblicazioni dell'Unesco e Cattedra Unesco sull'educazione per lo sviluppo integrale dell'uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli.
- UNESCO (2019b). *Futures of education: learning to become*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- Wals A.E.J. (2019). Sustainability-Oriented Ecologies of Learning: A response to systemic global dysfunction. In R. Barnett, N. Jackson (eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings and Possibilities* (pp. 61-78). London: Routledge.

Prospettive di innovazione e ricerca per il Sistema integrato 0-6: un modello di sviluppo per le pratiche di continuità educativa

Innovation and research perspectives for the Integrated System 0-6: a model for developing educational continuity practices

Giampaolo Sabino

Adjunct Professor | Faculty of Education | Catholic University of the Sacred Heart | giampaolo.sabino@unicatt

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Sabino, G. (2024). Innovation and research perspectives for the Integrated System 0-6: a model for developing educational continuity practices. *Pedagogia oggi*, 22(2), 265-272.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-33>

Copyright: © 2024 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-022024-33>

ABSTRACT

The *Integrated System of Education and Instruction for Children* (0-6 years) represents a significant advancement in ensuring equal access to care, social interaction, play, and education for all children. It replaces the previously fragmented preschool system in Italy with a unified approach that supports the right to education, equal opportunities for academic success, and lifelong learning. Pedagogical literature underscores the importance of this integrated educational pathway in fostering essential skills and shaping attitudes that critically influence a child's future personal and professional development. This paper introduces a monitoring model developed through an action-research project conducted in the Aosta Valley region. The project focused on systematizing educational practices to ensure continuity for children aged 0-6, integrating these practices into a scientifically validated dissemination process. This process is grounded in a critical reflection on the paradigms and criteria within early childhood education.

Il *Sistema Integrato di Educazione e Istruzione dalla nascita fino ai sei anni* rappresenta un progresso significativo verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando il superamento dello split system che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. La letteratura pedagogica sottolinea l'importanza di tale percorso educativo nel promuovere le competenze essenziali per uno sviluppo integrale della persona.

Il presente contributo intende proporre un modello di monitoraggio elaborato a seguito di un progetto di ricerca-azione condotto nel territorio della Valle d'Aosta finalizzato all'indagine e messa a sistema dell'intero campione di pratiche di continuità educativa 0-6 anni, la loro recensione, nonché la loro iscrizione all'interno di un processo di sistematica disseminazione, scientificamente legittimata sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell'infanzia, dei suoi paradigmi e della sua criteriologia.

Keywords: integrated system 0-6 | childhood education | educational continuity | action-research project | scale of engagement levels

Parole chiave: sistema integrato zerosei | infanzia (0-6 anni) | continuità educativa | ricerca-azione | livelli di coinvolgimento

Received: September 1, 2024

Accepted: October 15, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Giampaolo Sabino, giampaolo.sabino@unicatt.it

Premessa

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione pubblica e istituzionale del nostro Paese verso le politiche educative rivolte alla prima infanzia, in ragione di un allineamento alle normative europee, e in sinergia con un'innovazione educativa tesa a indagare la continuità tra segmenti diversi dell'educazione prescolastica secondo una prospettiva integrata. Dal momento che i servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono fondamentali per contrastare la povertà educativa e promuovere l'inclusione sociale (Save the Children, 2019), è a partire da questa età della vita che va garantito a ciascuno l'accesso a percorsi educativi di qualità (Grange, 2013; 2016). Inoltre, diversi studi hanno individuato nell'unitarietà del percorso educativo da 0 a 6 anni uno snodo fondamentale per favorire il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità sul piano cognitivo, relazionale e sociale del bambino, maturando le competenze trasversali fondamentali per l'apprendimento (Lenaerts, Vandembroeck, Beblavý, 2018; Peeters, Hayes *et alii*, 2016; Dumcius, Peeters, Hayes, 2014; Heckman, Masterov, 2007). Pertanto, è a partire da questa consapevolezza che risulta necessario promuovere un'equa accessibilità ai servizi per l'infanzia e un raccordo equilibrato di questi con le prime classi della scuola dell'obbligo, età cruciale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dell'essere umano (Mancini, 2020).

L'introduzione del *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni* ha rappresentato un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, costituendo un punto di svolta fondamentale nella storia dell'educazione dell'infanzia del nostro Paese. Istituito dalla Legge 107/2015 e reso attuativo dal D.lgs. 65/2017, e dalla relativa decretazione secondaria, esso ha per finalità la *promozione della continuità del percorso educativo e scolastico*, sostenendo lo sviluppo del bambino in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema collaborano in attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni. Di conseguenza, rappresenta un pilastro fondamentale per lo sviluppo integrale della persona, nonché per una maggiore diffusione di una cultura dell'infanzia, se opportunamente congiunto alle famiglie e alle comunità territoriali. Quest'ultima prospettiva, infatti, individua una tensione di partecipazione che fa crescere le persone e promuove cultura, generando comunità educanti fondate su progetti condivisi, co-costruiti, scaturiti dalla voce di tutti i protagonisti (Amadini, 2020), che riconosce i diritti e rispetta i bisogni specifici dei bambini e delle bambine, insieme alla necessità di una maggiore partecipazione attiva per la loro soddisfazione (Bobbio, 2020).

Di conseguenza, le trasformazioni indotte dai provvedimenti legislativi hanno permesso di intraprendere un cammino di innovazione necessario al passaggio dal tradizionale *split system* – segnato da una sostanziale differenza di *governance*, accessibilità dell'offerta, approcci pedagogici e qualifiche dei professionisti – verso un "sistema unitario" (Eurydice, 2019), che investe tanto il piano culturale-pedagogico, quanto quello della *governance* politico-istituzionale, ove risulta fondamentale la corresponsabilità e l'azione integrata di Stato, Regioni ed Enti Locali nel perseguire gli obiettivi strategici per la progressiva implementazione del sistema integrato su scala nazionale (Lazzari, 2022). Tuttavia, la storia del nido e quella della scuola dell'infanzia, incontratesi sul piano normativo, necessitano di un incontro anche sul piano della cultura educativa, in tensione di un orientamento pedagogico inedito per fare tesoro delle esperienze maturate su entrambi i fronti (Silva, 2018).

Il presente contributo intende dare contezza di un modello in uscita di un progetto di ricerca-azione condotto nella Regione Autonoma della Valle d'Aosta nell'annualità 2022-2023, che ha inteso facilitare la messa a sistema di tutte le pratiche esistenti, la loro recensione e la loro iscrizione all'interno di un processo di sistematica disseminazione sul territorio.

1. Fondamenti di un modello di continuità 0-6: verso un'educazione integrata

Nella sua formulazione, il Sistema integrato 0-6 comprende una varietà di servizi educativi con organizzazioni flessibili e modalità operative diversificate: diversi orari, modalità operative, capacità ricettive e variabilità dei costi. Ritroviamo *nidi* e *micronidi* (dai 3 ai 36 mesi); *sezioni primavera* (dai 24 ai 36 mesi); *servizi integrativi*, quali spazi gioco, centri per bambini e famiglie, e servizi domiciliari (dai 3 ai 36 mesi); e *scuole dell'infanzia*, sia pubbliche che private (dai 3 ai 6 anni).

Il D.Lgs. 65/2017 ha introdotto una nuova struttura: i *Poli per l'infanzia*. Essi prevedono l'offerta di un approccio educativo e pedagogico in ottica continuativa da 0 a 6 anni (senza distinzioni tra i segmenti 0-3 e 3-6) nel quadro di un unico percorso educativo, all'interno di un solo plesso o in edifici contigui, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. Pertanto, essi sono da concepirsi come laboratori permanenti di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e globale (D.M. 334/2021). Oltre la semplice condivisione di uno *spazio*, i Poli per l'infanzia rappresentano un'occasione di razionalizzazione di risorse economiche e organizzative, permettendo la comunanza di servizi generali, servizi di manutenzione, luoghi all'aperto ed eventualmente spazi ludici o laboratoriali. Di conseguenza, essi possono rappresentare un'opportunità per la riprogettazione sociale, vista la stretta relazione tra strutture educative che danno risposte differenziate ai bambini sotto i 3 anni e la scuola dell'infanzia; nonché un luogo di aggregazione sociale per favorire la partecipazione delle famiglie all'esperienza formativa dei bambini, la costruzione di legami comunitari, così da essere punto di riferimento e sostegno importante per affrontare l'esperienza genitoriale.

Di conseguenza, è necessario che i servizi per l'infanzia, progettati in modo da offrire un approccio olistico allo sviluppo infantile – basato sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili – adottino modelli educativi e di cura centrati sul bambino, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano. Inoltre, essi dovrebbero offrire un ecosistema formativo e inclusivo, caratterizzato da un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico, sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future (Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, 2014).

Ciò significa individuare la centralità della continuità educativa, costruita su due livelli principali. Da un lato, sul piano della possibilità di guardare al bambino dagli 0 ai 6 anni senza soluzione di continuità, riconoscendo a quest'età della vita eterogenee peculiarità evolutive, nonché modalità trasversali di comunicare, di rapportarsi, di pensare – quindi di apprendere – pur nelle differenze evolutive che al suo interno la caratterizzano (D.M. 334/2021). Dall'altro, sul piano della definizione e condivisione di principi pedagogici di fondo, congruenti alle peculiarità evolutive della prima infanzia, nonché di orientamenti operativi a tali principi, da modulare in pratiche educative differenti e adeguate alle specifiche esigenze delle diverse fasi dell'età infantili (D.M. 334/2021).

In ragione di quanto visto, emerge la necessità pedagogica di operare una convergenza sul piano della *governance* plurima che abbracci la complessità del *Sistema integrato 0-6*, promuovendo un'integrazione sul piano legislativo, istituzionale e organizzativo, senza tradire il valore educativo, comunitario e di prossimità che tale sistema persegue. Ciò significa, quindi, garantire modelli organizzativi e una *governance* adeguati e adattabili alla complessità del sistema, riconoscendo il valore strategico delle professionalità del personale educativo e insegnante – qualificato grazie alla formazione iniziale, a quella in servizio e al costante supporto nelle scelte educative e didattiche, nei progetti di ricerca, negli scambi con altre realtà, nella riflessione collegiale sul proprio agire educativo – che contribuiscono all'edificazione di tale sistema, nonché del coordinamento pedagogico che svolge un'azione cruciale nella creazione del sistema integrato (D.M. 334/2021).

2. Ricerca in azione in Valle d'Aosta: un modello pilota per il Sistema Integrato 0-6

L'obiettivo di favorire una maggiore sinergia e continuità tra i percorsi di educazione e istruzione rivolti alla prima infanzia presuppone un raccordo sistematico e armonico tra i servizi socio-educativi e le scuole dell'infanzia, i quali afferiscono a soggetti gestori differenti. Invero, mentre lo Stato assume la responsabilità per l'indirizzo e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia sul territorio nazionale, spetta a Regioni e Enti Locali programmare l'offerta di servizi 0-3 e sviluppare, in sinergia con gli Uffici Scolastici Regionali, gli interventi sul piano infrastrutturale e pedagogico, al fine di consentire la piena realizzazione del *Sistema integrato 0-6* in relazione alle specifiche esigenze di ciascun territorio (Lazzari, 2022).

In tale quadro si inserisce il progetto di ricerca qui riferito – “*Verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Prospettive, criticità, scenari d'innovazione*” –, promosso dall'Università della Valle d'Aosta-Uni-

versité de la Vallée d'Aoste e nato nell'alveo di un più ampio percorso promosso nella Regione Autonoma Valle d'Aosta. Quest'ultima, infatti, in ragione della sua peculiare conformazione geografica e demografica, offre un contesto emblematico per l'implementazione di pratiche innovative e modelli educativi replicabili su scala nazionale. Infatti, nel 2022 si è registrato nella regione una copertura pari al 43% dei posti per la prima infanzia ogni 100 abitanti (Openpolis-Con i bambini, 2024); valore di molto superiore rispetto alla media nazionale (30%) e prossimo alla soglia del 45% fissata in sede UE (Cfr. Council of the European Union, 2022), che posiziona la Valle d'Aosta come terza regione italiana per copertura potenziale in termini percentuali, dopo Umbria e Emilia-Romagna (Openpolis-Con i bambini, 2024). Pertanto, avere l'opportunità di analizzare l'intero campione dei progetti sperimentali in corso ha reso il progetto di grande rilevanza euristica in riferimento al tema trattato.

Negli ultimi anni la Regione Valle d'Aosta – su iniziativa della Dirigente tecnica con funzioni ispettive per l'Area scuola dell'infanzia e scuola primaria¹ insieme alla coordinatrice pedagogica regionale per i servizi alla prima infanzia² – ha realizzato un significativo investimento nella prospettiva della *continuità educativa 0-6*, intrecciando i diversi progetti sperimentali promossi sul territorio, e destinando specifici fondi regionali alla realizzazione di percorsi di formazione coordinati in sinergia dalle strutture regionali dei due dipartimenti. In seguito a un'intensa collaborazione finalizzata a condividere le modalità più efficaci di continuità tra i segmenti 0-3 e 3-6, è stato istituito un *Tavolo di confronto regionale* finalizzato all'avvio di opportuni momenti di scambio, monitoraggio e approfondimento, avviando un sistematico percorso congiunto di formazione-progettazione, volto a porre le basi di un solido *Sistema integrato 0-6* (cfr. Sabino, 2024).

Muovendo dalle suddette considerazioni, l'attività di ricerca qui presentata è stata orientata al fine di promuovere azioni di formazione e di ricerca-intervento nell'ambito del *Sistema integrato 0-6* in Valle d'Aosta, indagando le condizioni di fattibilità di specifiche forme di raccordo curricolare e pedagogico tra sistemi prescolastici differenti all'interno di una possibile scuola polo quale laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un'esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di qualità (D.M. 334/2021).

Ci si è focalizzati su tutte le progettualità finanziate a livello nazionale nel 2019 e in seguito condotte nel territorio valdostano. I progetti sottoposti ad analisi e studio sono stati in totale 16. Il numero di servizi educativi coinvolti è stato di 16, mentre quello dei plessi scolastici di 40, per un totale di 56 strutture intercettate.

La ricerca ha adottato principalmente una metodologia qualitativa, avvalendosi di strumenti interrogativi di natura qualitativa (questionario semi-strutturato, documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni). Insieme con una iniziale, e ineludibile sul piano della teoresi pedagogica, indagine bibliografica e documentale, si è scelto di avvalersi del metodo della ricerca-azione secondo un approccio qualitativo, riflessivo e di tipo partecipativo (Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010; Johnson, 2012; Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) per favorire un attivo coinvolgimento degli attori in gioco: educatori, educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti.

Nella fase di costruzione della sequenza operativa di ricerca, si è deciso di procedere come indicato nella seguente tabella:

1 In servizio presso l'Assessorato Beni e attività culturali, Sistema educativo e Politiche per le relazioni intergenerazionali, Dipartimento Sovraintendenza agli studi.

2 In servizio presso l'Assessorato Sanità, salute e politiche sociali, Dipartimento Politiche sociali.

Fase I	<ul style="list-style-type: none"> • Studio e indagine documentale, • definizione del quadro problematico della ricerca, • individuazione degli indicatori di censimento, • costruzione del dispositivo di rilevazione dei dati;
Fase II	<ul style="list-style-type: none"> • raccolta dei dati quali-quantitativi, mediante visite nelle strutture individuate e l'incontro con gli attori coinvolti in riferimento al progetto indagato, • analisi e interpretazione dei dati raccolti;
Fase III	<ul style="list-style-type: none"> • costruzione di uno specifico dispositivo di implementazione istituzionale; • restituzione degli esiti della ricerca mediante azioni di innovazione metodologica, didattica, organizzativa e pedagogica in specifici interventi/eventi formativi.

Tab. 1: Sequenza operativa della ricerca.

A seguito dello studio della letteratura di riferimento e dell'analisi delle 16 progettualità, il lavoro euristico ha inteso indagare sul campo i progetti realizzati³, al fine di raccogliere ulteriori informazioni qualitative non emerse dai documenti e i vissuti in merito alla conduzione dei progetti sperimentali. In accordo con quanto emerso, sono stati elaborati 32 indicatori raccolti in 7 macroaree, afferenti ai diversi ambiti di progettazione e valutazione: Contestualizzazione geografico-territoriale; Motivazione del progetto; Forme di progettualità; Dimensione curricolare; Sostegno alla professionalità; Coinvolgimento delle famiglie; Modalità di documentazione e verifica. Il dispositivo investigativo è stato articolato in stretta sintonia con la finalità di raccogliere elementi non esplicitati all'interno dei documenti e di condurre gli incontri con la duplice finalità: e di raccolta dati e di formazione.

Quindi, sono stati svolti 12 incontri. All'interno di ciascun incontro – nei servizi educativi o all'interno delle strutture scolastiche implicati – è stato possibile avviare un'analisi delle micro-sperimentazioni condotte negli ultimi anni.

3. La scala dei livelli di coinvolgimento: un approccio progressivo alla continuità educativa

Sulla stregua delle rilevazioni effettuate, e in seguito all'interpretazione dei dati raccolti e al confronto degli stessi con la normativa di riferimento e la letteratura in materia (per un maggior approfondimento si veda Sabino, 2024), l'impegno di ricerca ha inteso elaborare una *Scala dei livelli di coinvolgimento*, quale *framework* prospettico e progressivo di indicatori per lo sviluppo di nuove sperimentazione e progettualità verso un *Sistema integrato 0-6*. A partire dagli elementi richiamati, dunque, si è deciso di costruire un percorso a diversi *step*, promuovendo una consequenzialità evolutiva prossima alle sperimentazioni di progettualità in continuità. Tale modello – corrispondente a diverse declinazioni e stadi di sviluppo delle realtà indagate – riflette un approccio sistematico e graduale all'integrazione dell'educazione nella prima infanzia, evidenziando la progressiva intensificazione dell'impegno e della collaborazione tra educatori, insegnanti, famiglie e la comunità territoriale.

La scelta semantica cui esso rimanda si riferisce alla partecipazione attiva e consapevole dei bambini e delle bambine, delle famiglie, delle diverse professionalità coinvolte e della comunità locale nel processo educativo e di apprendimento. *Coinvolgimento* significa, infatti, creare legami significativi tra tutte le parti coinvolte, promuovere un senso di appartenenza e responsabilità condivisa, nonché favorire una comunicazione aperta e stimolante. L'idea che si vuole promuovere risiede nella prospettiva che l'interazione e la collaborazione tra gli attori coinvolti siano fondamentali per garantire un ambiente educativo e formativo di qualità per i bambini nei primi anni di vita, promuovendo lo sviluppo globale e sostenendo il benessere emotivo e sociale.

Ciascun livello è composto da una serie di *target* la cui finalità è duplice: da un lato, di permettere alle realtà coinvolte di identificare una traiettoria di evoluzione delle progettualità di continuità tra nido e scuola, identificabile da una successione di obiettivi perseguibili; dall'altro, di riconoscere in quale momento

3 A causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19, 3 progetti non sono più partiti o erano in corso di conclusione al momento della raccolta dati. Pertanto, è stato possibile indagare 13 progetti.

evolutivo del processo ci si trova all'interno della propria organizzazione o progettualità. Di conseguenza, i diversi *target* sono stati elaborati in ottica prospettico-evolutiva, al fine di accompagnare i professionisti in un percorso che li vede coinvolti in termini organizzativi, formativi, gestionali, e fornire loro indici facilmente comprensibili di identificazione, nonché di valutazione, del proprio operato in ottica 0-6.

Data la complessità di promozione e attuazione di un *Sistema integrato 0-6*, con la conseguente possibilità di variegata opportunità interpretative e di *governance*, il modello proposto non intende risultare rigido, bensì fruibile e adattabile ai diversi momenti e contesti. Pertanto, ciascun livello non è da intendersi né come inaccessibile senza il completamento del precedente, né "inglobato" nel successivo, bensì propeudeutico al completamento del livello successivo, facilitando così una postura evolutiva di continuità.

Nella figura seguente è possibile visionare i *target* elaborati:

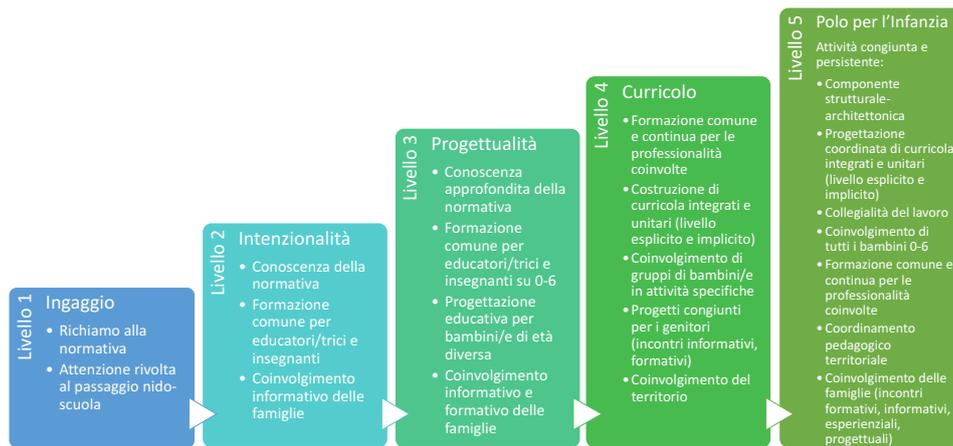


Fig. 1: Scala dei livelli di coinvolgimento in ottica 0-6.

I livelli espressi in questo modello riflettono diverse gradazioni di coinvolgimento rispetto a quanto indicato dalle normative. Si parte da un livello minimo – dell'*ingaggio* – che introduce una prima attenzione al tema, a cui ci si avvicina richiamando la normativa che regola il sistema, anche a partire da un'attenzione sul passaggio nido-scuola, osservando esclusivamente le età liminali al passaggio dei due segmenti. Il richiamo alla normativa serve a garantire che tutti i soggetti coinvolti abbiano una comprensione condivisa delle aspettative legali e dei requisiti operativi.

Il secondo livello – dell'*intenzionalità* – rappresenta un interesse formalizzato verso la continuità educativa, manifestato da una primaria formazione delle professionalità coinvolte. Questo livello sottolinea anche l'importanza del coinvolgimento delle famiglie – anche se di carattere unicamente informativo –, riconoscendo il loro ruolo cruciale come partner educativi. La formazione comune è fondamentale per creare un linguaggio condiviso e una comprensione coerente delle pratiche educative.

Il terzo livello – della *progettualità* – inizia a vedere una progettazione educativa che coinvolge non solo i bambini dell'ultimo anno del nido e quelli del primo anno della scuola dell'infanzia, bensì bambini e bambine di diverse età coinvolti in progetti di continuità. La progettazione educativa per bambini/e di età diversa e il coinvolgimento formativo delle famiglie indicano un passaggio verso una collaborazione più stretta e una visione pedagogica condivisa. In questo livello, l'accento è posto su una conoscenza approfondita della normativa e su una formazione più strutturata e specifica.

Il quarto livello – del *curricolo* – rappresenta un avanzamento significativo, con la costruzione di curricula integrati e unitari (a livello esplicito e implicito), coinvolgendo in modo integrale i due percorsi. Ritroviamo inoltre più momenti di formazione comune e continua per le professionalità coinvolte, il territorio e le famiglie divengono parte integrante e in rete della proposta, che favorisce così la partecipazione dei genitori al processo formativo dei più piccoli, la costruzione di legami comunitari, l'aggregazione e la riprogettazione sociale a partire dalla partecipazione dell'infanzia nel territorio.

Infine, livello più avanzato della scala – del *polo per l'infanzia* – individua gli elementi di *governance* di possibili scuole polo, rappresentando una forma integrata e complessa di *Sistema integrato 0-6*. Qui, la

componente strutturale-architettonica, la progettazione coordinata di curricula e il coordinamento pedagogico territoriale indicano una pratica educativa altamente coordinata e collaborativa. Si tratta, infatti, di re-immaginare l'intero ecosistema formativo, il territorio, le relazioni sociali, le relazioni con le famiglie, i professionisti in dialogo tra loro e con le comunità. Il coinvolgimento di tutti i bambini 0-6 e delle famiglie in attività formative, informative ed esperienziali riflette l'approccio sistemico di Bronfenbrenner (1979), che vede lo sviluppo del bambino come influenzato da molteplici contesti interconnessi. In questo livello ritroviamo un'attività congiunta e persistente di formazione e di progettazione coordinata delle professionalità coinvolte, marcata dalla collegialità del lavoro anche in riferimento alla componente strutturale-architettonica e non solo a quella progettuale-curricolare. Il territorio non solo è parte della rete, ma, attraverso il coordinamento pedagogico, dialoga in modalità proattiva con il mondo dell'infanzia, e le famiglie non solo sono viste come destinatarie di una proposta, ma divengono partecipi del processo progettuale stesso (Balduzzi, Lazzari, 2023).

Nella direzione tracciata, la *continuità educativa* – declinata come capacità di avere una visione ampia sia dello sviluppo che si proietta nel futuro possibile (continuità verticale), sia della pluralità dei contesti nei quali i bambini vivono (continuità orizzontale) (D.M. 43/2022, p. 39) – sollecita le professionalità educative coinvolte in direzione di ricercare e promuovere buone prassi, invita i servizi educativi e le scuole dell'infanzia a promuovere processi incentrati sulla cooperazione e l'autonomia, sul reciproco riconoscimento e sulle potenzialità delle risorse esistenti (Bobbio, Grange, 2011). Essa richiede un impegno collettivo di ricerca e formazione pedagogica, in sinergia con le istituzioni politiche e sociali, al fine di promuovere una nuova cultura dell'infanzia, un progetto consapevole e critico di rinnovato impegno civile della responsabilità adulta. Fa riferimento a una postura di accoglienza verso il bambino e i sistemi in cui è inserito, di cura dell'unicità e della diversità di tutti e ciascuno al fine di assicurare il diritto a un'educazione equa e promettente. Di conseguenza, lavorare sulla continuità necessita di un intreccio virtuoso tra pratiche e contesti organizzativi, tra istanze pedagogiche e richieste sociali-culturali, tra dinamiche istituzionali e richieste politiche, per sviluppare "traiettorie formative in cui la storia e l'individualità di ogni bambina e di ogni bambino è riconosciuta e valorizzata" (Zaninelli, 2021, p. 42).

Le possibilità di successo delle trasformazioni in atto sono in larga parte asservite alla disponibilità dei soggetti socio-istituzionali coinvolti e delle differenti professionalità implicate nel porre al centro del dibattito e delle pratiche il *bambino* e il suo sviluppo, secondo una prospettiva olistica, in considerazione degli aspetti cognitivi, emotivi, sociali e fisici, nonché all'ambizione di creare condizioni sistemiche che promuovano in modo proattivo e generativo processi partecipati di innovazione e miglioramento. I Poli per l'infanzia, tra le novità sulle quali tuttora si generano desideri e speranze progettuali del discorso pedagogico, permettono di pensare un intervento educativo congiunto e coerente nei primi 6 anni di vita, in grado di abbracciare gli svantaggi e le fragilità e coglierne le opportunità, permettendo di promuovere fin da subito le infinite possibilità evolutive dei più piccoli (Sannipoli, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura, Eurydice, Delhaxhe A., Borodankova O., Motiejunaite A. (2014). *Educazione e cura della prima infanzia, 2014*, Ufficio delle pubblicazioni. In <https://data.europa.eu/doi/10.2797/365602> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Scholé.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2023). Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS. *Educational Reflective Practices – Open Access*, (2). In <https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15903> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*, Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (eds.) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Consiglio europeo (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/c 189/02).

- Council of the European Union (2022). *Council recommendation on early childhood education and care: The Barcelona targets for 2030* (14785/22). Brussels: Council of the European Union.
- D.Lgs 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.
- D.M. 22 novembre 2021, n. 334 – Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.
- D.M. 24 febbraio 2022, n. 43 – Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”.
- Dumcius R. et alii (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Final Report*. Publications Office of the European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grange Sergi T. (ed.) (2013). *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In S. Ulivieri, L. Dozza (eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Heckman J., Masterov D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), 446-493. In https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29-_n3.pdf (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Johnson A.P. (2012). *A short guide to action research (4th ed.)*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kemmis S., Mctaggart R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70. In <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Lenaerts K., Vandembroeck M., Beblavý M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Mancini, M. (2020). Salute e benessere nei primi 1000 giorni di vita. Percorso di lettura. *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza (Supplemento)*, 4, 5-17. Istituto degli innocenti. In https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_supplemento_2020-04_201222.pdf (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Openpolis-Con I bambini (2024). *Italia a 3 punti dall’obiettivo del 33% sugli asili nido*. In <https://www.openpolis.it/italia-a-3-punti-dallobiettivo-del-33-sugli-asili-nido/> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Peeters J. et alii (2016). Le transizioni influenzano lo sviluppo dei bambini. *ZeroSeiUp Magazine*, 2. In <https://www.zeroseiup.eu/le-transizioni-influenzano-lo-sviluppo-dei-bambini/> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Sabino G. (ed.) (2024). *La scommessa dello 0-6: scenari di innovazione*. Bergamo: Zeroseiup.
- Sannipoli M. (ed.) (2022). *I poli per l’infanzia. La sfida dello 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Save The Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Silva C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 182-192. In <https://doi.org/10.13128/formare-24018> (ultima consultazione: 30/08/2024).
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

Elderly care as an epistemic object to confirm and deconstruct gendered family scripts

La cura degli anziani come oggetto epistemico di conferma e decostruzione dei copioni familiari di genere

Davide Cino

Assistant Professor in General and Social Pedagogy | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cino, D. (2024). Elderly care as an epistemic object to confirm and deconstruct gendered family scripts. *Pedagogia oggi*, 22(2), 273-281. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-34>

Copyright: © 2024 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-022024-34>

ABSTRACT

In an ageing society, elderly care is a mainstream topic, calling into play not only formal but also informal care provided by the family. Women have historically been positioned as primary subjects to rely on within the domestic politics of intergenerational care, both in broader social discourses and within situated experiences, through the enactment of often stereotypical family scripts. This paper explores how women frame this situation building on a thematic analysis of a sample of posts from a dataset of discussion threads collected from an Italian online forum, where interacting parts shared stories and perspectives about the care of their elderly relatives. This work attempts to unravel the complexity of women's experiences associated with their socially expected role of informal caregivers, exploring how through these discussions the interacting parts reinforce and/or de-construct specific pedagogical frameworks of family caregiving.

