



Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole

Narrative imagination and game: enabling factors for new environments learning in schools

Claudio Pignalberi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma TRE

claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

For over a decade, the contributions of M.C. Nussbaum and A. Sen exhort to an in-depth reading of hardship and marginalization's situations that involve any sphere of social life. The answer is in the approach to capabilities, in the recognition of learning as the right of every individual. Which contribution is required today to promote new learning styles in educational environment? Which educational and training models are required? And how to translate the capabilities "narrative imagination" and "game" to build educational environments that enhance creativity, empathy, knowledge in the child? This paper intended to provide some interpretation keys (from the inductive method of Pestalozzi, the natural education invoked by Rousseau to the Fröebel's garden) to rethink the educational services from the perspective of learning communities to the continuous discovery of new experimentations and teaching-educational strategies.

Da oltre un decennio, i contributi di M.C. Nussbaum e A. Sen invitano ad una lettura approfondita delle situazioni di disagio ed emarginazione che coinvolgono qualsiasi sfera della vita sociale. La risposta è nell'approccio alle capacitazioni, nel riconoscimento dell'apprendimento come diritto di ogni individuo. Quale contributo oggi è richiesto per promuovere nuovi stili di apprendimento negli ambienti educativi? Quali modelli didattico-formativi sono richiesti? E come tradurre le capability "immaginazione narrativa" e "gioco" per costruire ambienti educativi che valorizzino la creatività, l'empatia, il sapere nel bambino? Il contributo intende fornire alcune chiavi di lettura (dal metodo intuitivo di Pestalozzi, l'educazione naturale di Rousseau ed il giardino di Fröebel) per ripensare i servizi educativi nella prospettiva delle learning communities alla continua scoperta di nuove sperimentazioni e strategie didattico-educative.

KEYWORDS

Narrative Imagination, Game, Learning, Agency, Capability.

Immaginazione narrativa, Gioco, Apprendimento, Agency, Capacitazione.

1. Una parentesi iniziale (la pedagogia del capability approach)

In un'opera del 1995, lo studioso Amartya Sen sosteneva che «un buon mondo è quello in cui gli sforzi di ciascuno sono indirizzati verso ciò che ha scelto e non ciò che è stato determinato dalla lotteria del destino» (p. 30). In questa citazione è chiara la posizione dell'economista: puntare al superamento di un approccio prettamente utilitaristico per individuare nuove traiettorie di sviluppo fondate sui valori etici della società quali democrazia, uguaglianza, diritti umani e libertà individuali.

La libertà da un lato, e le capacità ed i funzionamenti dall'altro.

La libertà come motore dell'azione umana, decisiva nel processo di sviluppo «sia come fine primario che come mezzo principale» (*Ibidem*). La libertà implica «la capacità [capability] di trasformare i beni, le risorse a disposizione nella libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé» (Sen, 2001, p. 53).

Quali sono allora le condizioni che consentono di generare sviluppo nell'ottica delle libertà sostanziali? Ed in particolare, per rispondere alle attuali sfide educative? Lo sviluppo sarà possibile sia attivando strategie che riducano tutte quelle situazioni che generano illibertà sia nel promuovere nuove forme di libertà attraverso l'impegno sociale. Rispetto al primo punto, è solo attraverso concrete manifestazioni basate sulla democrazia (soltanto in un contesto realmente democratico è possibile introdurre, vivere e realizzare pienamente libertà e sviluppo), potere (inteso come la possibilità di agire, pensare, essere, partecipare e crescere) ed eguaglianza (equità nelle opportunità, nelle possibilità di scelta, nelle garanzie di una qualità della vita – *well-being* – ritenuta adeguata) che lo sviluppo riuscirà a privare il soggetto da forme di illibertà generate dalla mancata soddisfazione dei bisogni più importanti quanto da situazioni spiacevoli. In seconda istanza, se la capacità di una persona dipende da una varietà di fattori incluse le caratteristiche personali, gli stili cognitivi e le competenze, la libertà di ogni individuo allora prevede un vero e proprio *impegno sociale* e *diritto di cittadinanza*. Martha C. Nussbaum amplia questo concetto a partire dalla considerazione che i diversi ambiti (si pensi ad esempio alla scuola e al lavoro) devono fornire quelle occasioni che consentano al soggetto (bambino, adulto) di fare ed essere ciò che realmente desiderano, e quindi la capacità di funzionare (*capabilities to function*). Ella partì da un interrogativo per meglio spiegare le teorizzazioni alla base del capability approach¹: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le

1 Il *Capability Approach* viene tradotto in italiano come "approccio dello sviluppo umano" o anche "approccio della capacità" o "delle capacità". Può essere considerato anche come un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base. Nell'illustrare il modello, Nussbaum preferisce utilizzare il *plurale* a ragion del fatto che gli elementi fondamentali nella qualità della vita delle persone sono molti e qualitativamente distinti e non possono essere ridotti ad un unico criterio di valutazione senza essere distorti. Tale approccio rispetta – e vuole far rispettare – il potere di definizione di sé delle persone perché è incentrato sulla libertà e sulla libertà di scelta, ritenendo che la società debba promuovere per le popolazioni che la abitano un insieme di opportunità o libertà sostanziali (così come le chiama l'autrice) che le persone possono poi mettere in pratica o meno. Lo stesso Sen (2001) lo descrive in questo modo: «La rivoluzione di questo approccio sta nel considerare i tradizionali indicatori monetari del benessere [indici di povertà e disuguaglianza basati sul reddito o sulla spesa per i consumi] come misure incomplete e parziali della qualità della vita di un individuo e nell'aver proposto nuove categorie, capaci di superare i limiti delle analisi economiche tradizionali» (p. 18).

persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? La risposta è riconducibile al concetto di capacità e di funzionamenti. Le capacità sono le abilità insite negli individui ed anche le opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente educativo, economico e sociale. Quelle che Sen definisce “libertà sostanziali” altro non sono che le “capacità combinate” nella visione della Nussbaum (2011; 2012), ossia la totalità delle opportunità di scelta ed azione che una persona possiede nei diversi contesti in cui opera. Le capacità interne invece riguardano i tratti personali, lo stato di salute e di tonicità del corpo, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, gli insegnamenti interiorizzati. Esse non sono innate, bensì rappresentano l’insieme delle caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate nell’interazione con l’ambiente familiare, sociale, economico e politico. Questa distinzione tra i due tipi di capacità non è comunque così netta perché – spesso – si conquista una capacità interna per mezzo di un qualche funzionamento, e la si può perdere in assenza dell’opportunità di funzionare. I *functionings* (“funzionamenti”)² rappresentano quegli “stati di fare e di essere” che rendono la vita degna di essere vissuta, quelle realizzazioni fondamentali cui si attribuisce valore e che riguardano, ad esempio, l’essere in salute, il lavorare, l’essere rispettati, il sentirsi parte di una comunità educativa e sociale, e via dicendo. Le capabilities si presentano dunque come le opportunità concrete che ogni soggetto dispone per realizzare i suddetti funzionamenti, e quindi nell’esigenza di potenziare il valore dei processi educativi come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle forme di povertà.

Negli ultimi anni, l’interesse per questo ambito di ricerca ha coinvolto docenti e studiosi di diverse discipline – dalla pedagogia all’economia – con l’obiettivo di fornirne una riflessione approfondita: dal concetto generale di capacitazione (Margiotta, 2015), alla formatività (Alessandrini, 2014; 2017), alla generatività (Costa, 2016), ai diversi stili cognitivi favorevoli all’apprendimento (Ellerani, 2017) fino ad un’analisi di tipo critico (Baldacci, 2014; Bertagna, 2011; Moretti, 2013). Nell’ottica del capability approach, ciò che conta non è solo la libertà intesa come opportunità per gli individui di raggiungere i propri obiettivi ma anche la sua natura processuale e di *empowerment* implicante la partecipazione attiva dei soggetti alle decisioni inerenti la loro vita. Un aspetto, questo, che deve rimanere essenziale anche nell’analisi delle problematiche legate all’infanzia.

2. Dall’idea di educazione alla ridefinizione di stili e ambienti di apprendimento nelle scuole

Le ricerche condotte negli ambienti di apprendimento deputati all’infanzia hanno reso visibile alcuni problemi che si legano a due aspetti complementari e nodali per il miglioramento dell’educazione (Alessandrini, 2016; Gola, 2012): come sviluppare la competenza professionale delle insegnanti e delle educatrici e come mettere a punto metodi e strategie educative adeguate ai bisogni dei bambini.

2 Cos’è definito il funzionamento dalla Nussbaum (2012): «la realizzazione attiva di una o più capacità [¼], ma i funzionamenti non devono essere necessariamente attivi. Godere di buona salute è un funzionamento, così come stare pacificamente sdraiati in mezzo all’erba. I funzionamenti sono modi di essere e di fare. Sono compimenti o realizzazioni di capacità» (p. 32).

La riflessione pedagogica, infatti, ha guardato per lungo tempo, a cominciare da Socrate e Platone, all'essenza uomo (cioè alla natura umana intesa come un contenuto ideale eterno) quale modello di riferimento privilegiato per l'azione educativa. A partire dal Rinascimento, invece, si consolida una visione centrata sul riconoscimento del bambino come soggetto privilegiato dell'azione educativa unitamente al principio secondo il quale l'educazione rientra tra i diritti fondamentali della persona.

Sempre più frequenti sono i rimandi al bambino ignorato, ad un contributo educativo legato alla correzione del bambino, di educazione rinascimentale (le basi del vivere modesto come direbbe Pietro Paolo Vergerio), di educazione basata sul valore della natura (e il Gargantua gioca e apprende di Rabelais), all'amare l'infanzia tanto reclamata da Jean-Jacques Rousseau fino all'importanza dei giardini per l'infanzia di Friedrich Fröebel. È indubbio che grazie alle opere di questi pedagogisti ed educatori si sviluppò una nuova sensibilità verso l'infanzia che pone al centro delle osservazioni il bambino nella sua completezza, ossia come «un seme maturo caduto dalla pianta» (Fröebel, 1888, p. 22) ed anche «germe vitale che aspira al suo completo sviluppo» (Agazzi, 1961, p. 78). Muovendosi nel solco della pedagogia di Rousseau (oltre che della morale di Kant e di Fichte), Pestalozzi (1990) riprende il tema della natura umana, i cui elementi fondamentali sono comuni a tutti i soggetti, per rivendicare il diritto di tutti – qualunque sia la classe sociale di appartenenza – allo sviluppo delle proprie facoltà. Egli parla, infatti, del «buon fondo infantile, della naturale bontà dei sentimenti dei fanciulli e dell'invariabile rettitudine del loro pensiero» (p. 152).

