

**VERSO UNA FORMAZIONE ECOSISTEMICA,
COME LOGICA DELLA VITA**

**STEPS TO ECOSYSTEMIC EDUCATION,
AS THE LOGIC OF LIFE**

a cura di / editor
Piergiuseppe Ellerani

With the contribution of / Con i contributi di:

Annemarie Augschöll Blasbichler, Monica Banzato, Barbara Baschiera, Patrizia Belfiore, Chiara Borelli, Michele Cagol, Giuseppa Cappuccio, Cristiana Cardinali, Antonia Cava, Laura Cerrocchi, Francesca Coin, Luana Collacchioni, Antonella Coppi, Rodolfo Craia, Chiara D'Alessio, Alessandro D'Antone, Paola Damiani, Davide Di Palma, Piergiuseppe Ellerani, Alessandra Gargiulo Labriola, Letizia Giampietro, Alessandra Gigli, Ines Giunta, Filippo Gomez Paloma, Anita Gramigna, Axinja Hachfeld, Viviana La Rosa, Alessandra Lo Piccolo, Josefa Lozano, Vanessa Macchia, Lucia Maniscalco, Andrea Mattia Marcelli, Claudia Maulini, Isabel de Maurissens, Giannino Melotti, Enrico Miatto, Gianluca Minutoli, Diana Olivieri, Nicolina Pastena, Hans Karl Peterlini, Maria Chiara Pettenati, Giorgio Poletti, Donatella Poliandri, Annemarie Profanter, Luca Refrigereri, Noemi Russo, Sara Santini, Carolina M.Scaglioso, Rosa Sgambelluri, Marco Socci, Patrizia Tortella, Viviana Vinci, Michaela Vogt, Franca Zuccoli

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivainen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A.** - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE MARZO 2020

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Comitato di referee

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

Esperti invitati per il 2019

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, University of Malta
Prof. Miguel Beas Miranda, Università de Granada
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Prof. Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo
Dott. Alessandro Bortolotti – Università degli Studi di Bologna
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria
Prof. Colin Calleja, University of Malta
Prof. Liberato Camilleri, University of Malta
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Prof. Andrea Ceciliani, Università di Bologna
Dott. Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Prof. Dario Colella, Università degli Studi di Foggia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
Dott. Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Francesca D'Elia, Università degli Studi di Salerno
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia

Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Dott. Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenopie
Dott. Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Liliana Dozza, Università di Bolzano
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno
Prof. Ario Federici, Università di Urbino
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Prof.ssa Erika González Garcia, Università de Granada
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof.ssa Axinja Hachfeld, Università di Costanza
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof. Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano
Dott. Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Prof. Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino

Dott.ssa Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Maria Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Daniele Morselli, Università Ca’ Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna “Kore”
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Prof. Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Prof.ssa Juliana E. Raffaghelli, Universitat Oberta de Catalunya
Prof. Gaetano Raiola, Università degli Studi di Salerno
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Dott. Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca’ Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell’Aquila
Prof.ssa Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna

Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof.ssa Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

INDICE / SUMMARY – VOL. I

01 **Editoriale / Editorial**

by **Piergiuseppe Ellerani**

Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita / *Steps to ecosystemic education, as the logic of life*

STUDI / STUDIES

07 **Michele Cagol**

La complessità della relazione emozione-ragione / *Complexity of the emotion-reason relationship*

20 **Laura Cerrocchi, Alessandro D'Antone**

Famiglia e sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: tra disfunzionalità e qualità della cura educativa / *Family and Educational Support to Families and Parenting: Between Dysfunctionality and Quality within Educational Care*

36 **Antonella Coppi**

Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale / *Eudemonia and lifelong learning for global citizenship education*

46 **Chiara D'Alessio**

Modelli generativi transdisciplinari in pedagogia medica: educazione alla salute e prevenzione dello stress nelle professioni di cura. Aspetti neuroscientifici e clinico-esistenziali / *Transdisciplinary generative models in medical pedagogy: health education and stress prevention in the care professions. Neuroscientific and clinical-existential aspects*

59 **Paola Damiani**

Inclusione e prospettiva epigenetica. La sperimentazione della «Scuola ECS Based / *Inclusion and epigenetic perspective: The research on the «ECS Based School»*

69 **Alessandra Gargiulo Labriola**

Innovazione formativa e mutamenti di prospettiva nell'educazione degli adulti / *Innovation and changes of perspective in adult education*

- 77 **Alessandra Gigli, Giannino Melotti, Chiara Borelli**
Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti / *The state of art of nature-based programs in the educational, training, therapeutic, and leisure areas in Italy: conceptual framework and possible categorization of sectors/contexts*
- 92 **Ines Giunta**
L'anticipazione: tra poetica e pragmatica dell'azione / *Anticipation: between poetics and pragmatics of action*
- 107 **Anita Gramigna**
L'educazione olistica. Dialogando con Don Felipe Poot, sacerdote maya / *Holistic Education: Dialogue with Don Felipe Poot, Mayan priest*
- 119 **Alessandra Lo Piccolo, Viviana La Rosa**
Per una formazione sostenibile: l'educazione trasformativa dell'uomo complexus tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività / *Towards a sustainable education, i.e. the "transformative elearning" of homo complexus among narrations, multiple intelligences and creativity*
- 132 **Vanessa Macchia, Michaela Vogt**
Special Needs Assessment Procedures and Realizing Equity: A Contradiction? / *Procedura di valutazione delle esigenze speciali e realizzazione dell'equità: una contraddizione?*
- 144 **Andrea Mattia Marcelli**
Greater Humanities for Education / *Greater Humanities per la Formazione*
- 157 **Claudia Maulini, Enrico Miatto**
Accogliere la sfida delle ITC: il learningame per una didattica innovativa ed inclusiva / *Accepting the challenge of ITCs: the learningame for innovative and inclusive teaching*
- 166 **Nicolina Pastena**
Innovazione in Educazione: prospettive epistemologiche e dinamiche professionalizzanti / *Innovation in Education: epistemological perspectives and professionalising dynamics*
- 178 **Annemarie Profanter, Axinja Hachfeld**
La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d'equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige / *Intercultural teacher training for an inclusive school: A balancing act between theory and reality in South Tyrol*
- 191 **Carolina M. Scaglioso**
Adolescenti: formazione alla complessità / *Teenagers through complexity training*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIE AND EXPERIENCES

- 201 Annemarie Augschöll Blasbichler, Hans Karl Peterlini**
Nicchie di apprendimento: la scuola nell'interazione fra sistemi e attori, spazio e tempo. Una ricerca sulle piccole scuole abbandonate dell'Alto Adige / *Learning niches: school in the interaction between systems and actors, space and time. A research on South Tyrol's abandoned small schools*
- 216 Barbara Baschiera, Marco Socci, Sara Santini**
When Intergenerational interdependency gives rise to new spaces of inclusivity in Special Education. The Be the Change Project (Boosting Entrepreneurship Through Intergenerational Exchange) / *Quando l'interdipendenza intergenerazionale crea nuovi scenari di inclusione per la Pedagogia Speciale. Il progetto Be the Change (Boosting Entrepreneurship Through Intergenerational Exchange)*
- 232 Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco**
L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari / *Generative and reflective learning in university teaching: research with university students*
- 247 Cristiana Cardinali, Diana Olivieri, Rodolfo Craia**
Promuovere attività laboratoriali mirate alla formazione dei talenti in carcere: valutazione dell'impatto sull'autostima / *Laboratory activities for talent education in prison: assessment of the impact on self-esteem*
- 267 Francesca Coin, Monica Banzato**
The effect of a "visual toward verbal" training in narrative confidence for children in a multicultural context / *L'effetto di un laboratorio "dal visivo al verbale" sulla autoefficacia narrativa dei bambini in un contesto multiculturale*
- 281 Davide Di Palma, Patrizia Belfiore**
La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? / *The university didactics transformation in the times of Covid-19: is it an innovation opportunity?*
- 294 Filippo Gomez Paloma, Donatella Poliandri, Letizia Giampietro**
Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole / *The Value for Schools Project: Pedagogical research and Learning Analytics for the self-evaluation of schools*
- 308 Anita Gramigna, Giorgio Poletti**
Le paure dei bambini al tempo del Coronavirus / *The fears of children at the Coronavirus's time*
- 320 Josefa Lozano, Antonia Cava, Gianluca Minutoli**
La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità: uno studio nella città di Messina / *Educational response to pupils with disabilities: a study in the city of Messina*

- 334 Isabel de Maurissens, Maria Chiara Pettenati**
 “Vale più di mille parole”. La polisemia delle immagini nella formazione degli insegnanti ai temi globali / *“It is worth a thousand words”: The polysemy of images in teachers training on global issues*
- 349 Luca Refrigeri, Noemi Russo**
 Imparare a dibattere nella scuola primaria / *Learning to Debate in primary school*
- 362 Rosa Sgambelluri, Viviana Vinci**
 Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati / *Corporeity and inclusion. A research with future “prospective specialized teachers”*
- 376 Patrizia Tortella**
 Una storia di sfondo all’educazione motoria contribuisce a motivare i bambini della scuola dell’infanzia all’attività fisica / *A storytelling in motor education contributes to motivate kindergarten children to physical activity*
- 388 Franca Zuccoli**
 Tra educazione formale e non formale, un progetto interdisciplinare a partire dal contatto con le opere d’arte / *Between formal and non-formal education, an interdisciplinary project starting from the contact of children with artworks*

COLLABORATORI / COLLABORATORI

INDICE / SUMMERY – VOL. II

- 397 Editoriale / Editorial**
 by **Rita Minello**
 La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: Prospettive interdisciplinari / *Generativity of Education in International Research: Inter-disciplinary Perspectives*

ADULTI, TERRITORI, LAVORO / ADULTS, TERRITORIES, WORK

- 400 Brigida Angeloni**
 Il riconoscimento e la validazione delle esperienze professionali e degli apprendimenti pregressi degli immigrati adulti provenienti dall’Africa sub sahariana. L’approccio biografico-narrativo come elemento di personalizzazione / *Recognition and validation of prior learning of adult immigrants from sub-Saharan Africa. The biographical-narrative approach as element of personalization*

- 411 Maria Chiara Castaldi**
Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa / *Pedagogical planning, family and territory: a generative educational relationship*
- 418 Federica De Carlo**
Orientamento professionale e placement dei cittadini di Paesi Terzi / *Vocational guidance and placement with Third-Country national*
- 427 Giovanni Di Pinto**
Ripensare l'orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti / *Rethinking orientation in Provincial Centers for Adult Education*
- 438 Patrizia Garista**
Di-segno In-segno. Il disegno come graphic literacy per espandere e documentare il potenziale umano / *Drawing-to-learn Drawing-to-teach. Drawing as arto-graphic literacy to expand and document human potential*

INCLUSIONE, CITTADINANZA, DEMOCRAZIA / INCLUSION, CITIZENSHIP, DEMOCRACY

- 451 Vito Balzano**
Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile / *Educate to social citizenship. New possible paths of pedagogical research in the late modernity for the construction of the responsible citizen*
- 466 Sabrina Colombo**
Giovani albanesi di seconda generazione raccontano i loro percorsi di vita / *Second-Generation Albanian Youth narrating their life paths*
- 479 Maria Caterina De Blasis**
Dalla caverna di Platone alle echo chambers. Educare al pensiero critico per "liberarsi" da post-verità e fake news / *From Plato's cave to echo chambers. Educating for critical thinking to "get rid" of post-truth and fake news*
- 487 Luca Decembrotto**
Lo sviluppo di paradigmi trasformativi nell'incontro tra le università e le persone private della libertà / *The development of transformative paradigms in the meeting between universities and people held*
- 497 Barbara Gross**
Student Teachers' Interest and Expectations toward their Studies and Profession: An Empirical Research and Critical Reflection on Teaching Competences and Qualifications / *Interesse e aspettative degli studenti di Scienze della Formazione verso il loro studio e la loro futura professione: una ricerca empirica e riflessioni critiche su competenze e qualifiche*

- 511 Sabina Leoncini**
Gender equality in Europe and intersectionality in times of crisis / *L'uguaglianza di genere in Europa e l'intersezionalità in tempi di crisi*
- 518 Milena Pomponi**
Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività / *Inclusive Policies: the school as a participated community and professional development mediated by the agency*
- 532 Alessandra Tedesco**
La nuova frontiera delle competenze: una scuola per la cittadinanza / *The new frontier of skills: a school for citizenship*
- 543 Nicolò Valenzano**
Logiche d'azione e contesti capacitanti nel lavoro educativo di comunità. Una ricerca in una valle alpina / *Logic of action and capabilities contexts in community educational work: A research in an alpine valley*
- 554 Francesca Vergani**
Fare musica in un'orchestra inclusiva: un'esperienza formativa per docenti verso l'inclusione / *Inclusive Musicking: a training format for teachers towards inclusion*

ISTRUZIONE E FORMAZIONI / TRAINING AND 'EDUCATIONS'

- 562 Petra Auer**
"Cos'è importante per te?" Uno studio preliminare sulle priorità dei valori nei bambini di scuola primaria / *"What is important to you?" A preliminary study on value priorities in primary school children*
- 570 Guglielmo Borgia**
L'educazione civica nella scuola per educare i giovani alla convivenza civile e democratica / *Civic education in the school to educate young people in civil and democratic cooperation*
- 578 Immacolata Brunetti**
Il profilo del docente nel contemporaneo umanesimo pedagogico / *The teacher's profile in contemporary pedagogical Humanism*
- 587 Farnaz Farahi**
Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico / *Images and pedagogy: an international view on the use of photography in pedagogical contexts*
- 598 Alessandra Imperio**
Educare a pensare criticamente nella scuola primaria: risultati preliminari da uno studio empirico / *Teaching critical thinking in primary education: preliminary results from an empirical*

- 607 Valerio Massimo Marcone**
La formazione duale: sostenibilità vs generatività / *Dual training: sustainability vs generativity*
- 618 Martina Marsano, Francesca Rossi**
Potenziare le competenze strategiche in ambito universitario tramite un modello ludiforme / *Strengthening strategic skills at University through a game-based model*
- 634 Diana Olivieri**
Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello *storytelling* / *Narrative identity construction and talents education in adolescence: an investigation into the transformative power of storytelling*
- 653 Ilaria Salvadori**
La percezione della leadership educativa in docenti di scuola primaria. Una rilevazione tramite focus group / *The perception of educational leadership in primary school teachers. A survey through focus group*
- 663 Francesca Schir**
Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: il progetto "La Banca del Tempo". Primi riscontri / *How to strengthen socio-emotional, relational and pro-social skills through peer tutoring at school: the project "La Banca del Tempo". First findings*
- 671 Giulia Tarini**
Verso una comprensione ecologica della ricerca educativa. Uno studio di caso multiplo sulla differenziazione didattica / *Towards an ecological understanding of educational research. A multiple case study on differentiation*
- 679 Stefania Torri**
Scrivere in più lingue alla scuola primaria: il valore aggiunto della collaborazione tra alunni / *Writing in more than one language at primary school: the added value of collaboration among pupils*

TECNOLOGIE, APPRENDIMENTO, INTELLIGENZA ARTIFICIALE / TECHNOLOGIES, LEARNING, ARTIFICIAL INTELLIGENCE

- 692 Natascia Anna Buonaguro**
Società della conoscenza e Pedagogia 3.0 / *Knowledge Society and Pedagogy 3.0*
- 700 Pietro Corazza**
Big data: l'annuncio della «fine della teoria». Presupposti epistemologici, implicazioni socio-politiche e ricadute educative / *Big data: the announcement of «the end of theory». Epistemological premises, socio-political implications and educational repercussions*

- 713** **Francesca De Vitis**
Interdisciplinarietà e pensiero creativo. L'approccio del Design Thinking per un nuovo umanesimo pedagogico / *Interdisciplinarity and creative thinking. The Design Thinking approach for a new pedagogical humanism*
- 720** **Alessio Fabiano**
Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale / *For a new life project. From digital competence to digital citizenship*
- 729** **Alessandra Gargano**
Personalizzazione e accessibilità dei beni culturali grazie alla realtà aumentata / *Personalization and accessibility of cultural heritage thanks to augmented reality*
- 737** **Oscar Tiozzo Brasiola**
Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività / *Generative didactics of solidarity: generating creativity and creating generativity*

COLLABORATORI / COLLABORATORI

Verso una formazione ecosistemica,
come logica della vitaSteps to ecosystemic education,
as the logic of life

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento, Lecce – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

Dunque è stata la globalizzazione di un virus a rendere di essa più evidenti i limiti, svelandone – del modello economico che la sostiene – nature e fini, iniquità, disuguaglianze, perdita di aderenza verso l’Inviolabilità, l’Irriducibilità e l’Irripetibilità di ogni Vita umana, elevando intenzionalmente a sacrificio l’equità distributiva, il ben-essere collettivo, il bene comune, il pieno sviluppo umano. Seppur – con Morin (2012) – la condizione umana sia stata più intimamente compresa nell’essere comunità di destino accomunata dagli esiti della pandemia – e questo senso di appartenenza globale restituisce all’ecologia integrale di Papa Francesco una rinnovata e profetica direzione pedagogica - è altrettanto chiaro che l’interdipendenza planetaria necessiti urgentemente di ri-mappatura radicale.