In una società "che invecchia", la cura degli anziani è un tema molto dibattuto che chiama in causa non solo i sistemi di cura formali, ma anche informali, in particolare la famiglia. Le donne sono state storicamente posizionate come soggetti primari predisposti alla cura, tanto nei discorsi sociali sull'argomento quanto nell'ambito delle esperienze individuali, attraverso la messa in atto di copioni familiari spesso stereotipici. Il contributo esplora il modo in cui le donne stesse inquadrano la questione attraverso un'analisi tematica di un campione di post provenienti da un dataset di discussioni raccolte su un forum online italiano, dove le parti interagenti condividono storie e prospettive associate al loro ruolo di cura dei genitori anziani. Il lavoro intende svelare la complessità delle esperienze vissute da queste donne rispetto al loro ruolo socialmente atteso di caregiver informali, esplorando come attraverso tali discussioni si rafforzino e/o decostruiscano determinati modelli pedagogico-culturali di caregiving familiare.

Keywords: elderly care | informal caregiving | family scripts | gendered caregiving | online community of practice

Parole chiave: cura degli anziani | caregiving informale | copioni familiari | caregiving di genere | comunità di pratica online

Received: August 21, 2024
Accepted: October 15, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Davide Cino

Introduction

In an ageing society, elderly care is a mainstream topic of interest calling into play not only formal, but also informal care provided by the family. In this context, women have historically been positioned as primary subjects to rely on within the domestic politics of intergenerational care, both in broader social discourses and within individuals' situated experiences, through the enactment of quite often stereotypical family scripts (Petrini *et alii*, 2019).

This paper explores how women themselves understand and frame this situation building on a thematic analysis of a sample of posts from a dataset of discussion threads collected from the Italian online forum *Al Femminile*, where posters shared stories, experiences, and imaginaries about the care of their elderly relatives. Informed by scholarship highlighting the gendered nature of caregiving responsibilities, this study attempts to unravel women's understanding of their socially expected role of informal caregivers, exploring how through these discussions the interacting parts reinforce and/or de-construct the morally laden frameworks of "good" and "bad" family caregiving.

Considering the individual situated experiences, the construction of meaning taking place through social interaction, and the broader cultural discourses requiring women to provide care for others, this work delves into how women-in-conversation navigate these expectations.

Findings shed light on the moral compass underlying common sense knowledge of family intergenerational care of older adults, with the forum functioning as an informal learning environment, namely an online community of practice (Wenger, 1999), where women share and construct perspectives of meaning about their caring roles with peers that become parts of the broader cultural milieu, adding to the larger conversation on intergenerational care.

1. Elderly care as a naturalized gendered family experience

Contemporary society is defined as an "ageing" society, for the increasing demographic ageing resulting in the rising average age of the population. Conceptually and practically, we can appreciate at least two trends aiming at tackling this process: a relatively "more recent" one, echoing at times certain neoliberal logics, that calls into play the older person as a subject who is required to age "actively", through self-directed care (Rubinstein, de Medeiros, 2015); a more historically entrenched tendency, concerning practices of other-directed care of older people, involving formal and informal proximal systems. The latter, which is the focus of this paper, always includes the family (Akgun-Citak *et alii*, 2020).

From broader social imaginaries on the subject, to situated experiences, the family is often seen as the quintessential site of elderly care. This situation has become part of a larger taken-for-granted discourse which, as Wærness (1987) puts it, follows a subsidiary logic in which the responsibility of older people is decentralized and informalized, always more actively involving the family system. This is particularly relevant in a country like Italy, characterized at once by: a familistic culture and a strong social expectation in terms of internal bonds of solidarity among members; a high life expectancy of the elderly, meaning they can be longtime recipients of care; unequal social welfare and educational services distributed throughout the country (Charenkova, 2023).

In the heterogeneity of family constellations older people can play both the role of caregivers and care recipients. Focusing on the elderly as recipients of family care (Schulz *et alii*, 2020), it is relevant to acknowledge the relationship between gender, generations, and informal caregiving. Indeed, gender continues to be a significant variable in shaping certain caregiving experiences and responsibilities at the social, individual and intersubjective level. Despite changes in our society in terms of women's employment and empowerment over the years, Italy still dialogues with a long tradition of gendered family caregiving scripts (Brenna, 2021), leading to an uneven division of care work between women and men, concerning also elderly caregiving. Research shows that the former are more likely to provide care for the elderly as part of daily life, and more intensively than the latter (Petrini *et alii*, 2019).

But far from being a natural matter (Biemmi, Mapelli, 2023), and despite being generally an undervalued practice (Mortari, 2006), gendered caregiving is socially constructed at the micro, meso, and macro

level: in terms of individual experiences and personal beliefs; intersubjectively, through social interactions between different actors; in the macro-discourse on the phenomenon. All these levels mingle in complex ways, framing women as the “natural” caregivers within the family.

This situation can cause challenges for women who are required to balance multiple caregiving duties – like caring for children, ageing parents, and/or in-laws– with their personal and work life (Crespo, Mira, 2014). The perpetuation of stereotypical family scripts of intergenerational care, that naturalizes caregiving as a women’s matter, in addition to reinforce unequal power dynamics within the family ecosystem can also negatively impact both on the well-being of female informal caregivers, who feel overburdened and lacking support (Revenson *et alii*, 2016), and of care recipients (Hazzan *et alii*, 2022).

From a critical pedagogy perspective (Mariani, 2008), it is important to interrogate the premises and assumptions underlying certain family scripts learned informally from one’s experience in the family, relationships with others, and social discourses on the topic (Formenti, 2012). The discourse of caring for the elderly as a female prerogative can, in fact, translate into discriminatory positions at multiple levels. Such a commitment places additional substrates of responsibility on women, especially for *some*, from an intersectional perspective, in relation to unequal socioeconomic and sociocultural resources (Hengelaar *et alii*, 2023).

But how is elderly care understood and signified by women themselves? In this paper we will explore this line of inquiry, focusing on social interaction as a site where social expectations and individual beliefs can not only be reinforced, but also renegotiated, beyond common sense lenses (Caronia, 2011; Formenti, Cino, 2023).

2. Studying an online forum as an informal learning environment

This work explores how women understand and frame matters concerning elderly care reporting on some findings from a thematic analysis of a sample of posts from a dataset of discussion threads collected from the Italian online forum *Al Femminile*, founded in 1999 and active to date, where interacting parts shared stories and perspectives about the care of their elderly relatives. According to its homepage, the forum is “a virtual space dedicated to women of all ages. For over twenty years the most frequented forum by women in Italy” (Al Femminile, n.d., author translation). *Al Femminile* is articulated in many sections, each dedicated to different aspects of the users’ lives, including parenting and family life. In this paper I argue that online forums can be understood as communities of practice and informal learning environments where to learn hermeneutic trajectories to better understand certain topics of discussions (Cino, 2023; Wenger, 1999).

More specifically, women’s online forums have been studied concerning users’ experiences as mothers, with research finding they allow them to tell the “unsayable” about their mothering (Pedersen, Burnett, 2022), voicing thoughts that would not be socially acceptable otherwise. There is, however, a paucity of literature on the use of these spaces by women with respect to their caregiving role for older adults. This exploratory work aims to make a first step to fill this gap.

From an epistemological and methodological point of view, given the social expectations surrounding the topic of elderly care, I decided to work with online naturally occurring data for they allow to explore situations women themselves felt a need to discuss, without prompts from researchers, limiting occurrences of social desirability biases due to the anonymity of online forums (Silverman, 2011). Furthermore, this forum presents several pedagogically relevant characteristics (Formenti, Cino, 2023): the subjects of the enunciation are women themselves, whose epistemic authority lies in their perspectives as insiders of certain experiences, allowing the researcher to focus on something deemed meaningful by the interacting parts; the affordances of the platform allow for a bottom-up process of collective meaning-making which, as Zittoun and Brinkmann (2012) argue, is an indicator of informal learning; the narrative agency, here intended as the ability of being at the origin of a construction of meaning, is distributed, allowing users to actively contributing to the framing of elderly care as an epistemic object (Goffman, 1974).

Based on the above, online forums fits the frame of informal community of practices, as conceptualized by Wenger (1999), where the *domain* is the topic being discussed (here, elderly care), the *community* is fostered by the pool of interacting parts, whereas the *practice* is based on the social interaction process

through which, in a hermeneutic circle (Gadamer, 1975), stories, experiences, and worldviews are shared towards the construction and de-construction of frameworks of references as lenses to look at the situation based on the epistemic (and moral, as we shall see) work performed in the conversations (Caronia, 2022).

3. Dataset generation and data analysis

To generate a dataset relevant to my topic of inquiry, I applied the Advanced Google query within the *Al Femminile* website through a combination of keywords containing terms such as “elderly”, “care” (“cura”, “anziani”), leading to 6140 results. To reduce the number of threads to a manageable quantity, informed by previous research (Eriksson, Salzman-Erikson, 2013), I went through a sequentially top-down filtering of the first 150 discussions, followed by a purposive sampling according to thematic relevance (i.e., conversations that actually dealt with the topic of elderly care, leaving out the noise). This process led me to a final sample of 44 discussion threads with 1339 posts, published between 2004 and 2024. Number of posts per discussion thread ranged from 2 to 366 ($M=30.62$, $SD=61.57$). All posts appeared to be written by users who either directly or through usernames and pronouns within their messages can be identified as women (consistently with this forum’s target).

Informed by the Association of Internet Researchers’ ethical guidelines (Franzke *et alii*, 2020), I worked only with archived data on public areas of the forum, with no registration required, where posters used usernames. Furthermore, all the excerpts in this paper do not report usernames and have been previously checked using the Google search engine to ensure they are non-retrievable (Smedley, Coulson, 2021). The English translation from the original Italian texts also adds an additional layer of anonymity so that the original posts cannot be traced back. Anonymized excerpt translations were checked and back translated by a bilingual English-Italian native speaker to ensure semantic soundness with the original text. In interrogating this sample, I was guided by an exploratory research question:

RQ: How do interacting parts understand and make sense of the domestic politics of intergenerational care for elderly relatives?

After downloading each conversation, numbering it, and anonymizing it, I entered each thread’s file into NVivo, where I thematically analyzed the materials through recursive reading, first-level and second-level coding, and thematization (Riessman, 2008). Themes are here understood as both the product of the conversational process and the hermeneutic activity of the researcher. In my analysis I was informed by Lindholm (2017) in searching within the corpus of conversations the problem posing in the opening post (OP), as well as the hermeneutic trajectories thematized in the commenting posts (CPs), as interactional products.

Due to space constraints, and for the purpose of this paper, I will focus here on the analysis of a discussion thread from 2023 formed by 219 posts, that well illustrates some of the broader conversational trends I identified in the wider dataset. Also, the focus on a single thread is epistemologically and methodologically supported in the literature on online forums where the analysis, as it is the case here, is more concerned with the specificity rather than the generalizability of data (Jowett, 2015). It is also in line with the indexicality typical of pedagogical research (Caronia, 2011). Findings, to be intended as contextual and situational, prove useful for they offer an account of an under-investigated area concerning elderly care and family dynamics through a gendered lens.

4. Thematizing elderly care: competing hermeneutic trajectories

In the conversation examined here, the original poster (OP) opened a thread discussing the social expectation she felt for elderly care, referring both to broader social imaginaries and the pressure to perform a good informal caregiver role coming from her mother-in-law. The figure below (Fig. 1) reports the whole excerpt:

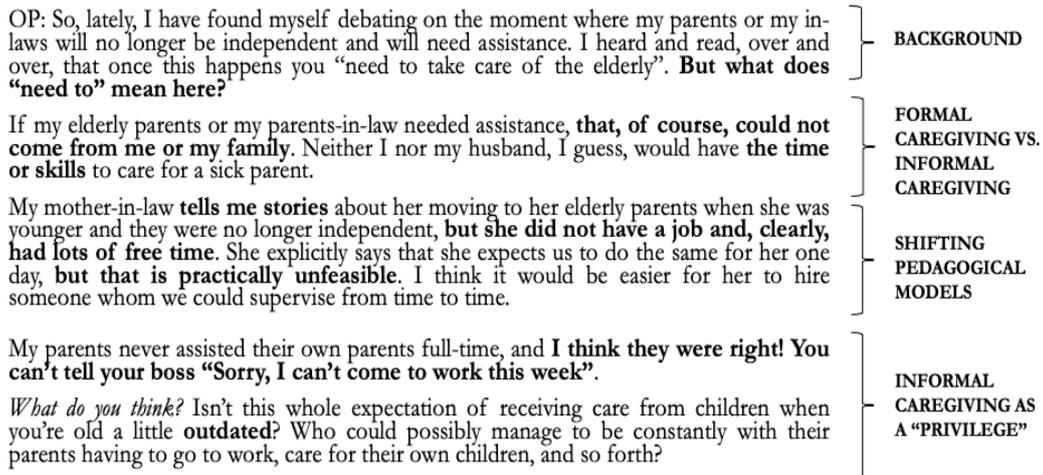


Fig. 1: *The opening post* – author’s emphasis

Starting from a personal anecdote, the post poses a problem, bringing to light several matters concerning elderly care. Interrogating the meaning of “need[ing] to” take care of the elderly, the OP resists an interpersonal norm regulating the relationship between children and their ageing parents/in-laws, questioning the politics of intergenerational care and delegating the caregiving responsibilities to formal caregivers. Implicitly, referring to the mother-in-law moving in with her parents when she was young, gender roles are remarked, implying that caregiving was traditionally a woman’s responsibility (as it is also suggested by the fact that the mother-in-law did not have a job).

Matters of power and agency intertwine as the OP reiterates that not her nor her family/husband can fulfill this caregiving role, redefining the boundaries of their expected care obligations; also, traditional pedagogical models are juxtaposed with contemporary realities, comparing the mother-in-law, who was unemployed and with “lots of free time”, with the OP and her husband having demanding jobs. In doing so, changes in the job market and a paradigm shift from communitarian to more individualistic belief systems (Greenfield, 2009) are reflected. Framing the social expectation for intergenerational care as “outdated” the OP, at once, reclaims the multiple responsibilities working adults deal with, contrasting this identity with older generations, while also aligning with neoliberal ideologies emphasizing the primacy of work.

Overall, the excerpt reflects a questioning stance towards traditional caregiving values, also making use of rhetorical questions to engage other people in the discussion (“Isn’t this expectation [...] outdated? Who could possibly manage to be constantly with their parents [...]?”).

Commenting posters (CPs) contributed to the framing of elderly care as an epistemic object following two routes: the naturalization (Fig. 2) and the de-naturalization (Fig. 3) hermeneutic trajectories.

<p>CP₁: I don't even know how someone could ask something like that. Are you an orphan? What are your parents going to do when they need you? Will you throw them away in a retirement home and forget about them? I find this post terrible.</p>	}	REPROACHING
<p>CP₂: I think that we should be grateful to our parents for all the sacrifices they made for us. And what better occasion than becoming ourselves their parents when they are old and sick? What better occasion to show them all the love we feel toward them and thank them for everything they did?</p>	}	SENSE OF RECIPROCITY
<p>CP₃: We shouldn't even ask questions like that. It is your duty to take care of your parents. It is not only a legal duty but a moral one. It should not even be a problem for you, caring for them should come naturally. We are all so focused on ourselves today that we forget about what is truly important.</p>	}	MORAL IMPERATIVE
<p>CP₄: Well, yes, I am making some sacrifices for my parents, and guess what? I am HAPPY about it. It gives me purpose, I'm their daughter, it's what I'm supposed to do. Who else should do this if not me? My siblings say they're too busy, but frankly, I don't care. You'll never find the love of a family in a retirement home, no matter what. And what goes around comes around, we will all be old one day...</p>	}	SACRIFICE SENSE OF RESPONSIBILITY FORMAL CAREGIVING VS. INFORMAL CAREGIVING

Fig. 2: *The naturalization trajectory* – author's emphasis

As per the excerpts above, the naturalization trajectory is built on moral superiority, confirming traditional family scripts and framing “good” and “bad” caregiving. Here the elderly's needs come before the caregivers', informal caregiving is deemed to be better than formal caregiving, and elderly care is constructed as a natural duty.

The CPs construct pedagogical models revolving around moral imperatives and blame, framing institutional care as a form of negligence and abandonment (CP₁ “Will you throw them away [...]”, CP₄ “You'll never find the love of a family in a retirement home”). Caregiving is not just a duty, but a moral principle based on clear-cut disputes of right vs. wrong. References to gratitude and reciprocity were frequent across posts (e.g., CP₂, CP₄), pointing to a role reversal where everyone is, at certain points in life, a provider and/or a recipient of care (Biemmi & Mapelli, 2023). Caregiving is then seen as a continuation of familial love initially provided by parents.

Within this narrative, critiques of modern individualism were also present, contrasting it with care as a natural event (CP₃ “caring for them should come naturally” vs. “We are all so focused on ourselves today”). The naturalization of care also intertwines with gender norms, framing women as the primary and natural caregivers for elderly parents, who should embrace sacrifices as a form of fulfillment (CP₄ “I'm making some sacrifices [...] I am HAPPY about it. [...] I'm their daughter, it's what I'm supposed to do”).

On a opposite note, the de-naturalization trajectory questions socially expected roles in favor of women's emancipation, moving beyond moralistic accounts, and voicing the material and financial difficulties of informal caregiving, as in the excerpts below.

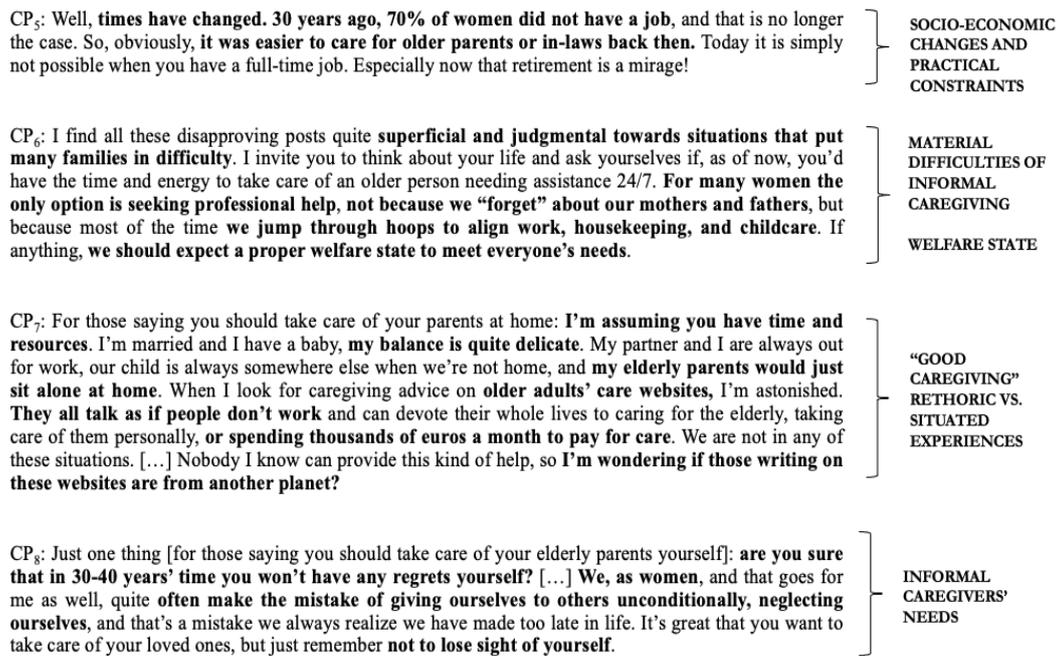


Fig. 3: *The denaturalization trajectory* – author's emphasis

Here, the gendered nature of caregiving is acknowledged, with posters pointing to a change in gender roles (CP₅ “30 years ago 70% of women did not have a job”) and a recognition of caregiving as an unevenly distributed burden for women who need to manage triple responsibilities (CP₆ “work, housekeeping, and childcare”), whereas caring for elderly parents would add an extra layer of duties that many women could not manage alone.

Also, in answering their peers, posters pointed to the importance of self-care for women who risk neglecting themselves by dedicating their lives to others (CP₈), questioning the rhetoric of self-sacrifice and advocating for a balance between caring for others and for oneself. Additionally, posters reject the idea of formal caregiving as a form of negligence, framing it as a necessary and trustworthy option, challenging simplistic and moralistic views (CP₆ “superficial and judgmental”), and calling for a more systemic response to the problem.

The idea that all families can rely on infinite resources, either in terms of time and space for informal caregiving, or money for formal caregiving, is also denounced as failing to acknowledge the many situated experiences that go beyond the moral framing of “right” or “wrong” accounts, calling for structural support and a shift from individual to societal responsibility.

From the opening post to the comments, the identified trajectories reflect cultural and pedagogical beliefs contributing to the construction of a larger discourse on caregiving responsibility, morality, and social expectations. In doing so, online discussions help create interpretative frameworks on elderly care as an epistemic object.

5. Closing remarks

From a systemic perspective (Formenti, 2012), the conversation analyzed at the micro-level offers a glimpse into individual situated experiences of care, at the meso-level shows how the understanding of intergenerational care can be re-negotiated in a process of collective meaning-making that may promote informal learning (Zittoun & Brinkmann, 2012), while at the macro level questions and reinforces broader social discourses.

The naturalization narrative on informal caregiving, framing it as better suited to meet elderly's needs and based on more collectivistic values, emphasizing intergenerational solidarity, risks being detached

from the reality many families live, overlooking the fact that intergenerational informal care is not feasible for many and, quite often, may reflect gendered family scripts, invisible because they are taken for granted. This finding is in line with women's positionality, as reported in previous research, who feel burned out by overlapping levels of responsibility and a lack of support (Revenson *et alii*, 2016). These perspectives were, in turn, voiced through the de-naturalization trajectory, questioning traditional politics of intergenerational care and emphasizing the role of formal caregiving.

However, whether promoting communitarian or more individualistic values, all these posts reflect, but do not acknowledge, neoliberal narratives. Following Wærness (1987), the naturalization narrative, while seeking to promote communitarian values, normalizes intergenerational care as a gendered taken-for-granted individual answer that families (and women, in particular) give to a lack of proper societal support for elderly care. Providing individual responses to systemic problems is, in fact, at the core of neoliberalism applied to care (Trnka, Trundle, 2014).

This is particularly relevant for women, for they find themselves disproportionately burdened with caregiving duties, quite often both as mothers and daughters. On the other hand, the de-naturalization trajectory speaks for thoughts and emotions that may not always be socially acceptable to share, denouncing consolidated gendered social expectations and the problematic narrative of "always joyful" care, or of families with unlimited resources.

Although certainly beneficial, this narrative may at the same time reinforce another neoliberal logic, which is tied to the primacy of work and the weakening of family time and bonds. If not critically interrogated, this assumption may "throw the baby out with the bathwater". While caregiving cannot be the solely nor the primary responsibility of women, realistically community care does represent a resource that, if truly balanced gender-wise, may allow to move beyond the binarism between private and public spheres, towards a relational and pluralistic ethics of care involving different actors, institutional and private, in different modalities and actively mobilizing heterogeneous networks of support (Gilligan, 1982), expanding opportunities of care as a systemic matter intended as an universal social value (Biemmi, Mapelli, 2023).

Being historically framed as primary caregivers, women's perspectives in challenging social expectations of intergenerational care are at the cornerstone of any change. This is even more relevant when differential degrees of inequalities intersect, making familial or professional care a privilege for few. Data from this research show that competing (and sometimes polarized) cultural and pedagogical models concerning elderly care are in the making. Moving beyond neoliberal logics that, at once, frame care as an individualistic matter and promote work-centered belief systems, one of the many open questions for researchers to explore concerns how to rethink intergenerational care beyond gendered stereotypical scripts and a view of the family as a social safety net.

Acknowledgments

This publication is part of the research program Age-It which has received funding from the MUR – M4C2 1.3 of PNRR funded by the European Union - NextGenerationEU (Grant agreement no. PE0000015). The content of this paper represents the views of the author only and his sole responsibility; it cannot be considered to reflect the views of the European Commission and/or the MUR. The European Commission and the MUR do not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.

References

- Akgun-Citak E. *et alii* (2020). Challenges and needs of informal caregivers in elderly care: qualitative research in four European countries, the TRACE project. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 87, 1-7.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.

- Brenna E. (2021). Should I care for my mum or for my kid? Sandwich generation and depression burden in Italy. *Health Policy*, 125(3), 415-423.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Caronia L. (2022). Reported speech in problem telling: doing epistemic and moral work in parent-teacher conferences. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 16(2), 135-159.
- Charenkova J. (2023). "Parenting my parents": perspectives of adult children on assuming and remaining in the caregiver's role. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-9.
- Cino D. (2023). Ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica: premesse epistemologiche e spunti metodologici. *Studium Educationis*, 24(1), 96-104.
- Crespo L., Mira P. (2014). Caregiving to elderly parents and employment status of European mature women. *Review of Economics and Statistics*, 96(4), 693-709.
- Eriksson H., Salzman Erikson M. (2013). Supporting a caring fatherhood in cyberspace—an analysis of communication about caring within an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(1): 63-69.
- Formenti L. (2012) (eds.). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Formenti L., Cino D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: Franco Angeli.
- Franzke A. *et alii* (2020). Internet research: ethical guidelines 3.0. In <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Gadamer H. (1975). Hermeneutics and social science. *Philosophy & Social Criticism*, 2(4), 307-316.
- Gilligan C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Goffman E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Greenfield P.M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental psychology*, 45(2), 401-418.
- Hazzan A. *et alii* (2022). Family caregiver quality of life and the care provided to older people living with dementia: qualitative analyses of caregiver interviews. *BMC Geriatrics*, 22(1), 1-11.
- Hengelaar A. *et alii* (2023). Intersectionality in informal care research: a scoping review. *Scandinavian Journal of Public Health*, 51(1), 106-124.
- Jowett A. (2015). A case for using online discussion forums in critical psychological research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(3), 287-297.
- Lindholm L. (2017). "So now I'm panic attack free!": response stories in a peer-to-peer online advice forum on pregnancy and parenting. *Linguistik online*, 87(8), 25-41.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando Editore.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Pedersen S., Burnett S. (2022). Saying the unsayable: The online expression of mothers' anger during a pandemic. *Feminism & Psychology*, 32(2), 246-264.
- Petrini M. *et alii* (2019). Health issues and informal caregiving in Europe and Italy. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 55(1), 41-50.
- Revenson T.A. *et alii* (2016). Gender and caregiving: The costs of caregiving for women. In Revenson T.A. *et alii*. *Caregiving in the illness context* (pp. 48-63). London: Palgrave.
- Riessman C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rubinstein R.L., de Medeiros K. (2015). "Successful aging", gerontological theory and neoliberalism: a qualitative critique. *The gerontologist*, 55(1), 34-42.
- Schulz R. *et alii* (2020). Family caregiving for older adults. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 635-659.
- Silverman D. (2011). What is naturally occurring data? In <https://methods.sagepub.com/video/what-is-naturally-occurring-data> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Smedley R., Coulson N. (2021). A practical guide to analysing online support forums. *Qualitative Research in Psychology*, 18(1), 76-103.
- Trnka S., Trundle C. (2014). Competing responsibilities: moving beyond neoliberal responsabilisation. *Anthropological Forum*, 24(2), 136-153.
- Wærness K. (1987). A feminist perspective on the new ideology of 'community care' for the elderly. *Acta Sociologica*, 30(2), 133-150.
- Wenger E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun T., Brinkman S. (2012). Learning as meaning making. In N. Seel *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1809-1811). New York: Springer.

The New Professional Status of the Social Educator:
A Historical and Comparative Perspective

Giulia Fasan

Assistant Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology - FISPPA | University of Padua (Italy) | giulia.fasan@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fasan, G. (2024). The New Professional Status of the Social Educator: A Historical and Comparative Perspective. *Pedagogia oggi*, 22(2), 282-289. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-35>

Copyright: © 2024 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-022024-35>

ABSTRACT

This contribution presents a historical-comparative study on the evolution of the social educator profession in France during the 1950s and 1960s. Although this professional role developed similarly in Italy and France during the 1940s and 1950s, supported by the associations that advocated for it, the French *éducateur spécialisé* achieved normative, academic, and professional recognition much earlier than its Italian counterpart.

The history of the social educator profession and its training is characterized by elements of continuity, as well as fragmentation, heterogeneity of designations, experiences, and duties, particularly in late twentieth-century Italy. This field remains a fertile and open area of research today, not only due to its partially untold history but also thanks to recent developments and legislative recognitions – such as the recent Law No. 55 of April 15, 2024.

Il contributo propone un affondo in prospettiva storico-comparativa sulla storia della professione educatore in Francia tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento. Benché tale ruolo professionale si sviluppi similmente in Italia e in Francia durante gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, favorito dalle associazioni che ne hanno portato avanti le istanze, l'*éducateur spécialisé* francese ha vissuto un percorso di riconoscimento normativo, accademico e professionale ben più precoce rispetto al collega italiano.