Il significato più profondo risiede dunque nella *scoperta*. Il termine indica un approccio pedagogico secondo il quale sia l'educazione che l'insegnamento devono adattarsi al bambino, alle sue esigenze e tendenze di sviluppo, quindi alla sua natura. Una riflessione ancor più approfondita può essere possibile applicando il modello del *capability approach* alle questioni relative all'infanzia grazie alla centralità che questa prospettiva attribuisce al ruolo delle emozioni e della partecipazione nella vita di ogni soggetto. Sen, da una parte, sottolinea come una società che investe nei bambini – nell'istruzione in primis – sarà formata da soggetti economicamente produttivi, responsabili, cooperativi e consapevoli del valore del bene pubblico e della partecipazione sociale. Nussbaum, dall'altra parte, sostiene che per garantire un'educazione pienamente efficace è necessario riflettere sulle modalità attraverso le quali *si può fare istruzione* per la piena realizzazione del sé, e quindi investire sulle competenze, sulla pratica e sulla situatività.

Rispetto al primo punto riguardante *le competenze*, esistono in letteratura numerose ricerche e studi che sostengono la tesi secondo il quale la competenza è la capacità intrinseca dell'individuo capace di sapere, saper fare e saper essere (Alessandrini, 2016; Cambi, 2004; Le Boterf, 1997; Morin, 2001; Pellerey, 2004). Altrettanto rilevante la documentazione varata in sede europea in cui vengono identificate dieci possibili "sfide educative" per un agire competente e per una competenza esperta da parte del soggetto (OCSE, 2017). In campo educativo, ad esempio, è attraverso l'interazione tra docente, studenti e contenuti didattici che si rende possibile fornire itinerari più appropriati alla coltivazione e sviluppo di un bagaglio di competenze propriamente intesa come la capacità di mobilitare risorse di fronte a nuovi problemi, di utilizzare e combinare con intelligenza le conoscenze apprese, di rendere permanenti gli apprendimenti stimolati dalle attività proposte (Perrenoud, 2003). La dimensione delle competenze è racchiusa dunque nel concetto di *evolving capability*: ovvero, considerare i bambini veri e

propri soggetti di *capability* sia nella dimensione di “opportunità” sia di “agency” (Ballet, Biggeri e Comin, 2011).

Il secondo punto, *la pratica*, è definita come l’insieme dei linguaggi, di storie, di artefatti, di agency, all’interno del quale il soggetto (bambino, insegnante, educatore) risignifica la propria capacità riflessiva agendo direttamente dentro la situazione (Mezirow, 2003). È importante pensare ad ambienti di apprendimento che aiutino i bambini ad essere capaci di imparare in modo adattivo, e sarà possibile riuscire nell’intento soltanto tramite linee di ricerca e di apprendimento diversificate sia all’interno del proprio ambito sia in quello extrascolastico. In questo modo – come sostengono Ballet *et al.* (2011) – si evidenzia l’influenza delle *capabilities* e dei *functioning* sulla capacità dei bambini di convertire beni e risorse appunto in *capabilities* e *functioning*.

In ultimo, *la situatività*. Lo sviluppo di una didattica attiva e, più in generale, l’attenzione progettuale alla definizione di un curriculum orientato in senso ecologico si è legato progressivamente alla riflessione pedagogica sulla fisionomia e la qualità dell’organizzazione ambientale (Galliani, 2004). Secondo taluna prospettiva, lo spazio è una risorsa la cui organizzazione diventa elemento imprescindibile sia per realizzare un modo di fare scuola che sostenga l’attività esplorativa del bambino e l’elaborazione costruttiva e sociale del sapere sia per creare situazioni favorevoli alla collegialità tra i soggetti che sono impegnati professionalmente; inoltre, si configura come ambiente laboratoriale, un luogo connotato in senso sperimentale e investigativo, funzionale a favorire il progressivo articolarsi e arricchirsi delle esperienze dei bambini e lo sviluppo delle loro competenze.

È indispensabile – come dimostrano numerosi studi in materia – promuovere forme di benessere attraverso la coltivazione di ambienti (spazi, clima), stili (cognitivi, emotivi) e pratiche (proposte didattiche, metodi) affinché la scuola si riscopra sia come luogo di apprendimento, di arricchimento culturale e di potere costruttivo (al fine di evitare possibili *scomparse dell’infanzia* per dirla alla Postman) sia come luogo di inclusione per promuovere la co-costruzione di contesti comunicativi e organizzativi aperti e flessibili volti, in modo particolare, a conoscere i bisogni educativi e formativi delle persone. E, tenuto conto delle tre dimensioni (competenze, pratica, situatività) in cui si può coltivare la “fioritura umana” del talento, è fondamentale creare nuovi ambienti di apprendimento a partire dall’*immaginazione narrativa* e dal *gioco*.