La chimica e la fisica di un virus alimentatosi all’interno dell’essere umano hanno, con la loro mobilità *embodied*, oltrepassato confini e abitudini, culture e sistemi, limiti e strutture. Mostrando alcuni paradossi e incapacità nei decisori ad affrontare problemi nuovi con nuove prospettive, come lucidamente e puntualmente presentato da alcuni economisti: per esempio “al prezzo di una sofferenza inaudita di una parte significativa della popolazione, l’Occidente non ha strutture e risorse pubbliche adeguate a questa epoca e a questa situazione dal punto di vista sanitario [...] Prevenire eventi come una pandemia non è redditizio a breve termine. E abbiamo ridotto la nostra capacità ospedaliera in nome dell’ideologia dello smantellamento del servizio pubblico, che ora si mostra per quella che è: un’ideologia che uccide (Giraud, 2020). Un mondo occidentale per altro che ha “permesso che certi stati diventassero dei giganti economici, potenti ma fondati su linee di sviluppo così lontane da quelle proprie delle nostre democrazie e soprattutto così noncuranti dei diritti umani. Bisogna cambiare registro [...] continuiamo a insistere su politiche di austerità che tra l’altro non hanno alcun vantaggio scientificamente fondato” (Zamagni, 2020). Con ulteriori conseguenze: incontrovertibile evidenza dell’interdipendenza degli esseri umani con l’ambiente e il clima è la scomparsa della coesione sociale: “negli ultimi trent’anni, in tutta Europa, abbiamo assistito a una straordinaria proliferazione delle disuguaglianze

di reddito e di ricchezza, che hanno prodotto un danno economico reale, hanno dissolto il legame sociale e hanno alimentato la sfiducia nelle élites, la frammentazione politica, la volatilità elettorale. [...] È questa adesso, per analogia, la nostra opportunità. Pur nel mezzo della pandemia, è importante pensare a che cosa significa dotarsi di una più robusta base di beni e servizi essenziali; affinché non dobbiamo trovarci ancora una volta, quando la crisi sarà alle nostre spalle, nella stessa rovinosa configurazione che ha collezionato fallimenti economici, sociali e ambientali, con gli stessi protagonisti e con i loro consueti modelli di business” (CEF, 2020).

Vanno riscritti i milieu territoriali, non più glocal milieu (Costa, 2008, p. 132) ma milieu ecosistemici che interpretano transculturalmente il sistema di relazioni e interconnessioni in forma cosciente e saggia in grado di modificare le premesse – e quindi le conseguenze – di un’etica funzionalista verso un’ecologia integrale dello sviluppo umano espansive di economie civili, fondamentali e solidali (Bateson, 1976; Papa Francesco, 2015; Zamagni, 2019; CEF, 2019) più aderente all’azione trasformativa di ogni sviluppo che impedisce alle strutture emergenti di occuparsi di capacitare il potenziale umano e le reti di prossimità.

È di ciò che – dopo Covid-19 – probabilmente dovrebbe occuparsi la pedagogia come teoria della formazione, che Umberto Margiotta ci ha lasciato come visione: ovvero una formazione come rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e “negoziale”; di rete di risorse per l’azione in situazione, di sistemi di mediazione, di narrazioni contestate, di significati in costruzione: così che il valore generativo dell’innovazione intramato dai network, tra le organizzazioni e le comunità di pratica, sottolinea e dà forma alla natura primariamente intersoggettiva dell’agire (Margiotta, 2015, p.186).

La multidimensionalità entro la quale gli esseri umani si muovono oggi, postula dunque che la formazione è la logica della vita in virtù di quelle, necessariamente evolutive, premesse disorientate ricorsivamente dalle esperienze della Vita. L’abbiamo sperimentato in questi ultimi mesi. Per altro Bateson attribuiva al necessario cambiamento di radicale prospettiva verso l’ecosistema, la forma mentis cosciente per evitare di produrre quegli squilibri che sono gli effetti collaterali della crescita dello squilibrio stesso (1976, p.514). L’affermazione che “la salute di tutti dipende dalla salute di ciascuno” è emblematica sia del primo postulato Margiottiano – poiché il riconoscimento che siamo tutti connessi in una relazione di interdipendenza alla quale non possiamo sottrarci richiede continuo dar-forma-all’azione soggettivo e collettivo - sia della pedagogia come scienza prima della formazione, poiché le conseguenze della visione che essa assume per gli esseri umani – e delle trame formate delle loro azioni, sui territori, sugli ecosistemi, sui consumi – non sono neutre: “il riscaldamento globale promette la moltiplicazione delle pandemie tropicali, la deforestazione – così come i mercati della fauna selvatica di Wuhan – ci mette in contatto con animali i cui virus non ci sono noti, lo scongelamento del permafrost minaccia di diffondere pericolose epidemie, lo stesso allevamento intensivo facilita la diffusione di epidemie” (Giraud, 2020).

Formare nel vuoto è prospettiva inesistente, formare funzionalmente per alimentare prospettive di mantenimento di modelli economici iniqui e ingiusti è oggi, almeno, peccato di omissione.

Appare più probabile e coerente con la piena fioritura dell’umano – e del dar-forma-all’azione - ri-mappare educazione e formazione verso quelle economie del quotidiano, del bene comune, di solidarietà e civili oramai mature per tradurre la sostenibilità da retorica a programma di azione. Il portato pedagogico implicito è evidente: alla scuola spetta il compito di equipaggiare l’essere umano con fun-

zionamenti – competenze – per espandere e realizzare le libertà sostanziali (Bal-dacci, 2014, p.62) così come di esigere l'agire dei propri diritti sociali sostanziali, all'interno di un maturo e consapevole paradigma della sostenibilità intesa come eco-sistemica. La formazione delle intelligenze – dei talenti - degli esseri umani come diritto di cittadinanza, per costruire reti di coesione sociale, di reciprocità e di bene comune. Diversa significazione rispetto al paradigma del "capitale umano" che delinea in modo subalterno il rapporto tra scuola e sistema socio-economico, laddove la più evidente conseguenza è il fine funzionalistico delle competenze (Ellerani, 2019).

Come indica il CEF (2020) quando la pandemia sarà finita, avremo bisogno di trovare un nuovo equilibrio, più lontano dalla logica dell'economia competitiva, e più vicino all'economia fondamentale, ovvero a quello spazio economico, per lo più protetto dalle dinamiche della concorrenza, nel quale si producono e si rendono disponibili i beni e i servizi essenziali per la vita quotidiana, che alimentano la qualità della vita e la sostenibilità. Sanità e Scuola in primis. Così come Zamagni (2020) esprime nell'economia civile, in quella verde, nella microeconomia quel paradigma teorico le cui caratteristiche sono di non escludere nessuno dal mercato, di affermare che il fine dell'agire economico è il bene comune, l'equità e la giustizia, che l'ordine sociale è il frutto dell'interazione fra stato, mercato e società civile; Giraud (2020) riconduce al bisogno di lifelong learning: "quanto dobbiamo ri-apprendere e formare nuovamente è il principio che non siamo monadi isolate, collegate solo da un astratto sistema di prezzi, ma esseri di carne – non automata funzionali - interdipendenti con gli altri e con il territorio". Di conseguenza devono essere riconosciuti e gestiti i beni comuni che – per esempio nell'interpretazione di Elinor Olson (2009) – potrebbero aprire un terzo spazio tra il mercato e lo Stato, tra il privato e il pubblico e possono guidarci in un mondo più resiliente, in grado di resistere a *shock* come quello causato da questa pandemia. Occorre andare alla radice del sintomo: la ricostruzione economica, la reindustrializzazione verde, accompagnata da una relocalizzazione di tutte le nostre attività umane. Appunto: milieu territoriali ecosistemici. I quali non si creano dal nulla e autonomamente. La formazione come dar-forma-all'azione ne sarà responsabile, poiché è anche "scienza informata" – oggi – del portato delle altre scienze – neurali, biologiche, fisiche, chimiche – sul formarsi e sull'esistere degli esseri umani. Ma vi è anche un più di responsabilità.

Ervin Schrödinger, fisico, nel suo "*What is life*" (1944), partendo dall'insoddisfazione che gli derivava nell'osservare l'incapacità che fisica e chimica avevano di spiegare il modo con il quale gli eventi si svolgevano all'interno del confine spaziale di un organismo vivente, nello spazio e nel tempo, fornisce delle ipotesi con due inaspettate conseguenze: attraverso la prima – la trasmissione dell'informazione genetica – permette a due biologi di essere incuriositi dalle sue premesse e scoprire anni dopo la doppia elica del DNA, avviando la rivoluzione biologica molecolare e, in seguito, all'ingegneria genetica dei nostri tempi (Lederman, Hill, 2013, p.151). Con la seconda illumina il campo pedagogico: la consapevolezza dell'unicità degli esseri viventi e della stretta relazione dell'esperienze di significazione tra corpo, mente e relazione con l'ambiente e l'emergente coscientizzazione (Schrödinger, 1944, p.86). Quindi Schrödinger va oltre ad una spiegazione teorica della termodinamica coinvolta nella giustificazione degli eventi di un organismo vivente e del suo principio di equilibrio con l'ambiente stesso – per altro molto interessante per gli ecosistemi – fornendo una direzione di senso al dar-forma-all'azione. Nell'esemplificazione con la quale chiude l'opera, ci restituisce la sua conclusione non contraddittoria alla domanda che titola il suo lavoro: (1) il

corpo e il suo mantenimento funziona come un puro meccanismo secondo le leggi della natura, con un certo ordine che evita l'entropia; (2) eppure so, per farne esperienza diretta ogni momento, che sto dirigendo tutti i suoi movimenti, dei quali prevedo gli effetti e le conseguenze, che possono essere anche fatali, nel qual caso mi sento e mi assumo la piena responsabilità per essi. Viene così fornita una base di conoscenza pedagogica alla fisica quantistica, che oggi si pone ulteriori domande sulla dualità mente-corpo, sulle relazioni sensazioni-interiorizzazione (Al-Khalili, McFadden, 2014, p.65). In qualche modo l'infinitamente piccolo – il virus – condiziona l'infinitamente grande – la globalizzazione – dimostrando che senza l'azione riflessiva sulle conseguenze e il prendersi cura in modo sostanziale e continuo delle infrastrutture che preservano la Vita degli esseri umani - come anticipato da Bateson – si creano disequilibri, disuguaglianze, ingiustizie, dove è sempre il più debole a soccombere.

Dunque la ri-mappatura a cui abbiamo accennato è irreversibile; ed è appunto il compito che si assume la pedagogia fondamentale: occorre cioè che vengano verificati e analizzati – il metodo sperimentale e la modellistica delle scienze della mente – per quel che concerne il fondo delle operazioni concrete che, trasformando il potenziale dell'umano, li rende possibili e apprezzabili nella sfera dell'esperienza individuale e collettiva dell'apprendimento e della formazione (Margiotta, 2015, p.14). La direzione quanto mai attuale è quel "welfare delle capacità" di Margiotta (2012, p.150), dove lo scenario di Sen (2000) - e del Capability Approach - viene assunta come via guida.

È questo che nei corridoi di Borgo Roma ci riscaldava il cuore, immaginando la Summer School di settembre, nella forma che stava prendendo forma in quei mesi, e alla cui conclusione – come ogni anno – avevamo previsto le parole di Umberto. Non esistevano le premesse esplicite della pandemia che, di lì a pochi mesi, si sarebbe aggiunta al tempo di travaglio interiore, affettivo, professionale, emotivo, del cambio di stato della presenza del Prof. La Winter School ha introdotto una discontinuità, cercando di re-interpretare un percorso anche di ri-mappatura della ragione pedagogica. Ovviamente con i limiti dell'assenza di Umberto. Consapevoli della generatività e della trasformatività – plurale, talentuosa, collettiva – che la sua presenza stimolava in ognuna e ognuno. E per altro, a pandemia forse esaurita, della sua profetica visione.

Il numero della rivista raccoglie le traiettorie di studio e di ricerca presentati nella Winter School di Bologna, sostituiva della Summer 2019. Osservate nell'insieme, le linee emergenti tratteggiano, sinteticamente, un primo abbozzo ecosistemico della pedagogia. Nella sezione Studi: lo sguardo sulla e nella *complessità* riverbera significato e interpretazione della formazione degli esseri umani in questo tempo, come sfida e opportunità per una rilettura anche delle relazioni e dei rapporti – per l'appunto complessi – in prospettiva generativa e trasformativa per la pedagogia stessa. Non a caso i territori divengono milieu culturali e cognitivi complessi, all'interno dei quali crescere quel *sistema formativo integrato o interdipendente* in grado sia di sostenere la coesione che i processi di innovazione sociale, delineando non semplificative alternanze, bensì *sistemi di connessione* - nella complessità - in grado di alimentare contesti di apprendimento senza soluzione di continuità e di ben-essere. Ecosistemi per altro *inclusivi* che, ponendo gli esseri umani in relazione e connessione strutturale con i contesti vitali, crescono solidarietà, comunità, equità. L'estensione della rete educativa e formativa attraverso le opportunità di connessioni multidimensionali tra formale e non-formale – nella dimensione lifelong - alimenta un aumento di contaminazione dei saperi che trasformano le organizzazioni "per" l'apprendimento generativo ispirati

da logiche ecosistemiche, amplificando il portato delle “didattiche”. Nella sezione Ricerche ed Esperienze si arricchisce il dar forma all’abbozzo introduttivo, pennellando marcati tratti ulteriori: la *formazione degli insegnanti*, per esempio, espande le prassi con le quali si compone il multialfabeto della professionalità docente, attraversando esperienze formative orientate all’agency, direzione caratterizzante un profilo vincolato a muoversi nella complessità. Per altro riannodando quei fili con la *valutazione* – sempre più auto e narrativa – capacitante l’innovazione, sia organizzativa che dello stesso profilo professionale e umano dei docenti. Docenti che, nell’odierna complessità, possono ri-scoprire i propri *talenti* e – come tali – comunicarli, espanderli, connetterli nelle collettività. Per un’idea di Scuola, di Società, di Vita. Coerente con la stimolante apertura delle *Greater Humanities*, un programma d’indagine epistemologico emergente nel contesto internazionale, che pare restituire alle Scienze della Formazione come conosciute in Italia, il valore-guida per lo Sviluppo Umano e della stessa idea di Scuola. Il che fornirebbe ulteriore linfa ad una visione pedagogica per una formazione ecosistemica.

