

# Participatory Research as a Third Space

## La ricerca partecipativa come terzo spazio

Alberto Parola

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino – [alberto.parola@unito.it](mailto:alberto.parola@unito.it)  
<https://orcid.org/0000-0003-0639-7777>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

In recent years, the conception of educational research has undergone a fundamental transformation. The traditional approach of relying solely on self-contained research strategies has become inadequate. The notions of space, time for reflection, and the deliberate process of constructing and planning no longer provide effective responses due to the acceleration of processes and methods in reflection, action, and imagination. The relentless pursuit of speed hampers the ability to dedicate focused attention to a single task, both in terms of cognitive processes and the methods used to establish mental and geographical boundaries. This study argues that the “pedagogical/educational object of study” can only be briefly examined through a variety of tools before rapidly moving away, akin to placing it under a figurative magnifying glass. Slow education, as a metaphor, strives to attain the rapid advancements of the digital realm through an extroflexive approach. Simultaneously, the perspective of participatory research planning necessitates a linear path while accommodating recursive exploration. The concept of the third educational space, in conjunction with other disciplines, emerges as a platform that allows for a pause to delve into the interconnected relationships within various contexts. This encompasses the dyadic connections explored through philosophical, psychological, and psychoanalytic approaches, as well as the collaborative dynamics within work environments that emphasize teamwork and organizational structures. Additionally, it extends to the realms of neighbourhoods and cities, embracing the notion of smart cities, and even encompasses nations committed to the ecological and systemic management of politics in defense of the planet.

Negli ultimi anni non è più stato possibile concepire la ricerca educativa basata su strategie di ricerca pure e autosufficienti: gli spazi, i tempi del ragionare e dell'agire, la lentezza nel costruire e nel progettare non hanno più un riscontro effettivo a causa dell'accelerazione dei processi e modalità del riflettere, del fare e dell'immaginare. La velocità ha impedito di “fare bene una cosa per volta”, sia a livello del pensiero che delle modalità nella determinazione dei confini mentali e geografici. Oggi possiamo sostenere che “l'oggetto di studio pedagogico/educativo”, osservato con un pool di strumenti, sosta sotto la lente di ingrandimento per pochi attimi (figurativo), per poi allontanarsi celermente: nella metafora *l'educazione lenta* (l'apprendimento) cerca di raggiungere, secondo la metafora, il digitale veloce (l'approccio estroflessivo), mentre la prospettiva di una progettualità di ricerca partecipativa necessita contemporaneamente di un percorso lineare e di una traiettoria ricorsiva. L'idea del terzo spazio educativo, insieme ad altre discipline, si manifesta come luogo in cui si può sostare a livello di relazioni tra la diade (approccio filosofico, psicologico e psicanalitico), ambienti di lavoro (gioco di squadra, organizzazione), quartieri e città (smart city) e nazioni a difesa del pianeta (gestione ecologica e sistemica della politica).

### KEYWORDS

Participatory research, Systemic thinking, Third space, Third-person research, Empowerment  
Ricerca partecipativa, Pensiero sistemico, Terzo spazio, Third-person research, Empowerment

**Citation:** Parola, A. (2023). Participatory Research as a Third Space. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 122-131. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_16)

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_16](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_16)

**Received:** March 18, 2023 • **Accepted:** April 18, 2023 • **Published:** April 30, 2023

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. La R-A ibrida

La presenza del *terzo spazio* può riaprire il dialogo tra le parti (soprattutto scuola e famiglia, ma non solo), consentendo loro di rallentare e/o decelerare (affidando la burocrazia a chi la conosce bene) tenendo alta la concentrazione in relazione agli obiettivi di una impresa<sup>1</sup> condivisa basata sulla fiducia, edificando una grande opera. Da qualche tempo i ricercatori dell'ambito educativo hanno cominciato a destrutturare le strategie di ricerca, per come le abbiamo sempre conosciute, a vantaggio dei metodi misti, ricomponendole diversamente. Per molti anni, i ricercatori hanno ragionato sul rapporto quantità/qualità, supportato da strutture forti, da una parte concepite come baluardi, dall'altra con molti approcci possibili, ma con difficoltà di interpretazione dei dati/testi. Diversamente, oggi, si spalancano diverse possibilità sia da un punto di vista ontologico che epistemologico: ontologico per quanto riguarda una realtà che richiede "la tensione tra gli opposti" e ulteriori spazi intermedi, i quali sorreggono la condizione anfibia dei soggetti<sup>2</sup>; epistemologico in relazione alle loro strutture mentali, che faticano a equilibrare estroflessione cognitiva e introflessione emotiva. Questa situazione, probabilmente, non migliorerà nel prossimo futuro e necessiterà di interventi di ricerca diversificati attraverso componenti legati alle strutture più o meno rigide o flessibili dei differenti approcci lineari.

La linearità dei progetti e delle ricerche può convivere con la non-linearità di determinati percorsi circolari tipici della ricerca-azione. Rispetto a questa eventualità l'approccio sistemico parla attraverso Morin (2003):

Se il cammino descrive una traiettoria a forma di spirale, il metodo attualmente consapevole di se stesso scopre altrimenti e ci scopre diversi. Un ritorno all'inizio della traversata rivela anche, per essere più precisi, quanto questo inizio sia attualmente lontano. È la rivoluzione dell'apprendimento (Morin, 2003, p. 29).

Ciò significa che il ricercatore non si attrezza solamente in partenza, ma osserva e apprende incessantemente grazie al sentiero: egli diventa esploratore insieme al gruppo di ricerca e grazie alle relazioni con i referenti.

In questa seconda fase introduciamo anche il concetto di RAOL (Ricerca Azione On Line), per poi recuperare altri approcci della R-A provenienti da diverse discipline. Nel nostro paese, tra i primi a concepire la R-A on line (RAOL) è stato Calvani (1998) e qui sotto viene definita con un'altra significativa metafora.

L'"anfiteatro" telematico può trasformare l'attore ricercatore in una sorta di "ricercatore collettivo". Gli attori-sperimentatori possono agire in collegamento l'uno con l'altro, te-

nendo conto anche delle esperienze dei propri partner remoti, avanzando di pari passo o diversificando opportunamente i propri interventi, per far emergere una gamma sistematica di tipologie comportamentali. La rete consente altresì l'ingresso in campo di diversi personaggi (facilitatori, consiglieri, esperti ecc.) che possono interagire con gli attori-ricercatori in itinere a distanza, coadiuvandoli in vario modo. L'attore-ricercatore stesso può inoltre sentirsi maggiormente motivato dal riconoscersi parte di una comunità allargata di ricerca che coadiuva il suo lavoro (Calvani, 1998, p. 33).