3. I fattori abilitanti: *l’immaginazione narrativa e il gioco*

L’immaginazione narrativa può essere definita come la capacità di immaginarsi nei panni di un’altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i desideri e le speranze. La Nussbaum (1999) rintraccia le radici del concetto nell’antichità, per esempio in Marco Aurelio il quale afferma che per diventare cittadini del mondo non è sufficiente accumulare conoscenze ma è necessario «coltivare quella capacità di immaginare in maniera simpatetica che rende possibile comprendere le motivazioni e le scelte degli altri, che non appaiono più assolutamente lontani e diversi, bensì dimostrano di condividere i nostri stessi problemi e potenzialità» (p. 99). La coltivazione della competenza empatica risulta essenziale per definire un progetto di educazione alla democrazia che oltrepassi la classica logica individualistica ma, al contrario, promuova forme di condivisione solidaristica di conoscenze e saperi. È ormai riconosciuto infatti che i bambini nascono con una primitiva disposizione all’attenzione verso l’altro che

si può definire altruismo e che può manifestarsi attraverso la *competenza pratica*, il *controllo*, il *gioco*. Il primo fattore consiste in un buon grado di competenza pratica perché, ripensando a Rousseau, «un bambino che sa come fare le cose da sé non ha bisogno di trattare gli altri come suoi servitori, e la crescita fisica generalmente libera il bambino dalla dipendenza narcisistica totale degli altri» (Nusbaum 2011, p. 112). Il secondo invece disconosce la possibilità di esercitare il controllo totale sugli altri perché il contesto (trattasi della famiglia, della scuola, e così via) in cui il bambino è impegnato altro non è che un luogo in cui tutti manifestano le proprie debolezze e in cui necessitano dell'aiuto altrui. Il terzo, è la capacità di immaginare come possa essere l'esperienza dell'altro. Per il raggiungimento di questi obiettivi, l'offerta formativa di ogni istituzione educativa deve dare molto spazio agli studi umanistici, alla letteratura³ e all'arte⁴ in quanto stimolano quelle potenzialità dell'immaginazione essenziali per il cittadino del mondo di sviluppare sia la capacità di giudizio sia la capacità critica.

L'arte del narrare, quindi, è in grado di far avvicinare il soggetto alla vita di altre persone – anche fortemente diverse – con un interesse ben più profondo perché «è così che cominciamo a capire come le circostanze in cui ci troviamo modellino e orientino la vita di coloro che condividono con noi alcuni obiettivi e progetti più generali, e ci rendiamo conto che queste stesse circostanze non solo danno forma alle possibilità di azione di ciascuno, ma anche alle loro aspirazioni e ai loro desideri, alle loro speranze e paure» (Ivi, p. 103). I racconti e le favole che vengono narrate ai bambini ricoprono un ruolo fondante perché influiscono sui loro tentativi di capire e spiegarsi il mondo che li circonda con prospettive diverse. Le narrazioni raccontano spesso di eventi e luoghi mai visti, di persone e sentimenti mai conosciuti prima che per essere compresi necessitano di quell'immaginazione narrativa che permette di comprendere appunto tutti quegli aspetti che non sono direttamente visibili o esperibili.

Creare percorsi didattici basati sull'immaginazione narrativa stimola nel bambino la capacità di comprendere se stesso e gli altri. Stimola anche la sua capacità critica, la possibilità dell'argomentare e riflettere, la capacità empatica in un'ottica condivisa di gruppo. Le capacità critiche ed empatiche costituiscono, dunque, due fattori abilitanti che, con l'adozione di misure didattiche facilitanti l'immaginazione narrativa, possono contribuire alla definizione di ambienti di apprendimento come "*learning community* (organizzazioni che apprendono)" fondati sul valore dell'esperienza, del significato dell'agency e dell'identità del bambino all'interno di uno scenario articolato che è quello della condivisibilità.

L'ambiente *educatore* può essere considerato in parte come luogo di sviluppo per i bambini e, dall'altro come un contesto rivelatore delle loro dinamiche più profonde (Bobbio, 2011; Mortari, 2006).

Di fondamentale rilievo allora è il richiamo ad una delle capacità di cui parla la studiosa nella tassonomia, cioè l'importanza dell'attività ludica e del gioco.

Il gioco è una metodologia orientata alla progettazione e sperimentazione di attività ludiche necessarie per favorire la coltivazione di identità e socializzazio-

3 L'importanza della letteratura per sviluppare la *capacità simpatetica* fu in qualche modo già sottolineata da Aristotele nella *Poetica*, dove sostiene che la letteratura ci mostra «non ciò che è accaduto, ma ciò che potrebbe accadere». In senso filosofico significa che aiuta maggiormente la comprensione dell'uomo in quanto ci abitua alle «cose che potrebbero accadere», e al contempo genera un tipo di sentimento che egli definisce *catarsi*.

4 L'importanza dell'arte a livello educativo è stata fortemente sottolineata da R. Tagore, ma anche da J. Dewey nell'opera del 1916 "*Democrazia e Educazione*" che la considerava come ingrediente di base per una società democratica.

ne. In virtù del suo linguaggio universale, favorisce l'incontro tra bambini di età, sesso, razza e culture (o subculture) diverse, appartenenti a differenti aree geografiche o gruppi etnici di varia stratificazione sociale.