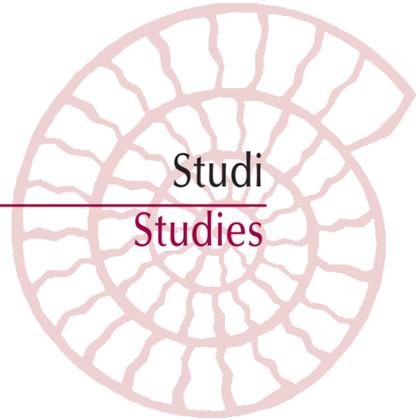
Chiudiamo con le parole di Umberto Margiotta, certi che nelle conclusioni della Summer le avrebbe caldamente espresse: salutiamo con soddisfazione e con ammirazione il contributo offertoci dai pedagogisti, quale testimonianza di una comunità scientifica vitale, orientata ad anticipare il futuro

Riferimenti bibliografici

- Al-Khalili, J., McFadden, J. (2014). *La fisica della vita. La nuova scienza della biologia quantistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di Scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- CEF (2020). *Cosa accadrà dopo la pandemia? Una piattaforma in dieci punti per rinnovare l’economia fondamentale*, in <https://foundationaleconomy.com/>
- CEF (2019). *Economia Fondamentale. L’infrastruttura della vita quotidiana*. Milano: Einaudi.
- Costa, M. (2008). Le comunità di pratica per valorizzare la cultura d’impresa e i saperi del territorio, *Quaderni di ricerca sull’artigianato*, 41, 117-165.
- Lederman, L.M., Hill, C.T. (2013). *Fisica quantistica per poeti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ellerani, P. (2019). “Capacitare” le competenze? *Scuola democratica*, 1, 165-174.
- Giraud, G. (2020). *Per ripartire dopo l’emergenza Covid-19*, <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/per-ripartire-dopo-lemergenza-covid-19/> (verificato 20 maggio 2020).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2012). *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin E. (2012). *La via. Per l’avvenire dell’umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Olson, E. (2006). *Governare i beni collettivi*. Venezia: Marsilio editore.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si*, in http://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Schrödinger, E. (1944). *What is Life?* Cambridge University Press
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Zamagni, S. (2020). Il nemico numero uno sarà il neoliberalismo. *Osservatore Romano*, Anno CLX, 82, 10 aprile.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.

Studi

Studies



La complessità della relazione emozione-ragione

Complexity of the emotion-reason relationship



Michele Cagol

Libera Università di Bolzano – Michele.Cagol@unibz.it

ABSTRACT

In this theoretical contribution I discuss the relationship between reason, cognition, knowledge, intelligence, on the one hand, and affection, feeling, passion, emotion, on the other. The disjunctive interpretation of this relationship, which has a long philosophical tradition and is deeply rooted in our culture and our ways of thinking, has influenced education significantly. The shift from a disjunctive perspective to a connective one, in the context of increasing educational complexity, can promote pedagogic planning that includes a moral-relational dimension. The analysis of the Stoic theory of passions (particularly Chrysippus' theory) illuminates the connections between emotional, cognitive, and moral aspects. I therefore propose to draw a parallel between the Stoic model and the relationship between experience and reflective thinking which is central to John Dewey's philosophy of education. I will conclude by attempting to show the potential minimum conditions needed to manage an applicative educational framework that aims at promoting critical, rational and ethically-oriented thinking on emotional experiences.

In questo contributo teorico discuto un rapporto problematico: quello fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e affetti, sentimenti, passioni, emozioni, dall'altro. La lettura disgiuntiva di questa relazione, che ha una lunga tradizione filosofica e che si è radicata in profondità nella nostra cultura e nelle nostre modalità di pensiero, ha avuto influenze significative in ambito educativo. Il passaggio dal piano della disgiunzione a quello della connessione, in una prospettiva di ampliamento della complessità pedagogica, può favorire una progettualità educativa attenta anche alla dimensione etico-relazionale. L'analisi della teoria stoica delle passioni (nello specifico, quella di Crisippo) può illuminare le connessioni fra le varie dimensioni: emotiva, cognitiva, etica. Propongo quindi di tracciare un parallelismo fra il modello stoico e il nesso fra esperienza e pensiero riflessivo che John Dewey ha posto al centro della propria filosofia dell'educazione. In conclusione, cerco di mostrare quali potrebbero essere le condizioni minime necessarie per affrontare, in termini operativi, una prospettiva formativa che voglia promuovere l'esercizio di un pensiero critico, razionale ed eticamente orientato sulle esperienze emotive.

KEYWORDS

Emotional Education; Emotion-Reason/Cognition; Complexity; Experience; Reflective Thinking.
Pedagogia delle Emozioni; Emozione-Ragione/Cognizione; Complessità; Esperienza; Pensiero Riflessivo.

Introduzione. Tessere connessioni

Per quanto a un primo sguardo possa sembrare contrario all'intuizione comune, l'attività mentale di *connettere*, rispetto all'atto di *disgiungere*, è generativa di maggiore *complessità*. Cercare e, eventualmente, trovare connessioni costituisce un processo cognitivo di ricerca che presuppone un'apertura, multi- e interdisciplinare, una vocazione relazionale e dialogica, e richiede la messa in campo di informazioni, conoscenze, saperi, competenze diverse, magari fra loro lontane e disparate, e strumenti di analisi e sintesi capaci di muovere il proprio punto di vista e di renderlo plurale.

Dall'altra parte, è evidente che anche l'attività analitica di scomporre e distinguere può essere generativa se inserita in un percorso di indagine e di comprensione¹. In questo caso, infatti, la proliferazione numerica di elementi e la parcellizzazione non determinano un pensiero iperspecialistico unidimensionale². Assumere una disgiunzione come uno stato di cose e non come uno *step* di ricerca, invece, significa mantenere separati, in maniera acritica, elementi che, per un qualche motivo, tradizionalmente sono identificati come distinti o incommensurabili. E ciò comporta un arresto dell'indagine e, più in generale, una chiusura scientifica.

Si aggiunge poi anche una questione etica, che non è di poco conto: molto spesso, trovandoci di fronte a un sistema di elementi disgiunti, siamo propensi a parteggiare per uno solo di quelli, tendiamo a dare preminenza e a essere non inclusivi (nell'accezione logica del termine). Il pensiero dicotomico, di fatto, influenza e polarizza la nostra axiologia.

Ritengo che sia necessario fare una precisazione ed esplicitare un punto. Il processo di connessione è esso stesso, in un certo senso, complesso: non si risolve, infatti, nella semplice unione. Questa caratteristica si mostra in maniera abbastanza chiara con il riferimento alla natura dialogica del processo cognitivo del connettere. Scrive Edgar Morin (1985, p. 57): «Che cosa significa dialogica? Significa che due logiche, due "nature", due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità». Morin insiste molto su questa caratteristica propria della complessità perché questa gli permette di evitare (e criticare) due semplificazioni epistemologiche: il ricorso alle demarcazioni nette e assolute, alla chiarezza, chiusura, separazione nella spiegazione (ivi, p. 53); e una certa interpretazione dell'olismo, quella particolare prospettiva che semplicemente «ignora le parti per comprendere il tutto» (ivi, p. 52) e che non rappresenta una reale alternativa al riduzionismo.

L'attività mentale della connessione, così come viene presentata in questo contributo, presenta dei tratti in comune con la quinta via della complessità, una delle strade che secondo Morin conduce alla "sfida della complessità" (ivi, pp. 51-52), e cioè la via dell'organizzazione:

L'organizzazione è ciò che determina un sistema a partire da elementi differenti, e costituisce dunque un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità. La complessità logica dell'*unitas multiplex* ci richiede di non dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice (ivi, p. 51).

- 1 Questa precisazione è d'obbligo, per allontanare facili equivoci: «Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza delle totalità, né l'analisi per la sintesi: si deve coniarle» (Morin 2001, p. 46).
- 2 Su disgiunzione, iperspecializzazione (o specializzazione chiusa), multi- e unidimensionalità (e chiaramente anche complessità) cfr. una sintesi in Morin 2001 (in particolare, pp. 41-43).

Ritengo che la tensione fertile fra connessione sintetica e distinzione analitica possa essere mantenuta proprio tenendo a mente, come accennato sopra, che il processo di separazione è distinto dallo stato di mantenimento di una disgiunzione, e che il primo può avere una funzione generativa anche in una prospettiva di connessione e integrazione.

Su complessità, teoria/e dei sistemi complessi, comportamento complesso, epistemologia della complessità etc. è stato scritto molto³. Per mostrare il legame fra l'attività mentale di connettere e la complessità è sufficiente però fare riferimento all'etimologia del termine 'complesso': questo deriva infatti dal latino *compl xu(m)*, participio passato di *compl cti* ('comprendere', 'abbracciare'). Morin (2001) offre, al riguardo, una chiara sintesi definitoria:

Complexus significa ciò che è tessuto assieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto [...] e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. [...] l'educazione deve promuovere una "intelligenza generale" capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e al globale (p. 38)⁴.

Franco Cambi (2000) rileva come alla complessità sia stato conferito «un ruolo di paradigma, anzi di meta-paradigma o regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire» (p. 162) e pone l'attenzione sul fatto che l'integrazione reticolare (un tessuto di connessioni, potremmo anche dire) comporta e necessita di molteplici letture:

Il mondo post-moderno è un mondo complesso; costituito di relazioni intrecciate, da un pluralismo di livelli, diremmo, ontologici (istituzionali, mentali, intenzionali ecc.) che interagiscono fra di loro, denotando una «realtà» che non si può leggere più in modo semplice, univoco, omogeneo. È un mondo, appunto, reticolare, in cui ogni evento può e deve essere sottoposto a letture plurali, intrecciate e dismorfiche, ad un tempo (ivi, pp. 162-163).

1. Dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni. Per un ampliamento della complessità pedagogica

Anche in ambito pedagogico, la complessità si è guadagnata il ruolo di categoria, di paradigma orientativo e fondativo. A tale proposito, scrive Isabella Loiodice (2019):

La pedagogia si struttura così come una scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli

3 Cfr., per una panoramica, Bocchi e Ceruti, 1985; Alferj e Pilati, 1990; su epistemologia della complessità e pensiero complesso, cfr. anche Morin 1993; su pedagogia e complessità, cfr. Cambi, Cives e Fornaca, 1991; Callari Galli, Cambi e Ceruti, 2003; Annacontini 2008.

4 Cfr. anche la formulazione in Morin 1985: «*Complexus* è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità; ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno tessuto» (p. 56).

in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico (p. 20).

Per poter costruire, in prospettiva formativa, è necessario tessere collegamenti, ricercare e indagare nessi, integrare visioni anche molto lontane. Una prospettiva, uno sguardo, che voglia darsi una progettualità educativa deve procedere quindi per connessioni e queste connessioni implicano «un ampliamento della complessità: di opacità e di ricchezza, insieme» (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006, p. XII). Si tratta, dunque, ancora una volta, di riuscire a muovere e dislocare il proprio punto di vista, «dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni» (ivi, p. XVIII).

Un rapporto storicamente molto problematico è quello fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro. È «un problema che ci arriva attraverso una lunga, lunghissima, tradizione che lo ha “risolto” per via oppositiva» (Cambi 2000, p. 181). Nel 1916, nel volume *Democrazia e educazione*, John Dewey scriveva:

Un'altra opposizione corrente è quella che si dice esista fra intelletto ed emozioni. Le emozioni sono considerate puramente private e personali, del tutto estranee alla funzione della pura intelligenza di apprendere fatti e verità, fatta eccezione, forse, per la sola emozione della curiosità intellettuale. L'intelletto è una pura luce, le emozioni sono un calore che disturba. La mente si rivolge alla verità, le emozioni si volgono internamente a considerazioni di utile e danno personale (Dewey 2018, p. 455).

Ci troviamo di fronte al cosiddetto «paradigma disgiuntivo», una separazione radicata in profondità all'interno della nostra cultura, delle nostre modalità di pensiero, che ha avuto (e che, in parte, ha ancora) influenze significative sul lavoro teorico e riflessivo pedagogico e sul lavoro pratico educativo. Per la sua rilevanza – in maniera specifica, ritengo sia corretto aggiungere, per le sue ricadute in ambito educativo – parliamo di paradigma disgiuntivo, ma ci troviamo di fronte a un uso “sineddotico” dell'espressione: altre separazioni, altre disgiunzioni, hanno caratterizzato e caratterizzano (e necessitano, quindi, di un'apertura alla ricerca di connessioni in una prospettiva di ampliamento della complessità) il nostro sguardo umano sul mondo: mente-corpo, mente-cervello, cultura-natura, uomo-ambiente etc.

Rispetto al rapporto fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza e sentimenti, affetti, passioni, emozioni è stato fatto, in ambito pedagogico e con il ricorso ad altre scienze, un grande lavoro teorico, critico e riflessivo per cercare di muoversi dal piano della disgiunzione a quello della connessione. Scrive Maria-grazia Contini:

Non da molto tempo, non in termini generalizzati, ma una connessione fondamentale – quella tra emozioni e conoscenza – possiamo darla ormai per acquisita all'interno della ricerca pedagogica che ha così realizzato una conquista di rilievo, in grado di sgombrare il campo da pregiudizi antichi, legittimati, anche, da numerose e autorevoli scuole filosofiche (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006, p. 3).

I termini utilizzati per identificare il rapporto (disgiuntivo o connettivo), e cioè ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro, non sono, all'interno del loro campo semantico, sinonimi, e hanno sfumature di significato anche di rilievo.

In ogni caso, l'intreccio tra gli universi semantici di questi termini conferma la pregnanza della dimensione emotiva/affettiva/sentimentale/passionale, a sua volta connessa con la dimensione cognitiva e la loro confluenza nell'agire etico-relazionale dei singoli, dei gruppi, delle comunità, in prospettiva sincronica e diacronica, filogenetica e ontogenetica (Loiodice, 2019, p. 55).

Loiodice mette in luce qui un'ulteriore e importante connessione, quella fra dimensione cognitivo-emotiva e dimensione etico-relazionale. Si potrebbe quasi avanzare un'ipotesi: l'ampliamento della complessità implicato dall'attività mentale di ricercare e tessere connessioni, a sua volta, può favorire e implicare ulteriori movimenti del pensiero e un'apertura dello sguardo in direzione di nuove possibili connessioni.

Il primo pensatore occidentale che ha legato strettamente fra loro dimensione cognitiva e dimensione passionale/emotiva e che ha incluso questa connessione nel proprio sistema etico è stato lo stoico Crisippo (circa 280-206 a.C., scolarca della scuola stoica a partire dal 232 a.C.). Di fatto, è comune a tutti gli stoici l'idea che la teoria delle passioni/emozioni sia parte integrante dell'etica; e l'idea che passioni/emozioni abbiano una qualche componente cognitiva si ritrova in tutto il pensiero greco. Ciò che invece contraddistingue il pensiero di Crisippo – e in questo si discosta da Platone, Aristotele, Epicuro e anche da Zenone (predecessore di Crisippo) – è la relazione di identità che egli stabilisce fra giudizio (un'attività cognitiva) e passione/emozione⁵.