Anche Kaneklin et al. (2010) hanno offerto un contributo nell'elaborare la R-A da diversi punti vista, portando i concetti della psicologia a favore del settore pedagogico. Le diverse versioni hanno comunque favorito entrambi i contesti. La ricerca-azione è l'unica strategia che deve necessariamente progettare linearmente e agire ricorsivamente: sembra banale, ma con il tema del terzo spazio cambiano le prospettive. Kaneklin et al., nell'introduzione al loro approccio ci indicano alcuni nuclei tematici per gestire una R-A:

I nuclei tematici identificati come rilevanti e significativi hanno riguardato: la *riconoscibilità* (interna ed esterna) della R-A rispetto alle diverse posizioni ontologiche, gnoseologiche ed epistemologiche assunte [...]; il *presidio di dispositivi metodologici congruenti* rispetto alle implicazioni connesse alla produzione, elaborazione e circolazione della conoscenza generata [...]; la gestione delle dimensioni relative alla *valutazione e validazione degli esiti prodotti*; le modalità di *circolazione, restituzione e condivisione delle conoscenze* [... ; ...] l'accompagnare problemi e processi organizzativi caratterizzati da *forte incertezza e complessità*; la regolazione delle *diverse titolarità* [...] (ruoli, funzioni, compiti, dissimmetrie, coinvolgimento e partecipazione, processi di negoziazione, attraversamento di ambiti di confine); [ed ancora] *la sostenibilità e praticabilità* [...], in riferimento alla *accoglienza* e disponibilità da parte degli interlocutori coinvolti, sia alla realistica possibilità (tempi, budget, situazioni congiunturali, disposizioni soggettive) di attivare dispositivi e strumenti funzionali (Kaneklin et al., 2010, pp. XIV-XV).

Da questa breve sintesi, a distanza di circa quindici anni, non ci attendiamo una rivoluzione, ma più avanti vedremo che alcuni aspetti, alle soglie del *Metaverso*, si mostreranno diversamente. Gli elementi chiave della descrizione indicata qui sopra sono sostanzialmente nel consolidare la riconoscibilità della R-A, la congruenza dei dispositivi, la valutazione dei prodotti, la condivisione delle conoscenze, la complessità e la sostenibilità. Asciughiamo i concetti e proponiamo un consolidamento della R-A in un periodo che conosceva già il digitale nel medesimo spazio temporale. In questo contributo vorremmo aprire la strada, anche grazie allo scossone della pandemia e della rivoluzione didattica tramite la DAD, a soluzioni differenti, ibride e più interessanti proiettate da visioni possibili e sostenibili.

1 Il termine è il participio passato del verbo *imprendere*, già noto nel tardo Medioevo con il significato di «intraprendere», «incominciare», derivato dal latino parlato *imprehendere*, ed è composto da 'in' e 'prehendere', che significava «assumere sopra di sé», «prendere all'interno» (Bianchi, 2012).

2 Vedremo più avanti il significato della condizione anfibia.

## 2. Alcuni concetti pregnanti

Un approccio stimolante, in relazione al concetto di *first-person research*, è quello di Reason e Marshall (2003), che suggeriscono lo scopo di avvicinare il lavoro degli accademici alla vita [per] portare sempre uno spirito di ricerca in tutti i momenti delle [loro] azioni [...] non solo in quanto scienziati sociali [...] ma anche come membri di una organizzazione, tuttavia:

I due autori suggeriscono di andare oltre questo primo livello, fino a cercare possibilmente l'integrazione di questa pratica individuale con la *second-person research/practice*, che inizia nel momento in cui coinvolgiamo altre persone, singoli o gruppi, nella nostra *first-person research*. Numerosi professionisti agiscono, consapevolmente o inconsapevolmente, forme di *second-person research/practice*. Pensiamo a questo proposito a professioni quali il medico, lo psicoterapeuta, l'educatore, l'insegnante che, se non esercitate nelle forme più autoritarie, sono per loro natura forme di ricerca con risvolti pratici. Per Heron (1996) la *second-person research* più comune è il rapporto di amicizia e, in forma più articolata, la *co-operative inquiry*. Ma il livello più ambizioso cui la R-A aspira è, infine, quello della *third-person research*: con essa si punta a creare una ampia comunità di ricerca, anche geograficamente dispersa, in cui i soggetti trovano un sostegno all'empowerment, personale e alle loro capacità di ricercare e di influenzare le politiche governative, trasformare le opinioni, le credenze o le strategie organizzative (Reason & Marshall, p. 12).

Decisamente rilevante questa ipotesi scalare in relazione all'approccio con R-A. Noi pensiamo che il primo gradino potrà sopravvivere ancora a lungo, ma non avrà la forza di vedere effetti particolarmente efficaci e, probabilmente funzionerà in piccole comunità con obiettivi specifici ben definiti. Il coinvolgimento è utile e necessario, ma non è per tutti i ricercatori, soprattutto coloro che sono abituati a costruire il proprio cammino accademico, nell'ombra dell'individualismo. Il doppio impegno, individuale e comunitario, se ben coordinato, può diventare accessibile, e nelle situazioni ottimali, particolarmente fecondo. Il terzo gradino, quello della *third-person research* raggiunge anche le politiche

con un approccio davvero trasformativo.

Un altro aspetto stimolante è quello della *cultura inconscia* [il corsivo è nostro] di Hinshelwood e Skogstad (2000) indicata da Metitieri e Converso (2010):

All'interno delle molteplici elaborazioni teoriche e tecniche che hanno accompagnato negli anni l'esplicazione del modello, l'analisi di alcune aree tematiche specifiche consente di meglio evidenziarne lo sviluppo, fra continuità e innovazione. Fra queste, il concetto di "cultura inconscia" dell'organizzazione, riprendendo un tema già presente alle origini [...] e successivamente più volte rielaborato nel corso degli anni, rappresenta un significativo modello di integrazione fra teorie psicoanalitiche e sistemiche. Assumendo la cultura organizzativa inconscia quale punto di congiunzione fra psichico e sociale, è possibile infatti collegare, nell'analisi, gli aspetti strutturali ed esterni delle pratiche lavorative con i suoi aspetti interiori, radicati negli stati mentali inconsapevoli, assumendo all'interno dello stesso schema concettuale l'analisi delle componenti tangibili e intangibili del funzionamento organizzativo (Metitieri & Converso, 2010, p. 61).