La storia della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico e della sua formazione è segnata da elementi di continuità ma anche da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni, soprattutto nel secondo Novecento italiano. Tale ambito si pone ancora oggi come un fecondo e aperto campo di ricerca: per la sua storia ancora in parte da raccontare, ma grazie anche ai nuovi riconoscimenti legislativi (come la recentissima Legge n. 55 del 15.04.24).

Keywords: social educator | social educator training | education professional | history of education | comparative education

Parole chiave: educatore professionale socio-pedagogico | formazione educatori | professioni educative | storia dell'educazione | educazione comparata

Received: September 2, 2024

Accepted: October 22, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Giulia Fasan, giulia.fasan@unipd.it

Premessa

La storia della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico e della sua formazione è segnata in Italia da elementi di continuità ma anche da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni, soprattutto nel secondo Novecento italiano (Fasan, 2019). Tale ambito si pone ancora oggi come un fecondo e aperto campo di ricerca: per la sua storia ancora in parte da raccontare, ma grazie anche ai nuovi riconoscimenti legislativi – come la recentissima Legge n. 55 del 15.04.24 – che aprono a rinnovate riflessioni tanto sull'identità quanto sulla storicità della professione.

Oltralpe, l'*éducateur spécialisé* ha vissuto un percorso di riconoscimento normativo, formativo e professionale ben più precoce rispetto al collega italiano, nonostante la professione¹ sorga similmente nei due Paesi tra gli anni Quaranta – in Francia – e Cinquanta – in Italia – del Novecento, supportata dalle associazioni che ne hanno favorito l'ingresso nel mondo del lavoro del secondo Novecento².

In questo contributo non si ripercorrono teorie afferenti alla scienza dell'educazione, bensì si interpreta la memoria professionale che si disvela negli scritti e negli interventi orali degli operatori sul campo. Proprio tali fonti consentono oggi di ricostruire un'evoluzione identitaria professionale attraverso le idee, le rivendicazioni, le riflessioni personali ma anche i pensieri e i progetti che nascevano dagli educatori soprattutto durante i momenti di aggregazione associativa. In questo senso, la rilettura della memoria autobiografica professionale consente di provare a rintracciare il legame tra passato e presente, ponendosi come una dimensione importante tanto per le persone – e per i professionisti dell'educazione, nel caso specifico – quanto per la società (Bianchini, 2022).

1. L'*éducateur spécialisé*: identità e modelli

In Francia gli *éducateurs spécialisés* riconoscono un preciso momento di evoluzione del loro ruolo professionale, inteso come l'ingresso della professione nel mondo del lavoro in epoca contemporanea: "L'*éducateur* est né en France entre 1941 et 1945; son père et sa mère faisaient du scoutisme et son père a passé un certain temps dans les camps de jeunesse durant l'occupation" (Jovignot, 1970, p. 5).

Nonostante il ruolo educativo nelle istituzioni socioassistenziali avesse visto una progressiva crescita nel corso del XIX secolo – come accadde anche in Italia – è indubbio che un grande impulso al processo di costruzione identitaria e al riconoscimento del ruolo professionale fu dato dalle associazioni di settore che iniziarono a nascere dalla fine degli anni Quaranta e attorno alle quali si raccoglievano gli educatori.

In particolar modo la francese Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), nata il 15 luglio del 1947, si propose di essere l'organismo che riuniva gli educatori di tutto il Paese, un luogo di scambio capace di dare risonanza alle esperienze dei giovani professionisti strutturandoli in un gruppo professionale. L'ANEJI si impegnò molto presto per ottenere uno statuto per coloro che intendeva rappresentare, gestì un servizio di collocamento, cercò di influenzare le politiche pubbliche, negoziò con i datori di lavoro, partecipò a dibattiti sulla formazione, si occupò dell'identità della professione. Per molto tempo fu la più grande organizzazione di *éducateurs spécialisés* in termini di iscritti, influenza tecnica e potere (Boussion, 2013).

I primi obiettivi definiti dall'ANEJI al tempo della sua fondazione furono di unire e aiutare tutti gli educatori di giovani disadattati – ovvero quanti lavoravano nei moltissimi centri nati negli anni Quaranta proprio per i giovani "*inadaptés*" ma anche quanti operavano in vecchie istituzioni di assistenza – per creare una rete sia professionale e sia di relazioni amicali, al di fuori dalle vicinanze politiche o religiose, contribuendo all'organizzazione della professione altresì rifiutando o allontanando i candidati che non ne fossero

1 Come osserva Giuseppe Zago quella dell'educatore è una "professione giovane", perché si struttura e si organizza professionalmente così come la si conosce oggi solo nel secondo Novecento, ma dalle radici antiche, con alle spalle una lunga tradizione in ambito pedagogico (Zago, 2021; 2023).

2 Per una disamina sulla nascita della professione e la formazione dell'educatore in Italia nei medesimi anni si rimanda al precedente lavoro "La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento Italiano" (Fasan, 2019).

degni. L'ANEJI per prima volle ufficializzare quello che fino ad allora era stato solo un mestiere in fieri, facendolo diventare una vera e propria professione.

L'accademico francese Paul Fustier al fine di delineare quali fossero i modelli identitari attorno ai quali gli educatori francesi si erano riconosciuti, condusse nei primi anni Settanta uno studio – poi rivisto e ampliato negli anni Duemila – su alcune dichiarazioni e articoli ritenuti significativi e rinvenuti tra i numeri degli anni Cinquanta e Sessanta di tre riviste francesi dedicate alla categoria professionale in oggetto, che spesso pubblicavano atti e interventi dei convegni delle associazioni: *Liaisons*, *Rééducation* e *Sauvegarde de l'enfance*. Di queste, *Liaisons* era la rivista dell'ANEJI, scritta da educatori e destinata al medesimo pubblico, pubblicata a partire dal 1952.

Il primo modello che delinea Fustier è quello “familiare-carismatico”, basato su una vocazione in senso religioso e legato a una scelta. Tra gli anni 1940-45, infatti, gli educatori ancora non sentivano di esercitare una professione: per molti era un'attività che si pensava fosse temporanea, in sostituzione dei ruoli parentali, un mestiere per uomini molto giovani che per un certo periodo transitavano nel mondo della rieducazione nello spirito dei movimenti giovanili – spesso legati al mondo dello scoutismo – in cui si erano formati. L'atteggiamento morale prevaleva sulla risposta ai bisogni profondi ed erano frequenti i riferimenti al cristianesimo: si parlava di abnegazione, carità, generosità totale, di missione.

Grazie all'avvento delle teorie psicologiche nell'ambito rieducativo, a partire dal 1955 il modello appena descritto diede origine a un nuovo profilo, detto “familiare-tecnico”, delineando l'inizio di un cambiamento ideologico. La risposta data al bambino dal sostituto della famiglia, chiamato a svolgere un ruolo genitoriale, non era più fatta solo di amore, ma doveva diventare tecnica, basata sulla conoscenza psicopedagogica: la spontaneità della vocazione doveva lasciare il posto alla competenza pedagogica, psicologica e in parte medica.

L'estensione del modello “familiare-tecnico” lasciò poi sfumare il riferimento alla famiglia per farsi prevalentemente tecnico, facendo emergere un approccio che l'accademico francese ha definito “curativo” (anni Sessanta). Si cominciò a guardare al progetto con il bambino in difficoltà come a un percorso di cura e riabilitazione, un trattamento, ma con forti connotazioni educative. In effetti fu in questi anni che in Francia iniziarono a svilupparsi forme di assistenza differenti dal collegio e dagli istituti: centri diurni; interventi sul territorio di osservazione, prevenzione e contatto; progettazioni educative territoriali e di quartiere. In questo senso si può notare come l'esperienza francese anticipi di un decennio quello che sarebbe accaduto in Italia nel corso degli anni Settanta, ovvero l'emergere del territorio come luogo di incontro ed espressione dei bisogni e delle opportunità, nel quale l'educatore lavora con ogni fascia d'età e non solo con interventi rieducativi ma anche con progettazioni legate alla prevenzione e all'organizzazione sociale e territoriale (Massa, 1977; Zago, 2017).

Negli anni Sessanta francesi, dunque, l'*éducateur spécialisé* venne considerato un “tecnico delle relazioni umane”, che operava secondo una prospettiva tecnico-scientifica competente (Guindon, 1960).

Chiaramente questi modelli non si susseguirono ordinatamente – Fustier riporta anche di altri approcci “di compromesso” che integravano le istanze dei modelli prevalenti – e l'emergere di uno non determinava la scomparsa del precedente: coesisterono, nonostante la loro evoluzione fosse emblema di mutate riflessioni professionali nate in seno alle riviste dedicate, all'associazionismo, alla teoria sulla formazione e sulla professione. Tuttavia, un aspetto che a livello di percezione e immagine sociale sembrò non scomparire mai negli anni in esame era quello vocazionale: se gli addetti ai lavori si spostavano sempre più verso l'idea di una professionalizzazione dell'educatore, la percezione sociale diffusa rimase quella di un ruolo operativo speciale, un compito non alla portata di tutti e che anzitutto richiedeva vocazione, strenua motivazione spirituale e religiosa a voler dedicare la propria vita alla missione educativa. Proprio questo aspetto veniva considerato un ostacolo al riconoscimento professionale dell'educatore, che nonostante fosse un lavoratore dipendente non sempre si percepiva – e spesso non era riconosciuto dall'esterno – come un professionista.

Come si può supporre, il dibattito rispetto all'immagine del missionario che superava quella del professionista, oppure del tecnico che necessitava di competenze metodologiche condivise e generalizzabili, era una questione che molto aveva a che fare anche con la formazione professionale che avrebbe dovuto essere richiesta. Già dalla fine degli anni Quaranta, infatti, in Francia si rifletteva sulla necessità o meno del diploma di scuola secondaria quale requisito d'accesso alla scuola di formazione per educatori. Definire uno statuto per gli educatori, in tal senso, era un obiettivo fortemente connesso alla richiesta dell'introduzione di un diploma di Stato per la loro formazione.

2. *L'éducateur spécialisé*: formazione e riconoscimento legislativo

Il Diploma di Stato per *l'éducateur spécialisé* fu istituito in Francia nel 1967, venticinque anni dopo l'apertura della prima scuola per la formazione degli educatori a Tolosa nel 1942. Tuttavia il Diploma fu il punto di arrivo di un lento processo storico di qualificazione professionale, iniziato effettivamente nei primi anni Sessanta ma le cui origini risalgono alla fine degli anni Quaranta (Jurmand, 2009).

Le riforme che furono intraprese a partire dal 1945, infatti, mirarono a slegare il lavoro educativo dalle vecchie mansioni di sorveglianza o di mera organizzazione di attività ricreative. Si riteneva che i tre punti centrali sui quali lavorare per unificare e qualificare le offerte delle istituzioni educative e rieducative fossero la vita di gruppo, le attività supervisionate e la formazione professionale. La formazione doveva però essere in primis solida a livello di teoria pedagogica e di studio dei metodi utilizzati nell'educazione dei bambini e degli adolescenti "normali". Su questa base si sarebbero poi innestate le conoscenze tecniche, che richiedevano anche un esercizio pratico (Michard, 1951). Tuttavia, la formazione dell'educatore non si doveva limitare al campo delle conoscenze teoriche e pratiche, poiché necessariamente comprendeva anche l'azione sul carattere e sulla personalità dell'educatore. Questo aspetto era ritenuto importante in virtù dell'aspetto esemplaristico del ruolo educativo: l'educazione era ancora considerata come un'azione di influenza diretta sull'educando, prima di essere un'azione che si avvale di precise strategie e metodologie che afferiscono alla scienza pedagogica.

Negli anni Cinquanta l'ANEJI sostenne con discreto successo l'istituzione di un sistema di scuole professionali, puntando però a mantenerle sotto l'influenza delle associazioni piuttosto che cercare di promuovere un intervento legislativo dello Stato che centralizzasse la formazione sotto la propria egida. Le ragioni erano legate alla legittimazione della sussistenza dell'Associazione sia a livello di potere e identità, sia a livello economico: basti pensare che tra il 1957 e il 1960 la formazione in servizio rappresentò tra il 60 e il 70% del bilancio operativo dell'ANEJI (Boussion, 2013).

Di fronte al fallimento del progetto del riconoscimento normativo del diploma per la formazione degli educatori, non avendo trovato accordo – neppure interno – rispetto alle scuole e al ruolo delle associazioni, né sui saperi e sulle pratiche, l'ANEJI provò a rafforzare il proprio status attraverso la contrattazione collettiva. Gli accordi di lavoro – *accords de travail* – firmati nel marzo 1958 dall'ANEJI e dall'Association régionale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA), che all'epoca riuniva i maggiori enti e le più importanti associazioni che si occupavano dell'infanzia e adolescenza disadattata, disciplinarono e standardizzarono le condizioni di lavoro, diventando un momento chiave dell'iter della professionalizzazione degli educatori. Gli accordi regolamentarono più aspetti della vita professionale: condizioni di assunzione; trattamento, avanzamento e promozione; congedi; trasferimenti; etica; durata del contratto, conciliazione e risoluzione; estensione dell'accordo (Boussion, 2013). Non venne tuttavia discussa la definizione abituale del ruolo dell'educatore, che rimase quella comunemente accettata dal dopoguerra. Rispetto invece all'accesso alla professione si confermarono le due modalità fino ad allora in vigore, distinguendo tra diplomati e non diplomati: i primi possedevano un diploma rilasciato da una delle scuole di formazione per educatori specializzati, ottenuto dopo tre anni di studi e stage, di cui uno interamente svolto in un istituto di osservazione o educazione; i secondi potevano essere assunti dall'ARSEA come "educatori-stagisti" (*éducateurs-stagiaires*): dopo un anno di tirocinio, considerato come una preselezione, questi potevano essere inviati a una scuola di formazione.

Gli accordi furono sostituiti da un successivo contratto collettivo nazionale firmato nel marzo 1966. Se da una parte gli accordi conclamarono il periodo d'oro dell'ANEJI, dall'altra contribuirono indirettamente al suo declino come attore collettivo: l'intervento sempre più significativo dello Stato e l'ascesa dei gruppi sindacali progressivamente misero in ombra il potere dell'ANEJI, questione che emerse nelle discussioni alla vigilia dell'istituzione del diploma di Stato di *éducateur spécialisé*.

Il mondo francese della rieducazione mutò ulteriormente a partire dagli anni Sessanta, quando la figura educativa iniziò a uscire dai luoghi istituzionali e a operare anche nei contesti di vita dei minori: la famiglia, il territorio, il tempo libero. Tale passaggio comportò sia la creazione di nuove strutture educative e sia un'accelerazione della professionalizzazione del ruolo educativo. Per svolgere una professione che necessitava di competenze tecniche specifiche e flessibili, la vocazione non fu più il requisito prediletto.

Tra l'altro è da ricordare che i Paesi occidentali vissero in quegli anni una forte proiezione verso il futuro, grazie a un'economia e a un'industria in mutamento e in ascesa, e a una società che, come diretta conse-

guenza, stava cambiando. Tali movimenti si tradussero, anche nel caso del lavoro sociale ed educativo, in una richiesta di maggiore competenza, di sapere tecnico, e in nuovi bisogni sociali.

Proprio per rispondere alle nuove esigenze emergenti, le scuole di formazione ampliarono l'offerta formativa nell'ambito delle scienze umane. Ad esempio, al centro di formazione di Vaucresson³ fu inserita la sociologia accanto alle discipline già presenti, finalizzata a fornire adeguate competenze per analizzare i contesti di vita dei minori. Sono questi movimenti che portarono le scienze umane a investire e inventare al contempo l'ambito del "relazionale", della reciprocità, determinando una svolta nella fisionomia della professione dell'educatore, che divenne il "tecnico della relazione", la cui specificità era proprio la qualità relazionale (Guindon, 1960; Jurmand, 2009). Questi aspetti, tra l'altro, erano destinati a perdurare nell'idea della professione educatore.

Jeanine Guindon, direttrice del Centro di formazione per *éducateurs spécialisés* presso l'Università di Montreal, al V congresso dell'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptes⁴ (AIEJI) – che si tenne a Roma nel giugno 1960 – pose l'accento proprio sulla questione della formazione degli educatori. Guindon sottolineò tre necessità fondamentali: una metodologia trasmissibile; l'implementazione di una pedagogia "della cura" nella personalità dell'educatore e nel suo atteggiamento professionale; l'utilizzo della supervisione proprio per promuovere, integrare e sollecitare tale pedagogia "della cura".

Il punto cruciale era dunque che l'educatore non avrebbe più dovuto essere una figura di supporto, bensì un ruolo professionale con specifiche tecniche e metodologie, che operava accanto allo psicologo, allo psichiatra e ad altri terapeuti come una sorta di "terapeuta del quotidiano" (Gendreau, 1978; Rouzel, 1993; Fustier, 1995). L'educatore non solo doveva essere formato, ma proprio grazie alle svolte normative, formative e operative, guadagnava un riconoscimento e una dignità professionale al pari di quella delle altre figure d'aiuto. Inoltre, accanto alla qualità della relazionalità veniva posta la vita quotidiana come campo di intervento, rendendo le due dimensioni cruciali per la legittimità del lavoro educativo.

In quest'ottica, furono i lavori del XIV congresso dell'Union nationale des associations régionales (UNAR) – svoltosi a Lione nel 1962 – a sancire in Francia l'idea della tecnicità del lavoro educativo, una questione connessa ai progressi delle scienze umane ma vista anche come modalità di affermazione, identità, ricerca di senso e legittimità per la professione educativa. Tale affermazione era volta a portare l'*éducateur spécialisé* dall'essere il "tecnico della riabilitazione sociale" al ruolo di "tecnico e delle relazioni umane", che lavora non solo dentro le mura delle istituzioni ma altresì nei territori, nei contesti di vita (Jurmand, 2009). Gli fu riconosciuta dunque una funzione di regolatore e mediatore sociale, al contempo "artista e tecnico, umanista e ricercatore" (Klock, 1965, p. 30), ma anche un ruolo di emancipatore nei confronti del bambino in situazione di disagio, attraverso un'azione terapeutica e pedagogica specifica che agisce sulle relazioni e sulle attività quotidiane e si basa su tecniche derivate dalle scienze umane e sociali (Noailles, 1963).

Questa visione dell'educatore, fondata sulla consapevolezza di essere un intermediario tra il giovane e la società a prescindere dalle cause del disagio e sulla fiducia nelle competenze tecniche e nella professionalità relazionale, sarebbe stata fortemente contestata durante gli anni Settanta. Tuttavia, l'idea di un intervento educativo che contribuisse all'emancipazione dell'individuo sarebbe rimasta, sebbene mutata nella prospettiva di aiutare l'Altro a essere soggetto attivo nel proprio progetto di emancipazione, rispettando il valore della scelta personale e senza rinchiudere in un sistema di valori preconfezionati e calati dall'alto. Come è facile intuire, tale spostamento paradigmatico era fortemente influenzato dalle rivendicazioni dei moti sessantottini, che avevano fatto emergere istanze di liberazione dai vincoli socialmente imposti, in-

3 Sebbene le scuole di formazione francesi si orientassero in generale verso gli stessi saperi e insegnamenti, durante gli anni Cinquanta queste non presentavano la medesima articolazione tra insegnamenti pratici e teorici. Le discipline che componevano l'offerta formativa – per lo più declinate nei confronti dell'infanzia e della gioventù disadattata – erano: biologia e medicina, psichiatria e neuropsichiatria infantile, psicopatologia e diagnostica, psicologia generale, pedagogia teorica e pratica, diritto e assistenza, corsi di cultura generale (Boussion, 2013).

4 L'AIEJI nacque nel 1951 grazie agli incontri e ai legami tra le associazioni professionali degli educatori di Francia, Paesi Bassi e Belgio, ovvero i tre Paesi europei che al tempo già vantavano un'associazione professionale nazionale per gli educatori. Almeno inizialmente AIEJI fu di fatto un'emanazione dell'ANEJI, soprattutto perché fu voluta da personalità francesi di spicco per il settore: anche a livello di obiettivi e istanze l'Associazione internazionale veniva fortemente influenzata dalle idee che circolavano nell'associazionismo francese (Boussion, 2014).

certezze sui ruoli dei lavoratori sociali e preoccupazioni circa le norme attorno alle quali essi non si riconoscevano più, ma anche la necessità di rispondere alla crisi delle istituzioni e alle urgenze di rinnovamento dell'extrascuola in termini di partecipazione e gestione sociale (rispetto alla situazione italiana, simile in quegli stessi anni, si veda Tramma, 2003; Zago, 2017; Fasan, 2019).

Il decreto 67-138 del 22 febbraio 1967 istituì il Diploma di Stato di *éducateur spécialisé*, siglato e proposto congiuntamente dai ministeri dell'Istruzione, della Giustizia e degli Affari Sociali. L'istituzione del Diploma segnò di fatto l'unificazione del sistema di formazione: all'art. 2 il decreto sancì che l'esame per l'ottenimento del titolo era aperto agli studenti che avessero completato tre anni di formazione in un istituto universitario o in una scuola accreditata dai tre ministeri. Tale formazione doveva includere insegnamenti teorici e tecnici, e tirocini in strutture selezionate secondo modalità stabilite dai ministeri.

3. Conclusioni: educatori ed *éducateurs*

Negli anni Settanta, similmente in Italia e in Francia, il ruolo e il mandato degli educatori sono stati messi in discussione. Ciò avvenne da una parte per un importante cambiamento in seno alla loro cultura professionale, assieme a una richiesta di uniformità di formazione e competenze, e di riconoscimento – sul campo e non giuridico, nel caso dell'Italia – di specifiche competenze tecniche e metodologiche alla figura. Parallelamente le contestazioni e il mutato contesto economico, sociale e culturale, fecero emergere nuovi pensieri e riflessioni attorno a temi focali come l'accesso ai diritti, l'autonomia e l'autorealizzazione. Nonostante i cambiamenti e le differenze, si può riscontrare una coerenza nel modello di assistenza che ha dominato il settore dei due Paesi dagli anni Cinquanta ai primi anni Settanta del Novecento, un modello prettamente “curativo” e “terapeutico”.

Tanto il percorso francese di disvelamento di una identità professionale quanto quello italiano sono stati accompagnati da alcuni tratti comuni, sui quali però il professionista italiano arrivò all'incirca una decina di anni dopo rispetto all'omologo francese: in Francia dalla fine degli anni Cinquanta l'educatore non fu più il “capogruppo” o il modello in un collegio o in un piccolo gruppo quali luoghi principali della sua pratica professionale; in Italia le prime sperimentazioni in questo senso furono di fine anni Sessanta. In Francia fu il “tecnico della relazione” negli anni Sessanta-Settanta, agente di socializzazione e di emancipazione, questioni che in Italia si rintracciano con forza a partire dall'apertura verso il territorio e l'extrascuola degli anni Settanta. Ciò nonostante, nei due Paesi le stesse tematiche e discussioni su identità, percorsi formativi e riconoscimento professionale si attestano come coeve nei contesti dell'associazionismo, probabilmente anche grazie ai rapporti e ai congressi internazionali che permisero un dialogo aperto e condiviso.

È indubbio, in effetti, che i contesti educativi professionali italiani debbano moltissimo tanto all'ANEJI quanto all'AIEJI, dal momento che l'omologa associazione italiana, l'Associazione Nazionale per la Gioventù Disadattata (ANEGID) nacque in Italia nel 1953 proprio sulle orme delle due precedentemente nominate.

Come si può intuire una importante diversità fu costituita dall'istituzione del diploma di Stato francese nel 1967. In Francia questo evento segnò anche il superamento di alcuni dualismi che avevano caratterizzato e diviso il mondo del lavoro educativo: volontariato contro professionalizzazione, spontaneità contro tecnicità, improvvisazione contro strategie professionali, vocazione contro formazione. Ciò non comportò l'affievolirsi delle riflessioni sull'identità e sulle competenze dell'educatore, che furono ugualmente presenti e ferventi tanto in Francia quanto in Italia, nonostante quest'ultima mancasse di tale passaggio normativo e, probabilmente per tale ragione, vi permanesse una certa difficoltà proprio nel dipanare detti dualismi.

Ad ogni modo, se da una parte il riconoscimento normativo e l'istituzione di un diploma di Stato in Francia aiutarono certamente il riconoscimento sociale, professionale e giuridico della professione educatore, dall'altra non spensero le istanze legate alla sua identità professionale. Analogamente permasero – così come in Italia – le discussioni sugli aspetti oggettivi – metodologie, strategie, saperi di riferimento – e soggettivi – saper essere – dell'educatore.

Nel secondo Novecento italiano l'implementazione progressiva nei servizi di questa figura professionale sembra indicare un riconoscimento implicito del ruolo; tuttavia, il mancato inquadramento giuridico dell'educatore socio-pedagogico fino al 2017 e l'insussistenza di un unico percorso formativo fino agli anni

Novanta, sicuramente hanno corroborato l'idea svalutante di una professione debole e transitoria, plasmata sui problemi e sulle necessità. Questo aspetto potrebbe essere approfondito e indagato anche rispetto alla normativa che in Italia ha previsto due profili distinti di educatori di professione, gli educatori socio-pedagogici e gli educatori socio-sanitari – appartenenti al novero delle professioni sanitarie della riabilitazione – di fatto sancendo una ulteriore divisione in un ruolo professionale che storicamente si è trovato a essere “in via di definizione” (Tramma, 2003, p. 11)⁵.

Bisogna però notare che l'educatore francese non sembra aver ricevuto un'identità più solida nonostante la preziosa eredità che, come si è cercato di mettere in evidenza, ricevette dagli anni in analisi.

Qui, la storia francese e la prospettiva comparativa si ritiene possano aiutare a ipotizzare una questione che invece è più sfuggente se si guarda solo all'evoluzione italiana, nascosta dietro alle molte “mancate occasioni”: probabilmente ciò che rende e ha reso maggiormente il ruolo educativo così difficile da inquadrare, da incasellare in un unico schema, suscettibile di “debolezza” professionale – sia in Italia che in Francia – in realtà è ciò che oggi si riconosce tra le sue grandi possibilità, cioè la flessibilità. E tale caratteristica appare strettamente connessa alla sua storicità.

In conclusione, si vuole mettere in evidenza proprio il legame tra la professionalità dell'educatore e la sua storicità. Sembra di poter affermare che tale figura professionale sia sempre stata intrinsecamente connessa e direttamente dipendente tanto dalle circostanze storiche, quanto dalle politiche di welfare e dai cambiamenti socio-culturali, dagli stessi lavoratori che hanno ricoperto il ruolo e che ne hanno plasmato i contorni identitari professionali sul campo, dai saperi che l'hanno permeata, dall'associazionismo.

Tali aspetti hanno certamente complicato la definizione di un unico profilo professionale, dal momento che questo è necessariamente mutato nel corso del tempo. In Italia, hanno sicuramente portato a una grande eterogeneità di denominazioni e di pratiche territoriali, corroborando le idee di quanti volevano tacciarla come professione “debole”.

L'educatore socio-pedagogico ha oggi un corpus di teorie e di metodologie di riferimento, una legge che lo riconosce e tra poco avrà, in Italia, un albo professionale a sostenerlo. Dire che sia una professione metamorfica non la rende meno determinata: non ne muta l'essenza, non l'identità, non il sapere di riferimento. Certo la rende a volte sfuggente, soprattutto per gli studenti che si avvicinano ai percorsi formativi – e questo è un rischio sul quale certamente i docenti possono lavorare – ma non “debole”.

Jean-Pierre Jurmand nel 2009 si chiedeva in che modo i professionisti dell'educazione fossero debitori di processi di pensiero, in prospettiva storica, che hanno costituito e che costituiscono tuttora il fondamento della professione. L'aspetto particolarmente interessante del quesito è che leggere il processo di “storicità” permette di vedere come le forme della professionalità educativa che si sono espresse negli ultimi sessanta-settant'anni siano il risultato di percorsi di differenziazione e correlazione che si sono intrecciati, nel corso delle contingenze storiche, con la vita delle istituzioni, con le politiche pubbliche, con i saperi, con le declinazioni operative e le effettive figure educative sul campo.

Questo rapporto con il tempo e con lo spazio è oggi ritenuto fondamentale, per due ragioni principalmente. La prima è legata alla competenza dell'educatore socio-pedagogico di saper leggere i bisogni e i cambiamenti sociali, proprio in virtù della sua capacità metamorfica. La seconda ragione attiene al legame tra presente, passato e futuro. In questo senso proprio la memoria professionale può rivestire un ruolo importante e generativo come parte attiva nel processo di costruzione del sé professionale per gli educatori in formazione, per promuovere solide appartenenze che guardino al futuro riconoscendo le proprie tracce e il senso del proprio divenire professionale. Quest'ultimo, come si è cercato di porre in evidenza, è intessuto nella storia e può essere arricchito dalla prospettiva comparativa che permette di interpretarlo con uno sguardo diverso.