In ambito formativo, uno dei modelli più innovativi è quello *ludico-animativo* basato sia sull'utilizzo non strumentale del gioco a fini meramente esercitativi sia di tipo interpretativo rispetto al contesto specifico in cui il gioco si svolge e delle problematiche che vengono ad attraversarlo. Si tratta in sostanza di un approccio che implica un cambiamento di paradigma nei modelli formativi in quanto è orientato al superamento del loro impiego in senso metodologico per realizzare la partecipazione e la socializzazione dei partecipanti mediante un loro progressivo coinvolgimento anche emotivo. L'approccio ludico-animativo tende fortemente al potenziamento non tanto delle competenze quanto invece alle meta-competenze (ad esempio, la flessibilità di pensiero e di azione). Il gioco costituisce una condizione che permette l'emergere dell'individualità – con le sue caratteristiche uniche e originali – permette inoltre di cogliere somiglianze e differenze emergenti dal confronto con gli altri e, in particolare, contribuisce a riconoscere il punto di vista altrui facendo ricorso alla capacità immaginativa. La Nussbaum, per descrivere il suo pensiero rispetto all'immagine ludica, prende come riferimento le teorizzazioni di D. Winnicott. Egli considera il gioco essenziale durante la fase di sviluppo del bambino che va da un'iniziale pulsione narcisistica (che fa percepire l'altro esclusivamente in funzione dei propri bisogni) al momento in cui comincia a rapportarsi al genitore considerandolo come persona a sé stante. È un'attività che presuppone uno spazio fra persone (che Winnicott chiama "*spazio potenziale*") in cui si fa esperienza dell'alterità in modi meno gravosi di quanto succede nella vita adulta di tutti i giorni. È nel gioco infatti che il bambino inizia a fare pratica dell'empatia e della reciprocità, inizia a «sperimentare la vulnerabilità e la sorpresa in modi che sarebbero intollerabili al di fuori del quadro ludico, ma che risultano molto piacevoli nel gioco» (Nussbaum, 2011, p. 116). Winnicott, infine, afferma che il gioco ha un ruolo importante nella formazione della cittadinanza democratica. Questa posizione è sostenuta da studiosi come Piaget e Vygotskij che sottolineano l'opportunità straordinaria che il gioco offre per sviluppare l'apprendimento delle competenze relazionali ed etiche, e del sociologo darwiniano Cooley il quale analizza il gioco nella sua funzione sociale giungendo a considerarlo come "*scuola del cittadino*". Bateson, dal canto suo, parla di "*cornice-gioco*" (separando il dentro dal di fuori) che si configura sia come possibilità di apprendere le azioni che dentro la cornice si svolgono, ma anche come uno dei modi per apprendere questo "scarto", e quindi un apprendimento di secondo livello o deuteroapprendimento. Lo spazio incorniciato dal gioco diviene dunque contesto esperienziale significativo in cui chi sceglie di partecipare è in grado di sviluppare competenze critiche e metacognitive.

Il gioco, nella sua valenza formativa, si espande quindi verso possibilità narrative e interpretative sempre nuove e diversificate; è un processo di costruzione e co-costruzione di luoghi e sfondi diversi; è un fattore abilitante per costruire nuovi ambienti di apprendimento; è principio di convivialità e inclusività.

Nell'ottica della Nussbaum, favorisce quelle capacitazioni interne necessarie per caratterizzare la propria agency e, nella visione di Sen, in quelle delle libertà sostanziali.

4. Tre chiavi di lettura per coltivare capacitazioni nelle scuole a partire dai contributi dell'educazione degli adulti

Il richiamo all'educazione degli adulti come ad un approccio teorico che possa guidare l'agire individuale e collettivo non può che prescindere dall'attuale contesto il quale, oggi più che mai, sembrerebbe necessitare di un riordino non solo legislativo ed economico quanto culturale ed intellettuale. Trattandosi di pedagogia ma allo stesso tempo di filosofia, etica e psicologia, il paradigma dell'educazione degli adulti può essere ascoltato e valutato a partire dalle osservazioni sulle dinamiche sociali attuali e sui profondi processi di cambiamento emersi in parte dall'avanzare dell'innovazione tecnologica ed alla sempre più evidente crisi dei sistemi educativi e formativi, determinando una serie di conseguenze di non poca rilevanza tra le quali l'emergere di nuove questioni e di nuove forme di povertà e di *esclusione educativa*. I dati pubblicati dall'Ocse (2017) nel programma PIAAC "*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*" evidenziano infatti una situazione di particolare allarmismo in quanto l'Italia si posiziona all'ultimo posto nella literacy e nella numeracy (pari al 2,50%) rispetto alla media del 2,73%. E il dato ancor più preoccupante riguarda la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento informale e non formale che si attesta al 24% rispetto alla media Ocse del 52%.

Tre risultano essere, pertanto, le questioni rilevanti: come ridefinire i processi formativi che riconoscano il ruolo centrale del soggetto; come favorire un clima cooperativo in cui mettere in atto l'agency di ogni persona in ottica di gruppo; e, in ultimo, quale metodologia sistematica mettere in campo per monitorare le competenze del soggetto, le variabili ambientali ritenute significative e l'operato metodologico del personale educativo.

Prima chiave di lettura: la riqualificazione della formazione nell'*ottica dello sviluppo*. In questo ambito è necessario sollecitare specifiche strategie di "ritorno sull'investimento" di tipo educativo-formativo in quanto si tende a sviluppare una pressione sui mezzi finanziari destinati alla formazione e a razionalizzare gli investimenti in materia di risorse. La formazione dovrebbe realizzarsi dunque come "capacitazione di apprendimento" (*learning capability*), come capacità di generare valore dalle opportunità fornite dal contesto. Per riconoscere la sua efficacia è importante l'elaborazione di funzionamenti educativi (*re-ingegnerizzazione della formazione*) che da un lato siano mirati specificatamente alle situazioni e, dall'altro lato educa il soggetto a godere di questo diritto (di formazione) e di riconoscere nelle occasioni di apprendimento un'opportunità per sviluppare le proprie capabilities.