A proposito delle teorie sistemiche, riprendiamo un passaggio all'interno di un articolo di Parola (2014), il quale, anni fa, vi ragionava per provare a connettere tre livelli di R-A con diverse caratteristiche: se pensiamo alla R-A in formato bidimensionale (la spirale schiacciata) perdiamo non solo la verticalità legata al cambiamento, ma anche e soprattutto, quella legata al rapporto con le scuole-isola, le reti di scuole e il vertice decisionale. In questo orizzonte, pertanto, possiamo legare i tre livelli con il concetto di *third person*, come già accennato, aspetto che andrebbe ponderato idealmente per tutti i partecipanti. Nella *Figura 1* è rappresentato il disegno per come lo abbiamo concepito, con qualche modifica. Già allora, i problemi si mostravano evidenti, ma a distanza di quasi un decennio – con alcuni risultati utili grazie a interessanti progetti di ricerca all'avanguardia, come ad esempio [l'Autore menziona due progetti di rilevanza nazionale, con partecipazioni di enti di ricerca, di alta formazione, nonché scuole] – alcuni temi possono avvicinarsi ad altri grazie a studi interdisciplinari: scrittura vs. digitale e video vs. valutazione.

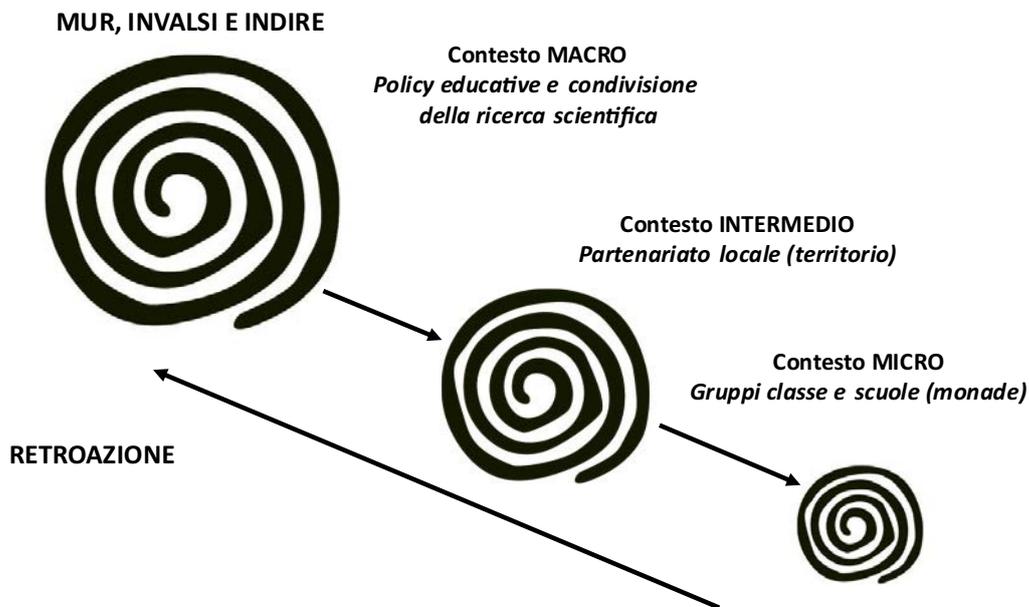


Figura 1. La ricerca partecipativa considerata come "livelli connessi"

Dobbiamo quindi presumere situazioni di riflessione, condivisione e restituzione delle dinamiche dei rispettivi contesti. La figura 1 può essere letta sia in modalità *top-down*, sia in *bottom-up*: tuttavia per comprenderla al meglio serve partire dal contesto micro (es. una scuola) che può osservare solo il contesto intermedio (in questo caso poiché si tratta di un passaggio che riguarda a entrambe le direzioni)<sup>3</sup>. Simulando, possiamo sostenere che la scuola (micro) si connetta, ad esempio, con un gruppo di altre scuole ed enti territoriali. Le dinamiche del contesto micro sono generalmente dentro le mura, mentre una rete costruisce relazioni che si mescolano nei rispettivi contesti attraverso la condivisione dei loro aspetti culturali, tra cui le prassi quotidiane, la vita organizzativa, la personalità dei dirigenti e molti altri fattori. Nella figura, qui sopra, il *terzo spazio* è quello intermedio, nel senso che scuole e ministeri hanno sempre più bisogno di comunicazione e progettualità condivise. Le reti fungono da cuscinetto tramite la formazione, la produzione di buone pratiche, la scrittura di articoli scientifici da parte degli insegnanti, in un rapporto più stretto tra la didattica e la ricerca. La differenziazione tra insegnanti di base e insegnanti esperti forse potrà emergere anche grazie a evidenze in relazione alle scelte che proprio i docenti andranno a compiere.

### 3. Effetti e intrecci della ricerca partecipativa

Allo scopo di unire una serie di elementi che si combinano attraverso i collegamenti semantici, a parer nostro, la *pedagogia della risonanza* (Rosa, 2020) [il corsivo è nostro] si può collocare in questo contributo come tassello imprescindibile sul piano partecipativo, poiché fa emergere le dinamiche del campo in modo complementare rispetto, ad esempio, a Lewin. Il tema

della risonanza è legato alle emozioni e ai legami basato su un orizzonte evidentemente trasformativo. L'autore definisce il concetto come:

Il processo dell'*entrare-in-relazione-con* [il corsivo è nostro], il cui esito non è garantito sin dall'inizio e che contiene in sé un momento di apertura e indisponibilità estraneo all'orizzonte concettuale della competenza. L'una è una risorsa *spendibile* in contesti differenti, l'altra è il frutto di esperienze il cui valore è intrinseco e che sono inseparabili dai processi relazionali da cui traggono origine. L'una mira alla "mera appropriazione" di un ritaglio di mondo, l'altra a trasformarlo, trasformando nello stesso tempo se stessi. Ciò che davvero conta in un rapporto di risonanza non è tanto "la padronanza sicura di una tecnica", quanto possibilità che una certa "materia" mi commuova, mi tocchi o, semplicemente, mi riguardi (Rosa, 2020, p. 7).