5 Il Decreto del Ministero della Sanità n. 520 del 1998 (attuativo del Decreto Legislativo n. 502 del 1992) aveva definito l'educatore come un operatore “sociale e sanitario” affidando alla Facoltà di Medicina la sua formazione, in “collegamento” con le Facoltà di Psicologia, Sociologia e Scienze dell'Educazione. Come evidenziato da Gentile, Rossi e Testa (2022), durante il vuoto normativo tra il Decreto Legislativo del 1992 e il Decreto Ministeriale del 1998 le Facoltà di Scienze dell'Educazione avviarono dei propri percorsi che però, in seguito al succitato Decreto Ministeriale, si trovarono senza un quadro normativo di riferimento, almeno fino alla Legge di Bilancio n. 205 del 2017. Certamente la legittimazione di due profili diversi ma anche affini è una questione che ha avuto e ha tuttora risvolti considerevoli nel travagliato percorso di riconoscimento identitario e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Michard H. (1951). Allocution de M. Michard, Inspecteur de l'Éducation surveillée. *Sauvegarde de l'enfance*, 2-3, 233-241.
- Bianchini P. (2022). Un'inutile disciplina? Lo studio della storia e l'educatore professionale. In F. Pongiluppi (ed.). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino* (pp. 113-130). Milano: FrancoAngeli.
- Boussion S. (2013). *Les éducateurs spécialisés: naissance d'une profession. Le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (1947-1959)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boussion S. (2014). L'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) et la fabrique de l'éducateur spécialisé par delà les frontières (1951-1963). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 229-243.
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento Italiano. *Studium Educationis*, 20(3), 77-87.
- Fustier P. (1993). *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (5^e ediz.).
- Fustier P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod (Edizione originale 1972).
- Garena G., Tosco L. (2018). *Oltre il '68. Due educatori in viaggio nella provvisoria reale utopia, dalla segregazione all'integrazione sociale*. Torino: Iusto.
- Gecchele M. (2019). Dagli istituti alle comunità familiari: il percorso della deistituzionalizzazione. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 90-117). Pisa: ETS.
- Gendreau G. (1978). *L'intervention psycho-éducative. Solution et défi?* Paris: Fleurus.
- Gentile F., Rossi A., Testa A. (2022). Educare al diritto, il diritto di educare: la formazione dell'educatore professionale a Torino. In F. Pongiluppi (ed.), *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino* (pp. 63-80). Milano: FrancoAngeli.
- Guindon J. (1960). Le concept d'éducateur spécialisé. *Rééducation*, 122-126, 37-55.
- Jovignot É. (1970). Le profil de l'éducateur spécialisé. *Liaisons*, 71, 5-21.
- Jurmand J.-P. (2009). La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 7, in <http://journals.openedition.org/sejed/6109> (ultima consultazione: 20/07/2024).
- Klock A. (1965). L'évolution de la profession d'éducateur spécialisé. *Liaisons*, 53, 22-30.
- Marcon P. (1968) (ed.). *Educazione specializzata e assistenza alla gioventù disadattata*. Roma: Istituto di pedagogia dell'Università.
- Marcon P. (1986) (ed.). *L'educazione extrascolastica specializzata al bivio*. Roma: IGER.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Noailles S. (1963). Evolution vers les techniques de la relation. *Sauvegarde de l'enfance*, janvier février mars, 78-83.
- Rouzel J. (1995). *"Paroles d'éduc" Educateur spécialisé au quotidien*. Ramonville-saint-Agne: Erès.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Zago G. (2017). Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio. In G. Zago (ed.). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Zago G. (2021). Fra casa e scuola: la professionalità "pendolare" dell'educatore. Un'introduzione storica. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2), 116-132.
- Zago G. (2023). *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Formazione dell'identità europea e racconto per l'infanzia: incontri contemporanei e piste di sviluppo

Formation of European Identity and Children's Literature: Contemporary Encounters and New Trajectories

Valentina Baeli

Research associate | Department of Educational Sciences | University of Catania | valentina.baeli@unicat.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Baeli, V. (2024). Formation of European Identity and Children's Literature: Contemporary Encounters and New Trajectories. *Pedagogia oggi*, 22(2), 290-296. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-36>

Copyright: © 2024 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-022024-36>

ABSTRACT

The study aims to analyze the ways in which a certain vision of European identity, reflecting a culture of integration developed through collaboration between different nations and respectful of differences, has been promoted within the production of children's books. Through the analysis of some examples, the research intends to highlight the argumentative strategies that have been constructed in supporting a cultural project for the education of young European citizens. In this regard, significant elements of the investigation will focus on the ways that have allowed models of children's and youth literature to embody the ideas of cultural unity/diversity and international cooperation within the EU. Based on this approach, the study will also examine the capacity of children's literature to serve as a cultural platform for fostering civic-political education themes, as well as for initiating bridges conducive to intercultural dialogue, thereby strengthening the sense of European citizenship.

Lo studio intende analizzare le modalità per cui una certa visione dell'identità europea, specchio di una cultura dell'integrazione, sviluppata su percorsi di collaborazione fra le diverse nazioni e rispettosa delle differenze, sia stata promossa all'interno della produzione di libri per l'infanzia. Attraverso l'analisi di alcuni esempi, la ricerca intende evidenziare quali modalità argomentative siano state privilegiate nel supportare un progetto culturale di formazione dei giovani cittadini europei. A questo proposito, elementi significativi dell'indagine intendono riguardare le maniere che hanno permesso anche a modelli di narrativa per l'infanzia e per ragazzi di dare corpo alle idee di unità/diversità culturale e di cooperazione internazionale in sede UE.

Sulla base di tale percorso si dispiega la capacità della letteratura per l'infanzia di costituire una piattaforma culturale d'incontro, utile per promuovere temi di educazione civico-politica, nonché per innescare ponti favorevoli al dialogo interculturale, rafforzando il senso di cittadinanza europea.

Keywords: children's literature | identity | European union | education | belonging

Parole chiave: letteratura per l'infanzia | identità | Unione Europea | educazione | appartenenza

Received: August 30, 2024

Accepted: October 14, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Valentina Baeli, valentina.baeli@unicat.it

1. Sfide recenti e ancora aperte dentro lo spazio comune europeo: alcune implicazioni pedagogiche

Le radici storiche dell'Unione Europea affondano nel periodo immediatamente successivo alla seconda guerra mondiale, un'epoca contraddittoria e caratterizzata dall'esigenza comune di costruire una pace duratura e di inaugurare una nuova stagione di integrazione economica e politica volta a prevenire conflitti e a promuovere la cooperazione tra i paesi europei (Mammarella, Cacace, 2013; Varsori, 2023).

Si è trattato di un processo di lunga progettazione, la cui piena realizzazione è ancora oggi oggetto di dibattiti, interventi politici e dialoghi internazionali. Tuttavia, nel novero delle situazioni storiche che hanno caratterizzato l'evoluzione dello spazio comune europeo, e ai fini dell'impronta che si vuole conferire al presente lavoro, vale la pena menzionare le tappe più significative dal punto di vista degli implicati pedagogici.

Gli anni Ottanta e Novanta, ad esempio, furono anni caratterizzati da una crescente attenzione nei confronti del concetto di "integrazione" europea. Il Trattato di Maastricht, firmato nel 1992 ed entrato in vigore nel 1993, costituì una tappa fondamentale non solo verso la creazione della moneta unica ma anche per l'introduzione del concetto di "cittadinanza europea": l'UE si apprestò a divenire così un'entità politica ed economica più integrata ed una realtà più influente a livello globale (Visentini, 2015).

Nel 2000, a Lisbona, il Consiglio d'Europa licenziava un documento finalizzato ad eleggere l'educazione quale fattore fondamentale per rilanciare la definizione concettuale e pragmatica di un'identità europea orientata a riconoscersi specialmente nei principi di inclusione e di uguaglianza (https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1). Il programma di crescita dell'identità europea, in tal senso, si saldava alla posizione di nodi concettuali strategicamente centrati dentro una visione che esaltava la prospettiva formativa, integrandosi nelle ragioni di un discorso che desiderava enfatizzare il valore inerente ad un'immagine della comunità di vita europea quale espressione di una "società dei saperi" e quale spazio orientato a sostenere processi di apprendimento "lungo tutto l'arco della vita" (Delors, 1997).

In concomitanza con l'espansione di prospettive di crescita e di speranze a favore della costruzione di uno spazio inclusivo, il perimetro fisico dell'Unione Europea procedeva intanto ad "allargarsi", accogliendo via via nuovi membri, fino ad arrivare all'attuale quota di 27 Stati membri (https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-enlargement_it).

Questi ampliamenti hanno avuto il beneficio di incrementare e diversificare il tessuto culturale dell'UE, contribuendo ad arricchirne gli interni profili identitari. Di fronte a queste novità, "si è andata sempre più affermando la nuova identità di cittadino europeo caratterizzata da una appartenenza fatta di molteplici appartenenze non necessariamente in conflitto tra loro, o causa di conflitti, ma anche da arricchimento reciproco di cittadinanze diverse e nuove sfide per la democrazia" (Guetta, 2015, p. 26).

Questa proiezione identitaria è affidata a un processo in costruzione continua, che non manca di fare i conti con pulsioni di resistenza e con spinte centrifughe. La non facile missione di alimentare una spinta proiettiva verso uno spazio d'identificazione comune tra i cittadini membri dell'UE deve altresì reggere l'ulteriore sfida di mantenere e consolidare i vincoli di coesione interna, a fronte anche del ciclico affioramento di sentimenti di euroscetticismo, che spesso agitano le relazioni politiche tra gli Stati membri (Morin, Ceruti, 2013).

Eventi eccezionali come la Brexit hanno evidenziato la non trascurabile difficoltà che attiene al compito di armonizzare gli interessi e le sensibilità rappresentati dai vari Paesi aderenti all'Unione (Laschi, 2021). Proprio in risposta a queste sfide, l'UE ha avviato ulteriori processi di riforma istituzionale, incidenti a livello di organi di decisione politica, al fine di migliorare la governance, incentivando specialmente i programmi riguardanti la comunicazione con i cittadini, anche per cercare di rafforzarne i coefficienti di coesione e le aspettative positive verso il futuro (Bonino, Dastoli, 2024; Granaglia, Riva, 2024).

In questo scenario denso di complessità, la linea prevalente di governo espressa dall'UE è tornata a rimarcare la necessità di incentivare interventi di natura formativo/educativa, ponendo a più riprese l'accento sull'importanza della sensibilizzazione ai valori di integrazione, appartenenza e democrazia attiva (Gainotti, 2009; Santerini, 2001).

2. Immaginari virtuosi nella letteratura per l'infanzia e ragazzi per la promozione della cittadinanza europea

All'interno della cornice sin qui tracciata, anche i libri rivolti all'infanzia configurano una disponibilità di strumenti comunicativi e formativi, capaci di rilanciare lo sguardo dei cittadini europei ancora "in erba" verso le costellazioni valoriali in cui si esprime l'*ethos* civile che fa da tessuto al progetto democratico dell'Unione Europea, alimentato da una cultura dei diritti, da una scommessa in favore della partecipazione attiva alla costruzione europea e da principi di solidarietà ed inclusione (Habermas, 2023).

La letteratura per l'infanzia, con la sua peculiare capacità di intercettare e modellare l'orizzonte immaginativo dei giovani lettori, riveste un ruolo cruciale nella costruzione di valori pedagogicamente e socialmente rilevanti. Da essa si dilata uno spazio comunicativo che possiede la capacità di veicolare messaggi dalla forte risonanza etico-civile, contribuendo ad incoraggiare la costruzione di sentimenti collettivamente partecipati e la maturazione di un senso consapevole di cittadinanza agita.

Tutto ciò premesso, la curvatura operativa del lavoro intende, qui di seguito, esplorare come una certa area di produzione editoriale per l'infanzia possa funzionalmente agganciare il compito di promuovere una visione partecipativa dell'identità europea, riflettendo una cultura dell'integrazione e della cooperazione tra gli Stati.

L'area della letteratura per l'infanzia, facendo specialmente da sponda alla crescita di una meta-narrativa che celebra i valori della differenza e della diversità, concepiti quale risorsa e quale valore aggiunto da cui si alimenta il terreno della democrazia e della cittadinanza sovranazionale, si propone, in tal senso, come un vettore pedagogico in grado di ispirare ed orientare una futura generazione di cittadini europei, disposti a riconoscersi con fiducia e reciprocamente dentro una comune famiglia di appartenenza, rinnovando valori di consapevolezza collettiva e di impegno comune (Bernardi, 2016).

Riprendendo, inoltre, alcuni validi suggerimenti di Franco Cambi, si può affermare che:

L'Europa di oggi è questo cantiere di democrazia avanzata, pur tra frenate e dissensi e sbadamenti e timidezze, tra nazionalismi e fascismi revenant, e va per questo tutelata e potenziata e pertanto conosciuta e interiorizzata come il nostro attuale compito e destino. A partire proprio dalle generazioni più giovani (2021, p. 29, e-book).

È lungo una trama reticolare di immagini riflesse, su cui si rispecchiano valori democratici e interessi collettivi, vincoli comunitari e senso di appartenenza, che la letteratura per l'infanzia può essere considerata un'area culturale interessante per analizzare le intenzionalità educative in atto ed i conseguenti effetti, a proposito della questione che riguarda la formazione alla cittadinanza europea.

La letteratura per l'infanzia rappresenta efficacemente queste possibilità nella misura in cui esprime la virtuosità di potersi intrecciare efficacemente con i processi formativi ed elaborare forme e contenuti narrativi che attraversano e modellano l'immaginario collettivo, veicolando significati sensibili dal punto di vista educativo (Campagnaro, 2013; Grilli, 2021).

Non è insolito verificare come i libri per l'infanzia tendano spesso a rispecchiare, ma problematizzandoli, i nodi sociali e le questioni percepite come temi critici dentro una determinata situazione storica, aprendo, attraverso le loro linee di discorso, canali comunicativi allineati alla proposizione di validi orientamenti educativi (Pinsent, 2007).

In una società "complessa" come quella attuale, densa di trasformazioni e intrisa di elementi di contraddizione, la letteratura per l'infanzia può diventare un'occasione per stimolare il libero confronto, oltre che rappresentare un laboratorio ermeneutico di interpretazione negoziata e cooperativa che coinvolge insieme e allo stesso tempo adulti e infanzia (Campagnaro, Dallari, 2013).

Ora, per tornare, all'interesse principale del discorso qui sviluppato, relativo all'esplorazione di alcune aree della recente letteratura per l'infanzia chiamate ad elaborare un dialogo con le prospettive di costruzione di un'identità europea, si può innanzitutto segnalare come un simile *engagement* etico-civile si riconnetta anche a una più generale spinta testimoniata da un'importante sezione dell'attuale universo di scrittura per l'infanzia ad assimilare e ad elaborare *input* di contenuto dalla forte vocazione sociale, con uno sguardo attento alle trasformazioni in corso nella contemporaneità attuale (Borruso, 2019).

Volendo oltretutto in qualche modo tentare di riconoscere alcune cifre caratteristiche che possono

valere quale comune denominatore per identificare un primo *fil rouge*, che caratterizza una formula di racconto per l'infanzia proiettato verso una rappresentazione dell'identità comunitaria, ciò che appare ricorrente è il proposito di declinare le prospettive dello sguardo non solo verso un generico "futuro possibile", ma sulle ragioni di un presente ancora perfettibile e "costruibile".

3. Nomi, cose e città: visioni d'Europa nella recente produzione italiana per bambini e ragazzi

Nel rimanente spazio di analisi del saggio, attenzione prevalente verrà conferita all'esame di un'area di produzione editoriale italiana per l'infanzia, allo scopo di intercettare i contorni, le figure e le suggestioni narrative con le quali è stata rilanciata a favore del pubblico giovanile una certa "immagine d'Europa".

A tal proposito, risulta effettivamente interessante esplorare nuclei tematici e generi narrativi proposti a veicoli di preferenziale trasmissione di contenuti e valori, sensibili a rappresentare una prospettiva di riconoscimento dell'identità europea.

In particolare, uno spessore di rilievo in questo senso ha dimostrato di assumere una larga sfera di testi e di letture riferibili alla sfera della *non-fiction*, (Mascia, 2021). Più che di un genere in senso stretto, si tratta in effetti di inquadrare un ambito di scrittura orientata al racconto di fatti, eventi storici, scoperte scientifiche, biografie e, più in generale, alla trattazione di argomenti e di contenuti di natura non immaginaria o radicalmente finzionale.

Oltretutto, ai fini della messa in luce dell'efficacia comunicativa di queste scritture, vanno sottolineate alcune delle peculiarità generalmente appartenenti alla produzione *non-fiction*, che riguardano la varietà dei formati, l'inclusione di elementi "interattivi" e l'integrazione di qualità estetico-visive sofisticate, specialmente in riferimento alla produzione di albi illustrati *non-fiction*, di evidente incisività comunicativa (Grilli, 2022).

La considerazione che riguarda la varietà dei formati pone in luce la capacità di tale produzione di sapersi orientare a favore della realizzazione di diverse soluzioni: atlanti illustrati, libri "a tema", albi illustrati, libri di curiosità, enciclopedie, biografie e così via.

Per quanto riguarda l'impiego di elementi interattivi, merita di essere evidenziato il frequente ricorso all'utilizzo di domande dirette che, attraverso la proposizione di quiz o di interrogativi, stimolano l'interesse del lettore alimentando la molla della curiosità e della ricerca. Inoltre, l'inserimento di illustrazioni, fotografie, diagrammi, grafici e mappe all'interno dell'apparato icono-testuale dei libri *nonfiction* consente di realizzare non solo soluzioni visivamente "accattivanti", ma di vivacizzare anche la dimensione di aggancio emozionale della lettura e di agevolare le capacità mnemoniche (Mascia, 2023).

Ora, accostando più da vicino la lente dell'indagine ad alcuni testi ritenuti significativi per l'esplorazione del tema principale qui trattato, un primo ambito di interesse emerge intorno ad una serie di libri che puntano decisamente a sottolineare l'importanza della spinta partecipativa collettiva al fine del rafforzamento di una più solida percezione della comune appartenenza alla realtà europea.

È questa la propensione che emerge da libri come *Tutti per uno. 33 storie per innamorarsi dell'Europa* (Franceschini, 2022, ebook), o *Cos'è per te l'Europa* (Volpi, 2020), nei quali, appunto, assume priorità l'evocazione di sentimenti di cooperazione, di fiducia e di condivisione, individuati quali elementi fortemente rappresentativi dello sforzo diretto al consolidamento del tessuto identitario europeo.

E, mentre in *Tutti per uno. 33 storie per innamorarsi dell'Europa*, l'espedito narrativo si concentra sull'idea di un volo che dall'alto permette di guadagnare uno sguardo conoscitivo aperto sui Paesi UE, nel testo di Volpi, l'impiego di un linguaggio informale, colloquiale e a volte ironico gioca disinvoltamente con l'adozione di soluzioni narrative volte a valorizzare gli espedienti dello straniamento. L'Europa è inizialmente presentata come un "oggetto politico non identificato", cioè come un'entità sovranazionale strutturalmente "atipica" (Volpi, p. 13). Tuttavia, nonostante la stranezza apparente, l'invito è a poter contare sulla forza di questo atipico UFO, da cui "ci sentiamo protetti sia come cittadini sia come individui" (Ivi, p. 147), facendo con ciò riferimento alle garanzie di tutela che l'Unione Europea assicura in termini di rispetto dei diritti fondamentali ai suoi cittadini.

Una seconda sfera testuale che organizza le narrazioni rivolte ai più giovani si concentra attorno a motivi di rievocazione della storia della Unione Europea, attraverso la ricostruzione di profili biografici di perso-

naggi illustri che hanno contribuito a determinarne, a diverse latitudini e con differenti apporti, una riconoscibilità identitaria a livello globale.

È il caso, ad esempio, di *100 grandi personaggi d'Europa* (Varanelli, 2014): un racconto a struttura “enciclopedica” che narra l’identità europea rispolverando le azioni di uomini e donne che *ante litteram* hanno animato con il loro estro creativo o con la loro intraprendenza la convergenza verso il riconoscimento del perimetro comunitario. Ma, a parte questi tagli narrativi più canonici e tradizionali, meritano sicuramente attenzione quelle soluzioni più innovative che, per esempio, intrecciano alla raffigurazione dell’identità europea la sottolineatura del contributo offerto dalla partecipazione femminile, rimarcando in tal modo l’idea della casa comune europea come spazio valoriale animato da un’adesione profonda ai principi della piena partecipazione democratica e dell’equità.

In questa prospettiva, una considerazione particolare merita *Pioniere. Le donne che hanno fatto l'Europa* (Caporaso, Mirandola, Nanut, 2022): un albo illustrato che riscopre i profili biografici delle tante donne – avvocate, ministre, giuriste, sindacaliste – il cui impegno quotidiano ha contribuito, a vario titolo, all’affermazione di un’idea d’Europa fondata sul rispetto dei diritti, sull’uguaglianza e sulla collaborazione.

Da queste premesse proviene la scelta del titolo, con l’ulteriore precisazione: “Le chiamiamo ‘pioniere’, perché vediamo in loro delle donne capaci di aprire strade nuove” (Ivi, p. 7).

Si aprono così gli spazi per la delineazione di una storia “impegnata” al femminile che, sulla base di una linea temporale innestata sulla fase di ripresa democratica dopo il secondo conflitto mondiale, intreccia profili biografici di donne militanti e promozione della cultura dei diritti, valorizzando la presentazione di contenitori tematici che riconducono l’attenzione dei lettori ad apprezzare la crescita europea maturata attorno alla firma dei trattati internazionali, alla storia dei diritti (primo fra tutti quello al voto) e allo sviluppo dei processi di integrazione.

Costituisce un caso esemplare di tale taglio narrativo la presentazione di Ursula Hirschman (Ivi, pp. 26-27), attivista che contribuì fattivamente a segnare i prodromi favorevoli alla nascita della comunità europea, mediante la redazione del documento di Ventotene (https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers/ursula-hirschmann_it).

Altra figura specialmente ricordata è quella di Simone Veil (Ivi, pp. 32-33), magistrata e politica francese in prima linea nella difesa dei diritti femminili e prima donna a ricoprire il ruolo di Presidente del Parlamento europeo (https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers/simone-veil_it).

Ampliando il perimetro di analisi, un ulteriore bacino tematico su cui si sviluppa la produzione per l’infanzia a sfondo europeo è quello legato al tema del viaggio di scoperta, inteso non solo nella sua accezione letterale di approdo geografico o confine territoriale, ma più ampiamente come viaggio teso ad esplorare le diverse configurazioni culturali, politiche, sociali e identitarie che abitano il tessuto comunitario.

Così, l’albo illustrato *L'Europa spiegata alle bambine e ai bambini. Un viaggio alla scoperta delle istituzioni europee* (Parmigiani, Garbuglia, 2024), mescola il genere narrativo della *fiction* a quello della *nonfiction*, raccontando la storia di quattro amici che intraprendono un’avventura alla ricerca delle origini fondative dell’Unione Europea, attraverso l’esplorazione di tre luoghi ben precisi: la già citata isola di Ventotene, Bruxelles e Strasburgo. Tre luoghi simbolici che fungono da nucleo tematico-concettuale per rintracciare le prospettive, gli intenti e gli interessi comuni che, ancora dentro il periodo bellico, nel 1941, portarono i primi “sognatori” della unità europea a progettare un futuro intriso di pace. Nel capitolo evocativamente intitolato *L'isola dove si immaginò un mondo nuovo*, il nonno di Nilde, una delle protagoniste, racconta alla nipote i sacrifici compiuti da quei pionieri confinati nell’isola di Ventotene:

“Il sogno degli Stati Uniti d’Europa! Poi raccolsero tutte le loro idee in uno scritto dal titolo ‘Per un’Europa libera e unita’. Ma non devi pensare a un libro rilegato, tutt’altro. Se i tre autori fossero stati scoperti, sarebbe stata la fine. Ricordati sempre che non erano a Ventotene in vacanza, ma da prigionieri! Così pensarono di scrivere con matite molto appuntite sulle cartine di solito usate per fare le sigarette, nascondendole poi in scatoline che davano poco nell’occhio se trovate in tasca a un fumatore”.

“Geniale!” esclamò Nilde.

“Soprattutto lo è ciò che riuscirono a immaginare: abolire le frontiere e costruire un’Europa sulla collaborazione e la solidarietà tra i popoli” (Ivi, pp. 26-27).

Un altro testo esemplare per ragazzi, che intreccia metafora del viaggio e rappresentazione di valori di cittadinanza è *In viaggio per l'Unione Europea* (Sarfatti, 2022). Attraverso un'impalcatura narrativa strutturata anch'essa sulla contaminazione tra *fiction* e *nonfiction*, il racconto segue le peripezie di Timo e Malvina, un fratello e una sorella che intraprenderanno un viaggio di scoperta del territorio europeo per conoscerne le curiosità, la storia e le potenzialità ma anche per imparare a prendersene cura da futuri cittadini.

Infine, un'ultima storia su cui vale la pena soffermare l'attenzione per le sue peculiarità stilistiche e per i suoi rimandi alla tradizione mitologica è l'albo *Europa* (Gotto, Stamatiadi, 2019): un racconto che ripercorre il mito della principessa fenicia Europa, il cui intrepido coraggio le accordò l'onore di essere ricordata per sempre.

4. Riflessioni conclusive

Le piste narrative individuate e analizzate nel lavoro d'indagine qui compiuto hanno permesso di delineare alcuni degli ambiti di scrittura intorno a cui si sviluppa ed evolve una porzione della produzione letteraria per l'infanzia e per ragazzi italiana dedicata a rappresentare questioni, eventi, personaggi e valori che interessano la rappresentazione della Unione Europea.

Il percorso di analisi ha rivelato come tale spazio di letteratura giovanile non solo testimoni uno specchio dei cambiamenti socio-politici e culturali che hanno interessato la grande famiglia riunita nella UE, dalla sua costituzione ad oggi, ma anche un virtuoso strumento di formazione e sensibilizzazione per le nuove generazioni.

L'emersione di temi dalla forte vocazione etico-civile come la cooperazione, la solidarietà, la maturazione di una coscienza critica e il rispetto per la diversità, rilanciati dalle narrazioni circolanti nei libri per bambini e ragazzi, appare un fenomeno culturale notevole, che virtuosamente supporta la promozione di un'identità europea partecipata e condivisa.

Si tratta, quindi, di una risorsa potenzialmente a disposizione di un progetto orientato a fornire ai futuri cittadini europei non solo competenze e conoscenze utili a navigare verso il futuro prossimo, ma anche funzionali a sviluppare anche una dimensione "interiore" di adesione e di responsabilità verso l'esercizio della cittadinanza europea.

La letteratura per l'infanzia e per ragazzi, in questo senso, adombra un laboratorio di cittadinanza attiva, all'interno del quale i giovani lettori possono sperimentare le sfide e le opportunità di una società europea in continua evoluzione e camminare fiduciosamente verso la costruzione di un'Europa unita non solo nelle istituzioni, ma soprattutto nella coscienza di comune appartenenza maturata dai suoi cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Allargamento dell'UE in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/eu-enlargement_it (ultima consultazione 29 agosto 2024).
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonino E., Dastoli P.V. (2024). *A che ci serve l'Europa*. Venezia: Marsilio Nodi.
- Borruso F. (2019). La famiglia e la scuola nella letteratura per ragazzi. *Metamorfosi di un immaginario*. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.) *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 325-342). Roma: Carocci.
- Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la scuola etico-politica dei giovani*. Roma: Edizioni Studium (formato e-book).
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle immagini. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia, XVII (35)*, 89-108.
- Caporaso P., Mirandola G., Nanut M. (2022). *Pioniere. Le donne che hanno fatto l'Europa*. Cagli: Settenove.

- Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza in https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1 (ultima consultazione 22 agosto 2024).
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Franceschini E. (2022). *Tutti per uno. 33 storie per innamorarsi dell'Europa*. Milano: DeAgostini (formato e-book).
- Gainotti M.A. (2009). "Fatta l'Europa bisogna fare gli europei". Considerazioni su una educazione e una formazione all'Europa. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(1), 63-72.
- Gotto G., Stamatiadi D. (2019). *Europa*. Benevento: Edizioni Primavera.
- Granaglia E., Riva G. (eds.) (2024). *Quale Europa. Capire, discutere, scegliere*. Roma: Donzelli.
- Grilli G. (2022). The Non-Fiction Picturebook: Knowing the World as an Integrated Experience. *Encyclopaideia*, 26(64), 33-43.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. Letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura della pace*. Milano: FrancoAngeli.
- Habermas J. (2023). *L'Occidente diviso*. Roma-Bari: Laterza.
- Laschi G. (2021). *Storia dell'integrazione europea*. Firenze: Le Monnier Università.
- Mammarella G., Cacace P. (2013). *Storia e politica dell'Unione Europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Mascia T. (2021). Sviluppi della letteratura di divulgazione scientifica giovanile e prospettive attuali. *Pagine Giovani*, 12, 22-27.
- Mascia T. (2023). L'evoluzione creativa della letteratura nonfiction per l'infanzia e l'adolescenza. Una prospettiva internazionale. *Education, Sciences & Society*, 14(1), 401-419.
- Morin E., Ceruti M. (2013). *La nostra Europa. Cosa possiamo sperare? Cosa dobbiamo fare?* Milano: Raffaello Cortina.
- Parmigiani F., Garbuglia S. (2024). *L'Europa spiegata alle bambine e ai bambini. Un viaggio alla scoperta delle istituzioni europee*. Padova: Beccogiallo.
- Pinsent P. (2007). *Children's literature and the politics of equality*. New-York: Routledge.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sarfatti A. (2022). *In viaggio per l'Unione Europea*. Milano: Oscar Primi Junior.
- Simone Veil: superstita dell'Olocausto e prima donna presidente del Parlamento europeo in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers/simone-veil_it (ultima consultazione 29 agosto 2024).
- Ursula Hirschmann: attivista antifascista e femminista in https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/eu-pioneers/ursula-hirschmann_it (ultima consultazione 29 agosto 2024).
- Varanelli S. (2014). *100 grandi personaggi d'Europa*. Firenze: Giunti.
- Varsori A. (2023). *Storia della costruzione europea. Dal 1947 a oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Visentini B. (2015). *Europa. Dal Trattato di Roma al Trattato di Maastricht*. Venezia: Marsilio.
- Volpi V. (2020). *Cos'è per te l'Europa?* Milano: Feltrinelli Kids.