Seconda chiave di lettura: investire nelle competenze innovative e favorire processi di condivisione nell'*ottica dell'agency*, e quindi favorire l'apertura di uno spazio e di una cultura dello sviluppo delle competenze (Ryken & Salganik, 2007; Spencer & Spencer, 1995) attraverso il quale il soggetto possa essere realmente riconosciuto sulla base dell'originalità del proprio talento. Si devono pertanto rimappare i processi di apprendimento del soggetto attraverso specifiche proposte formative atte a valorizzare la competenza *sogettiva* (lavoro come fonte d'identità, di autostima, di autorealizzazione e di sviluppo), *relazionale* (lavoro basato sull'impresa reciproca, impegno comune, interazione), *sociale* (costruzione di bene comune, empowerment).

Terza chiave di lettura: costruire ambienti di apprendimento nell'*ottica delle capabilities*. Ambienti di apprendimento che prima di tutto garantiscano il diritto alla formazione e allo stesso modo investano nelle capabilities delle persone

quale opportunità di valorizzazione del talento e di sviluppo. Ciò sarà possibile *solo e solo se* sussistono le condizioni che abilitano alla costruzione di tali ambienti.

Come definire allora il contesto ambientale e quanta parte gli si riconosce nello sviluppo e coltivazione delle competenze del bambino? In prima istanza, è necessario riflettere e operare un confronto sulle modalità con cui il bambino partecipa ai percorsi di apprendimento, comprendere il tipo di intervento messo in atto dall'insegnante e quanto risulta influente l'ambiente educativo entro cui valorizzare l'esperienza. Significa anche rendere possibile uno spazio deputato alla riflessività e all'essere pensoso; significa ancora favorire riflessioni collettive e comparazioni nei momenti deputati al lavoro didattico e di sperimentare modi diversi di interazione. Costruire nuovi ambienti vuol dire dunque progettare nuovi percorsi laboratoriali (come la flipped classroom), nuove pratiche (si pensi al coworking, alla pensabilità degli spazi educativi), e nuove strategie (il gioco e l'immaginazione narrativa) che favoriscano processi di apprendimento innovativi tali da generare capacitazioni sempre più originali e rispondenti alle richieste della società.

5. Un progetto di formazione presso le scuole e i nidi di una nota realtà locale

Il contesto di riferimento attorno a cui ruota la riflessione di questa parte del contributo è il Dipartimento dei Servizi Educativi e Scolastici di un noto ambito comunale che per il triennio 2013-2016 ha condotto un progetto di formazione e aggiornamento con il coinvolgimento dei servizi educativi del territorio con l'obiettivo di ragionare congiuntamente su possibili fattori abilitanti ambienti di apprendimento di qualità in cui i soggetti partecipano responsabilmente, ne sono parte attiva nella scelta e ne condividono le azioni. Nello specifico, il progetto è stato destinato a 11 gruppi formativi composti rispettivamente da 26 realtà educative distribuite in maniera uniforme nel territorio, per un totale di oltre trecento risorse coinvolte tra educatrici dei nidi ed insegnanti delle scuole dell'infanzia. La finalità del progetto è stata quella di lavorare pedagogicamente per la valorizzazione delle competenze del bambino riconosciuto come soggetto in grado di interagire con i propri saperi (tra mente e corpo e tra pensieri ed emozioni) che devono essere riconosciuti, rispettati e valorizzati grazie anche alla professionalità di risorse qualitativamente formate per favorire la co-costruzione dei significati sottesi alle azioni avvalendosi soprattutto delle dimensioni dello spazio e del contesto in cui si realizza e si mette in pratica la proposta educativa.

Sono stati attivati, pertanto, percorsi metodologici di ricerca-azione al fine di: a) favorire la collegialità (learning communities) e il clima collaborativo tra il team di lavoro (fattore "formazione come sviluppo" = stile di apprendimento "formale"); b) definire le pratiche/processi per favorire la capitalizzazione dell'esperienza educativa (fattore "competenze" = stile di apprendimento "formale/informale"); c) rafforzare l'identità del gruppo e del servizio per soddisfare i bisogni del bambino (fattore "ambienti" = stile di apprendimento "formale/informale/non formale").

I fattori rilevati sono stati categorizzati sulla base di tre indici: 1) *Interattività delle metodologie*, si riferisce all'uso di metodologie educative che hanno supportato l'interazione all'interno delle sessioni didattiche; 2) *Attività delle metodologie*, si riferisce all'uso di metodologie educative che favoriscono lo sviluppo delle capability; 3) *Apertura e Cambiamento*, si riferisce sia alla proposta di attività che investa-

no nella capacità di agency del bambino sia nella necessità di definire nuove traiettorie di apprendimento che coinvolgano il personale interessato.

Il modello di intervento è stato quello della costituzione di comunità di pratica intesa come modalità adeguata alla creazione di un setting per l'apprendimento collaborativo, partendo dal presupposto che le caratteristiche di tali comunità possono essere ricercate nei contesti educativi e scolastici dove insegnanti, educatori e bambini costruiscono e condividono attivamente i propri saperi e si aprono al cambiamento.