2. La teoria stoica delle passioni/emozioni di Crisippo

La teoria di Crisippo viene fatta rientrare nella tradizione valutativa delle emozioni (Scarantino 2016). Le teorie valutative delle emozioni, note anche come teorie cognitive delle emozioni, sono diventate popolari negli anni Sessanta del secolo scorso. Esistono diverse varianti, ma la distinzione fondamentale all'interno di questa tradizione è fra teorie costitutive e teorie causali: le teorie costitutive sostengono che le emozioni *sono* cognizioni o valutazioni di un qualche tipo particolare (questo approccio è dominante in filosofia); quelle causali, invece, affermano che le emozioni sono *causate da* cognizioni o valutazioni (questo approccio è più popolare in ambito psicologico) (Scarantino e de Sousa, 2018). In generale, alla base della tradizione valutativa delle emozioni c'è l'idea che un'emozione sia «una forma speciale di pensiero sul modo in cui interpretiamo un evento» (Oatley 2007, p. 65).

La teoria stoica dei *pathê*⁶ è, così argomenta il filosofo della scienza Andrea Scarantino (2016, p. 25), all'origine dell'intero approccio costitutivo; Scarantino precisa anche, giustamente, che quella che chiamiamo teoria stoica delle passioni/emozioni è, nelle sue linee generali e prevalentemente, la teoria introdotta da Crisippo e poi difesa da Seneca.

La teoria di Crisippo⁷ può essere ricostruita molto sinteticamente nel modo

5 Cfr. Nussbaum, 1998, pp. 389-392.

6 Non mi pronuncio, in questa sede, sulla questione se sia più corretto o opportuno tradurre e rendere il termine greco *pathos* con 'passione' oppure con 'emozione'. In questo contributo utilizzo indifferentemente 'passione' o 'emozione' (oppure 'passione/emozione') in riferimento agli stoici, riservando invece 'emozione' per la trattazione contemporanea.

7 Per lo stoicismo antico, nello specifico, per la teoria dei *pathê* di Crisippo, utilizzo l'edizione a cura di Roberto Radice, *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim* (Radice

seguinte⁸. Le passioni sono giudizi⁹ (di valore o di appropriatezza) errati e il giudizio è interpretato dagli stoici come assenso alla rappresentazione (*phantasia*)¹⁰. La capacità di dare assenso richiede ragione. Il giudizio, quindi, è l'assenso della nostra ragione alla rappresentazione. Ci sono quattro passioni primarie: dolore (*lupê, aegritudo*), piacere (*hêdonê, laetitia*), paura (*phobos, metus*), desiderio (*epithumia, libido, appetitus, cupiditas*). Dolore e piacere sono dirette al presente, paura e desiderio al futuro; dolore e paura sono dirette verso un male apparente, piacere e desiderio verso un bene apparente¹¹. Tutte le altre passioni derivano dalle quattro passioni primarie¹². Ogni passione consiste in due giudizi: che (i) c'è un bene o un male a portata di mano (l'assenso alla rappresentazione che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà) e che (ii) è appropriato reagire in un certo modo (l'assenso alla rappresentazione che è appropriato reagire in un certo modo)¹³.

William Lyons sostiene che gli stoici non erano interessati principalmente a una teoria delle emozioni in sé, quanto piuttosto allo studio della nascita delle emozioni che, di conseguenza, può insegnarci come controllarle. In questo senso, li considera come dei proto-psicoterapisti. E li ritiene "moderni" in quanto hanno una concezione della mente decisamente materialista e, quindi, possono essere considerati, in maniera volutamente anacronistica, non-cartesiani (Lyons 1999, pp. 23-24). In quest'ottica, gli stoici, in generale, e Crisippo, in particolare, hanno tessuto connessioni rilevanti.

A proposito di connessioni e integrazioni, un presupposto importante, infatti, per comprendere la razionalità delle emozioni è l'idea stoica (di Crisippo e altri – ma non di Posidonio –, che va contro corrente rispetto alla concezione platonica, al modello del conflitto interno all'anima) dell'unità dell'anima¹⁴.

Una concezione unitaria dell'anima comporta una stretta integrazione fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva, e questa integrazione ha ripercussioni etiche. Martha Nussbaum, che nel volume *L'intelligenza delle emozioni* propone e discute una teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni, scrive:

Molte sono le conseguenze che derivano dalla decisione di concepire le emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore. Se le emozioni sono permeate di intelligenza e discernimento, se contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza, esse non possono, per esem-

2002). La sigla utilizzata per i frammenti crisippei sulle passioni, contenuti nel VII libro de *I frammenti morali di Crisippo*, è [C.e], seguita dal numero del frammento (da [C.e]377 a [C.e]490).

8 Cfr. Scarantino 2016, p. 25 e Sorabji 2000, pp. 29-54.

9 Cfr., ad esempio, [C.e]382, [C.e]456, [C.e]459 e [C.e]475.

10 «The belief (*doxa*, Latin *opinion*) or judgement (*krisis*, Latin *iudicium*) involved in emotion is distinguished by the Stoics from mere appearance (*phantasia*, Latin *species, visum, visio*) by the idea that belief of judgement involves an additional mental operation. It involves assenting (*sunkatathesis*, Latin *adsensus, consensio, consensus*) with the mind or reason to the appearance. Strictly speaking, assent is given to propositions, and hence to the proposition contained in the appearance» (Sorabji 2000, p. 41).

11 Cfr., ad esempio, [C.e]378 e [C.e]386[2].

12 Cfr. [C.e]397, [C.e]401, [C.e]409, [C.e]414.

13 «Distress is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to feel a sinking. Pleasure is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to feel an expansion. Fear is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to avoid it. Appetite is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to reach for it» (Sorabji 2000, pp. 29-30).

14 «Our emotions and feelings, turbulent and dysfunctional though they can be, cannot be ascribed to an irrational part of the soul over which the agent has only indirect control. They are something done by the whole soul, just as much as wise and considered actions» (Annas 1992, p. 115).

pio, esser messe da parte facilmente nelle spiegazioni del giudizio etico, come tanto spesso è accaduto nella storia della filosofia. Invece di vedere la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto, e le emozioni come motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire secondo i principi stessi, dovremmo considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico (Nussbaum 2004, p. 17).

In estrema sintesi, posto che le emozioni hanno un contenuto cognitivo e che, quindi, sono intelligenti, allora le emozioni giocano un ruolo di rilievo nella vita etica. Ritroviamo nel pensiero stoico di Crisippo, quindi, quella correlazione – di grande rilievo per l'ambito educativo – messa in luce da Loiodice fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva e fra questo nesso e dimensione etico-relazionale.

Come insegna Morin, anche le distinzioni, così come i collegamenti, possono essere importanti. Come è già stato accennato sopra, per Crisippo ogni passione/emozione consiste in due giudizi: il giudizio che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà e il giudizio che è appropriato reagire in un certo modo (Sorabji 2000, p. 2).¹⁵ Keith Oatley, nella sua *Breve storia delle emozioni*, mette in risalto proprio questa tesi innovativa di Crisippo quando affronta la teoria stoica delle emozioni:

Crisippo pensava che un'emozione potesse essere suddivisa in due movimenti distinti. Il primo, come il riflesso di fuga davanti al serpente [...], è involontario e Crisippo lo definiva «primo movimento». [...] Avete sicuramente sperimentato questo primo movimento mentale: mentre siete soli in casa, sentite uno strano rumore e allora trasalite, avete un'improvvisa paura o rimanete sulle difensive. I secondi movimenti sono più complessi: consistono nella reazione ponderata all'agitazione del primo movimento. Crisippo pensava che i secondi movimenti fossero le emozioni vere e proprie, che permettono di decidere che cosa davvero è importante (Oatley 2007, pp. 70-71).

Massimo Baldacci, nel libro *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola* analizza la teoria stoica delle passioni e, dopo averne individuato e discusso alcuni limiti, scrive:

[...] la concezione stoica delle emozioni mantiene un indubbio interesse teorico, particolarmente per la pedagogia. Il postulato fondamentale di tale concezione è riassumibile nella già citata affermazione di Epitteto: "Ciò che turba gli uomini non sono le cose, ma i giudizi che essi formulano sulle cose" [...] si ha un modello a due fasi. Nella prima fase "vedo" una cosa o un evento in un dato modo, me ne faccio cioè una certa rappresentazione che mette in moto una reazione emotiva. Nella seconda fase giudico se tale rappresentazione deve avere il mio assenso: se l'accetto, l'emozione avrà corso; se invece la respingo l'insorgere dell'emozione sarà di principio bloccato (o perderà d'intensità) (Baldacci 2008, p. 64).

3. John Dewey: esperienza e pensiero riflessivo

Possiamo ritrovare un modello a due fasi – che ritengo presenti diverse analogie con quello stoico e che possa illuminare ulteriormente il nesso organico fra di-

15 Cfr. anche *ivi*, pp. 32-33 e 65.

mensione emotiva e dimensione cognitiva/razionale – nella filosofia dell’educazione di John Dewey, nello specifico, nella sua analisi e discussione del ruolo e della natura dell’esperienza in educazione. Cercherò di tracciare un’ipotesi di parallelismo, forse un po’ avventata, perché ritengo che questo collegamento possa gettare un ponte fra ambito teorico e ambito pratico-operativo, che possa informare il metodo del lavoro educativo in una pedagogia delle emozioni.

L’assunzione di partenza riguarda il ruolo dell’esperienza in ambito educativo. Luigina Mortari, in una pagina al tempo stesso “aurorale” e molto calata nel contemporaneo, carica di speranze e difficoltà per la pedagogia, scrive:

L’agire educativo trova la sua ragione d’essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone d’azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino.

Un compito difficile, dunque, quello di educare; perché nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno ne possiede una sapienza intera: certa e affidabile; nessuno dispone di una tecnica che risolva il problema di come coltivare nell’altro il desiderio di esserci, ossia di rispondere positivamente al richiamo dell’impegno di esistere.

In questo senso la pedagogia, intesa come teoria dell’agire educativo, è un sapere irrimediabilmente debole, destinato cioè a concettualizzare ipotesi di azione e a disegnare orizzonti interpretativi senza arroccarsi in certezze che non avrebbero fondamento. Il trovare una misura per venire a capo del compito dell’educare chiede che il discorso pedagogico si confronti con le questioni essenziali che il proprio tempo solleva.

Quello che si avverte nel nostro presente è un disordine profondo [...] (Mortari 2013, p. 10).

L’importanza dell’esperienza in ambito educativo è largamente condivisa. Dewey sostiene che «fra tutte le incertezze c’è un punto fermo; il nesso organico fra educazione ed esperienza personale» (Dewey 2014a, p. 11). Ciò che Mortari mette in luce, e che è particolarmente significativo per il contesto educativo, è la natura dinamica, processuale, trasformativa dell’esperienza – o meglio, vedremo, di un certo tipo di esperienza –, la sua capacità potenziale di costruire futuro. Questo aspetto è un elemento centrale e originale della teoria deweyana dell’esperienza, un suo “postulato metafisico”:

Al centro del pensiero deweyano sta una complessa e matura teoria dell’esperienza che corrisponde anche al principio in cui si delinea, secondo un’idea di metafisica critica (ovvero di concezione razionalmente fondata del nesso io/mondo), la stessa realtà: che è stata sempre e comunque, *sub specie experientiae*, ovvero dentro il nesso/processo tra io e mondo, che si caratterizza come problema e poi come indagine, per realizzare successivamente una risoluzione del problema (e un riequilibrio dell’esperienza) e da lì poi porre un altro (e nuovo) problema (Cambi 2010, pp. 116-117).

Ripercorro brevemente e in maniera sintetica l’argomentazione che Dewey conduce nel capitolo 11, intitolato *Esperienza e pensiero*, contenuto nel volume del 1916 *Democrazia e educazione* (Dewey 2018, pp. 245-258).

All’interno dell’esperienza convivono un elemento attivo e uno passivo, e questi due elementi, che Dewey chiama rispettivamente «fare» o «tentare» e «subire» o «sottostare alle conseguenze del fare» sono combinati, congiunti, in maniera peculiare. La loro «unione intima» può portare al «riconoscimento del significato»

(ivi, p. 246), al riconoscimento della connessione e alla comprensione della relazione che intercorre e che lega il prima e il dopo. Solo vivendo con il corpo e con la mente entrambi i momenti dell'esperienza e vivendone la portata potenzialmente trasformativa – superando così l'antico e deleterio dualismo fra mente e corpo –, «quello che era un semplice flusso di eventi si carica di significato e noi impariamo qualcosa» (ivi, p. 245). Quando il nesso diviene manifesto l'esperienza può dirsi quindi formativa:

“Imparare dall'esperienza” significa effettuare una connessione che unisca il prima e il dopo, cioè una connessione fra quello che facciamo con gli oggetti o agli oggetti e quel che, di ritorno, ne subiamo. In queste condizioni, il fare diventa un tentare, uno sperimentare il mondo al di fuori di noi per farsene un'idea, mentre il sottostare diventa istruzione, scoperta del nesso fra le cose (ivi, p. 246).

Ma come si arriva a riconoscere la connessione e a comprendere la relazione? Che cos'è che rappresenta la condizione di possibilità per un'esperienza educativa/formativa? Il pensiero. «Il pensiero, o riflessione, [...] è la comprensione della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che ne consegue»; e Dewey aggiunge: «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (ivi, p. 251). Il pensiero ci proietta in una dimensione dinamica, a venire, intenzionale, trasformativa. Nell'indagine che permette di scoprire il nesso, la relazione fra quello che facciamo (o quello che accade) e ciò che ne consegue, il pensiero si fa ragione pratica, responsabile di quella relazione e delle possibilità future del darsi di quella relazione. Il pensiero muta, così, la qualità dell'esperienza, che diviene quindi esperienza riflessiva.

Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino contigue. [...] Pensare equivale pertanto ad un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza (ivi, p. 252).

L'esperienza riflessiva, dunque, costituisce una modalità per costruire, o cercare di costruire, il futuro. E in questo senso, accettando di «riconoscere responsabilità per le conseguenze future che scaturiscono dall'azione presente» (ivi, p. 253), il pensiero che riflette sull'esperienza (a differenza della routine e della condotta capricciosa) ha una dimensione etica.

Il termine, utilizzato da Dewey, che forse meglio caratterizza e sintetizza la natura del pensiero riflessivo, il suo procedere (in senso biologico ed epistemologico assieme) ipotetico, incerto, investigativo, ricorsivo (ma non chiuso), le attese e i rischi cui va incontro, la partecipazione e l'interesse per il risultato, è «avventura» (ivi, p. 255). E l'avventura, da Omero in poi (ma saremo pronti a scommettere, anche prima), è sempre formativa.

Un ultimo punto che deve essere preso in considerazione è il riferimento di Dewey all'interesse implicato nella riflessione. Dewey riconosce, nel pensiero riflessivo, un paradosso epistemologico che può essere risolto in una prospettiva etica:

Uno dei paradossi principali del pensiero deriva proprio dal fatto che l'atto di pensare ha origine nel senso di partecipazione alle conseguenze degli avvenimenti. Nato nella parzialità, il pensiero deve raggiungere un certo parziale distacco per poter compiere la sua funzione. [...] La difficoltà quasi

insormontabile di ottenere questo distacco testimonia che il pensiero trae origine da situazioni nelle quali il corso del pensiero è una parte reale del corso degli eventi, ed è concepito come qualcosa che esercita un influsso sul risultato degli stessi. Solo gradualmente, con un'amplificazione del "campo visivo" per mezzo dell'incremento del senso di socialità, il pensiero si sviluppa fino a includere ciò che si trova al di là dei nostri interessi *diretti*, un fatto molto importante per l'educazione (ivi, p. 254).