Anche in questo caso, tuttavia, emergono evidentemente gli opposti. Mentre la visione di Rosa (2020) possiamo pensarla come relazione "orizzontale", le strutture di Bronfenbrenner (1986) sono fondate sul principio di crescita evolutiva dei soggetti e quindi "verticali". Ad esempio, recuperiamo l'*ipotesi 7* del suo testo:

Apprendimento e sviluppo risultano facilitati qualora la persona che sta crescendo partecipi a strutture progressivamente più complesse [la verticalità, in questo caso, è legata alla crescita] di attività reciproca insieme a qualcuno nei confronti del quale abbia sviluppato un attaccamento emotivo intenso e duraturo, e qualora l'equilibrio di potere [vedi sopra] si sposti gradualmente in favore della persona in via di sviluppo (Bronfenbrenner, 1986, p. 106).

La condizione o *entità anfibia*, un concetto suggerito da Florenskij (1920/2001) nel suo testo *Il valore ma-*

3 In verità molte scuole hanno anche legami con il macro contesto, ad esempio il caso delle "avanguardie".

gico della parola, ma da noi interpretato come situazione di equilibrio tra biologico e digitale (Tagliagambe & Bartolini, 2020) è relativa a coloro che riescono a gestire con competenza le due fasi quotidiane, quella del percorso lineare agito con i cinque sensi, l'altra basata sulla "nuvola ipertestuale" di un apprendimento non lineare, che prevede connessioni e disconnessioni, salti, ritorni, perdite di memoria, abduzioni, recuperi e così via. Essi devono poter gestire sia l'orizzontalità delle esperienze, sia la verticalità legata a un passaggio di stato trasformativo. Infatti, per tornare a Bronfenbrenner:

[Definizione 11] Gli esperimenti di trasformazione [...] rappresentano il tentativo di arrivare alla "modificazione sistematica dei sistemi ecologici esistenti, e alla loro ristrutturazione, in modi che rimettono in discussione le forme di organizzazione sociale, i sistemi di credenze e gli stili di vita che prevalgono all'interno di una particolare cultura o subcultura (Bronfenbrenner, 1986, p. 427).

A questo punto ci riferiamo al *terzo spazio* con alcune definizioni. Partiamo da una serie di autori ben conosciuti, in ordine sparso e non esaustivo, che hanno "interpretato" il terzo spazio, ma nominandolo diversamente. Si tratta de: *L'io-pelle* di Anzieu (1985/2017); l'"intersoggettività" di Husserl (1931), Trevarthen e Aitken (2001) e Ammaniti e Gallese (2014); lo *spazio transizionale* che coinvolge la diade intrinseca alla mediazione di un oggetto (Winnicott, 1953; 2016); la *fase dello specchio* di Lacan (1949); la *Zona di Sviluppo Proximale* (ZPD) di Vygotskij (1978); la *funzione trascendente* di Jung (cfr. Miller, 2004). Altre situazioni possono uscire dalle materie umanistiche per divergere verso un'altra strada: si tratta del concetto di *infosfera* di Floridi (2020). Secondo Tagliagambe e Bartolini (2020), "lo spazio intermedio, il "tra" [*in-between*] è contemporaneamente parte del mondo visibile e del vissuto quotidiano e distinto da esso. Uno spazio nel quale si incontrano "immanenza e trascendenza, profondità e altezza, le cose di questo e [...] dell'altro mondo, l'assoluto e il relativo, il corruttibile e l'incorruttibile". Questo spazio "è una finestra nella nostra realtà dalla quale si vedono gli altri mondi" (Tagliagambe & Bartolini, 2020, p. 125). Benjamin (2019), invece, in modo più generico, lo concepisce come *posizione del Terzo*:

Riusciamo a cogliere la direzionalità a doppio senso soltanto nella posizione del Terzo, un luogo privilegiato al di fuori del due. Comunque, la posizione intersoggettiva [indicata come terzietà] non è semplicemente un punto privilegiato di osservazione. Il concetto di *Terzo* significa un'ampia varietà di cose ed è stato utilizzato in riferimento alla professione, alla *comunità* [il corsivo è nostro], alla teoria con cui uno lavora, a qualunque cosa uno abbia in mente che crea un altro punto di riferimento al di fuori della diade (Benjamin, 2019, p. 33).

La prima posizione, quella dei due autori, è più centrata su un ragionamento filosofico, mentre l'autrice lo colloca e lo gestisce nelle sedute psicoterapiche. Quella di Florenskij (1920) è ampia, articolata e

interdisciplinare, si riferisce al singolo e si apre a molti orizzonti, l'altra, quella di Benjamin è concentrata sullo spazio intermedio della diade. Un'altra interpretazione deriva da Jullien (2014), il quale identifica il "tra" come:

Lo scarto è una figura di *disturbo* [il corsivo è dell'autore] [mentre] *fare uno scarto* [idem] significa uscire dalla norma, procedere in modo inconsueto, operare uno spostamento rispetto a ciò che ci si aspetta e a ciò che è convenzionale. In breve, vuol dire rompere il quadro di riferimento e arrischiarsi altrove, temendo altrimenti di arenarsi (Jullien, 2014, p. 45-46).

Come i diversi strati tra i contesti, micro, intermedi e macro, si manifestano come struttura sistemica, qui si tratta di elaborare un altro passaggio in quanto il concetto del *terzo* di Jullien si riferisce al dialogo tra culture (occidentali e orientali), che si accorda con la rappresentazione mentale dell'*infosfera*<sup>4</sup>. Delineando i nuovi gradini, già in parte concepiti, possiamo sostenere che il *terzo* possa incidere sul *micro* (la diade), *intermedia* (la ricerca partecipativa) e *macro* (le dinamiche tecnologiche e politiche tra le grandi nazioni). Recentemente, un ulteriore *terzo spazio* si presenta anche nella didattica ispirato da Potter e McDougall (2017) e ripreso da Ferrari et al. (2021).