Strengthening Youth Participation in Public Decision-Making Processes in Europe: Young People's Perspectives

Promuovere la partecipazione giovanile ai processi decisionali pubblici in Europa: le prospettive dei giovani

Daniela Bianchi

Università degli Studi di Milano Bicocca | Department of Human Sciences and Education "Riccardo Massa" |

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bianchi, D. (2024). Strengthening Youth Participation in Public Decision-Making Processes in Europe: Young People's Perspectives. *Pedagogia oggi*, 22(2), 297-302.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-37>

Copyright: © 2024 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-022024-37>

ABSTRACT

Young people's institutional engagement and political participation are crucial among contemporary European democracies, thus rendering them a pivotal issue at the core of European policies. The current state of youth participation, marked by declining institutional involvement and rising unconventional forms of participation, underscores the importance of understanding the link between youth, education and political institutions.

The contribution aims to delve into the perspectives of young people on strengthening youth participation in public decision-making processes. The research adopts a qualitative approach, and phenomenological philosophical assumptions underpin it. Data was collected through in-depth online interviews with 26 young members of representative European youth organisations. The pedagogical insights gleaned from the lived experiences of young people provide valuable suggestions for fostering inclusive and participatory educational policies.

L'impegno istituzionale e la partecipazione politica dei giovani sono cruciali nelle democrazie europee contemporanee, rappresentando dunque una questione chiave per le politiche europee. Lo stato attuale della partecipazione giovanile, caratterizzato da un calo del coinvolgimento istituzionale e dall'aumento di forme di partecipazione non convenzionali, sottolinea l'importanza di comprendere il legame tra giovani, educazione e istituzioni politiche. Il contributo si propone di approfondire le prospettive dei giovani in merito alle possibilità di promuovere la partecipazione giovanile ai processi decisionali pubblici. La ricerca adotta un approccio qualitativo e si basa su presupposti filosofici di tipo fenomenologico. I dati sono stati raccolti attraverso interviste online in profondità con 26 membri di organizzazioni giovanili europee di rappresentanza. Le suggestioni pedagogiche raccolte dalle esperienze vissute dei giovani forniscono spunti di riflessione per promuovere politiche educative inclusive e partecipative.

Keywords: youth participation | European policies | public decision-making processes | youth perspectives | pedagogical research

Parole chiave: partecipazione giovanile | politiche europee | processi decisionali pubblici | prospettive dei giovani | ricerca pedagogica

Received: September 3, 2024

Accepted: October 16, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Daniela Bianchi, d.bianchi@campus.unimib.it

Introduction

The participation of young people in political processes is a cornerstone of democratic governance in Europe, reflecting the ideals of inclusivity and representation that are fundamental to contemporary European democracies. Youth engagement is critical not only for the legitimacy of democratic institutions but also for fostering a politically active citizenry that can sustain democratic values over time (Giugni, Grasso, 2022). Despite this, there has been a noticeable decline in traditional forms of political participation among young people, such as voting and party membership, coupled with a rise in non-conventional forms of engagement, including activism through social media, political consumerism, and grassroots movements (Yurttagüler, Pultar, 2023). This shift highlights the challenges faced by European democracies in connecting with younger generations and ensuring their voices are effectively integrated into public decision-making processes (Pitti, 2018).

Given these dynamics, the research study seeks to explore the educational trajectories that foster long-term engagement with European institutions. This paper focuses on examining the perspectives of young people, specifically exploring their needs and aspirations for strengthening their participation in public decision-making processes within the European context.

1. Evolving Patterns and Challenges in Youth Political Participation

The literature on youth political participation in Europe reveals a complex landscape, where traditional forms of engagement such as voting and political party involvement are in decline, while new forms of participation are emerging. These non-conventional forms include political consumerism, lifestyle politics, and digital activism, which are often seen as more relevant to younger generations (Crowley, Moxon, 2017). Scholars have observed that young people today are increasingly engaging in what can be termed as “everyday participation,” where political actions are embedded in daily life choices and consumer behaviours (Vromen, Collin, 2010). This shift reflects a broader redefinition of what constitutes political participation, moving away from institutionalized forms to more fluid, issue-based and networked forms of engagement. However, this evolution in participation modes has not been without challenges. There is a significant recognition deficit from older generations, which often fail to acknowledge the legitimacy of these new forms of engagement. This has led to a perception of young people as apathetic or disengaged from politics, a view that is both misleading and detrimental to the development of inclusive democratic processes (Percy-Smith et al., 2023). Traditional political institutions continue to view young people as “apprentices of citizenship” who require guidance towards what is considered the “correct” forms of participation, typically those rooted in conventional democratic practices (Cuconato *et alii*, 2018, p. 10). This perception has led to a significant recognition deficit, where the new participatory practices of young people are often dismissed or undervalued. Consequently, policies aimed at increasing youth engagement frequently fail to resonate with young people, as they do not adequately reflect the ways in which younger generations are already participating in society (Pitti, 2013).

Youth organizations at the European level, such as the European Youth Forum and the Advisory Council on Youth of the Council of Europe, play a crucial role in bridging the gap between young people and political institutions. These organizations advocate for youth rights and strive to enhance youth participation in decision-making processes at all levels of governance. The European Youth Forum, representing a vast network of youth organizations across Europe, has been instrumental in bringing youth concerns to the forefront of European policy-making (European Youth Forum, 2023). Similarly, the Advisory Council on Youth operates within the Council of Europe’s co-management system, ensuring that young people have a direct say in the decisions that affect them (Advisory Council on Youth, 2023).

Data from the Eurobarometer survey on youth engagement with the European Union (EU) provides further insights into the current state of youth political participation (European Commission, 2024). The survey reveals that while 46% of young people across the EU are familiar with the European elections, awareness of other engagement opportunities remains limited. For instance, only 24% are aware of EU social media channels and websites like the European Youth Portal, and even fewer know about the pos-

sibility of visiting EU institutions or contacting a Member or Commissioner of the European Parliament. This suggests a need for increased efforts to inform young people about the various ways they can engage with the EU beyond voting. The Eurobarometer findings also reveal several challenges that young people face in engaging with the EU and broader political processes. A significant barrier to participation is the lack of financial means, which was cited by 37% of respondents as the main reason for not participating in activities in another EU country. This highlights the socioeconomic inequalities that can limit the accessibility of opportunities for youth engagement, particularly for those from disadvantaged backgrounds.

Overall, both the literature and survey data highlight the dynamic and evolving nature of youth political participation. However, this progression is not yet adequately recognised or supported by existing policies and institutions. To effectively engage young people, there is a clear need for policies that are more inclusive, flexible, and attuned to the diverse ways in which younger generations are already participating in civic life.

2. Methodology

This study adopts a qualitative research approach, grounded in the principles of phenomenology, to explore the lived experiences of young people engaged in public decision-making processes within European institutions. Phenomenology, with its focus on understanding phenomena as they are experienced by individuals, provides a robust framework for examining the complex and nuanced realities of youth participation (van Manen, 2014, 2016). The choice of this approach is informed by the need to delve deeper into the subjective experiences of young people, moving beyond surface-level descriptions to uncover the essence of what drives and sustains their engagement in democratic processes (Mortari, 2016).

Data for this study were collected through in-depth online interviews with 26 young members of representative European youth organizations, including the European Youth Forum and the Advisory Council on Youth (O'Connor, Madge, 2017; Sità, 2012). These interviews were conducted over seven months, using a snowball sampling method to identify participants who could provide rich, detailed accounts of their experiences (Emerson, 2015). The use of online interviews allowed for the inclusion of participants from diverse geographical regions in Europe, ensuring a broad representation of perspectives. The interviews were semi-structured, allowing for flexibility in the conversation while ensuring that all participants addressed key topics related to their engagement in public decision-making. The interviewees were encouraged to reflect on their journeys through participation, the challenges they have faced, and their views on what is needed to enhance youth participation in democratic processes.

The collected data were analysed using thematic analysis. This involved a systematic process of coding the interview transcripts to identify recurring themes and patterns (van Manen, 2016). The use of NVivo software facilitated the organization and management of the data, allowing for a detailed exploration of the themes that emerged from the interviews (Coppola, 2011).

3. “Young people need to be seen on an equal footing with decision-makers”

The interviews with young people revealed a complex and multifaceted understanding of what is crucial to enhance their political participation. Central to their needs is the creation of environments that enable meaningful and equitable engagement with decision-makers. One of the most frequently mentioned requirements is the need for “safe spaces” where young people can express their views without fear of judgment or backlash. These spaces are seen as crucial for fostering open dialogue and ensuring that young people can participate without the pressures that often accompany involvement in politically charged environments. As one participant remarked, “Young people need to have safe spaces where they could express themselves, where they feel equally treated” (Interview 10, 2023).

Another critical need identified by the participants is the provision of adequate knowledge and educational resources. Although this aspect did not emerge in the account of the experiences that were crucial in their pathways to participation, many young people emphasised the importance of early civic education. They highlighted the need for education that equips them with a thorough understanding of their rights,

the functioning of political institutions, and the skills necessary for active citizenship. This educational foundation is seen as essential not only for empowering young people to engage with political processes but also for fostering a long-term commitment to democratic participation. As one interviewee noted, “You need from an early age to educate young people to understand in which political system they are living, what it means to be an active citizen” (Interview 17, 2024). Furthermore, this need for knowledge extends beyond formal education to include opportunities for critical thinking, public engagement, and the development of practical skills through debates and other forms of participatory learning.

The interviews also highlighted the importance of supportive structures and infrastructures that facilitate youth participation. This includes not only physical spaces such as community centres or town halls where young people can gather and engage in discussions but also institutional mechanisms that ensure their voices are heard and respected in decision-making processes. Participants frequently mentioned the need for “avenues” through which young people can influence policy, such as participation in parliamentary hearings, ministerial consultations, and other formal channels. However, they also stressed that these opportunities must be genuine and not merely symbolic.

Moreover, the interviews revealed a significant concern about the socioeconomic barriers that limit the ability of many young people to participate fully in political processes. Participants pointed out that financial stability, access to resources, and basic needs such as food, housing, and internet access are often prerequisites for meaningful participation. Without these, young people may be too preoccupied with securing their livelihoods to engage in political activities. As one participant eloquently put it, “If your own needs are not met, you don’t feel like participating, because you think about food and survival rather than decision-making processes” (Interview 15, 2023). This underscores the need for policies and support systems that address the material conditions of young people, enabling them to participate in politics from a position of security and dignity.

Furthermore, the participants expressed a desire for recognition and respect from older generations and political leaders. They emphasised that for youth participation to be effective, young people must be seen as equal partners in the decision-making process. This includes recognising the value of their contributions and ensuring that their voices are not only heard but also acted upon. As one interviewee stated, “Young people need to be seen on an equal footing with decision-makers, where they also have the chance to co-create policies” (Interview 25, 2024). However, a significant barrier is the perceived lack of respect and recognition from older generations and political figures, which often leads to young people feeling undervalued and ignored. This generational gap is further exacerbated by the use of complex, inaccessible language in political discourse, which alienates young people from participating fully. Participants also emphasised the importance of moving beyond tokenism to allow for genuine influence in policy-making. They highlighted the need for a “seat at the table,” where their voices have not just a symbolic presence but an actual impact on decisions.

This need for equality and recognition reflects a broader demand for a cultural shift in how society views and engages with young people in political contexts, as well as a systemic change in how young people are integrated into political processes.

4. “We need to move from the why to the how of youth participation”

When asked what they would do to improve youth participation in political processes, the young interviewees provided a range of insightful and transformative ideas. Many of these ideas centred around restructuring the current systems to create more inclusive and effective opportunities for youth engagement. A recurring suggestion was the implementation of co-management systems, similar to those used by the Council of Europe, where young people and government representatives share equal decision-making power. As one participant explained, “I would create the same system that exists in the Advisory Council, a co-management system where young people decide equally on matters related to youth alongside state representatives” (Interview 9, 2023). This model was praised for its ability to foster meaningful dialogue and ensure that youth participation is not just symbolic but has a tangible impact on policy decisions.

Another significant proposal was the lowering of the voting age to 16, which was seen as a way to start political engagement at an earlier age and make young people more aware of their influence in society.

Several participants suggested that this change would help integrate political education into the lives of younger people and provide them with early experiences of participation that could encourage lifelong engagement. One interviewee argued that “lowering the voting age to 16 is important to start a conversation on a younger level about youth participation and to show young people that their voice has an impact” (Interview 19, 2024). This idea reflects a broader desire to embed participation into the everyday lives of young people, ensuring that they grow up with a strong sense of their role in democratic processes.

In addition to institutional changes, participants also proposed more practical and immediate measures to support youth participation. Increased funding for youth organisations was a common theme, with many interviewees pointing out that financial support is essential for these organisations to operate effectively and reach a broader audience. This idea was often linked to the need for more resources to support non-formal education and youth work, which are seen as critical components of a robust participatory ecosystem. The participants argued that without adequate funding, youth organisations are limited in their ability to engage young people and influence political processes.

Moreover, participants emphasised the need to change societal attitudes towards youth participation. They expressed a desire to redefine how youth work and participation are perceived, moving away from the idea that these activities are merely extracurricular or voluntary. As one interviewee put it, “We need to redefine the landscape of how we interpret youth work, to move from the why to the how of youth participation” (Interview 5, 2023). This reflects a broader call for a cultural shift that recognises the importance of youth engagement as a vital component of democratic governance, rather than a marginal or optional activity.

Likewise, some participants expressed a desire to address more fundamental issues within the political system itself. For example, one interviewee suggested that there should be a “maximum voting age” alongside a minimum voting age, arguing that this would give more weight to the voices of younger generations in decisions that affect their future (Interview 20, 2024). Others proposed creating symbolic opportunities for younger children to experience leadership roles, such as having a day where a child could “be the Prime Minister” to help them understand the responsibilities and challenges of political leadership (Interview 12, 2023). These imaginative ideas underscore the participants’ desire for a more inclusive and innovative approach to youth participation, one that challenges existing norms and structures to better reflect the needs and aspirations of young people. Their suggestions reflect a deep understanding of the challenges they face and a strong commitment to making political participation more accessible, meaningful, and impactful for their generation and for generations to come.

5. Conclusion

The interviews highlight a critical demand for safe, supportive, and empowering environments that facilitate meaningful engagement. The call for inclusive, co-managed spaces where young people can engage as equals with decision-makers reflects a broader demand for democratic reforms that authentically integrate youth voices into the governance process. Like previous research, this study confirms that young people often feel excluded from traditional political processes due to a lack of recognition and respect from older generations (Kitanova, 2020). The frustration expressed by participants points to a broader issue of accountability in political participation. This finding suggests that if young people are not acknowledged and valued, there is a risk of disengagement and apathy, which can undermine the very purpose of including young people in these processes.

Furthermore, the interviewees emphasised the importance of early and sustained civic education as a crucial aspect in the broader education of the democratic subject (Biesta, 2011). This approach goes beyond formal education, extending into informal and non-formal learning contexts. This aligns with theories in the literature that stress the importance of education in fostering democratic participation from a young age (Eichhorn, 2018). The desire for early civic education and the lowering of the voting age to 16 also resonate with ongoing debates in the literature regarding the most effective ways to integrate young people into the political process. Research has shown that lowering the voting age can increase political engagement among young people, as it encourages early involvement in democratic processes and can lead to higher voter turnout in subsequent elections (Chan, Clayton, 2006). The participants’ emphasis

on co-management systems, where youth and adults share decision-making power, further enriches the discussion by suggesting a concrete model for enhancing youth participation, which is not yet widely explored in the literature.

The practical implications of these results are profound. The demand for more structured and supportive environments suggests that current participatory frameworks may be insufficient in addressing the unique challenges faced by young people. The interviewees' emphasis on the need for safe spaces and adequate resources, including financial support, highlights the practical barriers to participation that must be addressed to foster meaningful engagement. These findings suggest that educational practices and policy interventions should focus not only on creating opportunities for participation but also on ensuring that these opportunities are accessible, supportive, and reflective of the diverse voices of young people throughout Europe.

References

- Advisory Council on Youth. (2023). *Terms of reference of the Advisory Council on Youth (CCJ)*. Advisory Council on Youth. <https://rm.coe.int/ccj-tor-en-2024-2027/1680adeb96>
- Biesta G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Chan T. W., Clayton M. (2006). Should the Voting Age be Lowered to Sixteen? Normative and Empirical Considerations. *Political Studies*, 54(3), 533-558.
- Coppola L. (2011). *NVivo: Un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Crowley A., Moxon D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe.
- Cuconato M., McMahon G., Ilardo M., Demozzi S., Becquet V., Hansson S. L. (2018). *Biographies of young people's participation in eight European Cities*. PARTISPACE.
- Eichhorn J. (2018). Mobilisation through early activation and school engagement – the story from Scotland. *Journal of Youth Studies*, 21(8), 1095-1110.
- Emerson R. W. (2015). Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- European Commission. (2024). *Flash Eurobarometer 545. Youth and democracy*. European Union.
- European Youth Forum. (2023). *Annual Plan 2023. Objectives and key results*. European Youth Forum. <https://indd.adobe.com/view/69836c57-b981-465c-9d5a-3049098b2f0a>
- Giugni M., Grasso M. (Eds.). (2022). *The Oxford Handbook of Political Participation*. Oxford University Press.
- Kitanova M. (2020). Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819-836.
- Mortari L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- O'Connor H., Madge C. (2017). Online Interviewing. In N. G. Fielding, R. M. Lee, G. Blank (Eds.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods (Second Edition)*. SAGE Publications.
- Percy-Smith B., Patrick Thomas N., O'Kane C., Twum-Danso Imoh A. (2023). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Conversations for Transformational Change (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367758>
- Pitti I. (2013). Un nuovo modo di essere cittadini. Partecipazione giovanile, politiche partecipative e (in)capacità di riconoscimento. *Italia, Europa: Integrazione Sociale e Integrazione Politica*. Espanet Conference.
- Pitti I. (2018). *Youth and Unconventional Political Engagement*. Palgrave Macmillan.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- van Manen M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- van Manen M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (Second Edition)*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vromen A., Collin P. (2010). 'Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people'. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 97-112.
- Yurttagüler L., Pultar E. (2023). *New forms of youth political participation. Statistical survey* (L. Paši, Ed.). European Union-Council of Europe Youth Partnership.

Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunità in Europa.
La specificità del caso italiano

For a multivocal framework of second chance schools in Europe.
The specificity of the Italian case

Valeria Cotza

Research fellow | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca | valeria.cotza@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cotza, V. (2024). For a multivocal framework of second chance schools in Europe. The specificity of the Italian case. *Pedagogia oggi*, 22(2), 303-310. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-38>

Copyright: © 2024 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-022024-38>

ABSTRACT

Dating back to 1995 is the *White Paper on Education and Training* in which European policy proposed a series of measures to combat the social exclusion of young adults. Prominent among them was the pilot project of second chance schools, with the aim of reintegrating young people without a diploma into innovative training paths capable of instilling new motivation in a close alliance between school and territory. The model has proved successful: second chance schools have in fact spread throughout Europe, giving rise in some countries to true national networks (as in France and Spain), until the birth of a European network (E2C). These schools, however, have taken on different organizational forms and educational-didactic methodologies in the various territories: for this reason, the contribution intends to investigate the specificity of second-chance in Italy, which differs from most other European countries in terms of the target concerned (students of compulsory school age rather than those of legal age or those with only a lower license), educational objectives and managerial and educational arrangements. To this end, the reflection will be enriched by the first outcomes of a second chance mapping that is affecting the Lombardy region.

Risale al 1995 il *Libro bianco su istruzione e formazione* in cui la politica europea ha proposto una serie di misure per combattere l'esclusione sociale dei giovani adulti. Tra queste, spicca il progetto-pilota delle *second chance schools*, allo scopo di reinserire i giovani privi di diploma in percorsi formativi innovativi, in grado di infondere nuova motivazione in una stretta alleanza tra scuola e territorio. Il modello si è rivelato vincente: le scuole della seconda opportunità si sono infatti diffuse in tutta Europa, dando vita in alcuni Paesi a vere e proprie reti nazionali (come in Francia e in Spagna), fino alla nascita di una rete europea (E2C). Tali scuole, però, hanno assunto nei vari territori forme organizzative e metodologie educativo-didattiche diverse tra loro: per questo, il contributo intende approfondire la specificità della seconda opportunità in Italia, che si differenzia dalla maggior parte degli altri Paesi europei per target interessato (studenti in età di obbligo scolastico anziché maggiorenni o in possesso della sola licenza inferiore), obiettivi didattici e dispositivo gestionale ed educativo. A tal fine, la riflessione sarà arricchita dai primi esiti di una mappatura della seconda opportunità che sta interessando la regione Lombardia.

Keywords: school dropout | second chance schools | European school policy | Italian educational system | mapping

Parole chiave: dispersione scolastica | scuole della seconda opportunità | politica scolastica europea | dispositivo formativo italiano | mappatura

Received: September 2, 2024

Accepted: October 19, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Valeria Cotza, valeria.cotza@unimib.it

Introduzione. La strada tracciata dall'UE con le scuole della seconda opportunità

Nel 1995 la Commissione Europea, su iniziativa dell'allora Commissario per la Ricerca, l'Istruzione e la Formazione, Édith Cresson, emanò un documento per cercare di far fronte a due principali sfide: fornire soluzioni immediate agli attuali bisogni dell'istruzione e della formazione; preparare il futuro tracciando la strada per un approccio globale all'educazione che fosse in grado di riunire gli sforzi di tutti gli Stati membri (European Commission, 1995, p. 1). Il *Libro bianco su istruzione e formazione* (*White paper on education and training*) si pone come obiettivo quello di delineare il percorso verso una nuova società, la cosiddetta *learning society*, attraverso l'identificazione delle opzioni a disposizione dell'UE in materia di istruzione e formazione proponendo linee guida e obiettivi intesi a sostenere le politiche pubbliche (ivi, p. 3).

Al fine di combattere l'esclusione di alcune categorie sociali considerate più vulnerabili (come giovani senza qualificazione, lavoratori anziani, disoccupati, donne che rientrano nel mercato del lavoro), il terzo obiettivo del *Libro bianco* promuove due tipi di progetti pilota: le *second chance schools* (ossia le scuole della seconda opportunità) e il servizio di volontariato per i giovani (ivi, pp. 40-43). In particolare, le *second chance schools*, che nascono sulla scorta di esperienze già diffuse negli Stati Uniti e in Israele, hanno lo scopo di reintegrare nel sistema scolastico o formativo i giovani privi di qualifica e che vivono in aree deprivate o svantaggiate, riadattando le scuole già presenti o costruendo nuovi centri di apprendimento che fungano anche da luogo di aggregazione per la comunità, tracciando nuove traiettorie di istruzione e formazione attraverso l'impiego di insegnanti qualificati debitamente pagati, il coordinamento tra scuola e diverse aziende o partner economici, la promozione di eventi culturali e soprattutto la personalizzazione del ritmo di insegnamento e apprendimento con l'uso delle tecnologie multimediali e la diffusione di nuovi metodi pedagogici.

Nonostante l'attenzione agli "ultimi" e le aspirazioni democratiche sottese alle proposte del documento non siano conformi al paradigma aziendalistico-economico assunto dal *Libro* stesso (d'Iribarne, 1996, pp. 24, 31), che sostiene un approccio fondato sulla triade *growth/competitiveness/employment* con un forte nesso causale tra istruzione e crescita economica, la Commissione Europea ha avuto il merito di spostare l'attenzione dalla *first* alla *second chance* in educazione, incoraggiando la nascita di nuove scuole attente ai diritti e ai bisogni di giovani in difficoltà che, grazie a questa seconda occasione, hanno potuto concludere un ciclo di studi e approcciarsi al mercato del lavoro con una qualifica. Queste scuole si sono presto diffuse in tutta Europa, assumendo connotati educativo-didattici e organizzativi diversi a seconda del territorio di appartenenza.

1. Un framework multivocale: la seconda opportunità in Europa

Come viene ribadito nel documento che testimonia l'adesione delle prime città al progetto pilota (in Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Spagna: European Commission, 1998a), il concetto di "seconda opportunità" nasce e si sviluppa sulla scorta di esperienze e iniziative educative già esistenti in tutta Europa ben prima del 1995, che sembrano avere cinque finalità in comune: tornare nel sistema scolastico; ottenere un diploma; aggiornare le conoscenze; acquisire una formazione professionale; accedere al mondo del lavoro con una qualifica (European Commission, 1998b, p. 40). Il percorso così concepito dovrebbe permettere ai giovani di recuperare fiducia in se stessi e motivazione, costruendo un progetto personale e reintegrandosi socialmente dopo anni di esclusione e marginalizzazione. Non a caso la *second chance education* è citata dal framework europeo "ET 2020" come dispositivo in grado di promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva, assicurando a tutti gli studenti – anche a quelli in condizione svantaggiate, con background migratorio o con bisogni educativi speciali – di completare il ciclo di istruzione o formazione (European Council, 2009, p. 3).

Il progetto pilota, che ha coinvolto inizialmente 11 Paesi – cioè Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna, Svezia – nei quali, dal 1996 al 2000, sono state avviate 13 scuole della seconda opportunità, è poi sfociato nel 1999 nella creazione del network

“E2C-Europe” (European Association of Cities for Second Chance Schools)¹, che attualmente comprende 33 scuole della seconda opportunità e 3 network, nati in Francia², Portogallo³ e Spagna⁴. L’UE ha dedicato due report ai risultati di tali esperienze (European Commission, 2001 e 2013), dai quali si evincono alcune importanti considerazioni:

- affinché le nuove conoscenze e competenze acquisite dai giovani siano spese al meglio nella società e nel mercato del lavoro, è necessario che le scuole della seconda opportunità stabiliscano uno stretto rapporto di collaborazione con partner locali quali aziende e imprese, sistemi di educazione formale, strutture educative, centri per l’impiego, centri di ricerca, università, ONG e in generale enti del Terzo Settore;
- molte scuole possono trarre valore aggiunto incorporando nel proprio curriculum una dimensione culturale/artistica e relativa alla salute, che può essere coordinata e condotta, a seconda dei territori, da personale interno o da esperti esterni, quindi esternalizzando il supporto;
- affinché gli studenti possano sperimentare un percorso soddisfacente, le scuole sottolineano come sia fondamentale che gli insegnanti, oltre a essere qualificati e specializzati, sviluppino quelle competenze umane necessarie per sentire un impegno profondo e personale nei confronti degli alunni; a tal fine, la formazione degli insegnanti dovrebbe essere organizzata in maniera più sistematica e ricorrente, procedendo anche a una comparazione dei diversi approcci didattici ed educativi adottati nelle scuole dei vari Paesi;
- il successo dei percorsi all’interno delle scuole della seconda occasione è dovuto anche all’integrazione tra attività di orientamento, tutoraggio e consulenza nel curriculum; tali attività possono essere portate avanti in modo separato, con tutor o consulenti specifici, o inserite nelle varie discipline, assegnando ai docenti un doppio ruolo; la collaborazione di tipo multiprofessionale si configura infatti come un aspetto di primaria importanza per far fronte alle sfide del re-ingaggio in educazione;
- queste scuole, pur nella loro eterogeneità, si confermano essere luoghi di innovazione pedagogica e didattica, dove sperimentare nuovi modi di organizzazione dell’apprendimento (come la disposizione in piccole classi, il ricorso a laboratori, l’uso delle tecnologie) anche informale (si pensi alle escursioni o ai giochi d’avventura) e implementare approcci pedagogici alternativi, come la metodologia Feuerstein (European Commission, 2001, p. 21); l’attenzione è rivolta al benessere dello studente, il quale deve essere coinvolto nelle decisioni riguardanti il suo apprendimento e deve poter sperimentare relazioni positive con i pari, gli insegnanti e lo staff.

Le buone pratiche della scuola della seconda opportunità identificate dall’UE (si veda soprattutto European Commission, 2013, pp. 41-70) costituiscono un ricco patrimonio capace di informare le politiche e la metodologia pedagogica del mainstream scolastico e formativo, che deve far fronte quotidianamente al fenomeno dell’abbandono e della dispersione scolastica che registra ancora, in quasi tutta Europa, tassi drammatici (Eurostat, 2024). Diventa così sempre più attuale il tema della trasferibilità di ciò che è stato imparato dalle esperienze di seconda opportunità, che pone la necessità di incentivare progetti pedagogici in grado di contaminare, a vari livelli e in diverse forme (European Commission, 2013, pp. 71-88), l’istituzione scolastica tradizionale.

2. Un caso particolare: la seconda opportunità in Italia

L’universo delle esperienze che in territorio comunitario hanno caratteristiche analoghe alla seconda opportunità così come descritta dai documenti europei è molto più ricco e vario di quanto riportato nei report di valutazione: diverse azioni, infatti, hanno avuto origine e storia autonome rispetto al *Libro bianco* o sono state attivate all’interno di altri circuiti europei esistenti. In Italia un buon numero di esperienze

1 <https://e2c-europe.org/>

2 <https://reseau-e2c.fr/>

3 <https://www.segundaoportunidade.com/>

4 <https://www.e2oespana.org/>

con caratteristiche simili sono sorte spontaneamente anche prima del 1995 e hanno fatto ricorso alla dicitura “seconda opportunità” soltanto a posteriori, trovandola conforme alle proprie peculiarità. È questo il caso delle iniziative che nel 2005 hanno costituito la prima “Rete delle scuole di seconda occasione” in Italia, le quali sono state descritte (Brighenti, 2006 e 2009) e analizzate più dettagliatamente (Bertazzoni, 2009) grazie al supporto di ricerca e di documentazione dell’IPRASE del Trentino: queste esperienze, infatti, nascono tutte negli anni ’90 (fino al 1997), addirittura prima o a ridosso della pubblicazione dei primi report europei (fa eccezione il progetto “Icaro... ma non troppo” attivato a Reggio Emilia nel 2000, sulla scorta del medesimo progetto avviato a Verona nel 1997), in stretta correlazione con le esigenze del territorio di riferimento e sulla base di azioni educative progressive.