A questo punto, ritengo che possa risultare abbastanza chiaro il parallelismo che desidero tracciare. Da una parte abbiamo la connessione fra passione/emozione e giudizio e, dall'altra, fra esperienza e pensiero riflessivo. In entrambi i casi, senza cadere in facili dualismi poiché si tratta di una connessione intima e organica, la componente cognitiva, razionale, intelligente consente di attuare un esercizio critico della componente emotiva/esperienziale. In entrambi i casi, l'esercizio critico della ragione permette di orientare la nostra condotta umana, e in ciò ci riconosciamo responsabili delle conseguenze future che scaturiscono dall'evento presente, sia esso emotivo o esperienziale. Si tratta quindi di un esercizio critico della ragione e del pensiero eticamente orientato¹⁶, nel quale deve essere risolta una frizione fra dimensione individuale e personale e dimensione sociale.

Le due connessioni, con i loro parallelismi e le loro analogie, si tessono assieme, si intrecciano in un'interazione reticolare quando ci riferiamo a un tipo specifico di esperienza riflessiva – chiaramente, sempre tenendo fermo il nesso fra emozione e cognizione: l'esperienza riflessiva emotiva.

4. Verso una progettualità educativa in ambito emotivo

Mariagrazia Contini ha più volte mostrato la rilevanza della connessione, dell'intreccio, della mescolanza fra sentire e conoscere e l'importanza di un «esercizio critico delle emozioni» (Contini 2011, p. 69). Questi due elementi, fondamentali "per una pedagogia delle emozioni", si inseriscono in una più ampia educazione alla progettualità esistenziale:

Educare alla progettualità esistenziale vuol dire educare i soggetti a diventare, progressivamente, con fatica e in termini mai definitivi, protagonisti della loro esistenza e cioè delle loro scelte, dei loro pensieri, delle loro emozioni. Affinché lo diventino in termini critico-razionali, anziché di chiusura e conformismo, dovranno poi imparare a decentrarsi dai propri schemi di riferimento, ad essere disponibili all'incontro con l'altro da sé su un piano di consapevolezza (*Ibidem*).

Ma come si può riuscire a offrire esperienze emotive tali da promuovere l'impegno a «costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino» (Mortari 2013, p. 10)? Più in generale, «Come si può promuovere l'educazione a pensare? Quali possono essere le strategie didattiche da adottare?» (ivi, p. 183).

Non sono domande semplici e le possibili risposte necessitano di una costante

16 Cfr. Mortari 2011: «Per Socrate l'essenza dell'essere umano sta nel pensare, precisamente in quel pensare che ogni giorno ragiona sulle questioni essenziali, che sono questioni dalla forte valenza etica. L'esercizio del pensare eticamente orientato [...] è così essenziale che una vita che manchi di impegnarsi in questo tipo di pensiero non è propriamente umana» (pp. 95-96).

contestualizzazione e di un continuo aggiornamento. Ma sono domande fondamentali, perché, come ricorda Dewey, «Non si dà germinazione spontanea nella vita mentale» (2014b, p. 29). A questo proposito, scrive Umberto Margiotta:

Chiunque si occupi di educazione sa che il pensiero, pur essendo sempre riflessivo, non si traduce in *inquiry* in maniera automatica: il pensiero riflessivo è una condizione di educabilità, un potenziale che si tramuta in atto solo grazie all'educazione, all'educazione in quanto esperienza (2015, p. 116).

In linea con la posizione di Dewey in merito alla connessione fra esperienza e pensiero, Luigina Mortari scrive che le esperienze si rivelano generative solo «se accompagnate dal pensare che va in cerca del senso di ciò che si fa» (2009, p. 138) perché è «vero che la conoscenza emerge dall'esperienza, ma nessuna esperienza porta inscritto il suo significato; per acquisirlo ha bisogno di essere sottoposta alle operazioni del pensare» (ivi, p. 139). L'autrice sostiene che per «potenziare le capacità educative di un contesto non è sufficiente approntare situazioni esperienziali, cioè situazioni in cui i bambini possano diventare soggetti di azioni concrete, ma è indispensabile educare a pensare a quello che si fa» (ivi, p. 193). Le attività educative esperienziali, quindi, devono essere affiancate e collegate a momenti dedicati al pensiero riflessivo, i «laboratori del pensare» (Mortari 2009; 2013, pp. 183-196). Lo spirito e l'intento mi sembrano analoghi a quelli dichiarati in una famosa *Prefazione dell'autore* a quella che potremmo definire una grande (e avventurosa) esperienza filosofica generativa, le *Ricerche filosofiche* (1953) di Ludwig Wittgenstein: «Non vorrei, con questo mio scritto, risparmiarne ad altri la fatica di pensare. Ma, se fosse possibile, stimolare qualcuno a pensare da sé» (Wittgenstein 1967, p. 5).

Conclusioni

Per far germinare la vita mentale, dunque, bisogna «imparare a pensare» e, perché ciò sia possibile, è necessario formare al pensiero riflessivo:

Formare in prospettiva riflessiva significa consentire al soggetto in formazione di indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e «imparare dall'esperienza», laddove imparare significa *imparare a pensare* (Margiotta 2015, p. 112).

Sicuramente, un prerequisito (minimo ma non banale e molto importante) per poter promuovere l'esercizio di un pensiero critico ed eticamente orientato sulle esperienze emotive – proprie e, possibilmente, anche altrui – consiste nello sgomberare il campo da pregiudizi e preconoscenze tipiche del paradigma disgiuntivo. Chi non penserà, infatti, a ragione ed emozioni in termini dicotomici, ma a un tessuto intrecciato composto da esercizio critico delle emozioni ed esercizio critico della ragione, sarà disposto a «mettere in questione» le emozioni proprie e altrui, e ad assumersi responsabilità, qualsiasi siano poi le decisioni, pensate, che prenderà nel proprio cammino di vita e nella relazione con altri.

Riferimenti bibliografici

- Alferj, P., & Pilati, A. (Eds.). (1990). *Conoscenza e complessità. Strategie e prospettive della scienza contemporanea*. Roma-Napoli: Theoria.
- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Annas, J.E. (1992). *Hellenistic Philosophy of Mind*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (Eds.). (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carrocci.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). Il "ritorno" e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo. In F. Cambi & M. Striano (Eds.), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche* (pp. 115-119). Napoli: Liguori (Già in *Studi sulla Formazione*, VI, 1, 2003, pp. 11-20).
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis & E. Corbi (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59-77). Napoli: Liguori.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2014a). *Esperienza e educazione*. (F. Cappa, Ed.) (E. Codignola, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2014b). Individualità ed esperienza. In J. Dewey, *Esperienza, natura e arte*. (D. Cecchi, Ed.) (pp. 21-32). Milano-Udine: Mimesis. (Original work published 1926)
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. (G. Spadafora, Ed.) (M.A. D'Arcangeli & T. Pezzano, Trans.). Roma: Anicia. (Original work published 1916)
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lyons, W. (1999). The Philosophy of Cognition and Emotion. In T. Dalgleish & M.J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 21-44). Chichester: Wiley.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. (G. Bocchi, Trans.). In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. (M. Corbani, Trans.). Milano: Sperling & Kupfer. (Original work published 1990)
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999)
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2011). Esserci col pensare e agire con la parola. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis & E. Corbi (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 95-113). Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. (N. Scotti Muth, Trans.). Milano: Vita e Pensiero (Original work published 1994).
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. (R. Scognamiglio, Trans.). Bologna: il Mulino (Original work published 2001).
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. (C. Spinoglio, Trans.). Bologna: il Mulino (Original work published 2004).
- Radice, R. (Ed.). (2002). *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim*. Milano: Bompiani.

- Scarantino, A. (2016). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. In L. Feldman Barrett, M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *The Handbook of Emotions. Fourth Edition* (pp. 3-48). New York: Guilford.
- Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). Emotion. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Winter 2018 Edition). E.N. Zalta (Ed.). Retrieved February 19, 2020, from <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>>.
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. (M. Trinchero, Ed.) (R. Piovesan & M. Trinchero, Trans.). Torino: Einaudi. (Original work published 1953)



Famiglia e sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: tra disfunzionalità e qualità della cura educativa

Family and Educational Support to Families and Parenting: Between Dysfunctionality and Quality within Educational Care

Laura Cerrocchi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – laura.cerrocchi@unimore.it

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – alessandro.dantone@unimore.it

ABSTRACT

The contemporary notion of 'family' has transitioned, culturally and historically, from a single marital nucleus to a model of multiple families, whose internal dynamics and external relationships with society are characterised by greater complexity and variety. Family can be described, thus, as a system: on the one hand, it fulfils a role which is simultaneously biological, psychological, social and cultural, yet it cannot be taken for granted on a pedagogical level, since the family complex can be, to various extents, dysfunctional. On the other hand, the public has the social responsibility to make use of services set up for the support of families and parenting. These services often encounter issues in their development, so their setting up and evolution needs a system of regular monitoring, revisions and supervision that are pedagogically informed, both for their initial creation and in their eventual functioning, in terms of Adult Education.

Departing from this context of theoretical restoration of the complexity of the family system, from the critical issues faced by family support services from the initial formation of specialist pedagogy professionals (as a cultural, professional and existential factor) in university and work environments, this article introduces further substantiation by reflecting on data yielded by qualitative research endeavours in the province of Reggio Emilia, operated both in the field of nucleuses emerging from the relationship between families (such as educational environments or systems) and in the services for family education.

La famiglia contemporanea si costituisce, entro una transizione storico-culturale da un prevalente modello nucleare-coniugale a molteplici modelli di "famiglie" caratterizzate da maggiori complessità e variabilità negli equilibri interni e nei rapporti con la società, come un sistema (con una genitorialità sempre più in evoluzione): da un lato, la famiglia esprime e assolve funzioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, senza per questo garantirsi come

assoluto pedagogico, perché può essere irrimediabilmente segnata da (e/o può incorporare) cifre di disfunzionalità; dall'altro, conseguentemente, si rende necessario sul piano della co-responsabilità sociale il ricorso al contributo di servizi preposti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità che, segnati da costanti problematicità evolutive, necessitano di una cura nella messa a punto del setting (includendo il monitoraggio, la revisione e la supervisione che ne devono supportare la qualità) anche in termini di specifici compiti di sviluppo e di educazione, per ciascuno e tutti i membri, e di formazione iniziale e in servizio delle figure secondo una prospettiva e una professionalità tipicamente pedagogiche e di Educazione degli Adulti. Sulla base delle presenti considerazioni, l'articolo, avvalendosi di istanze teoriche volte alla ricostruzione della complessità della famiglia, degli aspetti critico-problematici dei servizi e della formazione iniziale e in servizio delle figure professionali a valenza pedagogica come fattore culturale-professionale-esistenziale, traduce il tema restituendo alcuni riscontri, emersi da una ricerca qualitativa sul campo nel territorio di Reggio Emilia, in termini di nuclei emergenti dalla rapportualità tra famiglie (come ambienti e/o sistemi educativi) e servizi di educativa familiare.

KEYWORDS

Family, Family Pedagogy, Adult Education, Parenting, Educational Professions. Famiglia, Pedagogia della famiglia, Educazione degli Adulti, Genitorialità, Professioni educative.

1. Premessa¹

La famiglia contemporanea è segnata da una transizione storico-culturale che la converte da un prevalente modello nucleare-coniugale a molteplici modelli di "famiglie" (per fattori di genere, generazione, profilo psico-fisico, economici e sociali, etnico-linguistico-religiosi), caratterizzati da maggiori complessità e variabilità negli equilibri interni e nei rapporti con la società; in generale, la famiglia costituisce un *sistema complesso* (interessato da una *genitorialità* sempre più *in evoluzione* e) con specifici compiti di sviluppo e di educazione, per ciascuno e tutti i membri.

La *consocenza* e la *progettazione pedagogica* sono tenute ad assumerne i *fattori di sistema* (macro, meso e micro), *culturali* (miti e riti, routine e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione) e *psicologici* (di tipo cognitivo e affettivo) (Cerrocchi, 2018a): trasformando il/i conflitto/i (che può/possono segnare la vita dei membri e della famiglia) da elemento/i distruttivo/i (a propria volta rivolto/i all'esterno o all'interno, in senso attivo o depressivo)² a occasione/i di crescita e

1 Attribuzione delle parti. Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 6; Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 4, 5, 5.1.

2 Senza trascurare *l'impatto del conflitto sociale* sulla famiglia – *in termini di scarsa alfabetizzazione e disoccupazione ma anche e proprio di povertà educativa* –, con i suoi effetti di marginalità ed esclusione, subordinazione e omologazione, solitudine e anomia esistenziale; un fattore che, peraltro, chiede di (ri-)definire responsabilmente quanto deve essere pubblico e ciò che può essere privato, tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di fattori economici, logistici e cul-

cambiamento (Nitsun, 1996; Dozza, 2000), perché attraverso un significativa cura educativa e, meglio, (secondo una cultura) pedagogica, un membro e/o una famiglia che vivono la crisi possono diventare più forti, rinnovando e/o sviluppando energie costruttive e creative (cfr. Nitsun, 1996; Dozza, 2000, p.64).

Da un lato, la famiglia esprime e assolve funzioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, senza per questo garantirsi come assoluto pedagogico, perché può essere irrimediabilmente segnata da (e/o può incorporare) cifre di disfunzionalità; dall'altro, conseguentemente, si rende necessario sul piano della responsabilità sociale il ricorso al contributo di servizi preposti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità che necessitano di una cura nella messa a punto del *setting* (includendo il monitoraggio, la revisione e la supervisione che ne devono supportare la qualità) e, dunque, anche nella formazione iniziale e in servizio delle figure professionali intesa come fattore culturale-professionale-esistenziale, secondo una prospettiva e una professionalità tipicamente pedagogiche e di Educazione degli Adulti.

2. La famiglia in differenti contributi teorici e di metodo

La famiglia esprime una *natura plurale e dinamica, culturale e storica*, di cui possiamo e dobbiamo sostenere la *funzione trasformativa in ottica pedagogica, monitorandone e comprendendone le caratteristiche e la complessità* per meglio prospettare la *progettualità educativa* (e, di riflesso, la *progettualità esistenziale* dei membri).

Differenti contributi teorici e di metodo lasciano considerare che la famiglia mostra e rende possibile (cfr. Cerrocchi, 2018, pp. 97-98)³:

l'adattamento biologico all'ambiente (in presenza ma anche in assenza di legami di sangue: si pensi alle famiglie omogenitoriali o ricomposte, agli affidi e alle adozioni); *la crescita psicologica in senso cognitivo e affettivo* (manifestando e realizzando esperienze di contatto con oggetti e concetti del mondo reale e di vissuti emotivi e rapporti affettivi entro una qualità dell'ambiente materiale e un'ecologia dell'ambiente umano che possono essere più o meno significative e sane); *la socializzazione primaria nelle trame di rapporti sociali in disparità e in parità di potere* (con figure adulte e pari, fornendo un primo alfabeto per la socializzazione secondaria, tipica della scuola o di altre agenzie educative extrascolastiche come della socialità informale e diffusa); *la costruzione dell'identità individuale attraverso la/lle specifica/che appartenenza/e etnico-linguistico-religiosa/e* che contrassegna/no il gruppo familiare (in questo senso, non possiamo trascurare che le famiglie realizzano processi e pratiche sia di inculturazione, come trasferimento e generazione di cultura internamente al gruppo di origine, che di acculturazione, tale da limitarsi a un contatto effimero o corrispondere a una vera e propria ibridazione, come quella tipica delle famiglie miste, nonché a una serie di articolazioni intermedie).

L'interdipendenza tra fattori esterni ed interni – che, peraltro, insistono sulla revisione della famiglia come *istituto giuridico nel diritto internazionale, nazionale e locale* – segna limiti e possibilità di una formazione multidimensionale e/o integrale (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), dunque di benessere psico-fisico e socio-

turali.