#### 4. Le componenti e le opportunità del terzo spazio nella ricerca partecipativa

Il terzo spazio partecipativo è frutto di collegamenti che in parte sono chiari e visibili, dall'altra ambigui e invisibili. La chiarezza è testimonianza della consapevolezza delle e tra le parti. L'ambiguità è parte della congiunzione, dei legami e dei rapporti tra i soggetti, che vengono comunque riconosciuti o evitati in situazioni di interdipendenza, in cui compare il ricordo e la sua eventuale persistenza. Ciò vale per ragazzi e adulti, in situazioni con varie sfumature e riconoscimenti. In questo contributo proviamo a produrre alcuni "legami" tra contesti e persone: ad esempio tra pari, occupati in attività sportive, ragionando su due versanti, biologico/ecologico e digitale. In questo caso si tratta di una modalità per unire menti e corpi, trasmettere comportamenti, opinioni e atteggiamenti. Ecco uno dei molti scenari possibili:

*Francesco<sup>5</sup> gioca in una squadra di calcio ed è contento perché nell'ultima partita ha segnato un goal che ha risolto la partita. Ciò è avvenuto per merito del suo amico Claudio, che ha dribblato due avversari e poi ha inviato la palla a Francesco che, con un forte tiro, ha*

4 Per completare il discorso, facciamo riferimento alla *biosfera*, uno spazio intermedio in cui la vita emerge e si sviluppa in questo specifico ambiente. È dunque in questa esile pellicola superficiale esterna del nostro pianeta che va cercato il riflesso non solo di fenomeni geologici isolati e causali, ma anche e soprattutto l'espressione della struttura generale del cosmo, collegata alla struttura e alla storia degli atomi e degli elementi chimici in generale (Tagliagambe, 2020, p. 71)

5 Ciò vale, ipoteticamente, anche per Francesca e Claudia.

trovato la rete. Entrambi fanno parte anche di un gruppo di amici che si incontrano in parrocchia. Entrambi hanno 18 anni. Le famiglie sono mediamente attente ai loro comportamenti, ma non riescono ad abituarsi alle condotte legate ai videogiochi e all'uso dello smartphone: F. è entusiasta di Fortnite, mentre C. usa diversi social che occupano molto del suo tempo. Ciò potrebbe determinare un ostacolo nei confronti delle attività sportive, che richiedono turni di riposo e diete adeguate. A scuola non ci vanno

molto volentieri, ma la loro abilità tecnologica è preziosa nel loro contesto classe, pertanto riescono ad ottenere buone valutazioni. Entrambi suonano in una rock band: F. la chitarra e C. la batteria: di solito organizzano delle jam session il venerdì sera e consumano varie bevande alcoliche. I genitori sono contenti dei loro hobby e passioni (forme vitali) ma, talvolta, si accorgono che interferiscono con i compiti e le performances sportive.

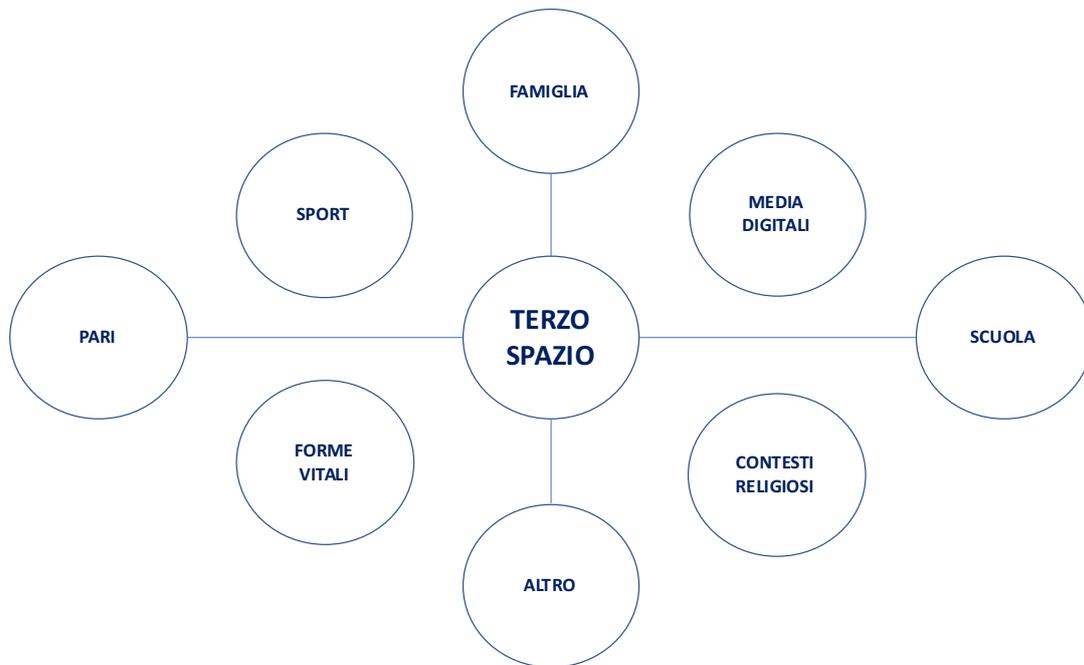


Figura 2. Il terzo spazio interpretato

Nel testo *Legami vitali* (Parola e Turri, 2021), per quanto riguarda la scuola, suggeriamo l'importanza di alcuni aspetti, secondo noi, non derogabili. In special modo, occorrerebbe costruire un percorso progettuale che consenta a ragazzi e ragazze di sviluppare un'identità armonica, l'approccio quotidiano nei confronti delle forme vitali (es. musica, teatro, danza, tanto per citarne alcuni), supportato da un filo narrativo che includa schegge di personalità, corrispondenze tra pari in cui, uno/a o molti/e, possano giovare di solidi appigli e un buon grado di confidenza e fiducia. In questo ecosistema (si veda la Figura 2), occorre

rivedere spazi e tempi, l'approccio al gioco e alla potenzialità delle immagini mentali: questi sono alcuni indizi che molto probabilmente consentiranno agli alunni di regolare la loro percezione di crescita personale. Qui sopra suggeriamo un'immagine generativa di possibilità e problematicità delle condotte e dei sentimenti dei ragazzi, all'interno di uno schema che consente di aprire diverse discussioni, creando diverse diadi, all'interno del loro prezioso "terzo spazio" (allievi e adulti). Nella *Tabella 1* abbiamo abbozzato le possibilità, tramite teorie, brevi descrizioni, configurazioni, approcci e modalità.