Rispetto al primo indice – *fattore “formazione come sviluppo” = stile di apprendimento “formale” = Interattività delle metodologie* –, emergono dei valori atti a dimostrare la ripensabilità degli ambienti di apprendimento attraverso una progettazione mirata della didattica (le attività, gli strumenti, le metodologie). Un campione piuttosto consistente di insegnanti/educatrici (pari al 60,4%) ritiene che sia importante pianificare la pratica educativa tramite l'esperienza per facilitare gli apprendimenti, i rapporti interpersonali tra colleghi, ecc.; il 30,6% rivendica l'importanza del confronto per iniziare a riflettere sulla diversificazione dei ruoli nel contesto. Nello specifico, è importante:

- Apprendere dall'esperienza (per il 53%);
- Condividere le conoscenze (95%);
- Tradurre le conoscenze in competenze (89%);
- Trasferire le conoscenze apprese nella memoria organizzativa del servizio (84%);
- Acquisire conoscenze dall'esterno (99%).

La presente area – denominata *didattica* – vuole favorire una ripensabilità della progettazione didattica nella dimensione specifica dell'agency sulla base di funzionamenti osservabili. Modelli didattici possono essere ravvisabili nella “flipped classroom” o nella “classe viva” in cui il bambino diviene protagonista assoluto dell'apprendimento favorendo lo sviluppo di capabilities legate all'istruzione, alla ragion pratica, alla cura e all'amore in rispondenza a funzionamenti quali la provenienza familiare, gli stimoli legati alla crescita, il condizionamento operante. Ciò facilita la costruzione di abiti mentali che aiutano i bambini a costruire una propria identità personale e professionale e al contempo supporta lo sviluppo delle competenze critiche e metacognitive.

Le *competenze* rappresentano, dunque, il secondo indice che abilita alla coltivazione di ambienti di apprendimento nelle scuole. Si propongono percorsi didattico-educativi che stimolino nel bambino la riflessione e la consapevolezza critica rispetto all'attività proposta, e per il docente il rafforzamento del bagaglio dei saperi e delle molteplici esperienze acquisite in contesti diversi. In particolare, è emersa nella totalità del campione l'esigenza di investire in un lavoro e in una pratica educativa a misura di bambino che rispecchi la qualità del contesto. Questo dato ha portato indubbiamente a definire collegialmente gli ambiti di esplorazione e le criticità emerse. In merito al primo punto, è indispensabile esplorare: a) la memoria, ossia come il servizio mantiene vitale il sistema di capitalizzazione e di circolazione e scambio delle conoscenze (53,4%); b) le forme di *learning by doing*, il rapporto tra le attività lavorate e l'acquisizione di conoscenze (35,6%); c) l'apertura verso l'esterno, e quindi le modalità con le quali il servizio scambia le conoscenze con l'esterno (18,8%); d) le modalità di sviluppo delle competenze critiche (8,9%). Per quanto riguarda le criticità invece: a) la relazione insegnamento-apprendimento (55,3%); b) il lavoro svolto dalle insegnanti/educa-

trici – singolarmente o in gruppi – “al di fuori” della relazione insegnamento-apprendimento (21,3%); c) la difficoltà di generare valore capacitante per il destinatario dell'intervento formativo (48,3%). Il secondo indice (derivante dal connubio *fattore “competenze nell'ottica dell'agency” = stile di apprendimento “formale/informale” = Attività delle metodologie*) sottolinea che soltanto attraverso l'impiego di metodologie per scoperta (ad esempio, outdoor, ricerca d'aula, giochi di simulazione sociale) e investendo nel valore generativo della pratica sarà possibile rendere capacitante l'agency del soggetto.

In ultimo, la *ripensabilità della collegialità educativa* attraverso il ricorso alla metodologia dello spazio pensato (*fattore “ambienti” = stile di apprendimento “formale/informale/non formale” = Apertura e Cambiamento*). La metodologia dello spazio intende stimolare nel bambino la capacità di costruire, di esplorare e scoprire il proprio capitale intellettuale e sociale attraverso percorsi apprenditivi basati sull'esperienza. Dall'altro lato, consente al personale educativo di essere i “progettisti del proprio apprendimento”, di condividere collegialmente una pensabilità pianificata ed orientata al benessere educativo. La pianificazione degli spazi costituisce, quindi, la prima caratteristica per nuovi ambienti di apprendimento basati sull'immaginazione narrativa e il gioco. La scelta dei materiali, la composizione dello spazio/laboratorio, la documentazione, sono tutti elementi che consentono al bambino di familiarizzare dapprima con l'ambiente, di partecipare direttamente alle attività proposte, di apprendere informalmente nuove competenze in un'ottica partecipativa. L'immaginazione narrativa consente, da un lato, di attribuire un significato pedagogico al lavoro proposto e quindi di svolgere le proprie attività in maniera efficace; il gioco, dall'altro, focalizza il suo intervento più sul processo che sul prodotto, può mettere a punto obiettivi specifici per i suoi membri e stimolare un pensiero critico rispetto alle attività che si stanno portando avanti. Allo stesso tempo, emerge un nuovo profilo dell'insegnante come attore e project manager del processo (*professionista*).

I tre fattori, unitamente agli indici ed agli stili di apprendimento (*funzionamenti*), trovano una conferma significativa (pari allo ,001 di Pearson) con le tre capacitazioni del gioco, del senso/immaginazione/pensiero e dell'appartenenza. La tavola seguente (1) riassume l'analisi statistica effettuata e conferma la significatività della relazione.