3 Il rimando ai differenti contributi teorici e di metodo presente in questo paragrafo riprende e/o rielabora quanto già argomentato dall'autrice in Cerrocchi, 2018, pp. 97-110.

culturale, per ciascuno e tutti i membri, in termini di *liberazione e di emancipazione dalle condizioni di conflitto e di oppressione*⁴, *subalternità e alienazione: di genere, di generazione, di profilo psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020).

Quando la famiglia dimostra particolari criticità e/o disfunzionalità, come anticipato, caratteristiche e progettualità potranno essere rilette e ricostruite dalle e/o con le *professioni a valenza pedagogica* impegnate (anche in ottica di *recupero e prevenzione*) nella *cura educativa* (pur in altri contesti dell'educazione, come la scuola e/o le ulteriori agenzie del sistema formativo non formale) – perché in condizioni abbandoniche le criticità si cronicizzano e/o esasperano – e in funzione (non dell'assistenzialismo che crea dipendenza bensì) dell'attivazione individuale e collettiva⁵, ossia di singoli soggetti (anche del minore come soggetto attivo di diritti) e del gruppo (come soggetto sovra-individuale, dinamico e in continua evoluzione – Lewin, 1948: che produce adattamento, riflessività e ristrutturazione all'interno e nei rapporti con l'esterno). Allo stesso modo, la *qualità dei servizi*⁶ di sostegno alla famiglia e alla genitorialità è da intendersi come un *obiettivo da perseguire costantemente, ricorrendo alla messa a punto e alla revisione costante di strumenti di conoscenza e di strategie di intervento* (Cerrocchi, & Dozza, 2018), capaci di rilevare e trattare complessità e dinamicità per *definire/costruire o ridefinire/ricostruire l'identità – dei singoli e del gruppo – in prospettiva sociale* (Zavalloni, & Montuschi, 1982), e coltivando (parallelamente) il *progetto individuale* e il *progetto di comunità*, nelle fasi di inserimento/ancoraggio, permanenza/in progress e congedo/chiusura.

3. Le funzioni – materiali/economiche e umane/simboliche – della famiglia: tra compiti di sviluppo e di educazione

I legami (di riflesso le relazioni) più elementari o più complessi della famiglia (dovuti a variabili di *genere, generazionali, di classe sociale, etnico-linguistico-religiosi*) promuovono (entro la *spanna* e il *rapporto tra normatività e sostegno*, nell'*equilibrio tra regole e libertà*) *trasmissione* ma anche *contaminazione, sintesi e ristrutturazione delle tradizioni e dei valori sociali e culturali, al cui interno si collocano sviluppo ed educazione delle nuove generazioni*.

La famiglia – a livello materiale e umano, economico e simbolico (in questo ultimo senso *costituisce un gruppo non solo esterno ma anche "interno"*) – si pone in diverse fasi della vita e in differenti modalità quale (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018):

- 4 La *pressione* (subita o agita dalla/nella famiglia) può assumere le forme della repressione, della oppressione, della compressione e tradursi in depressione materiale e psicologica.
- 5 La *chiusura dell'intervento* dovrebbe essere *preparata e accompagnata potenziando* (se non *sviluppando*) – *sin dal primo giorno* (pur evitando vissuti di abbandono) –, a seconda della casistica, l'*autonomia* fisica, cognitiva (anche con riguardo all'alfabetizzazione), affettiva, sociale (quindi lavorativa ed economica) e culturale dei membri e del gruppo. Questo, per evitare la recrudescenza di condizioni di fragilità e disagio complessivo (da cui possono scaturire, ad esempio, patologie e depressioni, dipendenze e devianze).
- 6 *L'intervento dei servizi* può essere vissuto in maniera salvifica, di fronte a una situazione in cui minori e adulti hanno cercato di attrezzarsi come potevano, ma (talvolta, allo stesso tempo) anche come *un'imposizione* (non consensuale) che si intramette nella famiglia (un affronto alla storia personale e collettiva – sospesa tra ripetizione e stagnazione – di cui, secondo i singoli e/o il gruppo, "non è importato nulla a nessuno" – Lunghi, 2018), irreversibile ("nessuno mi/ci ha salvato e non ci si può/possiamo salvare") e inerita da *sensi di colpa* (quelli tipici dovuti a messaggi ambivalenti).

- *propulsore*, promuovendo, contenendo e supportando materialmente e affettivamente i suoi membri, accordando libertà di libero movimento per sperimentarsi (ossia favorendone, insieme, responsabilità sociale e autonomia individuale, attraverso contenimento, co-elaborazione e restituzione della propria singolarità – Winnicott, 1971), senza trascurare che questo ruolo può venire meno o essere agito in modo ambivalente⁷;
- *agente di controllo*, ricorrendo ad artefatti o soggetti per tutelare anche a distanza i suoi membri (senza trascurare il rischio di un controllo autoritario e coatto, oppressivo e repressivo, agito con il *sorvegliare e punire* – Foucault, 1976)⁸;
- *assenza e/o famiglia mancante*⁹, amplificando i rischi di morbilità e mortalità per i membri in condizioni di fragilità psico-fisica, socio-economica e culturale e, di riflesso, compromettendo le possibilità di inclusione e di integrazione (senza trascurare il rischio di un'assenza lassista e abbandonica, priva di contenimento e accompagnamento, estranea all'incontro fisico e mentale);
- *risorsa* (ad esempio, nella migrazione quella parte della famiglia già presente nel paese di approdo), facendosi in presenza rete di assistenza materiale, prima officina cognitiva e contenitore e moltiplicatore affettivo per i membri (i fattori di salute fisica, di patrimonio cognitivo e di ricchezza affettiva, prima degli adulti poi delle generazioni in crescita, possono diversificare tale ruolo per quantità e qualità);
- *costo*, implicando un debito da risarcire per il supporto economico e/o materiale e psicologico, con aspettative di reciprocità e indifferibilità dell'aiuto alle generazioni anziane o agli altri familiari, soprattutto quelli in situazioni di precarietà (un ruolo che può essere richiesto e agito con ambivalenza – producendo dinamiche distorte e meccanismi distruttivi: anche con il ricorso alla paura – che paralizza – e al senso di colpa inerito da ricatti affettivi – che produce falsa morale – Neill, 2004: sino al caso della delineazione di un Falso Sé pur di sentirsi accettati – Miller, 1996).

Come sappiamo, la famiglia ricorre alle sue *risorse di adattamento attivo e organizzato reagendo alle situazioni più o meno stressanti (normative e non norma-*

- 7 Il ruolo di propulsore ma anche quelli di controllo e risorsa possono essere *accompagnati da (i livelli di) una comunicazione fondata su (paradossali) ambiguità* (Bateson, 1977), *al di fuori di qualsiasi ecologia della mente*, che tendenzialmente ricorre a *ingiunzioni* (i “non”) e *sentimenti-ricatto* (i “sii assolutamente così”) (Berne, 1992; Montuschi, 1983). “Come negli assiomi della Scuola di Palo Alto (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971), la comunicazione umana può essere numerica e analogica ossia, rispettivamente, denotativa ma anche connotativa; in questa seconda accezione può comunicare, contemporaneamente, conferma e disconferma, come distorsione e trappola, paradossale e ambivalenza, tanto da includere il rischio di minare l'integrità non solo della comunicazione, ma – soprattutto nel tempo – la salute del ricevente cui viene sottratta quella condizione fondamentale e imprescindibile della relazione educativa di dover essere (non confusa ma) prevedibile e reciprocamente attesa” (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 119).
- 8 L'eccezione del controllo può essere fortemente dovuta alle aspettative entro cui i genitori (o comunque gli adulti della famiglia) “sono stati educati e in funzione dei bisogni di mantenere la struttura familiare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente» (Cooper, 1972); allo stesso tempo, può arrivare a procedere *battezzando un componente malato (così incolpato e, di riflesso, incalzato) da disintegrare per sentirsi integri e, che, invece, potrebbe e dovrebbe essere meglio inteso come sintomo di un cattivo funzionamento del sistema.*
- 9 La famiglia è assente e/o mancante sicuramente nei casi di minori stranieri non accompagnati (dunque in affido a famiglie e/o a realtà educative) o di orfani bianchi (i cui genitori sono in vita ma mancano delle cure in presenza nei confronti dei figli perché, ad esempio, sono emigrati in altri paesi per motivi di lavoro).

tive) che può incontrare nel suo ciclo/corso di vita (e nelle fasi che lo compongono)¹⁰, in base a quegli eventi critici prevedibili che permettono di periodizzarne i tempi e che consentono di crescere, prestando attenzione a individuare “i compiti di sviluppo” ma anche di educazione (relativi e/o che spettano a tutte le età della vita e a tutti ruoli parentali), tali da permettere di raggiungere la gratificazione e il successo nei compiti successivi (cfr. Cerrocchi, 2018), per sé e per gli altri, per il gruppo e per i gruppi (anche quelli esterni). Ci sembra importante sottolineare che la nascita dell/la/i/le figlio/a/i/e coincide con la più forte rivoluzione nella storia della famiglia: senza trascurare il periodo di vita (dei membri e) della famiglia in cui avviene (avvengono) la (le) nascita(e), né il modo in cui una nascita fa rivivere la propria infanzia sia ai genitori che agli altri componenti della famiglia (cfr. ibidem).

Nel corso del tempo, in qualsiasi caso, la famiglia perde la sua connotazione originaria – si sfalda e si spezza – per ritrovare, successivamente, un nuovo assetto e nuove responsabilità: affievolendo o rinsaldando sinergie materiali e cognitive, affetti e sentimenti, e incidendo sulla vita di coppia e filiale, anche in termini di separazioni e/o rotture come di riunioni e/o consolidamenti, tanto che le stesse funzioni di propulsore, controllo, assenza, risorsa e costo possono verificarsi con profonde differenze in termini di intensità e specificità. Infatti, in periodi diversi, la famiglia mostra di funzionare diversamente per la combinazione di uno stile relazionale della famiglia con la situazione in cui si trova, mentre dal grado e dalla tipologia di unione deriva la sua capacità di riorganizzarsi per approfondire gli eventi, e rispettive articolazioni, anche tramite una ristrutturazione dei ruoli (e delle rispettive funzioni) e la ricerca di un nuovo equilibrio (Olson, Sprenkle, & Russell, 1979), individuale e di gruppo.

Sappiamo che la generatività coincide con una questione biologica tuttavia insufficiente per garantire una sana genitorialità, mentre una sana genitorialità può prescindere dalla generatività. Si possono avere le condizioni psicologiche, etiche ed educative per una utile genitorialità pur in assenza di generatività biologica: ne sono conferma significative esperienze di affidamento, adozione, ma anche di supporto educativo estranee a un tutorato legalmente formalizzato; si possono avere le condizioni biologiche per generare una nuova vita ma per essere buoni genitori (o, più realisticamente, genitori quasi perfetti – Bettelheim, 1987) sono necessarie, oltre che equilibrio psicologico e integrità etica, capacità di coping, resilienza e agentività e, più segnatamente e profondamente, competenze educative che vanno costruite e coltivate.

4. Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità come prassi sociale: i servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro

Ci sembra che il carattere evolutivo, complesso e problematico della famiglia appena illustrato possa condensarsi su due binari determinanti per poter dar luogo

¹⁰ In questo senso, i rischi della coazione a ripetere e della stagnazione (Lacan, 2005) possono incidere e devono essere trattati a livello di personalità e comportamentale, ma anche intergenerazionale e genealogico (Schützenberger, 2004), sistemico (Malagoli Togliatti, & Lubrano Lavadera, 2002) e istituzionale. Allo stesso tempo, gli eventi e/o i tempi storici di specifiche culture hanno una profonda incidenza sui rispettivi gruppi sociali e generazionali e l'età può anche essere intesa come appartenenza a un gruppo di persone per nascita e/o per inserimento in una stessa fase storica: singoli e gruppi (genitori, figli e altri ruoli parentali) corrispondono anche ad attuali e futuri emigrati dal tempo e dai tempi, immigrati nel tempo e nei tempi.

a possibili progettazioni pedagogiche sul piano operativo – in termini di prassi, tecniche e teorie, nel loro rapporto dialettico.

Il primo: abdicare a un'idea astratta di famiglia (come cellula della società da cui la società stessa emergerebbe – Papi, 2001, p. 71) in favore di una lettura che ne colga la problematicità e la *materialità* in relazione allo sviluppo sociale (richiamando gli aspetti di contrazione e atomizzazione del sistema familiare, ad esempio, come aspetti strutturali che lo connotano come articolazione della società e con essa interagente – Cerroni, 1975, p.63), significa contestualmente ricondurre eventuali epistemologie e prassi di educazione familiare a un codice pedagogico che, pur attraversando la famiglia e fondandone lo statuto, sia ad essa esterno, rappresentandone la «*materialità* strutturale» (Massa, 1987, p. 55). In questo modo risulta possibile tematizzare ruoli e funzioni genitoriali entro l'istituto familiare, inteso come dispositivo pedagogico (ivi, p. 53) e come sistema educativo (D'Antone, 2018), dunque come “*famiglia*” al singolare, senza smarrirne le determinazioni storico-culturali che inducono a discutere di “*famiglie*” al plurale (Fruggeri, 1997).

Il secondo: in virtù di questo, al carattere spontaneo dell'educazione familiare (Papi, 2001, p. 72) è possibile accompagnare una coerente progettazione pedagogica, scevra da tecnicismi e psicologismi che ne assoggettino l'efficacia a un sapere imposto dall'esterno (pur, beninteso, riconoscendo l'importanza delle scienze dell'educazione, dunque della psicologia, della sociologia e dell'antropologia nel discorso e nella prassi tipicamente pedagogici – Frabboni, & Pinto Minerva, 1994), capace non tanto di valorizzare la *naturalità* di tale carattere (che, come abbiamo visto, è *economico, sociale e culturale*, dunque transitorio) bensì la sua complessità: non si tratta dunque di insegnare *cosa* fare, ma di educare a *come* farlo oltre «l'intenzione e la coerenza» (Orsenigo, 2018, p. 118) presenti, in una determinata famiglia, in un dato momento. E questo, si dica di sfuggita, apre alla necessità di una co-progettazione in cui l'*asimmetria* nella relazione educativa (Tramma, 2018, p. 101) sia dialetticamente connessa alla *simmetria* nell'elaborazione degli obiettivi educativi e nella loro verifica.

Pur con scopi diversi (ma non divergenti), i servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro¹¹ convergono in questo quadro di sintesi strutturandosi come contesti educativi per il sociale (Cerrocchi, & Dozza, 2018) a sostegno della *famiglia* (come sistema complesso ove la rete relazionale tra i membri si configura per tensioni all'omeostasi coesenziali a spinte verso il cambiamento – Contini, 1992, p. 127) e della *genitorialità* (come progettualità esistenziale – Bertin, & Contini, 2004 – non necessariamente vincolata al legame biologico), sviluppandosi secondo un bisogno duplice che qui cercheremo sinteticamente di delineare: da un lato, nell'Educativa Domiciliare, parliamo di *sostegno alla famiglia* (in cui viva almeno un minore o un neo-maggiorenne) che presenti elementi di disfunzionalità *entro il setting familiare* (Dozza, 2018; Cerrocchi, 2018) e *il dispositivo che lo percorre e lo sottende* (Mantegazza, 2001, p.26), articolandosi in interventi ove la figura educativa entra “nella casa del bambino” (Janssen, 2002) e instaura relazioni educative significative con i membri del sistema familiare in ottica orizzontale e verticale; dall'altro, nello Spazio Neutro, discutiamo dell'esercizio del *diritto di visita e di relazione*, in linea con l'Articolo 9 della “Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia”, che si colleghi – entro spazi, appuntamenti, tempi, regole e routine pensati, progettati e mediati dall'educatore con funzioni di protezione/vigilanza

11 Per un'esposizione più distesa di entrambi i servizi, di cui si fornisce in questa sede una descrizione sommaria, si rimanda a: D'Antone, 2018.

e risignificazione delle esperienze e dei vissuti – alla strutturazione di uno spazio d’incontro tra una figura adulta di riferimento e un minore, in casi di separazioni conflittuali (con affidamento esclusivo a una delle figure genitoriali), condizioni di abuso o morte, forme di adozione semplice e affidi, etc.