Modalità del terzo spazio	Descrizione	Approccio
Teorie complementari	Esempi: psicoterapico (Benjamin, 2019) filosofico (Jullien, 2014)	1. Relazione tra soggetti (duale) 2. Relazioni tra popoli
Teoria scientifica (in senso stretto)	Esempi: • biosfera • crosta terrestre	Relazione tra fenomeni globali
Tra analogico e digitale (aspetto tecnologico)	Il soggetto alle prese tra le due sfere, analogica e digitali, nella direzione di competenze e attività ludiche	Individuale

Teorie didattiche tra presenza e distanza (DAD e similari)	Modalità declinabile in “presenza distante” e “distanza presente” per percorsi formativi (Terzo spazio di Ferrari et al., 2021; Gutiérrez, 2008; Potter & MacDougall, 2017)	Individuale in piccoli gruppi
R-A classica tra reale visibile e invisibile	Un unico ambiente reale che prevede comunque scambi relativi agli aspetti cognitivi ed emotivi legati a relazioni Cultura inconscia di (Hinshelwood & Skogstad, 2000) Third person research (di Reason & Marshall, si veda nel testo)	Comunitario
RAOL (Ricerca Azione On Line) - pochi vs. pochi - pochi vs. molti o moltissimi	Le persone possono condividere diversamente pensieri ed emozioni, sia in presenza che a distanza. Ad esempio: Aggregazione di note, scrittura collaborativa, progettualità tramite app, ambienti blended (Rossi, 2019, pp. 30–31)	Comunitario ibrido
Condizione anfibia	Spazio di influenza (influencers) Il terzo spazio tra bidimensionalità (BIO-DIG) e multidimensionalità delle esperienze mediali-digitali (aspetti fusionali, competenziali, sintonici e distonici)	Bio-digitale
Metaverso immaginato	Visione sistemica e previsionale	Immaginario collettivo
Metaverso vissuto	Immersione	Tridimensionale Performativo

Figura 3. Alcuni esempi legati al “terzo spazio” nell’ambito della ricerca mediaeducativa

Dopo aver inquadrato e differenziato il *terzo spazio* puntiamo al risultato della ricerca azione e partecipativa attraverso il termine di *empowerment*: la struttura del progetto può variare in tanti tentativi, ma alcuni aspetti sono imprescindibili, come ad esempio, la ricorsività, la consapevolezza, il miglioramento palese delle condizioni rispetto al contesto, una progettualità non solo basata sulla unicità, bensì sulla continua costruzione di legami relazionali (deboli o forti) e professionali con la certezza di ragionare e valutare le dinamiche psicologiche, allo scopo di “vivere” il percorso come una meta generativa foriera di ulteriori riflessioni, azioni, comportamenti per riconoscere il lavoro di tutti e per “riconoscersi”. Dallago (2006) ci indica una direzione per quanto riguarda l’empowerment in pedagogia. L’autrice sostiene che:

Da una parte il termine empowerment viene usato come fattore centrale dell’attuale concetto di *life-long-learning*, che auspica la crescita e l’apprendimento per tutto l’arco della vita. Dall’altra viene utilizzato nel settore della scuola e della formazione per indicare modi possibili per emancipare il discente dalla dipendenza dal docente, per integrare le minoranze, per valorizzare il bilinguismo e la diversità nei contesti educativi. Anche in questo caso un approccio all’empowerment prevede la trasformazione del tradizionale legame docente-discente e si prefigge di rendere lo studente autonomo nel processo di acquisizione di conoscenze, che dovrebbe essere continuo nell’arco della vita (Dallago, 2006, pp. 24–25).

In questo caso ci limitiamo agli aspetti educativi, ma sappiamo bene che, anche in relazione a definizioni, ipotesi e proposizioni di Bronfenbrenner (1986) occorre costruire sui livelli formativi e apprenditivi con l’aiuto delle organizzazioni territoriali e istituzionali (*policy*). I temi dell’emancipazione, dell’autonomia, dell’integrazione (inclusione) e della trasformazione ci indicano la strada. Tuttavia, noi non possiamo concepire, al di là della verticalità della R-A, un percorso partecipativo all’interno di un “ambiente chiuso” e definitivamente circoscritto. Alla R-A occorre una dimensione altra, una superficie in cui convergono riflessioni, progetti e pratiche concrete nel senso della condivisione, delle scelte di volta in volta proiettate verso dinamiche trasformative. L’autrice, inoltre, sostiene che l’educazione e la formazione favoriscono l’empowerment attraverso contenuti rilevanti in situazioni reali, lo sviluppo di competenze, un clima non valutativo, equilibrio tra lezioni frontali ed esperienze pratiche, a favore di soggetti motivati e impegnati che operano in contesti in cui vengono stimolati tutti i sensi, anche grazie a feedback costruttivi, con ritmi giusti e attenzione verso le differenze.

## 5. Scenari visionari

La riflessione legata alla condizione anfibia, in equilibrio o meno tra mondo biologico e digitale, di molto adolescenti, da una parte ci inquieta, dall’altra la consideriamo foriera di un’infinità di prospettive significative e promettenti (si pensi, ad esempio al *movi-*

mento maker e all'*Internet of Things*). Le tecnologie immersive, che stanno divenendo iper-emotive, rappresentano oggetti e pensieri che ci consentiranno di sviluppare una miriade di riflessioni in modalità che ancora non conosciamo, e allo stesso tempo, di comprendere le interferenze che potranno rallentare i processi che ci avvicineranno a nuove condizioni, prassi e schemi relative all'essere umano.

Capannari (2019), CEO di *AnotheReality* sostiene che in relazione alla realtà virtuale, le possibilità fornite da scenari realistici, immersivi, e interattivi aprono a pressoché infinite possibilità di creare artificialmente esperienze di awe [il corsivo è nostro], cioè un'emozione complessa, costituita di reverenza e meraviglia. Secondo Riva e Gaggioli (2019):

È grazie a questa caratteristica che una tecnologia può aiutarci a intraprendere un processo di cambiamento personale, utilizzando gli stessi schemi cognitivi del nostro cervello. [Per i due autori], ciò la rende "una tecnologia trasformativa in grado di modificare le sensazioni, le emozioni, gli atteggiamenti e perfino l'identità dei suoi utenti". E lo fa inducendo in maniera artificiale delle cosiddette esperienze trasformative, ossia delle "esperienze radicali, profondamente emotive, che ci fanno uscire dalla nostra zona di comfort e mettono in discussione le nostre credenze, i nostri atteggiamenti, i nostri valori (Riva & Gaggioli, 2019, p. 81).