Guardando al caso italiano, però, l’espressione “seconda opportunità” può apparire non del tutto consona: mentre a livello europeo, infatti, tali esperienze e scuole si rivolgono a giovani adulti tra i 18 e i 24 anni d’età, che sono “caduti fuori” dal sistema scolastico prima di ottenere un diploma di scuola superiore, in Italia esse si inseriscono nel quadro giuridico delle politiche anti-dispersione e di riforma della scuola dell’obbligo (come ben ricorda Guarnieri, 2008, p. 2), rivolgendosi a studenti perlopiù quindicenni e pluripetenti al termine del ciclo dell’obbligo scolastico, ancora privi della licenza media. Dunque, se la seconda opportunità in Europa è strettamente correlata all’indicatore (ESL, *Early School Leavers*, o ELET, *Early Leavers from Education and Training*) predisposto dall’EU per misurare la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno un diploma superiore e non sono più in formazione (Eurostat, 2024), la seconda occasione in Italia è invece legata a tutti quei micro-fenomeni che costituiscono il macro-fenomeno della dispersione scolastica, che si manifesta in tutta la sua pluralità (Perone, 2006) e multidimensionalità (Ghione, 2005) già nel corso della scuola dell’obbligo, spesso comportando il proscioglimento dell’obbligo stesso senza il conseguimento del titolo della licenza media.

A eccezione della scuola della seconda opportunità nata a Catania grazie al progetto pilota europeo (con sede nell’IC Francesco Petrarca), che si rivolgeva ai giovani che non avevano avuto la possibilità di frequentare un corso di studi di secondo grado, le scuole della seconda occasione attualmente note in Italia, sostenute dal lavoro di ricerca e di rete dell’IPRASE del Trentino, si rivolgono alla fascia d’età 14-16 anni (raramente fino ai 18 anni), quindi dalla classe terza della Scuola Secondaria di I grado al biennio della scuola superiore. Si tratta di progetti continuativi diffusi su tutto il territorio nazionale: “Chance - Maestri di strada”, Napoli (per un affondo: Filippini, Giustini, 2010); “La Scuola della Seconda Opportunità”, Roma (si vedano: Consoni, 2008; Mercuri, Caravita, 2008); “Provaci ancora, Sam!”, Torino; “Progetti Ponte”, Trento; “Icaro... ma non troppo”, sia a Verona che a Reggio Emilia (per il caso di Reggio Emilia: Guarnieri, 2008); più recentemente, dal 2016, il progetto “Ricomincio da tre” a Padova (Biasin, Boscaini, 2023)⁵. Il loro principale obiettivo è accompagnare gli alunni al conseguimento della licenza media, in modo tale da re-inserirli in un percorso formativo o prospettare loro un primo inserimento nel mondo del lavoro, tramite un processo, della durata di un anno, di (ri-)orientamento e ri-motivazione all’apprendimento.

Dalla letteratura sul tema (in particolare: Guarnieri, 2008; Bertazzoni, 2009; Brighenti, 2009; Bianchini, Lucatello, Damiani, 2021; Biasin, Boscaini, 2023) è possibile evincere alcune caratteristiche in comune a tutte queste esperienze:

- focus sulla classe terza della Scuola Secondaria di I grado: gli studenti, selezionati tramite una mappatura del territorio o segnalazioni da parte delle scuole, frequentano le lezioni in orario scolastico fuori dalle mura della propria scuola di provenienza, ma rimanendo iscritti alla stessa e quindi sostenendo l’esame nella scuola di provenienza stessa, di fronte ai docenti della scuola tradizionale, non da privatisti (salvo eccezioni);
- lavoro di rete: viene in genere stipulato un accordo tra il Terzo Settore, il Comune, gli Uffici Scolastici e altre istituzioni locali (più raramente con il coinvolgimento del Ministero dell’Istruzione), che permette così il finanziamento del progetto e la sua continuità nel tempo;

5 Presenta alcune similarità con il quadro della seconda opportunità in Italia anche il progetto “Don Milani 2” della Fondazione Exodus, attivo nel quartiere Quarto Oggiaro a Milano, ma presente anche in altre realtà del territorio nazionale (Pasta, 2022; per approfondire il progetto: www.exodus.it/news/donmilani2/don-milani-2-ragazzi-fuori-serie-11-04-2019.html).

- équipe multiprofessionale e collaborazione interprofessionale: lo staff è di solito composto da più figure educative, quali insegnanti (statali o anche volontari), educatori, pedagogisti e psicologi, che affiancano gli studenti in stretta sinergia con professionalità che lavorano al di fuori della scuola, come assistenti sociali o operatori di altre associazioni;
- sistema integrato: pur nella loro diversità, le progettazioni di tali scuole cercano di interagire con le risorse e le competenze del territorio in cui si collocano le istituzioni scolastiche, costruendo un curriculum aperto e flessibile e personalizzando gli interventi; il lavoro integrato è la base di un impianto metodologico che cerca di scostarsi dalla rigidità e dalla cultura idealista e concettualista della scuola ordinaria, sviluppando un curriculum fondato su pratiche educative e didattiche che si collocano nel punto di incontro tra scuola tradizionale, extrascuola e formazione professionale, implementando un'interessante contaminazione;
- impianto metodologico attivo e partecipativo: le inclinazioni, i valori e le competenze dello studente sono poste al centro di attività basate su apprendimenti reali, che valorizzano la cultura laboratoriale, la valenza civica e la sperimentazione di percorsi pratici ed esperienziali, creando un contesto accogliente e ricettivo e moltiplicando i linguaggi di cui si può servire la didattica, non più trasmissiva ma collaborativa;
- patto educativo: all'inizio del percorso, per sancire l'impegno preso nel perseguirlo, viene firmato un patto tra lo studente, la famiglia, la scuola che lo sta accogliendo e la scuola di provenienza, la cui collaborazione risulterà fondamentale per costruire un intervento sistemico che riesca a far fronte alle difficoltà dello studente.

La seconda opportunità così come è stata concepita e poi elaborata in Italia non si configura dunque soltanto come una misura di compensazione (ovvero come una misura che crea nuove occasioni per coloro che hanno abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione, senza ottenere una qualifica), ma anche e soprattutto come una misura di intervento, che punta a combattere le difficoltà emergenti degli studenti, fornendo un sostegno mirato (le definizioni di tali misure, di prevenzione, intervento e compensazione, si possono trovare in due documenti europei: European Council, 2011; Eurydice, 2014, p. 51).

3. Per una prima mappatura della seconda opportunità in Lombardia: risultati preliminari

Al fine di comporre un quadro sempre più esaustivo delle diverse realtà che si occupano di seconda occasione in Lombardia, l'Università di Milano-Bicocca ha avviato nell'a.a. 2023/2024 una ricerca volta a mappare, nella cornice delle politiche e dei progetti anti-dispersione, le esperienze di seconda opportunità presenti nella Regione. L'obiettivo della ricerca è quello di rilevare la diffusione di tali iniziative in un territorio fecondo di misure di contrasto dell'abbandono e della dispersione scolastica, delineando anche alcune caratteristiche di questi interventi. In una fase successiva, la ricerca si occuperà di valutare l'efficacia e l'impatto di tali esperienze sul benessere e i risultati scolastici degli studenti.

La ricerca si è avvalsa di un approccio *mixed methods* (Creswell, Plano Clark, 2007) che ha previsto l'uso di due strumenti di ricerca: interviste non direttive e semi-strutturate (febbraio-maggio 2024) rivolte a un campione finalizzato di scuole della seconda opportunità nei territori di Milano, Varese e Monza (per un totale di 6 interviste di circa 50 minuti ciascuna, audio-registrate e trascritte *verbatim*); un questionario, su modulo Google, a domande chiuse e aperte, reso pubblico mediante circolare a tutti gli Istituti Comprensivi e le scuole superiori della Città Metropolitana di Milano (a marzo 2024), grazie alla collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale⁶. Le interviste hanno avuto lo scopo di sondare la struttura istituzionale e organizzativa del campione individuato di scuole della seconda opportunità, con affondi circa la nascita e la storia del progetto, la sua implementazione, il target interessato e il network intorno a questa realtà. Il questionario, del quale sono state finora raccolte 20 risposte (di cui 11 IC e 9 scuole superiori), prevede una prima parte volta a esplorare i progetti di contrasto alla dispersione attivi negli istituti a cui lo stru-

⁶ Si ringraziano per la preziosa collaborazione il Dirigente Yuri Coppi e la Dott.ssa Laura Turotti dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Milano e Città Metropolitana.

mento è indirizzato, che ne valuti gli obiettivi, gli aspetti a cui intendono far fronte, il ruolo e il coinvolgimento di eventuali ETS e i finanziamenti. La seconda parte è invece dedicata alle scuole della seconda opportunità: qualora il progetto sia attivo, se ne analizzano gli obiettivi, la fascia d'età a cui è rivolto, il ruolo degli ETS, eventuali accordi con gli Uffici Scolastici o il Comune, la tipologia di docenti ed educatori coinvolti e le modalità di svolgimento della parte didattica ed educativa. Chiude il questionario un affondo sui progetti personalizzati (come orario personalizzato/ridotto, percorsi laboratoriali, di alfabetizzazione, di studio assistito) attivi soprattutto in orario curricolare, con l'indicazione di eventuali finanziamenti a supporto e patti stipulati con le famiglie dei beneficiari.

Il questionario non ha portato all'identificazione di scuole che non fossero già note alla fase qualitativa. La ricerca ha consentito di portare alla luce, tra le altre, alcune realtà del Terzo Settore e del privato sociale che da anni lavorano sul territorio implementando classi della seconda occasione in collaborazione stretta con le scuole del loro bacino d'utenza, secondo modalità in parte simili e in parte legate alla specificità sociale ed educativa del proprio contesto. Si sta procedendo all'analisi dei dati (qualitativi e quantitativi) relativi alle esperienze della seconda opportunità nate e sviluppate nelle seguenti realtà educative:

- Cooperativa Sociale “La Strada”, Milano (progetto “Scuola Bottega”)⁷;
- Fondazione “Aquilone”, Milano (progetto “Scuola Bottega”)⁸;
- Fondazione “Maria Anna Sala”, Milano (progetto “Altra Scuola”)⁹;
- Fondazione “Sicomoro per l'Istruzione Onlus”, Milano e Lodi (scuole della seconda opportunità “Sicomoro I Care”; Brambilla, 2022)¹⁰;
- Fondazione “Daimon”, Saronno (progetto “Anno Unico”)¹¹;
- Impresa Sociale “Il Carro”, zona Carrobiolo, Monza (progetto “Scuola Popolare”; questo caso è stato studiato in Cotza, 2024)¹².

Da una prima lettura dei dati emerge che tutte le realtà sopra elencate, al di là dei connotati particolari, rispondono al quadro della seconda occasione che si è cercato di delineare fin qui. Si rivolgono tutte, quindi, alla classe terza della Scuola Secondaria di I grado, a studenti in condizione di dispersione scolastica che, per diversi fattori e variabili (AGIA, 2022), sono in difficoltà a frequentare le attività in un contesto di scuola tradizionale. A conclusione di questa prima ricognizione, si propone di seguito una tabella riassuntiva delle caratteristiche strutturali e organizzative degli enti presi in considerazione dalla ricerca:

Sicomoro	La Strada	Aquilone	M.A. Sala	Daimon	Il Carro
Convenzione stipulata con la scuola da cui proviene lo studente, su segnalazione + Patto tra scuola di accoglienza, scuola di provenienza, studente e famiglia					
+ Accordo con Comune e USR Lombardia + Accordo di rete con le scuole di Milano	+ Accordo con Comune e UST Milano			(Finanziamento di Regione Lombardia - Dote Scuola)	+ Accordo con il Comune di Monza
4 aule dentro la scuola	1 aula fuori dalla scuola				
5 giorni a settimana		3 giorni a settimana		5 giorni a settimana	
Docenti distaccati + Educatori	Educatori + 1 docente distaccato	Educatori + 1 docente distaccato	Educatori + 2 docenti distaccati	Educatori + Docenti del CFP	Educatori + Docenti volontari
Solo studenti alfabetizzati	Anche studenti neo-arrivati in Italia		Anche studenti in condizione di grave devianza		

(Tab. 1: Panoramica sulle strutture organizzative degli enti oggetto di ricerca).

7 <https://lastrada.it/scuola-bottega/>

8 http://www.fondazioneaquilone.org/servizi_minori/una-scuola-bottega-contro-la-dispersione-scolastica/

9 <https://www.cagmarcelline.it/progetti/altrascuola/>

10 <https://www.fondazionesicomoro.it/scuola-sicomoro.html>

11 <https://www.fondazionedaimon.com/anno-unico-saronno/>

12 <https://www.avitaonlus.org/scuola-popolare>

4. Prospettive future. Verso il riconoscimento di un modello italiano della seconda opportunità

Il lavoro di mappatura a cui si è accennato, che è ora nella sua fase iniziale ma che ha l'obiettivo di estendersi a tutta la Regione, pone la questione di trovare gli strumenti di ricerca più adatti per portare alla luce progetti e interventi che sono spesso sommersi, non conosciuti dal mainstream scolastico, ostacolando così la diffusione di quelle buone pratiche di seconda opportunità, interne alle scuole o in collaborazione tra Terzo Settore e scuola, che potrebbero costituire un vero baluardo e laboratorio pedagogico contro la dispersione scolastica. La sfida che si prospetta è quella di far emergere tali realtà e iniziare la costruzione di una rete sostanziale, regionale ma in prospettiva anche nazionale (sulla base di quanto già consolidato nei primi anni 2000), che possa sostenere nel tempo le progettualità, elaborando un sostrato pedagogico comune e facendosi altresì portavoce presso i decisori politici delle istanze di giustizia e inclusione sociale portate avanti dalle scuole della seconda occasione.

Il riconoscimento e la conseguente valorizzazione della specificità del caso italiano potrebbero infatti aprire la strada verso una sua legittimazione a livello istituzionale – che in Italia, a differenza di altri Paesi europei, ancora manca – avviando inoltre un dialogo più proficuo e informato con il *milieu* di esperienze della seconda opportunità diffuse in tutta Europa.

Riferimenti bibliografici

- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Documento di studio e di proposta. Roma. In www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Bertazzoni C. (ed.) (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Vol. 2: *Riprendere a educare: riflessioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Bianchini P., Lucatello V., Damiani P. (2021). Dall'“andare a scuola” all'“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica. *Nuova Secondaria*, 2, 147-164.
- Biasin C., Boscaini F. (2023). Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo: il progetto “Ricominio da tre”. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 61-75.
- Brambilla E. (2022). Scuola “Sicomoro I CARE” – Scuola della Seconda Opportunità. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (eds.), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp. 229-233), Milano: FrancoAngeli.
- Brighenti E. (ed.) (2006). *Ricominio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Brighenti E. (ed.) (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Vol. 1: *Riprendere a imparare: percorsi ed esperienze*. Trento: Erickson.
- Consoni D. (2008). *Emergenze educative e pratiche di cura. Le Scuole della Seconda Occasione*. Tesi di Dottorato in Pedagogia, Università degli Studi di Roma Tre.
- Cotza V. (2024). *Il paradosso dell'inclusione. Uno studio di caso per progettare servizi e interventi di educazione alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell J., Plano Clark V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- European Commission (Cresson É., Flynn P., Bangemann M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en (ultima consultazione: 22/08/2024).
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (1998a). *Second chance schools – European pilot projects*. Vol. 1: *The commitment of cities*. Publications Office. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d22759b0-1bc6-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search (ultima consultazione: 22/08/2024).
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (1998b). *Second chance schools – European pilot projects*. Vol. 2: *The challenges of the pilot projects*. Publications Office. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d22759b0-1bc6-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search (ultima consultazione: 22/08/2024).
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2001). *Second chance schools – The results of a European pilot project – Report*, Publications Office. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/923ea599-0b97-4ee1-88fc-3f26553f82a7 (ultima consultazione: 22/08/2024).

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Redgrave K., Day L., Mozuraityte N., McCoshan A.) (2013). *Preventing early school leaving in Europe – Lessons learned from second chance education*. Publications Office. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/575dc3dc-a6fb-4701-94a2-b53d62704567 (ultima consultazione: 22/08/2024).
- European Council (2009, 12 May). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of the European Union*, C 119/2. In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29 (ultima consultazione: 22/08/2024).
- European Council (2011, 28 June). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, C 191/1. In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32011H0701%2801%29 (ultima consultazione: 22/08/24).
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe – Strategies, policies and measures*. Publications Office. In op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1 (ultima consultazione: 22/08/24).
- Eurostat (2024). *Early leavers from education and training*. In ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Filippini F., Giustini C. (2010). Chance, la scuola della seconda opportunità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2), 103-126.
- Ghione V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Guarnieri M.C. (2008). La scuola che ha scelto di cambiare: l'esperienza delle Scuole di Seconda Opportunità in Italia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, 1-27.
- d'Iribarne A. (1996). Una lettura dei paradigmi del Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione: elementi per un dibattito. *Formazione professionale. Rivista europea*, 8/9, 24-33.
- Mercuri V., Caravita S. (2008). Le scuole della seconda opportunità a Roma: una rete interistituzionale per affrontare l'insuccesso formativo dei giovani a rischio di marginalizzazione ed esclusione sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 4(12), 89-97.
- Pasta S. (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(1). In inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/24 (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Perone E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.

Il valore educativo dell'educazione al patrimonio culturale: il contributo europeo nel dibattito italiano

The educational value of cultural heritage education: the European contribution to the Italian debate

Marianna Di Rosa

PhD Student | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | marianna.dirosa@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Di Rosa, M. (2024). The educational value of cultural heritage education: the European contribution to the Italian debate. *Pedagogia oggi*, 22(2), 311-315. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-39>

Copyright: © 2024 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-022024-39>

ABSTRACT

In recent years, heritage education has gained prominence in Italian pedagogical research, largely due to European research and collaboration programs such as the HEREDUC project (2002) and the ongoing CHARTER project. This trend has been further strengthened by the "immaterial turn" established by the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage (Satta, 2013). This paper examines the influence of European guidelines on cultural heritage and their educational value in Italy, highlighting strengths and weaknesses in relation to the institutions developed in response to European initiatives. A transdisciplinary and participatory approach, as advocated by the Faro Convention (Brambilla, 2022), is proposed to make Heritage Education a global strategy (Copeland, 2006) that transcends the Eurocentric perspective, promoting the construction of citizenship and community identity within a planetary and holistic framework (Alivizatou, 2006; Baldacci, 2014).

Negli ultimi anni, l'educazione al patrimonio culturale ha acquisito rilevanza nella ricerca pedagogica italiana, grazie ai programmi europei di ricerca e collaborazione, come il progetto HEREDUC (2002) e il progetto CHARTER in corso. Questa tendenza è stata rafforzata dalla "svolta immateriale" sancita dalla Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale (Satta, 2013). Il contributo esamina l'influenza delle linee guida europee sul patrimonio culturale e il loro valore educativo in Italia, evidenziando punti di forza e debolezza in relazione alle istituzioni create a seguito delle sollecitazioni europee. Si propone un approccio transdisciplinare e partecipativo, come previsto dalla Convenzione di Faro (Brambilla, 2022), per rendere l'Heritage Education una strategia globale (Copeland, 2006) che superi la prospettiva eurocentrica, promuovendo la costruzione di cittadinanza e identità comunitaria in un'ottica planetaria e olistica (Alivizatou, 2006; Baldacci, 2014).

Keywords: heritage education | cultural heritage | heritage learning | identity | citizenship

Parole chiave: educazione al patrimonio | patrimonio culturale | pedagogia del patrimonio | identità | cittadinanza

Received: August 8, 2024

Accepted: October 10, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Marianna Di Rosa, marianna.dirosa@unifi.it

1. Le principali tappe europee e la “svolta immateriale”

Nel primo mezzo secolo di lavoro del Consiglio d'Europa l'interesse verso il patrimonio culturale è focalizzato in via prioritaria nella sua tutela e nella costruzione di una concezione di patrimonio culturale comune, nella ricerca di un'identità sovranazionale europea. La prima *Convenzione europea per la cultura* (1954) sancisce l'impegno alla tutela del patrimonio culturale, il quale diviene oggetto di ricerca e studio nella costruzione della nuova Europa post-bellica.

Nel 1972, l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) con la *Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale* propose un elenco delle varie tipologie di patrimonio culturale, che portò alla costituzione della *World Heritage List (WHL)*, in cui il patrimonio culturale mondiale era identificato secondo un *outstanding universal value*. Il concetto di *world heritage* assume un'interpretazione in senso più universale negli anni Novanta, superando un approccio formalistico in favore di un approccio più storico-antropologico (Alivizatou, 2006).

La relazione esplicita tra patrimonio culturale e educazione emerge con la Raccomandazione R (98)5, che individua la necessità di sviluppare una disciplina autonoma nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale ossia

una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione.

Una disciplina transdisciplinare da fondare sul sodalizio tra il mondo della cultura e della pedagogia, che richiama l'esigenza di un impianto teorico che si arricchisca dalle pratiche.

Con l'introduzione dei *cultural landscapes* nell'aggiornamento della Convenzione UNESCO (1992) e ripresa nella *Convenzione europea del paesaggio* (2000) si apre la strada per la cosiddetta svolta immateriale (Satta, 2013), frutto di una nuova lettura del patrimonio culturale (Di Capua, 2021) con la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* (2003). L'interpretazione di patrimonio culturale si arricchisce delle interrelazioni delle sue manifestazioni tangibili e intangibili, incarnando valori di umanità e di memoria (Bouchenaki, 2007).

Una prospettiva, quella immateriale, che la pedagogia del patrimonio aveva già preso in considerazione, con la Raccomandazione R (98) 5, sollecitata dalla sua natura globale (Copeland, 2006). Un punto nodale per la ricerca che apre a una maggiore pluralità di prospettive che tende al superamento di un'ottica puramente eurocentrica (Satta, 2013).

Il Consiglio di Europa redige poi la *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* (2005) in cui l'educazione al patrimonio culturale diviene centrale come punto di incontro e confronto transdisciplinare e costruzione di cittadinanza consapevole. La cosiddetta *Convenzione di Faro* afferma che la conoscenza e la relazione con il patrimonio culturale contribuisce allo sviluppo dei diritti umani, sia a livello individuale che comunitario, grazie alla partecipazione alla vita culturale. Un intento congiunto delle politiche europee che riconoscono l'importanza delle interrelazioni delle comunità patrimoniali con il territorio, divenendo con il suo patrimonio culturale fonte fertile di stimolo critico e attivo per il futuro (Campfens *et al.*, 2023).

I successivi riferimenti europei all'educazione al patrimonio culturale promuovono la collaborazione interculturale e il dialogo, individuando l'educazione come strumento chiave per lo sviluppo della cittadinanza europea: il report *Strengthening European Identity through Education and Culture* (European Commission, 2018) sottolinea il ruolo centrale dell'istruzione e della cultura nella promozione di una conoscenza reciproca e di un sentimento condiviso di storia e identità. Con l'*Action plan Handbook 2018-2019* il Consiglio d'Europa (2018) incoraggia la partecipazione e la cooperazione della cittadinanza al patrimonio culturale, sottolineando il ruolo dell'educazione non formale oltre a quello formale. La sinergia tra educazione e patrimonio culturale infatti può trovare nell'Europa un “posto privilegiato” favorendo uno sviluppo sostenibile e inclusivo grazie alla partecipazione attiva della cittadinanza (Gesche-Koning, 2018).

Dal 2018, le politiche europee adottano un approccio olistico al patrimonio culturale (Baldacci, 2014), riconoscendone il ruolo non solo culturale ma anche politico, economico e sociale (Psychogiopoulou,

2018). Programmi di finanziamento come Horizon 2020 e il successivo Horizon Europe (2021-2027) permettono la promozione di progetti per la valorizzazione del patrimonio culturale, sottolineando l'importanza della visibilità e di un approccio a lungo termine nelle politiche UE (Zygierewicz, 2019). Il patrimonio culturale è anche considerato un veicolo per la pace, la democrazia e lo sviluppo sostenibile, favorendo il dialogo interculturale e contrastando la disinformazione (Brunet *et al.*, 2022).

Inoltre, negli ultimi decenni, i programmi di cooperazione europea hanno rafforzato la consapevolezza del patrimonio culturale come elemento cruciale per lo sviluppo della cittadinanza attiva e globale. Un approccio che permette di superare una visione tradizionale del patrimonio come oggetto di studio e di tutela, valorizzandone gli aspetti educativi e pedagogici. La costituzione di una rete europea può e rende possibile lo sviluppo della ricerca in questioni di interesse comune, quali la valorizzazione del patrimonio culturale e la sua eredità (Sciacchitano, 2005).

Il progetto HEREDUC (HERitage EDUCation), avviato nell'ambito del programma *Socrates*, è stato tra i primi progetti di cooperazione europea a riconoscere il potenziale innovativo del patrimonio culturale per lo sviluppo di una pedagogia transdisciplinare, sottolineando la necessità di un riallineamento tra teoria e pratica (De Troyer *et al.*, 2015):

La pedagogia del patrimonio che ci interessa deve far luce su quello che riguarda tutti noi, a partire dalla nostra identità locale; deve considerare, a prescindere da monumenti storici e capolavori artistici, anche gli 'alti e bassi' della società europea, il confronto di opinioni opposte, la responsabilità collettiva per il futuro e le soluzioni a problemi posti da generazioni precedenti. La pedagogia del patrimonio cerca di creare una solida base a un futuro europeo comune. (*Ibidem*, p. 22).

Successivamente, il progetto AQUEDUCT (Acquiring Key Competences through Heritage Education) ha approfondito, in linea con il progetto HEREDUC, l'importanza dell'educazione al patrimonio a scuola, concentrandosi principalmente sulla formazione degli insegnanti e sulla sinergia tra patrimonio culturale e competenze chiave per l'apprendimento permanente (Lakerveld, Gussen, 2009).

In particolare, negli ultimi quattro anni, i progetti relativi al patrimonio culturale e il suo valore educativo sono numerosissimi e eterogenei per istituzioni proponenti e indirizzo di intervento ma trovano accordo nell'approfondire le connessioni tra educazione al patrimonio e alla cittadinanza (Bacian, Huemer, 2023). Per rispondere all'emergenza di comprendere quali siano le competenze necessarie per i professionisti della cultura, e dunque anche nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale, il progetto Erasmus+ CHARTER (The European Cultural Heritage Skills Alliance), quasi concluso, ha lavorato su un modello grafico per la rilevazione delle competenze dei professionisti del patrimonio culturale (CHARTER, 2022).

Considerazioni che manifestano con urgenza l'interesse della pedagogia al patrimonio culturale, grazie alla collaborazione tra professionisti della cultura e dell'educazione, al fine di realizzare le potenzialità del patrimonio culturale nei suoi valori identitari di cittadinanza e democrazia, per lo sviluppo della persona come individuo e facente parte di comunità in relazione con il territorio, come stimolato dagli stessi documenti europei descritti nel presente articolo.

2. Il dibattito italiano

In Italia, una prima chiara prospettiva olistica di patrimonio culturale è evidente già al momento della fondazione stessa della Repubblica Italiana con la Costituzione (art. 9) che assume un ruolo attivo per lo sviluppo della ricerca promuovendo un'interpretazione di eredità per le future generazioni. Nonostante ciò, la normativa italiana ha storicamente impiegato il termine plurale di Beni Culturali (e Ambientali), privilegiando un'impostazione tassonomica, spesso associata a un giudizio estetico del bene stesso (in parte superata con la creazione del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali nel 1975), come emerge dalla internazionale WHL. L'approccio tassonomico è esplicitato nel *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali* (D. Lgs. 490/1999) nonostante introduca una prospettiva più globale nel riconoscimento di beni aventi "valore di civiltà", e poi ripreso nel successivo *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. Lgs. 42/2004). Il Codice ha il merito di introdurre una visione più inclusiva del patrimonio come portatore di memoria e promotore di cultura, in linea con l'articolo 9 della Costituzione, in-

tegrando concetti emersi nel dibattito internazionale degli anni Novanta, come i paesaggi culturali e il patrimonio immateriale.

Nel 1995 viene istituita la *Commissione di Studio per la didattica del museo e del territorio*, formata da professionisti della cultura e dell'educazione, rinsaldando una relazione interrotta con l'istituzione del Ministero dei Beni e Attività culturali e che, grazie anche agli stimoli della Raccomandazione R (98)5 portano all'accordo quadro tra i dicasteri MIBAC-MIUR. Un accordo chiave per lo sviluppo di una pedagogia del patrimonio, che trova sinergia con le istituzioni di tutela e conservazione culturali, la Scuola e l'Università.

Con il *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* (2015) l'Italia definisce l'oggetto della pedagogia del patrimonio, in linea con la definizione europea, riflettendo anche altre sollecitazioni provenienti dal dibattito europeo e internazionale. Con la Legge 167/2007, l'Italia ratifica la Convenzione del 2003, portando in luce il valore identitario del patrimonio culturale immateriale con l'espressione e i valori delle comunità, contribuendo a superare i limiti del binomio beni culturali-patrimonio storico-artistico che ha contraddistinto storicamente l'interpretazione di patrimonio culturale a livello italiano (Dalai Emiliani, 1998).