	CodP	INDICE 1 (gioco)	INDICE 2 (immaginazione)	INDICE 3 (appartenenza)
Q-SORT Corr. di Pearson Sign. (a due code) N	1 159			
INDICE 1 (formazione) Corr. Pearson Sign. (a due code) N	,525 ,000 155	1 126		
INDICE 2 (competenze) Corr. Pearson Sign. (a due code) N	,425 ,000 154	,426 ,000 151	1 126	
INDICE 3 (ambiente) Corr. Pearson Sign. (a due code) N	,335 ,000 149	,308 ,000 145	,411 ,000 141	1 126

Tav. 1 – Correlazione indici e capabilities

Fonte: Elaborazione personale

La tavola descrive in maniera specifica le possibili correlazioni che sussistono nella misurazione delle variabili teorico-applicative di riferimento (interattività delle metodologie, attività delle metodologie, apertura e cambiamento) con i riferimenti teorici nella matrice di Nussbaum (gioco, immaginazione, appartenenza) e la possibile traduzione nell'impianto teorico sotteso al presente contributo (formazione, competenze, ambiente).

La correlazione si ritiene particolarmente incidente nel momento in cui registra un valore significativo al di sotto dello ,005. Dalla lettura della tavola, tutte le dimensioni ivi considerate risultano significative tanto da giustificare la validità dello strumento metodologico. Nel momento in cui si prende in esame anche la correlazione di Pearson, si evince con certezza che la variabile "ambiente" trova ulteriore conferma in tutti gli ambiti in tutti i riferimenti sottoposti ad analisi. Mettendo poi in correlazione il suddetto ambito con i tre riferimenti della matrice delle capabilities (I1 – gioco; I2 – immaginazione; I3 – appartenenza), è possibile riscontrare che le variabili nei tre riferimenti considerati sono significativamente correlate tra loro ($p=,000$). Si evince pertanto quanto il modello del gioco e dell'immaginazione narrativa incida nell'ambiente educativo nel suo significato di learning communities. I dati confermano inoltre la logica adottata per ogni livello di lavoro (dall'impianto teorico di riferimento alla confrontabilità con l'idea delle capabilities), il campione individuato nella fase di somministrazione, la struttura metodologica proposta che trova una sua evidenza empirica nella dimostrazione di quanto sia fondativo nelle scuole l'approccio alle *capacitazioni* ed ai *funzionamenti* del metodo della Nussbaum.

6. Una parentesi finale (nuovi ambienti di apprendimento *capacitanti*)

Il *capability approach*, considerando l'agency e l'empowerment delle persone come dei pilastri di una nuova economia dello sviluppo, è una valida cornice per analizzare le tematiche inerenti i processi educativi e formativi. Consente di ef-

fettuare inoltre una valutazione comparata circa la sostenibilità e la qualità dei processi di sviluppo da cui scaturisce la teorizzazione di una nuova giustizia sociale al fine di «porre rimedio alle principali lacune degli approcci dominanti» (Nussbaum, 2012, p. 38).

In questo scenario, necessari sono i possibili interventi da attuare nelle scuole: da ambiente di apprendimento formale ad *ambiente generativo di nuove capacità*. Un ambiente, dunque, che si riscopre “adatto” ai bisogni/esigenze del bambino, che progetta spazi, attività didattico-educative, migliora i risultati di apprendimento attraverso una pensabilità mirata all’immaginazione narrativa ed al gioco.

Il percorso che si è intrapreso ha cercato di identificare una serie di obiettivi di sensibilizzazione e di apprendimento che dal fotografare le caratteristiche e i vissuti quotidiani consentissero – attraverso una serie di passaggi – di identificare capacità, competenze anche trasversali necessarie per attivare processi di interazione sociale. Il presupposto centrale è la “partecipazione sociale” fondativa della relazione in cui il soggetto «rimette in gioco continuamente il suo patrimonio di conoscenze e di esperienze, accumulato nel corso del tempo e che, perciò, si fa storia e matrice degli orizzonti possibili del suo empowerment» (Alessandrini, 2014, p. 18).

Sulla base della letteratura esistente, la strada indicata in questo lavoro può rappresentare un contributo per leggere in ottica innovativa la scuola come ambiente di apprendimento il quale, coniugando condivisione e professionalità, permette sia la costruzione di una “comunità di persone” sia un’organizzazione efficace di supporto all’azione educativo-didattica per favorire lo sviluppo e la coltivazione di competenze critiche. Un nuovo modo di lavorare a scuola che sappia combinare i modelli e le teorie pedagogiche del passato – dai kindergartner frobeleniani, all’educazione dell’Emilio di Rousseau, agli insegnamenti montessoriani, fino al modello intuitivo di Pestalozzi – con il modello delle libertà (o illibertà) dell’economista Sen e delle capacità e dei funzionamenti secondo l’idea della filosofa Nussbaum: ovvero, prospettive orientate ad investire sulle competenze, capability, agency delle persone per far “fiorire” ambienti di apprendimento abilitanti (Pignalberi, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, R. C. (1961). *Guida per le educatrici dell’infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballet, J., Biggeri, M. & Comin, F. (eds.) (2011). *Children and the Capability Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell’infanzia e cultura dell’educazione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Fröebel, F. (1888). *I giardini dell'infanzia*. Milano: Tevisini.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma: Laterza.
- Gola, G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (1997). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moretti, E. (2013). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE, Italia 2017*. Paris.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pestalozzi, J. H. (1990). *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana*. Milano: Mondadori.
- Pignalberi, C. (2015). Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale. *Rivista CQIA Formazione, Lavoro, Persona*, V, 13.
- Ryken, D.S., Salganik, L.H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.