Questo approccio è evidentemente spostato su ciò che occorrerà agire puntando a una traiettoria che è specificatamente orientata al mondo del lavoro. Allo stesso tempo, per quanto riguarda preadolescenti e adolescenti, non possiamo permetterci di osservare il *metaverso* quando terminato negli scopi, nelle infrastrutture e nelle politiche a livello mondiale. Serve invece una chiara scelta di posizionamento prima che le cose accadano: in questo caso, la ricerca partecipativa rappresenta una voce forte per tutelare circa un miliardo di minori e consentire loro di essere in grado di tutelarsi. La partecipazione è frutto di una spinta energica di persone che sentono di doversi attrezzare per aiutare addetti e ragazzi per migliorare la qualità della vita di molte persone. Questa è una nuova versione di *empowerment*. Altro aspetto da considerare sono le ricette pronte in relazione alle tecnologie che per incanto funzionano, ci fanno stare bene e di cui dobbiamo fidarci. Anche qui il terzo spazio include i sostenitori, ma anche i sabotatori: non è utile riflettere in questo modo, piuttosto occorre costruire una comunità che usi sia il biologico sia il digitale per edificare una *piazza* allo scopo di erigere luoghi progettati ad hoc e comporre pensieri senza l'assillo degli *opposti*. A proposito dei social pochi sanno che il *terzo spazio*, in modalità figurata, è ancora oscurato dalle grandi multinazionali, poiché è meglio discutere con persone a noi affini, piuttosto che urtare contro opinioni antitetiche. Il *terzo spazio* esiste, ma non è visibile ai più.

Ancora, secondo Capannari:

I benefici dell'*immersive learning* e le tecnologie applicate all'apprendimento, nel nostro caso, replicano la realtà nel senso della simulazione; consentono di apprendere dagli er-

rori; annullano le distanze tra il contenuto formativo e gli studenti; riducono i costi operativi e quelli legati agli errori; aumentano il coinvolgimento di chi le utilizza grazie alla sorpresa e allo stupore; tendono a formare più velocemente; aumentano l'empatia, il coinvolgimento emotivo e l'attenzione; migliorano le analitiche, nel senso dei dati; rendono visibile l'invisibile; permettono l'apprendimento graduale e sensomotorio; consentono di attrarre talenti e migliorano la memoria visiva (Capannari, 2019, p. 151-153).

Questi punti appaiono piuttosto ottimistici: dal nostro punto di vista siamo attaccati al polo positivo, che non ci aiuta: ad esempio, l'aumento di empatia e il miglioramento della memoria visiva non ha ancora riscontri in letteratura, anzi potrebbero sembrare deleterio, favorendo atteggiamenti di stampo qualunquistico. Il *metaverso* è al momento un *fantasma* che attraversa senza rumore l'intero pianeta. Molti hanno cominciato a scrivere libri su questo tema. Noi facciamo riferimento, al momento, a Ball (2022), americano, esperto nel campo dell'intrattenimento: scegliamo consapevolmente questa categoria poiché, molto probabilmente, fungerà da traino a tutte le altre. Dobbiamo ancora attendere, tra qualche anno, la fase in cui ci avvicineremo davvero a qualcosa di concreto e palpabile. L'autore definisce il *metaverso* come:

Una rete di massima scalabilità e interoperabile di mondi virtuali 3D renderizzati in tempo reale, che possono essere vissuti in modo sincrono e persistente da un numero effettivamente illimitato di utenti con un senso individuale di presenza al loro interno, e che garantiscono la continuità dei dati relativi a identità, storia, diritti, oggetti, comunicazioni e pagamenti (Ball, 2022, p. 93).

In cinque righe abbiamo già abbozzato un'idea piuttosto sintomatica: si parte da una rete che possa sostenere gran parte delle persone che lo useranno, con attività *on time*, con la prospettiva di essere davvero presente in quel luogo che si vede, si sente, vibra, ovvero ci stimola, senza interruzioni, e con la certezza di essere "al sicuro". Questo nuovo ambiente potrà ipoteticamente mostrare e regalare opportunità per tutti, sia dal punto di vista delle conoscenze reciproche (inteso come approccio epistemologico) sia delle relazioni basate sul valore della seduzione tra presenza e distanza, e ancora, dell'incanto dell'opera in sé (che però, nel tempo, potrebbe acuire l'attrazione dei nuovi ambienti). I fattori di crescita delle attività immersive sono legati alle tecnologie occorrenti per la sua realizzazione, aspetto che sta migliorando di anno in anno; inoltre, il cambio generazionale potrà accelerare il processo e, probabilmente, i due fattori insieme consentiranno agli sviluppatori maggiore fantasia creativa, soprattutto la generazione Alpha compresa tra il 2011 e il 2023. Molto facilmente le generazioni, nel prossimo futuro, si daranno il cambio ogni cinque anni.

Ball sostiene per di più che:

Bisognerà affrontare anche la questione dell'identità nel mondo virtuale. Oggi siamo alle prese con il problema dell'appropriazione

culturale, delle implicazioni etiche che possono avere l'abbigliamento e le acconciature legate a precise identità culturali, ma presto dovremo affrontare le questioni connesse all'uso degli avatar, come per esempio la tensione esistente tra la possibilità di scegliere un certo avatar per esprimere una versione alternativa, e potenzialmente più vera, di noi stessi e il bisogno di avere un avatar che invece riproduca il più fedelmente possibile la nostra identità del mondo reale. È accettabile che l'avatar di un uomo bianco sia una donna aborigena? Il realismo dell'avatar è rilevante per stabilirlo? Conta il fatto che l'avatar sia fatto di materiale organico o di metallo (virtuali)? (Ball, 2022, pp. 407–408).

Il tema dell'identità resta fondamentale: gli avatar di *second life* erano poco più che personaggi dei fumetti con qualche scelta legata all'identità concreta (ad esempio il colore dei capelli), ma anche immaginaria (diventare qualcuno che è il suo contrario). Il *metaverso*, se si avvereranno le condizioni poco sopra riportate, potrebbe divenire un luogo in cui dedicare la maggior parte della giornata e della notte, a causa del fatto che vedersi simile a sé stessi o completamente dissimili, porterà a condotte ed emozioni ancora più problematici da concepire. Non siamo tanto distanti da *Dorian Gray* e da *personaggi ombra* (narcisisti, malvagi, guerrafondai etc.), dotati di un bagaglio di poteri seduttivi. Inoltre, le relazioni cosiddette "fluide", rispetto ai generi, potranno trovare nuovi legami più aperti e autentici in un mondo che si lascia alle spalle culture ancora arretrate, soprattutto su questi temi.

Ancora:

Per la fine del decennio, ci sarà un accordo diffuso sul fatto che il Metaverso sarà diventato realtà e il suo valore sarà di molte migliaia di miliardi. Non saremo in grado di stabilire esattamente la sua data di nascita né l'entità precisa delle entrate che genererà. Prima di arrivare a quel punto, l'attuale eccitazione attorno al Metaverso scemerà e nel giro di qualche tempo tornerà a intensificarsi, ed è probabile che questo ciclo si ripeta una seconda volta, a causa di almeno tre fattori: molte società si sbilanceranno troppo sul genere di esperienze che sarà possibile fare nel Metaverso e sui tempi della loro realizzazione, e non potranno che deludere le aspettative; ci saranno numerose difficoltà nel superamento dei principali ostacoli di natura tecnica; inoltre, anche quando questi ostacoli verranno infine superati, ci vorrà del tempo per capire esattamente quali attività dovranno svolgere le società all'interno del Metaverso (Ball, 2022, p. 427).