In questi servizi la complessità del lavoro educativo, per gli aspetti che ci interessa sottolineare in questa sede, emerge su due direttrici fondamentali.

Nel primo caso, la frequenza e la prossimità degli/negli interventi (Fabbri, 2012, p. 60) e il carattere clinico della relazione educativa (Massa, 1990) si collegano a un ampio lavoro di rete, nell’ottica del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; cfr. Massa, 1987, p. 64), ove si lavora su committenza da parte del Servizio Sociale territoriale; non solo il rischio di “onnipotenza” dell’educatore viene messo sotto scacco dal carattere di intrapresa formativa sociale a cui partecipa, ma lo stesso progetto educativo è percorso da istanze economiche e politiche che interrogano il pedagogico senza necessariamente convergere nei suoi discorsi e nelle sue pratiche: l’atteggiamento critico/riflessivo dell’educatore e del pedagogista implicati nell’*équipe* dei servizi educativi deve quindi esercitare con consapevolezza e intenzionalità una disamina, in partenza e *in itinere*, delle condizioni strutturali e delle possibilità evolutive di ciascun progetto educativo.

Nel secondo caso, come abbiamo avuto modo di sottolineare in un precedente lavoro (D’Antone, 2018, p. 88), gli aspetti sostanzialmente individuali delle pratiche educative domiciliari e di Spazio Neutro necessitano, sia sotto il profilo del rapporto tra cultura di servizio e cultura pedagogica (Baldacci, 2016, pp. 50-51) che della valorizzazione del vissuto dell’educatore a fronte di situazioni complesse, di momenti di riflessione e condivisione, ovvero di spazi fisici e mentali per distanziarsi dalla prassi e ritornarvi, in un secondo momento, con maggiore consapevolezza. Questo spazio, che deve convergere su dimensioni individuali, duali e gruppalì (Dozza, 2000), è rappresentato dal contesto di *équipe*, sintesi sociale di progettazione e revisione, ma anche di supervisione e formazione, in cui sono implicati Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti (in linea con i Commi 594-601 della Legge 205/2017) che operano in servizi di educativa familiare.

5. Per una messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione

In virtù della necessaria implementazione dell’*équipe* come soggettività pedagogica entro le prassi educative familiari, ricostruiremo assai brevemente, per restituire poi alcuni elementi esemplificativi di analisi, il processo di realizzazione di uno strumento¹² di carattere qualitativo, clinico e narrativo, elaborato e fruibile in

12 Il progetto di elaborazione dello strumento, di cui si effettua una sintetica restituzione in questa sede per alcune sue parti, è stato elaborato entro l’Assegno di Ricerca (Senior) “Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare” (2018/2019) dal Dott. Alessandro D’Antone – Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia – all’interno di una collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna e la Cooperativa Sociale Pangea di Rubiera-Scandiano (a Reggio Emilia) che ne sono stati anche co-finanziatrici (nell’ambito del Fondo Sociale Europeo – Programma Operativo 2014/2020, Digital Humanities and Social Sciences). La Tutor Scientifica dell’Assegno, in qualità di Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, è stata la Prof.ssa Laura Cerrocchi; la Referente Aziendale, in qualità di Responsabile dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità, è stata la Dott.ssa Anna Colombini. La messa a punto dello strumento, che si è avvalsa anche di un’*expertise* di carattere informatico, ha visto una stretta collaborazione tra l’assegnista e l’*équipe* dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità della Cooperativa stessa aprendo, a partire dal progetto, a un’ulteriore attività di ricerca e supervisione educative.

ambiente digitale (cfr. D'Antone, 2019), secondo il doppio binario che lo caratterizza: da un lato, lo strumento sottende un progetto sociale di ripensamento dell'*équipe* in prospettiva pedagogica; dall'altro, la stessa struttura dello strumento rappresenta una matrice qualitativa di ricerca-azione che sappia raccogliere categorie interpretative e di analisi dialetticamente ricorsive rispetto alle prassi educative.

Nella realizzazione dello strumento è stata posta un'attenzione specifica alla tipologia delle domande e alla loro sequenzialità logica. Secondo un'impostazione di ricerca-azione (Baldacci, 2007, pp. 84-89) e di clinica della formazione (Massa, 1990, p.584), l'educazione "allo" strumento, che corrisponde tanto a un *training* tecnico (il "come" si utilizzano le piattaforme digitali) quanto all'integrazione dello strumento e della sua logica all'interno della cultura di servizio (il "perché" può essere utile utilizzarlo) si accompagna all'educazione "attraverso lo" strumento, cioè in processi di supervisione e formazione di *équipe* e di piccoli gruppi di educatori ad essa afferenti (le "finalità" dello strumento e delle prassi che vi si collegano).

Un secondo elemento riguarda la dimensione *digitale*. La scelta delle piattaforme *online* (*Wordpress* e *Google Forms*) e la loro integrazione ha risposto ad aspetti connaturati alle piattaforme medesime (il carattere organizzativo, logico e interattivo, sincronico e diacronico, della prima; la sequenzialità logica e guidata della seconda) che fossero espressione di una necessità anzitutto pedagogica, sia di formazione e revisione (l'ampliamento qualitativo e quantitativo della dimensione d'*équipe* e la costruzione di un "linguaggio in comune" che ne facesse da agglutinato teorico-pratico) che di documentazione e verifica (la produzione e l'organizzazione dei dati in un *database* organizzato secondo categorie pedagogiche che ne permettessero l'analisi nel corso del tempo).

Lo strumento, messo a punto con/per gli attori di contesto (educatori professionali socio-pedagogici e coordinatori di servizio), esprime l'assunto pedagogico del *setting* (Dozza, 2000, 2018) come filo rosso tra le sue diverse aree¹³. All'interno, la figura educativa propone elementi problematici della propria prassi professionale attraverso una struttura logica nella quale possa inquadrare la situazione muovendo dall'assunto pedagogico di *setting* per esporre criticità progettuali, difficoltà e vissuti personali, potenzialità educative e buone pratiche professionali. Dopo aver compilato le sezioni del *form*, ai membri dell'*équipe* viene rivolta una domanda relativa alla situazione-problema, in modo tale da aprire alla discussione collettiva all'interno della piattaforma *Wordpress*: ciascun membro dell'*équipe* potrà, dunque, analizzare la situazione problematica tramite una griglia concettuale impostata dal supervisore/ricercatore, i cui contenuti vengono tuttavia narrati dalla figura educativa secondo schemi di testo liberi¹⁴.

13 Le aree sono suddivise nelle sezioni "Contributi", "Strumenti", "Territorio" e "Corsi di formazione". Ci concentreremo, in questa sede, sulla prima sezione.

14 Secondo una lettura materialistica e storico-culturale (Vygotskij, 1966; Gramsci, 2012), una tale impostazione prevede una sorta di "conformazione dinamica" attraverso forme di sostegno educativo nelle zone di sviluppo prossimale dei soggetti che partecipano all'*équipe*. La progressione guidata nei *form* elude, a prima vista, i margini di libertà narrativa del soggetto, ma si tratta di un aspetto di conformazione che a) nasce da un percorso parallelo alla pratica professionale di elaborazione condivisa, e b) incunea aspetti di cultura pedagogica (ad esempio, il carattere decisivo del *setting* e dei dispositivi che lo sottendono sull'emergenza delle relazioni educative) all'interno delle prassi professionali e della cultura di servizio, lasciando inalterati i margini di libertà narrativa di ciascun educatore coinvolto.

5.1. Tra conflitto e coordinazione: un'esperienza di Spazio Neutro

L'aspetto centrale del rapporto fra supervisione, ricerca e formazione risiede nel rinvenire, tra le narrazioni delle figure educative, alcune invarianti strutturali che possono essere concettualizzate in *nuclei* (che risultano, quindi, trasferibili) *apparentemente* semplici. Ne illustriamo di seguito uno spaccato, necessariamente parziale e incompleto, ma esplicitativo della complessità clinica e progettuale all'interno del servizio di Spazio Neutro.

Durante gli incontri che seguo tra [...] e il papà l'obiettivo è quello di aiutare il papà ad essere più attento ai bisogni del bambino e a non farsi distrarre dalle tensioni/incomprensioni con la mamma.

Si tratta, come anticipato, di un aspetto di criticità presente in un progetto di Spazio Neutro, ma a livello pratico e teorico rappresenta un'invariante presente anche in progetti di Educativa Domiciliare: nel primo caso, perché i due diversi servizi possono intersecarsi in fasi diverse del lavoro di progettazione con/per la medesima famiglia; nel secondo, perché questo primo breve stralcio narrativo potrebbe essere perfettamente attinente a un lavoro educativo domiciliare.

A tal proposito, potremmo accennare brevemente l'esempio di un progetto di Educativa Domiciliare, attivato al rientro in famiglia di un ragazzo in seguito a un periodo di permanenza in comunità per minori. I genitori, che hanno intrapreso una separazione conflittuale prima dell'allontanamento del minore, ne hanno l'affidamento condiviso; il ragazzo trascorre, in modo alterno, una settimana presso il padre e una presso la madre. In un simile contesto l'educatore, tra i propri mandati, potrebbe avere quello di lavorare individualmente con i genitori per sostenerne le pratiche genitoriali nei confronti del figlio, ma non sarebbe infrequente riscontrare in una o in entrambe le figure un atteggiamento ambivalente, giustificato anche esplicitamente dalle colpe attribuite all'ex partner ("con mio figlio non posso fare quello che vorrei perché altrimenti la madre ci ostacolerebbe, è troppo apprensiva"; "il padre è irresponsabile e non si può permettergli di fare quello che vuole, devo tutelare mio figlio"). Si tratta, dunque, di una situazione in cui quel nucleo invariante non sarebbe fuori luogo.

Tornando però alla narrazione: una tale invariante, solo *apparentemente* semplice, si può scomporre in tre segmenti: a) il sostegno genitoriale alla figura paterna nella sua capacità di interfacciarsi con il figlio; b) i bisogni, manifesti o latenti, del bambino; c) la *conflittualità* con la madre, espressa in termini di tensione (cioè di costante mancanza di distensione e tranquillità nel rapporto diretto e indiretto) e incomprensione (cioè di difficoltà nel condividere senso e significato, dunque di *coordinamento* con l'emozione, il pensiero e l'azione dell'altro – Cerrocchi, 2018a) che svilupperebbero distrazioni (cioè difficoltà nel focalizzarsi sugli obiettivi principali, cioè i *bisogni* del figlio) nel padre entro il percorso di Spazio Neutro. Questa tripartizione da luogo a un'ulteriore organizzazione: i bisogni del minore (e, dunque, il *minore come soggetto*, al contempo, *complessivo* a livello esistenziale e *autonomo* rispetto alla condizione di "figlio di" un determinato genitore) diventano il fulcro del progetto, intorno al quale si articola il sostegno genitoriale nei confronti del padre (comprensivo di risignificazione nei confronti delle "distrazioni") e una parallela forma di sostegno nei confronti non della figura incontrante, ma di quella che detiene l'affidamento esclusivo del minore e che lo accompagna agli incontri, la madre, con la quale è ancora viva una forma di conflittualità aperta e irrisolta. I tre poli (figlio, padre, madre) fanno equamente parte del progetto e, a questo livello del discorso, la figura edu-

cattiva ha chiaro non tanto il loro *ruolo*, quanto il loro *posizionamento* in quel sistema e in quel dispositivo familiare.

Credo manchino obiettivi di breve termine più specifici e forse più facili da raggiungere e anche “misurare”, come ad esempio la capacità del papà di proporre cose da fare diverse dal solito o l’attenzione verso gli eventi importanti come il compleanno ed altre ricorrenze

Il richiamo agli obiettivi e alla misurabilità non deve trarre in inganno: non si tratta tanto dell’appello alla quantificabilità, ma di un discorso complesso che converge su un essenziale principio pedagogico: co-progettare obiettivi “più specifici e facili”, dunque a breve termine, permette alla figura genitoriale di avere feedback più concreti e di aderire in maniera più consapevole al progetto (la misurazione, dunque, è bidirezionale: lo sguardo dell’educatore raccoglie dati per agire insieme al genitore, il quale si trova in condizione di auto-valutare l’andamento del progetto), ma richiama altresì l’inconsistenza delle capacità relazionali dell’educatore *in assenza* della strutturazione di un contesto (a partire da un patto/contratto educativo, comprensivo di regolamenti e obiettivi a breve e medio termine su cui lavorare – Dozza, 2018 – al momento dell’*inserimento* nel progetto di Spazio Neutro) pensato e progettato per poterle agire: «in questo l’educatore non è più soltanto un animatore, un attivatore di situazioni significative da un punto di vista esistenziale, ma si trova ad istituire un campo di rielaborazione di significati» (Massa, 2001, p. 36). Viene da sé che il richiamo agli obiettivi rechi con sé un’attenzione alle finalità e all’organizzazione del progetto, entro le quali la figura educativa vive e descrive una determinata situazione problematica.

Gli incontri avvengono tutte le settimane per un’ora al martedì e una volta ogni due settimane per due ore al sabato. Gli incontri del martedì sono semi-liberi, mentre al sabato l’educatore rimane tutto il tempo con [...] ed il papà. Ultimamente il papà sta saltando tutti gli incontri del sabato per motivi diversi, alimentando un clima di tensione tra lui e la mamma che percepisce anche [...] poiché a volte nei pochi minuti in cui si incrociano si soffermano a parlare di questioni che non riguardano il bambino

Costruire uno Spazio Neutro significa progettare uno spazio d’incontro in cui l’ambiente fisico sia funzionale alla relazione tra i soggetti che partecipano agli incontri: può assumere le caratteristiche di una ludoteca, qualora il gioco rappresenti la modalità relazionale più efficace, o di un luogo più “raccolto” per parlare, fare domande e richieste, esplicitare punti di vista diversi ed esprimersi sul piano emotivo-affettivo. Questo *contesto* (che è tale perché è vissuto, manipolato e ripensato socialmente e permanentemente) non si esaurisce nella stanza preposta alla conduzione del servizio, ma si estende fisicamente agli *spazi* di passaggio che vi conducono: andando a ritroso, dai corridoi, all’ingresso, fino al piazzale antistante alla porta principale dello stabilimento. Il concetto pedagogico di *setting* (Dozza, 2000, 2018), a questo livello del discorso, permette di pensare a forme di progettazione ampie che contemplino tutti questi elementi fisici come “stanze” (il riferimento alla clinica della formazione non è casuale – Massa, 1990) potenzialmente educative (ad esempio, quel piccolo frammento temporale in cui i genitori “si incrociano” all’inizio o alla fine dell’incontro), di cui i *tempi* sono parte integrante e altrettanto densa di materialità, sia in termini di durata e frequenza (*tutte le settimane per un’ora al martedì e una volta ogni due settimane per due ore al sabato*) che di routine (le condizioni semi-libere, ovvero parzialmente vigilate e mediate dall’educatore, o di completa sorveglianza e sostegno). Le *regole* e

le *relazioni* contengono e creano autonomia, attivano e vivificano (anche se possono dare luogo a vissuti problematici) la *permanenza* all'interno del progetto: il fatto che il padre salti gli incontri non soltanto rappresenta una criticità nell'*istituzione* (dunque, nel regolamento) del servizio, ma contravviene alla *prevedibilità* dell'appuntamento stabilendo una routine che, se non accolta e trattata pedagogicamente, può risultare disfunzionale. Una contro-routine come quella descritta intensifica non soltanto la conflittualità tra i genitori, ma va a detrimento del rapporto tra padre e figlio sia direttamente (*il papà non ha avuto tempo per me*) che indirettamente (il "clima di tensione" alimentato dalle discussioni dei genitori *all'esterno* dello Spazio Neutro comunemente inteso), rendendo più critica la progettazione del *congedo* dal servizio.