L'idea di un'educazione globale e planetaria, non solo in relazione al patrimonio culturale, entra a pieno titolo nella scuola, valorizzando l'importanza di una cittadinanza attiva, con l'introduzione della Legge n. 107 /2015 e viene rinsaldata con l'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado (Legge n. 92/2019). Nel 2020, con la legge n. 133, l'Italia ratifica con grande ritardo la *Convenzione di Faro*, rendendo esplicite le potenzialità educative e formative del patrimonio culturale sia nei contesti formali che non formali, nell'ottica dell'apprendimento tutto l'arco della vita, non solo limitatamente all'istruzione, nel sottolineare la valenza transdisciplinare e dinamica dell'educazione al patrimonio (Brambilla, 2020).

Altro stimolo per una pedagogia del patrimonio culturale si evidenzia con la costituzione della Fondazione Scuola dei beni e delle attività culturali che offre varie opportunità formative rivolte ai professionisti della cultura (Fondazione Scuola Beni Attività culturali, 2024), non limitatamente agli specialisti dell'educazione al patrimonio e, attualmente, è partner del progetto CHARTER, rinsaldando la propria vocazione a livello internazionale.

Grazie alle suddette sollecitazioni, la pedagogia del patrimonio, che coinvolge attivamente le comunità e la cittadinanza, vede, negli ultimi anni, un crescente interesse nelle pratiche e nella ricerca a più livelli quali il Ministero della Cultura (nel finanziamento e partecipazione alla Fondazione Scuola dei beni e delle attività culturali); i luoghi e i professionisti della cultura e dell'educazione (con la partecipazione a progetti di cooperazione internazionale e a partenariati territoriali); e, non in ultimo, l'Università, con la sua attività di *public engagement* ridefinita dall'Anvur con il documento Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024).

La pedagogia del patrimonio culturale dunque necessita oggi di un riallineamento tra le sue basi epistemologiche e la costruzione di buone pratiche, possibile solamente con il dialogo e il confronto tra gli ambiti della ricerca e del mondo del lavoro e la cooperazione tra i professionisti del mondo della cultura e dell'educazione. Una cooperazione che supera i confini geografici e disciplinari, in cui l'educazione al patrimonio culturale divenga risorsa per l'identificazione e lo sviluppo delle identità singolari e plurali nella promozione di una società inclusiva e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Alvizatou M. (2006). Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an 'Unconventional' Relationship. *Institute of Archaeology*, 17, 47-57.
- Bacian I., Huemer M.-A., (2023). *Citizenship education in national curricula*. Briefing, European Parliament Research Service.
- Baldacci V. (2014). Tre diverse concezioni del patrimonio culturale. *Cahier d'études italiennes*, 18, 47-59.
- Bouchenaki M. (2007). A major advance towards a holistic approach to heritage conservation: the 2003 Intangible Heritage Convention. *International Journal of Intangible Heritage*, 2(1), 105-109.
- Brambilla G. (2020). La Convenzione di Faro e la fase 4 dei Musei: da obiettivo immaginato a sestante nella notte. *Il Capitale culturale*, Supplemento speciale: 459-465.

- Brunet P., De Luca L., Hyvonen E. (2022). *Report on a European collaborative cloud for cultural heritage: ex-ante impact assessment*. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, EU: Publications Office.
- Cecio L., Di Rosa M. (2024). *Educare al patrimonio culturale: prospettive per una professione. Professionalità studi, I/VII – 2024*. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press.
- CHARTER (2022). Factsheets: families of competences. In https://charter-alliance.eu/wp-content/uploads/2022/07/D2.2-Factsheets-Families_of_competences_FINAL.pdf (ultima consultazione: 14/08/2024)
- Consiglio d'Europa, *Enhanced participation in cultural heritage: the Faro way*. In <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/the-faro-way> (ultima consultazione: 11/08/2024)
- Consiglio d'Europa (2018). Action plan Handbook 2018-2019. In <https://rm.coe.int/faro-convention-action-plan-handbook-2018-2019/168079029c> (ultima consultazione: 14/08/2024)
- Consiglio d'Europa, Assemblea Parlamentare (2015). Resolution 2057, Cultural heritage in crisis and post-crisis situations. In <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=21784&clang=en> (ultima consultazione: 10/08/2024)
- Copeland T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dalai Emiliani M. (1998). La commissione per la didattica del museo e del territorio: difficoltà e traguardi. *Notiziario XIII* 56-58, Mibac, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato: pp. 95-98.
- De Troyer V., Vermeersch J., Van Genechten H., Van den Nieuwenhof P., Kösters K., Mols P., Van Leeuwen J., Vitré N., Destro M. A., Fusco M. A., Pizzicannella F. (2005). *Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*. Antwerp-Apeldoorn: Garant.
- Di Capua V. (2021). La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune, *Aedon Rivista di arti e diritto on line*, 3, 162-171.
- European Commission, Directorate-General for Communication (2018) *Strengthening European Identity through Education and Culture: the Commission's Contribution to the Leaders' Working Lunch Gothenburg, 17 November 2017: The School of European and Transnational Governance*. EU: Publications Office.
- Fondazione Scuola Beni Attività culturali (2024). Fare Scuola. In <https://pubblicazioni.fondazione scuola-patrimonio.it/Siamo-Scuola/> (ultima consultazione: 14/08/2024)
- Gesche-Koning N. (2018). *Research for CULT Committee – Education in Cultural Heritage*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Lakerveld J. V., Gussen I. (2009). Acquiring Key Competences through Heritage Education. Lies Kerkhofs, Bilzen: Landcommanderij Alden Biesen. In http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/Aqueduct_EN.pdf (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo, Direzione Generale Educazione e Ricerca (2015). Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016. In <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale> (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Satta G. (2013). Patrimonio culturale. *Parolechiave*, 21(1), 19-30.
- Sciacchitano E. (2015). L'evoluzione delle politiche sul patrimonio culturale in Europa dopo Faro. *Citizens of Europe*, pp. 45-62.
- Zygierewicz A. (2019). *Cultural heritage in EU discourse and in the Horizon 2020 programme*. Briefing, European Parliament Research Service.

Formare gli insegnanti per sostenere la motivazione degli studenti e contrastare la dispersione scolastica: un'indagine sulle strategie didattiche motivazionali

Training teachers to support students' motivation and reduce school dropout: an investigation into motivational teaching strategies

Sara Germani

Research fellow | Department of Developmental Psychology and Socialization Processes | Sapienza University of Rome | sara.germani@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Germani, S. (2024). Training teachers to support students' motivation and reduce school dropout: an investigation into motivational teaching strategies. *Pedagogia oggi*, 22(2), 316-325. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-40>

Copyright: © 2024 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-022024-40>

ABSTRACT

The phenomenon of school dropout has been examined from various perspectives, revealing the complexity of interactions among both contextual and individual variables. Among the latter, student motivation is recognized as one of the “malleable” factors on which schools and educators can intervene to reduce dropout. The present study, employing the motivational framework of *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan, Deci, 2017), has two primary objectives. Firstly, it describes recent pedagogical strategies identified as motivational by SDT authors; secondly, it examines which of these pedagogical actions are more strongly associated with students' motivation, through a longitudinal study involving a sample of high school students. Results highlight the importance of understanding teachers' actions and their impact on students' motivation, crucial for implementing effective educational interventions aimed at enhancing students' academic success.

Il fenomeno della dispersione scolastica è stato esaminato da diverse prospettive, portando alla luce la complessità dell'interazione sia tra variabili contestuali che individuali. Tra queste ultime, la motivazione degli studenti è riconosciuta come uno dei fattori “malleabili” sui quali scuole e insegnanti possono intervenire per contrastare la dispersione. Il presente studio, utilizzando l'approccio motivazionale della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan, Deci, 2017), ha due principali obiettivi. Da una parte, descrive le recenti strategie didattiche che gli autori della SDT hanno definito motivazionali; dall'altra, esplora quali di queste azioni didattiche siano correlate in misura maggiore alla motivazione degli studenti, attraverso uno studio longitudinale condotto su un campione di studenti di scuola secondaria di secondo grado. I risultati sottolineano l'importanza di comprendere le azioni degli insegnanti e i loro effetti sulla motivazione degli studenti, per la progettazione di interventi formativi efficaci volti a favorire il successo scolastico degli studenti.

Keywords: school dropout | students' motivation | teachers' motivational behaviors | Teacher training, Self-Determination Theory

Parole chiave: dispersione scolastica | motivazione degli studenti | comportamenti motivazionali degli insegnanti | formazione insegnanti | Self-Determination Theory

Received: August 7, 2024
Accepted: October 15, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Sara Germani, sara.germani@uniroma1.it

Introduzione

Contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, per ridurre le disuguaglianze sociali, migliorare le opportunità lavorative e il benessere individuale, rappresenta da anni una delle principali sfide e aree di intervento su cui si concentrano gli sforzi dei sistemi di istruzione e formazione europei (Eurostat, 2022) e nazionali (MIM, 2023). Quando si parla di dispersione si fa riferimento sia agli abbandoni formali, ovvero agli studenti che interrompono gli studi prima di conseguire il diploma, sia alla dispersione implicita, che comprende gli studenti che completano il percorso scolastico senza raggiungere le competenze minime necessarie (Batini, 2023). Considerando l'alto tasso di abbandono ancora presente in molti paesi europei, compresa l'Italia (ISTAT, 2024), comprendere le motivazioni dietro l'abbandono scolastico è cruciale per identificare i fattori di rischio e protezione, utili per sviluppare strategie di intervento mirate, non solo per prevenire l'uscita precoce dalla scuola, ma anche per migliorare l'impegno degli studenti e ridurre il divario tra le competenze attese e quelle acquisite.

La decisione di abbandonare la scuola può essere influenzata sia da variabili contestuali, come lo status socioeconomico delle famiglie, o il territorio in cui si trova la scuola, sia da variabili individuali, come l'autoefficacia, l'autostima e la motivazione degli studenti (Alivernini, Lucidi, 2011). La motivazione, in particolare, è un elemento "malleabile" su cui scuole e insegnanti possono intervenire per favorire il successo scolastico.

Per comprendere l'abbandono scolastico in termini motivazionali è possibile utilizzare la *Self-Determination Theory* (Ryan, Deci, 2017). Secondo questa teoria, il modo in cui gli insegnanti si relazionano con gli studenti è l'elemento fondamentale che determina la qualità della loro motivazione e il loro coinvolgimento a scuola. Recentemente è stato definito un quadro di comportamenti didattici motivazionali degli insegnanti (Ahmadi *et alii*, 2023), che possono favorire o ostacolare la motivazione degli studenti, evidenziando la necessità di sperimentare, applicare e valutare tali comportamenti nei contesti scolastici.

Il presente studio si propone, in ottica esplorativa, di operationalizzare e analizzare i comportamenti didattici motivazionali recentemente concettualizzati, indagandone l'impatto sulla motivazione degli studenti. Questo rappresenta un primo passo verso la loro valutazione, al fine di comprendere come tali comportamenti possano essere applicati efficacemente nei contesti scolastici per promuovere un maggiore coinvolgimento e successo scolastico.

1. La SDT a scuola

Nel contesto educativo, la SDT promuove l'interesse degli studenti per l'apprendimento attraverso l'autoregolazione della motivazione verso lo studio (Guay, 2022; Reeve *et alii*, 2022; Ryan, Deci, 2020), riconoscendo diversi tipi di motivazione e collocandoli lungo un *continuum di autodeterminazione* (Ryan, Deci, 2017). Il continuum inizia con l'ammotivazione, che è caratterizzata dalla mancanza di intenzionalità nello studio ed è correlata negativamente con il benessere e positivamente con disadattamento scolastico e maggiori intenzioni di abbandono (Cheon, Reeve, 2015; Howard *et alii*, 2021). A seguire, ci sono diverse forme di motivazione estrinseca. La prima è la regolazione esterna, caratterizzata da contingenze esterne, come premi o punizioni. L'impegno dello studente svanisce quando tali contingenze vengono meno. La seconda è la regolazione introiettata, guidata da fattori esterni interiorizzati, come l'ansia e il senso di colpa. Sebbene questa possa migliorare la persistenza nello studio, è associata a un minore benessere psicologico, poiché gli studenti possono sperimentare ansia e stress a causa delle pressioni esterne legate ai compiti scolastici (Guay, Rataelle, Chanal, 2008). L'ultima forma di regolazione estrinseca è la regolazione identificata. In questo caso, pur trattandosi ancora di una motivazione strumentale, lo studente attribuisce valore allo studio, percependo una maggiore autodeterminazione (Niemi, Ryan, 2009). Soprattutto durante la scuola secondaria di secondo grado, periodo in cui gli studenti sviluppano la loro personalità, la motivazione identificata può rappresentare un fattore di protezione contro l'abbandono scolastico. Alla fine del continuum si trova la motivazione intrinseca, con la quale lo studente studia per il piacere e la soddisfazione che trae dall'attività stessa. Questo tipo di motivazione rappresenta il prototipo della motivazione autonoma ed è associato al benessere degli studenti e al loro impegno nello studio. Gli studenti con una maggiore

motivazione autonoma sono quindi meno inclini ad abbandonare gli studi e più propensi a proseguire nella loro formazione (Alivernini, Lucidi, 2011; Bureau *et alii*, 2022; Ricard, Pelletier, 2016). Al contrario, chi abbandona la scuola presenta livelli più bassi di motivazione intrinseca, identificata e introiettata, e livelli più alti di amotivazione (Bureau *et alii*, 2022; Howard *et alii*, 2021).

La SDT sostiene che gli ambienti di apprendimento promuovono il processo di autodeterminazione quando soddisfano i tre bisogni psicologici di base: Autonomia, Competenza e Relazione (Guay, 2022; Ryan, Deci, 2017). Nel contesto scolastico, questi bisogni rappresentano rispettivamente: la necessità degli studenti di percepirsi come “artefici” delle proprie azioni legate allo studio; efficaci nei compiti e capaci di affrontare le sfide dell’apprendimento; e connessi con insegnanti e compagni di classe. La SDT riconosce come fattore cruciale per la soddisfazione di questi bisogni ciò che gli insegnanti “fanno” e “dicono” durante le lezioni per coinvolgere gli studenti nelle attività di apprendimento (Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006; Reeve *et alii*, 2022) che può essere definito “stile di insegnamento (de)motivante” (Aelterman *et alii*, 2019), a seconda che le azioni supportino o ostacolano i bisogni degli studenti. Dalla sua prima concettualizzazione, i ricercatori della SDT hanno utilizzato i principi della teoria per spiegare e chiarire i comportamenti ad esso associati, utilizzando diverse concettualizzazioni, rendendo la definizione dello stile di insegnamento che supporta la motivazione degli studenti un concetto in continua evoluzione, lasciando aperto il campo di ricerca riguardo alla comprensione di come tali azioni degli insegnanti possano soddisfare i bisogni degli studenti e migliorare la loro esperienza educativa (Howard, Slep, Wang, 2024).

2. I comportamenti motivazionali degli insegnanti

Gli interventi formativi basati su azioni didattiche che seguono i principi della SDT, si sono da sempre dimostrati efficaci (Ryan *et alii*, 2022). Tuttavia, nonostante il successo, comprendere le specifiche azioni didattiche e la loro efficacia resta complesso. Per questo motivo, Ahmadi e colleghi (2023) hanno definito un *sistema di classificazione*, delineando un insieme di comportamenti didattici motivazionali degli insegnanti, utilizzando un panel di 34 esperti internazionali tramite il metodo Delphi. I comportamenti sono stati inizialmente identificati dalla letteratura esistente e successivamente perfezionati nelle etichette e nelle descrizioni. Il panel ha effettuato valutazioni multiple, classificando i comportamenti in base ai seguenti criteri:

- *Rilevanza per la SDT*: gli esperti hanno indicato se un comportamento era rilevante o no, con un livello di accordo del 90% come criterio di consenso.
- *Relazione con i bisogni psicologici*: hanno indicato se ogni comportamento supportava o ostacolava la soddisfazione dei bisogni (consenso fissato all’80%).
- *Impatto sulla motivazione*: hanno risposto su una scala da -3 (forte effetto negativo) a +3 (forte effetto positivo), considerando la mediana come misura di tendenza centrale (consenso fissato al 90% dei voti entro un punto dalla mediana).

Dopo tre round di valutazione, il panel ha raggiunto un accordo su 57 comportamenti motivazionali degli insegnanti (*Teachers’ Motivational Behaviors*), suddivisi in sei categorie¹:

- *Supporto al bisogno di autonomia*: 11 comportamenti che favoriscono un ambiente in cui gli studenti sperimentano la volontà e l’autonomia nel proprio apprendimento (es.: Permettere la scelta, Insegnare nei modi preferiti dagli studenti, Fornire spiegazioni).
- *Supporto al bisogno di competenza*: 17 comportamenti che creano un ambiente in cui gli studenti si sentono in grado di raggiungere i propri obiettivi (es.: Fornire un feedback specifico, Stabilire obiettivi basati su criteri personali, Chiarire le aspettative).
- *Supporto al bisogno di relazione*: 7 comportamenti che promuovono un ambiente in cui gli studenti si

1 Per mancanza di spazio non è possibile riportare tutti i 57 comportamenti con relativi indicatori e funzioni. L’intera classificazione è consultabile sia dalla fonte originale (Ahmadi *et alii*, 2023) sia dalla traduzione in italiano (Germani, 2023).

percepiscono accettati e compresi (es.: Esprimere affetto, Mostrare comprensione per il punto di vista degli studenti).

- *Ostacolo al bisogno di autonomia*: 5 comportamenti che creano un ambiente in cui gli studenti si sentono sotto pressione e costretti a seguire le direttive dell'insegnante (es.: Uso di un linguaggio pressante, Imporre scadenze pressanti).
- *Ostacolo al bisogno di competenza*: 9 comportamenti che fanno sentire gli studenti incapaci di raggiungere i propri obiettivi e incerti sulle aspettative (Dare un feedback negativo pubblicamente, Elogiare un risultato positivo attraverso il confronto con i pari, Dividere gli studenti in base alle abilità).
- *Ostacolo al bisogno di relazione*: 8 comportamenti che generano un ambiente in cui gli studenti si sentono denigrati, rifiutati o giudicati (Ignorare gli studenti, Punire in modo ingiusto, Urlare o usare un tono severo).

Dalla costruzione della classificazione emerge la complessità nel definire chiaramente il ruolo di alcuni comportamenti, poiché gli esperti non hanno trovato un accordo né sul bisogno psicologico associato né sull'effetto di tali comportamenti sulla motivazione degli studenti. Gli esperti sottolineano, inoltre, che l'applicazione di determinati comportamenti deve essere calibrata in base al contesto, all'età degli studenti e agli obiettivi educativi specifici (Ahmadi *et alii*, 2023). Per questo motivo, è necessario valutare tali comportamenti nei contesti scolastici, per chiarire il loro ruolo e garantire che contribuiscano positivamente alla motivazione e all'apprendimento degli studenti.

3. La ricerca

Nel Sistema di Classificazione (Ahmadi *et alii*, 2023) ciascun comportamento motivazionale è stato valutato in base al suo effetto sulla motivazione. Nel contesto scolastico, ogni comportamento può rappresentare una componente essenziale di un intervento motivazionale. Comprendere l'effetto di ciascun comportamento è cruciale per sviluppare strategie di intervento efficaci e migliorare la pratica didattica degli insegnanti.

Il presente studio ha quindi l'obiettivo di valutare l'effetto di ciascun comportamento sulla motivazione degli studenti. Nello specifico, si è voluto esplorare se esistono correlazioni significative tra le variazioni nel tempo nei singoli comportamenti motivazionali degli insegnanti percepiti dagli studenti e i diversi tipi di motivazione riconosciuti nel continuum dell'autodeterminazione.

3.1 Il campione

Lo studio ha coinvolto un campione di convenienza di 421 studenti (58,9% maschi) delle classi terze, quarte e quinte di un liceo scientifico, con un'età media di 16,9 anni (DS=0,79). La scelta di fare un focus sulle classi del triennio nasce per valutare specificamente i fattori legati all'abbandono scolastico in un contesto in cui gli studenti potrebbero effettivamente abbandonare, dato che l'obbligo scolastico termina a 16 anni (età che di norma si compie durante il terzo anno).

3.2 Metodologia e strumenti

Lo studio ha adottato un approccio quantitativo longitudinale, con due fasi di raccolta dati sugli stessi studenti, attraverso la somministrazione di un questionario: una all'inizio e una alla fine dell'anno scolastico². In entrambe le raccolte dati il questionario, oltre a comprendere domande relative alla sfera socio-demografica, valutava le variabili di interesse dello studio come segue:

2 Il campione iniziale al T1 era composto da 554 studenti con un'età media di 16,6 anni (DS=0,80). Al T2, il campione era composto da 422 studenti con un'età media di 17,3 anni (DS=0,94). Durante la fase di unione dei dati, sono stati inclusi 421 studenti. La discrepanza nel numero di studenti tra T1 e T2 è dovuta ad assenze, dati mancanti e codici identificativi non corretti, che non hanno permesso il matching completo dei partecipanti.

- *Comportamenti motivazionali degli insegnanti*: sono stati utilizzati 46 item (Germani, 2023) sviluppati partendo dai comportamenti motivazionali individuati nel Sistema di Classificazione (Ahmadi *et alii*, 2023). Questi item valutano quanto gli studenti percepiscono i comportamenti interpersonali degli insegnanti come di supporto o di ostacolo alla motivazione. Per la formulazione dei 46 item (Tab.1), sono stati considerati i comportamenti che nella Classificazione avevano una mediana di +/-3 e +/-2 rispetto all'effetto sulla motivazione, utilizzando come esempi gli indicatori forniti per ciascun comportamento (Germani, 2023). Gli studenti sono invitati a rispondere considerando la frequenza con cui i loro insegnanti si comportano nel modo descritto, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=Mai; 5=Molto spesso).
- *Motivazione scolastica*: valutata utilizzando la versione italiana della *Academic Motivation Scale* (AMS; Alivernini, Lucidi, 2008), che misura i diversi stili di motivazione (regolazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione introiettata, regolazione esterna e amotivazione), con un totale di 20 item valutati utilizzando una scala di risposta Likert a quattro punti (1=Per niente; 4=Molto).

1. Mi chiedono se ho idee su come rendere più interessanti le loro lezioni
2. Prima di darmi un voto, mi fanno valutare da solo/a come sono andato/a
3. Cercano di capire il mio punto di vista
4. Ascoltano le mie idee su come mi piacerebbe fare le cose
5. Mi danno suggerimenti su come migliorare nello studio
6. Mi fanno lavorare insieme a compagni/e che hanno interessi simili ai miei
7. Mi incoraggiano a fare domande
8. Mi propongono compiti adatti alle mie capacità (né troppo facili, né troppo difficili)
9. Mi incoraggiano a collaborare con i compagni/e senza entrare in competizione
10. Mostrano rispetto per le mie scelte
11. Se sbaglio qualcosa durante un'attività, me lo dicono senza mettermi in imbarazzo di fronte a tutti
12. Sembrano felici di farmi lezione
13. Mi propongono delle attività che possono essere interessanti per me
14. Spiegano chiaramente che cosa devo fare nei compiti e nelle attività
15. Sento di poter condividere con gli insegnanti le mie idee su ciò che voglio diventare nella vita
16. Mi spiegano come le cose che studio mi potrebbero essere utili
17. Quando faccio bene qualcosa mi incoraggiano a continuare in quel modo
18. Mi chiedono se sto bene
19. Mi incoraggiano a prendere iniziativa nelle attività scolastiche e di studio
20. Mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di diventare ciò che voglio nella vita
21. Mi chiedono come mi sto trovando con le cose che studiamo
22. Mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose
23. Mi sento capito/a dai miei insegnanti
24. Sono gentili con me anche quando non faccio i compiti o li faccio male
25. Mi dicono che sono bravo/a solo quando faccio le cose esattamente come dicono loro
26. Quando faccio male qualcosa, non mi dicono come migliorare
27. Mi ignorano
28. Mi dicono qual è la risposta a una domanda senza darmi la possibilità di arrivarci da solo/a
29. Mi spingono a essere in competizione con i miei compagni/e
30. Sono gentili con me solo quando mi comporto come vogliono loro
31. Mi dicono cosa devo fare senza darmi la possibilità di scegliere
32. Mi chiedono di fare le stesse cose degli altri anche se per me sono troppo difficili o troppo facili
33. Premiano solo gli altri anche quando io faccio bene le cose
34. Mi danno ordini
35. Mi fanno notare quando gli altri sono più bravi di me
36. Mi sembra che mi prendano in giro in modo poco carino
37. Usano un tono autoritario
38. Mi assegnano un compito senza darmi indicazioni chiare
39. Rimproverano solo me, anche se altri compagni/e si comportano male
40. Mi mettono fretta mentre faccio un compito o un'attività scolastica
41. Mi dicono che ho poche capacità per andare bene nella loro materia
42. Quando si rivolgono a me, lo fanno con parole che mi sembrano poco gentili
43. Provano a farmi cambiare idea su come la penso
44. Criticano gli errori che faccio di fronte a tutti
45. Urlano e usano con me un tono che mi sembra minaccioso
46. Mi interrompono mentre sto parlando

Tab. 1: *Item per la valutazione della percezione dei comportamenti motivazionali degli insegnanti.*
Ogni item è preceduto da "i miei insegnanti"

Le analisi effettuate hanno riguardato inizialmente statistiche descrittive e analisi di validità e affidabilità, con particolare attenzione alla AMS, per la quale sono state eseguite analisi fattoriali confermate (CFA), valutate utilizzando diversi indici di *fit* (Hu, Bentler, 1999).

Successivamente, per quantificare il cambiamento nella percezione dei comportamenti motivazionali degli insegnanti e nella motivazione degli studenti tra le due misurazioni, sono stati calcolati i punteggi differenziali sottraendo i punteggi di T1 da quelli di T2. In base alla scala di risposta, i punteggi differenziali dei comportamenti motivazionali variano da -4 a +4 e quelli delle diverse motivazioni da -3 a +3.

Una volta calcolati i punteggi differenziali, è stata utilizzata la correlazione lineare di Pearson per esaminare le relazioni tra il cambiamento nella percezione dei comportamenti motivazionali e il cambiamento nelle diverse motivazioni degli studenti nel tempo. Le analisi sono state effettuate utilizzando il software IBM SPSS Statistics 27, stabilendo un livello di significatività pari a $p < 0,05$.

4. Risultati

Nelle tabelle 2 e 3 sono riportati i risultati relativi alle statistiche descrittive, alle analisi di validità e affidabilità e ai punteggi differenziali.

Per quanto riguarda i comportamenti motivazionali degli insegnanti, i risultati indicano una percezione generalmente stabile da parte degli studenti, implicando che la loro percezione riguardo a ciò che gli insegnanti fanno e dicono durante le lezioni non ha subito grandi cambiamenti tra T1 e T2. Questa stabilità è evidenziata dalla distribuzione dei punteggi differenziali, che mostra una maggiore frequenza di punteggi compresi tra -1 e +1. Nello specifico, il punteggio “zero”, che rappresenta nessun cambiamento percepito, ha la frequenza maggiore per tutti i comportamenti, in alcuni casi superando il 50%.

Rispetto alla motivazione, i risultati mostrano una buona validità strutturale e una buona affidabilità interna della AMS. I punteggi differenziali, a differenza di quelli dei comportamenti, mostrano più variabilità nel tempo. Nel dettaglio, il tipo di motivazione più variabile è la regolazione intrinseca, che mostra una alta percentuale nei punteggi +1 e +2. Mentre invece quello che resta più stabile è la regolazione identificata, con la maggior parte dei punteggi compresi tra -1 e +1.

Passando alle correlazioni (Tab.4), solo 35 comportamenti su 46 hanno mostrato una correlazione statisticamente significativa con le diverse motivazioni. L'amotivazione, oltre a mostrare il maggior numero di correlazioni significative con i comportamenti degli insegnanti, mostra anche le correlazioni più forti, soprattutto con i comportamenti ritenuti demotivanti. Segue la motivazione identificata, che mostra diverse correlazioni sia con i comportamenti motivanti che demotivanti. Al contrario, la motivazione esterna ha mostrato il minor numero di correlazioni significative con i comportamenti degli insegnanti, seguita dalla motivazione introiettata e da quella intrinseca. Quest'ultima mostra soprattutto correlazioni con i comportamenti motivanti. In generale, questi risultati mostrano che c'è un'associazione significativa nel tempo tra le percezioni degli studenti riguardo ai comportamenti degli insegnanti e le loro variazioni nella motivazione.