## 6. Conclusione

Questo ultimo passaggio ci fa tornare con i piedi per terra. Abbiamo avuto di modo di "ascoltare" la voce di addetti ai lavori che conoscono bene lo sviluppo delle tecnologie immersive, ed è palese che nella prima parte dei nostri anni Venti accadrà poco o nulla. La partita a scacchi delle multinazionali del web partirà effettivamente quando alcuni aspetti che abbiamo incontrato saranno prima di tutto legati alle infrastrutture e, solo in un secondo momento, alla merce virtuale. La catena potrebbe chiudersi in questo modo:



Figura 4. Il ciclo immaginario della preparazione all'approccio al Metaverso

Confusione e incertezza campeggiano quando si tratta di novità assolute. Possiamo sostenere che dal primo salto di qualità del web, ovvero l'avvento di Facebook e YouTube, e conseguentemente al secondo (quello dello Smartphone), oggi stesso abbiamo davanti a noi una chimera che volenti o nolenti cambierà ulteriormente le nostre abitudini. Al momento, l'oggetto Metaverso è solamente un'idea (al momento siamo ancora al livello di pubblicità e compravendita di terreni irreali), anche perché le tecnologie che ci permettono di interagire con personaggi virtuali non sono affatto scontate, a causa di impedimenti legati ai caschetti o agli occhiali e al portale per accedervi. In questo articolo abbiamo ommesso molti temi che comunque ci riguarderanno, come ad esempio, i sistemi di pagamento, il controverso *Blockchain*, il gigante giro di affari che probabilmente sbilancerà ulteriormente la politica a livello mondiale e le nostre vite (qui, al momento, restiamo neutrali), con un notevole aumento di potere per gli *influencers*, positivi o negativi. Come educatori dobbiamo anticipare le mosse: il segmento del *lifestyle*, la moda e la pubblicità, l'intrattenimento a 360° gradi, tra cui il sesso, e naturalmente buona parte del settore industriale, molto probabilmente, sovrasteranno il settore educativo che, per quanto ci riguarda, oltre alle possibili bestialità, potrà giovarsi dei molti aspetti di cui la scuola e l'educazione in generale potranno trarre spunti e, concretamente, nuovi spazi d'apprendimento, nuove dinamiche oggettive e soggettive e molta creatività.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). La nascita della intersoggettività: Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia (1. ed). Raffaello Cortina.
- Anzieu, D. (2017). *L'io-pelle*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1985)
- Ball, M. (2022). Metaverso, Cosa significa, chi lo controllerà e perché sta rivoluzionando le nostre vite. Milano: Garzanti.
- Benjamin, J. (2019). Il riconoscimento reciproco. *L'intersoggettività e il Terzo*. Milano: Cortina.
- Bianchi, P. (2012). *Impresa*. In *Dizionario di Economia e Finanza*. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. Retrieved January 31, 2023, from [https://www.treccani.it/enciclopedia/impresa\\_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/impresa_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/)
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Calvani, A. (1998). *Ricerca azione on-line: nuovi modelli per l'innovazione e sperimentazione educativa*. Italian Journal of Educational Technology, 6(3), 27. Retrieved February 25, 2022 from <https://www.learnlib.org/p/184002/>. Currently available at <https://web.archive.org/web/20220225182929/https://ijet.it.d.cnr.it/article/download/652/585/>
- Cappannari, L. (2022). *Futuri possibili. Come il metaverso e le nuove tecnologie cambieranno la nostra vita*. Firenze: Giunti.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- Ferrari, S., Triacca, S., & Braga, G. (2021). Design for learning in the third space: Opportunities and challenges. *Research on Education and Media*, 13(2), 1–10. <https://doi.org/10.2478/rem-2021-0006>
- Florenskij, P. A. (2001). *Il valore magico della parola* (It. Trans. G. Lingua). Milano: Medusa. (Original work published 1920)
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale* (1st ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2). <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Hinshelwood, R. D., & Skogstad, W. (Eds.). (2002). *Observing Organisations: Anxiety, Defence and Culture in Health Care* (1 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135150>
- Husserl, E. (1931). *Méditations cartésiennes: Introduction à la phénoménologie* (Fr. Trans. G. Peiffer, & E. Levinas). Paris: Armand Collin.
- Jullien, F. (2014). *Contro la comparazione. Lo "scarto" e il "tra": Un altro accesso all'alterità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (2010). *Introduzione*. In C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti (Eds.), *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Metitieri, L., & Converso, D. (2010). *La ricerca-azione in una prospettiva clinica*. In C. Kanelin, C. Piccardo, & G. Scaratti (Eds.), *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (1. ed, pp. 55–76). Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, J. C. (2004). *The transcendent function: Jung's model of psychological growth through dialogue with the unconscious*. State University of New York Press.
- Morin, E. (2003). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di approfondimento*. Roma: Armando.
- Parola, A. (2014). *Ricerca-Azione e Competenze Mediali. RicercaAzione*, 6(2), 251–262. Retrieved January 31, 2023, from <https://iris.unito.it/handle/2318/154496>
- Parola, A. & Turri, M. G. (2021). *Legami vitali fra scuola, università e impresa*. Milano: FrancoAngeli.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7>
- Reason, P., & Marshall, J. (2003). *Approaches to Action Research*. Unpublished Multimedial Materials. Centre for Action Research in Professional Practice, University of Bath (UK).
- Riva, G., & Gaggioli, A. (2019). *Realtà virtuali: Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana* (1. ed). Firenze: Giunti.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi, P. G. (2019). *La didattica al tempo del digitale*. In P. C. Rivoltella, & P. G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (Ch. 1). Milano: Pearson.
- Tagliagambe, S., & Bartolini, P. (2020). *Per una filosofia del TRA: Pensare l'esperienza umana sulla soglia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3–48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1953). *Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession*. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89–97.
- Winnicott, D. W. (2016). *Transitional Objects and Transitional Phenomena*. In D. W. Winnicott, *The Collected Works of D. W. Winnicott* (pp. 447–462). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271350.003.0088>