	AMOTIVAZIONE	ESTERNA	INTROIETTATA	IDENTIFICATA	INTRINSECA
spiegano chiaramente che cosa devo fare nei compiti e nelle attività	-0,19	0,10	-	0,16	0,12
sono gentili con me anche quando non faccio i compiti o li faccio male	-0,15	0,15	-	0,12	-
quando faccio bene qualcosa mi incoraggiano a continuare in quel modo	-0,14	-	-	-	-
mi propongono compiti adatti alle mie capacità (né troppo facili, né troppo difficili)	-0,12	-	-	0,11	-
mi danno ordini	0,10	-	-	-	-
mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose	0,11	-	-	-	-
mi chiedono di fare le stesse cose degli altri anche se per me sono troppo difficili o troppo facili	0,12	-	-	-	-
mi ignorano	0,12	-	-	-0,11	-
sono gentili con me solo quando mi comporto come vogliono loro	0,13	-	-	-0,11	-
mi dicono cosa devo fare senza darmi la possibilità di scegliere	0,14	-	-	-	-
mi interrompono mentre sto parlando	0,15	-	-	-	-
mi spingono a essere in competizione con i miei compagni/e	0,15	-	-	-	-
provano a farmi cambiare idea su come la penso	0,16	-	-	-	-
usano un tono autoritario	0,18	-	-	-0,12	-
mi dicono qual è la risposta a una domanda senza darmi la possibilità di arrivarci da solo/a	0,18	-	-0,10	-	-
mi sembra che mi prendano in giro in modo poco carino	0,19	-	-	-	-
mi assegnano un compito senza darmi indicazioni chiare	0,19	-	-	-	-
premiano solo gli altri anche quando io faccio bene le cose	0,19	-	-	-0,11	-
mi fanno notare quando gli altri sono più bravi di me	0,20	-	-	-	-
rimproverano solo me, anche se altri compagni/e si comportano male	0,21	-	-	-	-
mi mettono fretta mentre faccio un compito o un'attività scolastica	0,23	-	-	-0,18	-0,12
quando si rivolgono a me, lo fanno con parole che mi sembrano poco gentili	0,24	-	-	-0,11	-
mi dicono che ho poche capacità per andare bene nella loro materia	0,26	-	-0,12	-	-
criticano gli errori che faccio di fronte a tutti	0,26	-	-0,10	-0,13	-
cercano di capire il mio punto di vista	-	-	0,11	0,10	0,14
ascoltano le mie idee su come mi piacerebbe fare le cose	-	-	-	-	0,15
mi incoraggiano a collaborare con i compagni/e senza entrare in competizione	-	-	0,10	-	-
sembrano felici di farmi lezione	-	0,15	-	0,14	0,16
mi propongono delle attività che possono essere interessanti per me	-	-	-	0,12	0,18
mi spiegano come le cose che studio mi potrebbero essere utili	-	-	-	0,11	-
mi chiedono se sto bene	-	-	0,10	0,13	0,13
mi incoraggiano a prendere iniziativa nelle attività scolastiche e di studio	-	-	-	0,19	-
mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di diventare ciò che voglio nella vita	-	-	-	-	0,11
mi sento capito/a dai miei insegnanti	-	-	-	-	0,11
mi dicono che sono bravo/a solo quando faccio le cose esattamente come dicono loro	-	-0,10	-	-	-

Tab. 4: Correlazioni tra punteggi differenziali dei comportamenti motivazionali degli insegnanti e dei diversi tipi di motivazione. Nella tabella sono riportate solo le correlazioni (r) significative ($p < 0,05$)

5. Discussione e conclusione

In linea con la SDT, nonostante gli autori della Classificazione abbiano riconosciuto che valutare gli effetti dei singoli comportamenti possa essere complesso (Ahmadi *et alii*, 2023), con il presente studio sono stati valutati gli effetti nel tempo dei singoli comportamenti degli insegnanti sulla motivazione degli studenti. In primo luogo, la stabilità della percezione degli studenti sui comportamenti degli insegnanti suggerisce che, in generale, gli insegnanti mantengono un approccio costante nelle loro interazioni e metodi didattici. In secondo luogo, i risultati indicano che alcuni comportamenti hanno un'associazione significativa e differenziata con le varie forme di motivazione degli studenti. Nello specifico, l'amotivazione è risultata particolarmente associata ai comportamenti percepiti come demotivanti, con numerose correlazioni significative. Questo è particolarmente rilevante poiché l'amotivazione rappresenta uno dei maggiori fattori di rischio per la dispersione scolastica (Howard *et alii*, 2021). Inoltre, i comportamenti degli insegnanti che mostrano la correlazione più alta con l'amotivazione ($r=0,26$) sono quelli definiti di ostacolo al bisogno di competenza; bisogno che è cruciale per questa fascia di età e determinante per l'amotivazione (Bureau *et alii*, 2022). Pertanto, è essenziale che gli insegnanti imparino a sostenere gli studenti, facendoli sentire prima di tutto efficaci e capaci di affrontare i compiti scolastici, evitando ad esempio di svalutarli, dare feedback critici o creare situazioni in cui gli studenti potrebbero sentirsi giudicati, o messi a confronto con i propri compagni. Un altro risultato rilevante riguarda le correlazioni tra i comportamenti e la motivazione identificata, che mostrano associazioni sia con comportamenti motivanti che demotivanti. Tuttavia, la motivazione identificata è risultata la più stabile nel tempo. Questo è particolarmente significativo poiché la diminuzione della motivazione identificata è legata a maggiori intenzioni di abbandono (Howard *et*

alii, 2021). Emerge quindi l'importanza per gli insegnanti di mantenere alti livelli di motivazione identificata, ad esempio incoraggiando gli studenti nelle attività o spiegando loro cosa ci si aspetta da un determinato compito, non solo per il migliorare il loro rendimento, ma anche per prevenire l'abbandono scolastico.

Tenendo in considerazione i limiti dello studio, come il campione di convenienza (limitato a un liceo scientifico), la valutazione congiunta della percezione degli studenti dei comportamenti degli insegnanti (senza distinzione per ogni singolo insegnante) e il fatto che i comportamenti valutati non coprono sicuramente l'intera gamma possibile, i risultati appena presentati inducono a riflettere sulla necessità e sull'importanza di comprendere in modo più dettagliato il ruolo dei singoli comportamenti degli insegnanti. Avere una maggiore chiarezza sui diversi effetti che le singole azioni degli insegnanti possono avere sulla motivazione degli studenti può rappresentare un aspetto cruciale per la progettazione di una formazione insegnanti mirata.

In conclusione, come suggerito anche da Ahmadi e colleghi (2023), i professionisti e i responsabili delle politiche che implementano interventi su larga scala potrebbero fare riferimento al sistema di classificazione come fonte per descrizioni dettagliate dei comportamenti e del modo in cui influenzano la motivazione degli studenti. Per gli insegnanti in formazione e in servizio, avere un insieme di comportamenti da seguire potrebbe essere una guida utile per comprendere e migliorare le loro strategie didattiche motivazionali.

Riferimenti bibliografici

- Aelterman N. *et alii* (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Ahmadi A. *et alii* (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176.
- Alivernini F., Lucidi F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31.
- Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X., Guay F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
- Cheon S. H., Reeve J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- Eurostat (2022). Early leavers from education and training. In https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (ultima consultazione: 04/08/2024).
- Germani S. (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory*. Sapienza Università di Roma. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>
- Guay F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92.
- Guay F., Ratelle C. F., Chantal J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X., Ryan R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
- Howard J. L., Slemp G. R., Wang X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1, 22.
- Hu L. T., Bentler P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- ISTAT (2024). Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese. In <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2024-la-situazione-del-paese-2/> (ultima consultazione: 04/08/2024).
- MIM (2023). Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica aa.ss. 2012/2013 - 2021/2022. In https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022 (ultima consultazione: 04/08/2024).

- Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144
- Reeve J., Cheon S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve J., Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve J., Ryan R. M., Cheon S. H., Matos L., Kaplan H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Taylor & Francis.
- Ricard N. C., Pelletier L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Ryan R. M., Duineveld J. J., Di Domenico S. I., Ryan W. S., Steward B. A., Bradshaw E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813.

L'educazione alla cittadinanza attiva e globale nei documenti europei: quale spazio per l'etica? Analisi critica dei dati di una ricerca CGT

Education for Active and Global Citizenship in European Documents: What Role for Ethics? A Critical Analysis of Data from a CGT research

Marco Iori

Phd Fellow | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia | marco.iori@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Iori, M. (2024). Education for Active and Global Citizenship in European Documents: What Role for Ethics? A Critical Analysis of Data from a CGT research. *Pedagogia oggi*, 22(2), 326-332. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-41>

Copyright: © 2024 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-022024-41>

ABSTRACT

The European Union is increasingly devoting attention to the field of citizenship education, which serves as a platform for examining the ethical dimensions of education. The integration of civic competences among key competences (EU, 2006), the identification of citizenship competence as a defining characteristic of a responsible citizen (EU, 2018), and the emphasis on promoting critical thinking (EU, 2003, 2006) illustrate the EU's commitment to embedding values and ethics within the educational discourse. However, there is a notable absence of a clearly defined ethical framework that could provide a coherent reference point for the entire curriculum (Baldacci, 2020) and highlight its vital role in promoting responsible citizenship (Westheimer, Kahne, 2003). This study, developed within the context of CGT research on the relationship between education and ethics, aims to offer a critical analysis of key European documents on education for citizenship. The concept of the *ethics of ignorance* (Park, 2023) is introduced as a particularly pertinent aspect of this debate.

L'educazione alla cittadinanza, cui l'Unione Europea presta sempre maggior attenzione, si configura come luogo elettivo per l'approfondimento della dimensione etica dell'educazione. Le competenze civiche inserite tra le *competenze chiave* (EU, 2006), la competenza di materia di cittadinanza in quanto caratteristica del cittadino responsabile (EU, 2018) o l'accento posto sulla promozione del pensiero critico (EU, 2003, 2006) sono soltanto alcuni esempi di tale elaborazione e di un possibile spazio per valori ed etica nel discorso pedagogico proposto dall'Unione Europea. Al contempo, non emerge una esplicita prospettiva etica che, da un lato, possa fungere da cornice di riferimento per l'intero impianto curricolare (Baldacci, 2020) e, dall'altro, evidenzii il suo ruolo centrale nella promozione della *cittadinanza responsabile* (Westheimer, Kahne, 2003). Il presente contributo, nato nell'ambito di una ricerca CGT sulla relazione tra educazione ed etica, intende proporre una lettura critica di alcuni dirimenti documenti europei che si occupano di educazione alla cittadinanza proponendo il costrutto *etica dell'ignoranza* (Park, 2023), in quanto particolarmente efficace in questo dibattito.

Keywords: active and global citizenship | european policies | emancipation | ethics of ignorance | constructivist grounded theory

Parole chiave: cittadinanza attiva e globale | politiche europee | emancipazione | etica dell'ignoranza | constructivist grounded theory

Received: August 31, 2024

Accepted: October 13, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Marco Iori, marco.iori@unimore.it

1. L'Europa e l'educazione alla cittadinanza responsabile

L'Unione Europea (UE) è un organismo internazionale le cui origini sono per lo più riconducibili a ragioni di carattere economico (in qualità prima di Comunità europea del carbone e dell'acciaio e, poi, Comunità economica europea). Solo a partire dalla fine degli anni Settanta e, in maniera più sostanziale, dagli anni Novanta, emerge in maniera significativa il bisogno di rispondere a istanze valoriali e di condivisione e confronto tra i diversi Stati membri su una pluralità più ampia di questioni politiche (Strozzi, Mastroianni, 2023).

Si può, quindi, affermare che soltanto in un secondo momento, rispetto agli albori, si sia tentato di rispondere alle primordiali istanze che avevano sostenuto le primissime elaborazioni di Comunità europea di Stati, proposte, tra gli altri, da Rossi, Spinelli e Colorni (1944) o da Schuman, Churchill e Adenauer (Kaiser, Leucht, Rasmussen, 2009): una comunità fondata su comuni valori e sul confronto attivo tra soggetti diversi.

In tal senso, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila (EU, 1997, 1999, 2002, 2003), l'UE si inserisce nel dibattito sull'*educazione alla cittadinanza democratica* (Bîrzéa, 2000), proponendo in una prima fase quattro sfere che la compongono: dimensione politica e giuridica, sociale, economica e culturale (EU, 1997). Successivamente vengono offerte agli Stati membri apposite linee guida che descrivono obiettivi e metodi che dovrebbero connotare la formazione di cittadini in grado di sostenere il progetto democratico europeo (EU, 2002; Eurydice, 2018).

Questa impostazione si inserisce nell'ambito della più diffusa definizione di *cittadinanza responsabile* (Westheimer, Kahne, 2003), che si fonda sulla necessità di promuovere comportamenti consapevoli perché la convivenza tra individui in una medesima società possa essere prospera e foriera di benessere per ognuno (EU, 2002). In tal senso, vengono proposte riflessioni circa l'esercizio di diritti e doveri (EU, 1999), i valori e le responsabilità civici – solidarietà, valorizzazione delle differenze, cooperazione, partecipazione e uguaglianza (EU, 2003, 2010) – che caratterizzano tale approccio, e le competenze di cittadinanza (EU, 1997), necessarie per la partecipazione consapevole alla vita in una collettività e non vincolate a una concezione limitata di territorio, ma interpretandolo nella sua forma più ampia: planetaria (Morin, 1999; Tarozzi, 2008).

L'Unione Europea si è quindi riconosciuta nel concetto di *cittadinanza responsabile* occupandosi di come il mondo dell'educazione possa promuovere una profonda cultura politica, l'esercizio del pensiero critico e la partecipazione attiva alle scelte comuni (Eurydice, 2005).

In particolar modo ciò può avvenire, in campo educativo, predisponendo le condizioni perché bambine e bambini, ragazze e ragazzi possano esercitare, in situazioni autentiche e in maniera consapevole, i propri diritti e doveri e rispettare quelli altrui, riflettendo sulle esperienze vissute, con un grado sempre maggiore di autonomia; affacciarsi allo studio delle questioni sociali e dei molteplici approcci con cui affrontarle; allenarsi al confronto con le più svariate diversità, valorizzandone la ricchezza.

Al contempo, si configura come necessaria, in quest'ottica, la promozione di un graduale riconoscimento e rispetto di sé e degli altri, sostenendo comportamenti coerenti, la costruzione di valori che supportino il rispetto delle diversità, dell'ambiente e la capacità di gestire in modo efficace i conflitti (EU, 2002).

Si tratta di una questione alla quale l'UE ha dedicato e sta dedicando grande attenzione, dalla fine degli anni Novanta e, più di recente, coerentemente con le progettualità connesse all'Agenda 2030, di cui è convinta promotrice. L'obiettivo 4 di questo ambizioso programma è volto a un'istruzione di qualità ed equa, che promuova opportunità di apprendimento continuativo per tutti. Ovvero un'area di intervento idealmente incentrata sulla formazione di cittadini consapevoli e attivi, come dimostra il sotto obiettivo 4.7:

Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. (ONU, 2015, p. 17)

Muovendosi nell'ambito del dibattito descritto, si concentrerà ora l'attenzione sulla dimensione etica, il cui luogo elettivo, per quanto riguarda la sfera educativa, è rappresentato proprio dal discorso circa l'educazione alla cittadinanza (Tarozzi, 2007, 2015).

2. Educazione alla cittadinanza e dimensione etica nei documenti europei

Nel corso della ricerca provvisoriamente intitolata¹ *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia* è emersa la necessità, nell'ambito della costruzione della teoria sostantiva², di approfondire alcuni tra i principali documenti internazionali dedicati all'educazione, concentrando l'attenzione sulla presenza o meno e sulla portata attribuita al loro interno alla dimensione etica.

In questo contesto, le proposte dell'Unione Europea hanno rappresentato uno degli elementi presi in esame e si intende ora restituire una parte dell'analisi condotta, integrandola con successive e più dettagliate evidenze.

Nel 2006, nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo inerente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, vengono descritte otto competenze necessarie per lo sviluppo e la realizzazione individuali, tramite l'intreccio di conoscenze, abilità e attitudini (EU, 2006).

Tra queste, le competenze sociali e civiche vengono così definite:

competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. (EU, 2006, p. 7)

Seppur non vi sia un riferimento specifico all'etica o al mondo dei valori, tale definizione risponde in maniera implicita ad alcune istanze portate dal discorso etico in ambito educativo: il rispetto per l'alterità, la partecipazione attiva e democratica alla vita della società, la risoluzione dei conflitti.

Nel 2018 queste definizioni vengono maggiormente approfondite: in questo caso la *competenza in materia di cittadinanza* rappresenta l'ambito in cui la dimensione etica viene maggiormente declinata.

Viene così descritta:

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. [...] Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. [...] Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a par-

1 Il titolo verrà sostituito a valle del lavoro complessivo, quando si avrà la teoria emergente: sarà la teoria stessa a dar nome alla ricerca, come da tradizione *Constructivist Grounded Theory* (CGT), ovvero l'impianto metodologico di riferimento. La ricerca ha riguardato il rapporto tra educazione ed etica, a partire dalla scuola dell'infanzia, e ha visto, a partire dall'individuazione di alcuni concetti sensibilizzanti – *educazione eticamente orientata, competenza etica e riflessione condivisa sui valori* – la conduzione di oltre trenta interviste intensive (Bianchi, 2019) a testimoni privilegiati, mettendo in dialogo i diversi punti di vista emersi, la letteratura scientifica di riferimento e le riflessioni del ricercatore, con lo scopo di creare una teoria originale, fondata sui dati, che possa rivelarsi utile nel contesto analizzato.

2 La CGT prevede l'individuazione, in fase di codifica e analisi dei dati, di categorie rilevanti a cui vengono associate proprietà che le descrivano. Tramite l'analisi delle relazioni tra queste categorie e delle loro caratteristiche si giunge alla definizione della *teoria grounded* (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019).

tecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali. (EU, 2018, pp. 10-11)

Si nota un maggiore accento attribuito alla *responsabilità* che deve essere dimostrata, tramite i comportamenti rivolti ai soggetti con cui si condivide la vita sociale. Vengono inoltre citati: obiettivi comuni, il pensiero critico, anche in relazione alle informazioni con cui si entra in contatto e il rispetto dei diritti umani, quale orizzonte di significato per la vita in comunità.

Anche in questo caso, però, sono assenti riferimenti espliciti all'etica, seppur vi sia una sorta di elenco di valori imprescindibili, considerati quale base comune di riferimento – sostegno della diversità, della parità di genere e della coesione sociale; promozione di una cultura di pace; stili di vita sostenibili e rispetto per l'ambiente; privacy individuale.

Tale prospettiva conduce quindi all'individuazione della responsabilità e dell'autonomia quali descrittori nella valutazione (e nel processo di promozione) delle competenze di cittadinanza, descritte come una capacità pratica di mettere in connessione abilità e conoscenze e tradurle nelle molte situazioni, attraverso comportamenti efficaci.

Nel 2016 l'UE pubblica la *Nuova agenda. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, fortemente improntata all'obiettivo occupazione. Lo sviluppo delle competenze è descritto quale fattore determinante per raggiungere la migliore occupazione e ottimizzare la competitività: il documento si muove infatti nell'ambito delle logiche mercato e aziendaliste. Nel contesto di un'economia globale, in rapido e continuo mutamento, le competenze vengono individuate come fondamentali per riuscire a eccellere: in primis la competitività e la capacità di stimolare innovazione. Investire nella loro promozione significa innescare un circolo virtuoso: sviluppo di competenze – creazione di posti di lavoro – crescita, in termini economici e finanziari (EU, 2016, p. 2).

Gli scopi individuati, in ambito educativo, per sostenere tale processo che ha come proprio fine ultimo la coesione sociale, riguardano quasi interamente la qualificazione della formazione alle competenze, migliorandone la visibilità e la comparabilità, anche in previsione di scelte professionali consapevoli e in relazione al fabbisogno effettivo di determinate abilità, sia nei contesti scolastici sia lavorativi (EU, 2016, pp. 4-17).

Analizzando tale scenario attraverso le lenti interpretative della sfera etica, si nota l'assenza, in tali documenti, del riferimento al pensiero riflessivo individuale e collettivo (Dewey, 1933; Paterlini, 2019), al confronto circa questioni valoriali nell'ambito di una discussione democratica (Baldacci, 2020) e, in sostanza, alla *consapevolezza etica* (Iori, 2024a, 2024c).

Potrebbe rappresentare un'eccezione la rilevanza attribuita al pensiero critico (EU, 2006, 2018), che però non esaurisce in sé tutte le dimensioni citate. Non vengono quasi mai citate le capacità riflessive, se non sporadicamente e senza approfondimento per quanto riguarda l'imprenditorialità, con lo scopo di generare innovazione. O quando, nell'ambito delle riflessioni circa l'utilizzo delle nuove tecnologie, si evidenzia l'importanza di un *approccio etico* e di un *atteggiamento critico e riflessivo* (EU, 2018).

Ciò significa che proprio nell'affrontare le competenze di cittadinanza, ovvero in quello che potrebbe rappresentare il terreno più fertile per esplicitare riflessioni di carattere etico, i valori vengono citati esclusivamente in relazione a quanto affermato nella Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea (EU, 2018). E questo appare, quantomeno, riduttivo.

Si configura, pertanto, come sostanzialmente carente, se non del tutto assente, un discorso organico circa l'intreccio tra educazione ed etica, proprio nel luogo, l'elaborazione inerente alle competenze di cittadinanza responsabile, che sarebbe per sua natura maggiormente deputato ad accoglierlo, a fianco della dimensione, altrettanto dirimente, della conoscenza dell'impianto economico della società, delle sue implicazioni e contraddizioni.

3. Emancipazione ed etica dell'ignoranza come orizzonti di senso per l'educazione alla cittadinanza responsabile

Una specifica lacuna, nella posizione espressa dall'UE circa l'educazione, così come emerso dall'analisi dei documenti sopracitati, riguarda la valenza emancipatrice dell'agire educativo (Freire, 1970; Biesta, 2012; Catarci, 2023). Ovvero del valore etico dell'educazione, della sua contestualizzazione nell'ambito di condotte che hanno origine e fine nella relazione con l'alterità (Borghì, 1992). Quanto il soggetto sia messo nelle condizioni di esprimere sinceramente sé stesso, conoscendosi e lasciandosi conoscere, è un elemento basilare perché si possa parlare di educazione alla cittadinanza.

Il contributo di Rancière (2008) si configura come particolarmente efficace, in tal senso, in quanto propone una rilettura delle dinamiche di potere inevitabilmente agenti nella situazione educativa proiettandola verso l'emancipazione, quale obiettivo cardine dell'agire educativo. L'orizzonte proposto dal filosofo francese è quello dell'emancipazione del soggetto, di cui presupposto cardine è l'uguaglianza. Non si tratta di imporre un fantomatico, quanto fasullo, status paritetico, ma di ridurre al minimo le differenze, anche nella relazione educativa, esercitando un'ignoranza consapevole verso i diversi piani che contraddistinguono il posizionamento di ciascuno (Park, 2023, pp. 134-135). Non tanto un'indifferenza, quanto un atteggiamento attivo con lo scopo di realizzare l'uguaglianza, anziché illudersi che essa esista (May, 2008), ovvero, di sfidare i ruoli che la struttura ha assegnato a ciascuno. È una predisposizione attiva e consapevole all'ignoranza riguardante identità imposte, che sostenga l'*uguaglianza delle intelligenze* descritta dal filosofo francese, condizione *sine qua non* per l'esistenza della società.

Tanke fa eco all'idea di uguaglianza rancieriana:

[Rancière] non sostiene che gli esseri umani siano essenzialmente uguali, ma che tutti i tentativi di giustificare l'ineguaglianza sono incoerenti. Il motivo è semplice: affinché l'autorità sia più di una forza arbitraria, deve inevitabilmente fornire motivazioni. Questo processo di fornire motivazioni mina le rivendicazioni avanzate a favore dell'ineguaglianza, poiché quando cerca di spiegare le gerarchie che erigerebbe, l'ineguaglianza presuppone l'uguaglianza. (Tanke, 2011, p. 56, tda)

In altre parole, presupporre l'uguaglianza significa orientarsi eticamente a un'ignoranza agita – seppur senza volerla idealizzare e con la contezza del suo potenziale distruttivo per il singolo e per la collettività (Burke, 2023) – evidenziando così la sostanziale incoerenza dell'ineguaglianza, ed esplorando, nella relazione, cosa significa vivere e praticare l'uguaglianza.

L'etica riguarda le condotte che vengono messe in atto, per rispondere a pulsioni, valori, convinzioni e scelte razionali (Colicchi, 2021). Ovvero un processo volontario che determina i comportamenti umani, nelle diverse situazioni, in base a ciò che li guida.

La sua relazione con l'educazione alla cittadinanza responsabile è evidente: entrambe sono connotate dalla relazione tra istanze individuali e collettive (Borghì, 1992), dal potere che esplicitamente o implicitamente viene esercitato su di noi e da quello che agiamo sugli altri (Foucault, 1977, pp. 139-140), e dall'azione riflessiva quale condizione necessaria perché possano dispiegarsi.

Riuscire, in tal senso, a esercitare l'ignoranza corrisponde a un profondo impegno etico con lo scopo di costruire relazioni imperniate sull'uguaglianza (Park, 2023).

Appare quindi particolarmente urgente incorporare nel discorso circa l'educazione alla cittadinanza responsabile una profonda riflessione intorno a un'*etica della responsabilità* (Bakhtin, 1990; Jonas, 2002; Baldassarre, 2009, p. 16), ovvero a un processo di definizione e conoscenza di Sé in relazione all'alterità, anche rispondendo a dettami e impulsi di ordine etico. Infinita unicità e, al contempo, limitazione, nell'incontro con l'altro, che definiscono e caratterizzano la condizione umana.

In conclusione, si intende sostenere che per strutturare le più efficaci condizioni per un'educazione alla cittadinanza attiva e globale (Dower, 2003; Santerini, 2001; Tarozzi, 2008, 2015, 2024), appare necessaria, a fianco della conoscenza della struttura socioeconomica, una esplicita prospettiva etica (Iori, 2024b). Questa ha, da un lato, il compito di inquadrare in un orizzonte di riferimento l'impianto curricolare proposto (Baldacci, 2020) e, dall'altro, sostenere le progettualità connesse al lavoro educativo (Riva, 2004) che si dispiega in una triplice dimensione: situazioni significative in cui ciascuno possa esprimere sé stesso; performance nelle quali ciò avvenga; e la pratica riflessiva su quanto vissuto (Massa, 2000), che permetta

di darvi senso, ricollocando la propria e altrui esperienza nell'ambito dei significati conosciuti, costruiti o appresi.

L'educazione alla cittadinanza responsabile – che si connota per l'obiettivo cardine di promuovere comportamenti proattivi di cura nei confronti dell'altro, di rispetto delle norme della società e della libertà altrui (Westheimer, Kahne, 2003) – assume quindi la forma di costruzione di *comunità di pensiero* (Michellini, 2016, pp. 71-111) in cui giocano un ruolo fondamentale il dialogo democratico e *reciproco* tra gli individui che fanno parte del gruppo, rispettoso delle posizioni altrui e orientato al consenso tra tutti i soggetti, oltre che da *riflessività* sia rivolta alle esperienze vissute sia ai punti di vista incontrati nel corso di esse o del confronto inevitabilmente innescato dalla convivenza.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldassarre M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Bakhtin M.M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G.J.J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.
- Bîrzéa C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. https://www.storia-irreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2020%20Birzea_0.pdf (ultima consultazione 13/7/2024)
- Borghini L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burke P. (2023). *Ignoranza. Una storia globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 suppl.), 204-209.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1933). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Dower N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EU (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. DECS/CIT (97) 23. In <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430867.pdf> (ultima consultazione 3/6/2024).
- EU (1999). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and the responsibilities of the citizens*. In <https://rm.coe.int/09000016805359c1> (ultima consultazione 6/6/2024).
- EU (2002). *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship*. In <https://rm.coe.int/16804f7b87> (ultima consultazione 10/6/2024).
- EU (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. In https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/GlossaryEDC_EN.pdf (ultima consultazione 22/6/2024).
- EU (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006/962/CE*. In <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:-0010:0018:en:PDF> (ultima consultazione 22/6/2024).
- EU (2010). *La Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Raccomandazione CM/Rec(2010) del Comitato dei Ministri*. In <https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-character-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd> (ultima consultazione 29/6/2024).
- EU (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. 2018/C 189/01*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 26/6/2024).
- Eurydice (2005). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. I quaderni di Eurydice n. 24*. In https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/07/UI_Q24_cittadinanza_2005.pdf (ultima consultazione: 14/6/2024).
- Eurydice (2018). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*. In https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Eurydice_41_educazione_cittadinanza.pdf (ultima consultazione: 15/6/2024).
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York: Herder and Herder.

- Iori M. (2024a). Educare alla cittadinanza attiva e globale: la promozione di consapevolezza etica, a partire dalla scuola dell'infanzia. *Articolo 33*, 5, 66-73.
- Iori M. (2024b). Ethical illiteracy: reflecting on values starting from pre-school to counter it. *QTimes – webmagazine*, XVI, 3, 997-1008.
- Iori M. (2024c). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(1), 152-164.
- Jonas H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kaiser W., Leucht B., Rasmussen M. (eds.) (2009). *The History of the European Union. Origins of a trans- and supranational polity 1950-72*. London: Routledge.
- May T. (2008). *Political thought of Jacques Rancière: Creating equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30(140), 60-66.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. In <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione 3/6/2024).
- Park H. (2023). *Rancière and emancipatory art pedagogies*. London: Bloomsbury.
- Paterlini M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rancière J. (2008). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Spinelli A., Rossi E., Colorni E. (1944). *Il manifesto di Ventotene*. In <https://www.istitutospinelli.it/download/il-manifesto-di-ventotene-italiano/> (ultima consultazione: 12/6/2024).
- Strozzi G., Mastroianni R. (2023). *Diritto dell'Unione Europea*. Torino: Giappichelli.
- Tanke J.J. (2011). *Jacques Rancière: An introduction*. London: A&C Black.
- Tarozzi M. (2007). Quale formazione per quale cittadino? *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, Nuova Serie, III(6), 45-59.
- Tarozzi M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Mondadori.
- Tarozzi M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 67-83.
- Tarozzi M. (2024). ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono”. *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*. doi: 10.6092/unibo/amsacta/7596.
- Westheimer J., Kahne J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4, 47-64.