L'aspetto determinante, dunque, attiene alla conflittualità tra i genitori che interagisce con entrambe le prassi genitoriali agite con il figlio comune: nel momento in cui la figura educativa sostiene che

un altro aspetto per me difficile è non schierarmi dalla parte della mamma e rimanere *super partes*, ricordando sempre ad entrambi i genitori che devono mettere da parte le loro questioni personali e mettere al primo posto il bene di [...]

e, altresì, che

nonostante il servizio sociale avesse concesso dieci minuti ai genitori alla fine di ogni incontro per confrontarsi e aggiornarsi su [...], credo che questo momento dovrebbe essere temporaneamente sospeso perchè spesso viene utilizzato da mamma e papà per parlare di cose che non riguardano il bambino e spesso sfociano in momenti di tensione difficili da arginare, soprattutto davanti a [...]

si arriva, progressivamente, a una maggiore comprensione del *dispositivo educativo* che: *a*) elicitava l'emergenza di determinate dinamiche personali (il rapporto interpersonale che va a detrimento del benessere del minore) di cui l'educatore è parte integrante e di cui può essere più o meno consapevole (si pone, in tal senso, la necessità di una *neutralità*, dell'essere *super partes*, ancorchè si tratti nuovamente di un concetto passibile di analisi ulteriori che, in questa sede, non affronteremo); *b*) esprime il controllo e la sovrintendenza della committenza, con istanze politiche e sociali da problematizzare e rinegoziare; *c*) sottintende il lavoro intenzionale e consapevole sul *setting* a conduzione pedagogica, in termini di patto o contratto educativo, spazi, tempi e routine, regole e relazioni, dunque di inserimento, permanenza e congedo (Dozza, 2018).

La retroazione di questi nuclei, qui sommariamente riportati a titolo d'esempio, sulle prassi sociali *d'équipe* e di supervisione, apre l'utilizzo dello strumento e delle pratiche formative che lo innervano a una più generale Educazione degli Adulti, in termini tanto di figure parentali quanto di professionalità educative.

6. Conclusioni. Le figure educative: l'Educazione degli Adulti come fattore culturale-professionale-esistenziale

In una *visione sociale del pedagogico* (ulteriore a quella privata e privatistica della famiglia) e secondo un principio di *corresponsabilità educativa*, segnatamente nell'ottica dell'educazione per tutta la vita e del sistema formativo integrato e/o

del lavoro di rete, riteniamo fondamentale il potenziale di figure e/o ruoli parentali interni (non solo genitoriali) e professionali esterni che lavorano nella/per/con la famiglia, tra cui l'*educatore professionale socio-pedagogico* (come figura ponte), l'*insegnante* e il *pedagogista* (come figura di coordinamento, supervisione e ricerca).

Da un lato, i servizi presentano una distribuzione disomogenea per quantità e caratterizzazione, rendendo fondamentale sia corrisponderne a mappature, sia implementarne la messa in rete e la messa in comune delle pratiche (al contrario prevalentemente frammentarie) per ridurne l'isolamento culturale e professionale (spesso legato anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie) e fattore, anch'esso, di *povertà educativa*.

Dall'altro lato, ci riferiamo a figure che, se non possono (e non devono) sostituirsi ai genitori o ad altri membri (eventualmente disfunzionali a livello educativo), possono (e devono), ciascuno per la propria e specifica professionalità, far sperimentare un ambiente, insieme, sufficientemente e adeguatamente protetto e libero (Winnicott, 1971), lavorando sulla *continuità* ma anche sulla *discontinuità* (come specifico formativo) ovvero su *ristrutturazione/riqualificazione di scopi e attività, tempi e spazi, regole, ruoli e relazioni* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 131). Gli uni (attori parentali, in famiglia, per migliore equilibrio e integrità) possono fungere da *testimoni soccorrevoli* tali da contenere la sofferenza e consentire di esplicitare il vero Sé (piuttosto che delineare ed esplicitare un Falso Sé pur di farsi accettare – Miller, 1996)¹⁵ e sentirsi riconosciuti, mostrando un altro tipo di figura di riferimento (da persone diverse si possono recepire altri modelli e scoprire altri lati della vita) che consente di tollerare e sopravvivere alla sofferenza e al dolore e di affrontare grandi criticità. Gli altri¹⁶ possono lavorare coincidendo con *testimoni* (a questo punto non soccorrevoli ma professionalmente) *consapevoli (ibidem)*, capaci di contenere, manipolare (ossia lavorare con) e restituire l'oggetto (soggetto) alla sua autonomia¹⁷ e responsabilità (Winnicott, 1971); questo ci interroga anche su come ridisegnare la prossimità del lavoro educativo e dell'educatore (di ambito pedagogico), affinché sia aderente alle coordinate storiche e culturali delle prassi e penetrante nelle dimensioni e nella profondità dei processi.

Sul piano della relazione educativa, a partire dall'*ancoraggio*, si tratta di *riconoscere e lavorare sulla ricorsività tra vita affettiva e percorsi dell'intelligenza* (Montuschi, 1983), a livello individuale e sociale (una affettività sofferente blocca l'intelligenza, che tuttavia può essere riattivata attraverso una educazione affettiva sostenuta a livello sociale), tanto da muovere *dalla paura verso la speranza (ibi-*

15 Soprattutto può venirsi a creare un rapporto distorto tra *immagini reale, ideale e sociale* (fondamentalmente difettiva) a cui la vittima (il/la figlio/a) finisce inevitabilmente per assoggettarsi (dai genitori come dal resto della famiglia), in genere pur di essere accettata: in effetti, è insistente il rischio che le rappresentazioni sociali negative che vengono espresse dal genitore (e/o dal sistema famiglia) attivino profezie che si autoavverano e/o ricadano sul nesso pensiero-emozione-azione (a livello di sistema di autopercezione, senso di autoefficacia e agentività), all'interno e all'esterno della famiglia, traducendosi in reali condizioni di vita negative e *modalità copionali* (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 119).

16 Non possiamo trascurare le ricadute sul *rispecchiamento*. Come per lo psicoanalista, secondo Bettelheim (1976), un *bravo educatore* potrebbe essere una *figura che è stata in odore di malattia ma che ha saputo tornare indietro*: anche per questo la *supervisione* si pone come strumento di sostegno *in itinere* (cfr. *ivi*, p. 132).

17 L'*autonomia* è intesa come categoria *dinamica*, che si può preparare/accretere, ma anche bloccare/regredire e riabilitare/recuperare, e *funzionale* che può avvantaggiarsi del supporto delle aree di corretto funzionamento per compensare quelle di mancato funzionamento (*ibidem*).

dem) e fare in modo che la persona e/o il gruppo che chiede aiuto imparino a prendersi cura di sé e, reciprocamente, degli altri, e a trasformarsi in una persona e/o in un gruppo che riescono a fornire aiuto accrescendo il proprio senso di efficacia personale e collettivo (cfr. D'Antone, Cerrocchi, 2020, p. 131). In questo quadro, l'educatore – entro un patto-contratto educativo dopo l'accettazione del proprio mandato, secondo una cornice di tempi e spazi, regole e relazioni (Dozza, 2018) – esprime autorevolezza e persegue proiezione al futuro, garantisce neutralità e astensione dal giudizio (o, meglio, si criticano le azioni e non le persone), divieto di azioni di contatto diverse da quelle che hanno una natura educativa e rispetto della regola fondamentale, facendosi parte integrante del sistema in cui opera entro un equilibrio caratterizzato (anche) dalla capacità di gestire *transfert*¹⁸ e *controtransfert*¹⁹; lavora attraverso la comunicazione e/o la pratica intersoggettiva del linguaggio (dunque lingue e linguaggi), che permette di condividere e co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni (Cerrocchi, 2018a).

In conclusione, questa prospettiva assume l'*Educazione degli Adulti* come stato e condizione dell'esistenza considerato centrale nel corso della vita e della processualità educativa (anche nel caso dei genitori che devono educare pur in assenza di una formazione pedagogica ma all'interno di un'esperienza di vita), come prospettiva a carattere *meta* (per la formazione iniziale e in servizio di adulti che, a propria volta, concorreranno – tramite processi e pratiche di educazione e istruzione – alla altrui formazione) e, dunque, come fattore culturale-professionale-esistenziale (cfr. Cerrocchi, D'Antone, 2020, p. 132): per quanto riguarda le figure professionali, da un lato, ci interroga su chi educa a cosa educa e come educa colui/colei che educa e ci suggerisce di privilegiare curricoli formativi e percorsi professionali caratterizzati dal trasferimento e dalla generazione di solide conoscenze, abilità e competenze, nonché corrisposti anche e proprio da modalità di ricerca-azione-formazione; dall'altro, ci chiede di emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna (oltre al target) le stesse figure a valenza pedagogica (sappiamo, infatti, che in assenza di un dovuto riconoscimento economico e sociale subiscono ricadute nel tenore e nella progettualità di vita e che, di riflesso, tendono a cambiare lavoro producendo discontinuità della presenza, con impatti disfunzionali sul funzionamento dei servizi e sulla cura dei soggetti in educazione).

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Riuniti.

Baldacci, M. (2016). *La prassi educativa*. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.

18 «Per fare un esempio, se l'educatore sa svolgere la funzione di contenimento (senza andare a pezzi o esserne distrutto) è in grado di restituire "ripensati" e "ripuliti" comportamenti ed emozioni aggressivi e distruttivi (e di farlo con lievità, come se fosse stato il soggetto a farlo) e/o riconoscere/confirmare sentimenti di attaccamento positivo; potrà in questo modo portare il soggetto» (a vivere sentimenti mai provati o mai riconosciuti prima e che possono rivelargli parti di sé mai considerate) «ad accettare e integrare parti di sé precedentemente tenute rigorosamente separate, proiettate e agite» (Dozza, 2018, p. 43).

19 Si intende discutere di controtransfert riguardo alle emozioni e ai sentimenti che questi meccanismi provocano nella figura educativa, creando «le condizioni affinché le persone di cui abbiamo cura possano sperimentare in prima persona l'intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente» (*ibidem*).

- Balsamo, F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Berne, E. (1992). *Intuizioni e stati dell'io*. Roma: Astrolabio.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bettelheim, B. (1976). *Psichiatria non oppressiva*. Milano: Feltrinelli.
- Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi, L. (2018). *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 97-110). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L. (2018a). *La relazione educativa: variabili esterne e interne*. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 49-76). Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & D'Antone, A. (2020). Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 113-135.
- Cerroni, U. (1975). *Il rapporto uomo-donna nella civiltà borghese*. Roma: Riuniti.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cooper, D. (1972). *La morte della famiglia*. Torino: Einaudi.
- D'Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Adda.
- D'Antone, A. (2019). Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare: l'équipe come contesto formativo e revisionale nei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana & A. D'Antone (Eds.), *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 95-106). Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (Ed.). (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gramsci, A. (2012). *L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di Mario Alighiero Manacorda. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Janssen, C. (2002). *L'educatore nella casa del bambino. Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*. Milano: Ambrosiana.
- Lacan, J. (2005). *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*. Roma: Einaudi.
- Lewin, K. (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lunghi, T. (2018). *Il congedo dalla comunità educativa per minori. Una lettura pedagogica e il caso della Comunità Educativa d'Accoglienza "Oltre... tutto" di Rocchetta di Vara (La Spezia)*. Relatrice: Cerrocchi L., Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Diparti-

- mento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, a.a.2016-2017.
- Malagoli Togliatti, M., & Lubrano Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mantegazza, R. (2001). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2001). *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. A cura di Francesca Antonacci e Francesco Cappa. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Montuschi, F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Neill, A.S. (2004). *I ragazzi felici di Summerhill*. Novara: Red.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family process*, 18, 1, 3-28.
- Orsenigo, J. (2018). *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi, F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schützenberger, A.A. (2004). *La sindrome degli antenati*. Roma: Di Renzo Editore.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo* (3rd ed.). Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze-Milano: Giunti.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zavalloni, R., & Montuschi, F. (1982). *La personalità in prospettiva sociale*. Brescia: La Scuola.

Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale

Eudemonia and lifelong learning for global citizenship education

Antonella Coppi

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano – antonella.coppi@unibz.it

ABSTRACT

Acting together on issues of common interest is, according to numerous studies, the most "inclusive" ingredient to promote the well-being of individuals, acting as a stimulus to the development of social capital: through cooperation and the achievement of common goals, that create links in terms of culture and good living, (Bruner, 2000) the philosophical approach of Eudaimonic well-being takes definitive shape. In this perspective the activities are congruent with the values deeply rooted in society, lived in close connection and holistically (Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008).

A complex and interdependent society where we are immersed, places citizens in a position to face ever-changing challenges in relation to knowledge, skills, values and attitudes that foster a sustainable, fair and inclusive world. The promotion of inclusive and global education becomes functional to the achievement of the ECG's objectives, aimed at preparing and triggering in the individual and society the cultural changes leading to the creation of a fairer, more equitable and sustainable society. The perspective offered by the encounter with artistic knowledge creates a social interstice, a place of human relations that suggests possibilities of exchange different from those present in the system in which we live, opening the person to new knowledge, skills and abilities that can generate human and social capital, in the awareness that contexts and ways of life and relationships are a means of well-being [...] throughout life.

Agire insieme su problematiche di interesse comune costituisce, secondo numerosi studi, l'ingrediente più "inclusivo" per promuovere il benessere degli individui, agendo come stimolo allo sviluppo del capitale sociale: attraverso la cooperazione e il raggiungimento di obiettivi comuni che creano legami sul piano della cultura e del vivere bene, (Bruner, 2000) prende forma l'orientamento filosofico della Eudemonia. In questa dimensione le attività sono congruenti con i valori profondamente radicati nella società, vissuti in stretta connessione e in modo olistico (Bauer, McAdams, & Pals, 2008).

Una società complessa e interdipendente come quella nella quale siamo immersi, pone i cittadini nella condizione di affrontare sfide in continuo mutamento in relazione alle conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti che favoriscano un mondo sostenibile, equo e inclusivo. La promozione di

un'educazione inclusiva e globale diviene funzionale al raggiungimento degli obiettivi indicati dall'ECG, volta a preparare e innescare nell'individuo e nella società i cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile. La prospettiva offerta dall'incontro con i saperi artistici crea un interstizio sociale, un luogo di relazioni umane che suggerisce possibilità di scambio differenti da quelle presenti nel sistema in cui viviamo, aprendo la persona a nuove conoscenze, abilità e capacità che possano generare capitale umano e sociale, nella consapevolezza che i contesti e i modi di vita e di relazione sono tramite di benessere [...] durante tutto il corso della vita.

KEYWORDS

Lifelong learning, Capability Approach, well-being, global citizenship, artistic knowledge.

Educazione permanente, Capability Approach, benessere, cittadinanza globale, saperi artistici.

Introduzione

In una società come quella nella quale siamo immersi, caratterizzata da rapidissime trasformazioni, una delle ineludibili sfide a cui, a livello planetario, siamo oggi chiamati a rispondere, è quella di ridisegnare il quadro entro cui si sviluppano le competenze di educazione alla cittadinanza globale. Ma che cosa si intende per *Educazione alla Cittadinanza Globale*? Il termine inglese *global citizenship education* indica i contenuti di una forma di educazione oggi considerata essenziale, inserita nella cultura poliedrica, multiforme e globalizzata delle società contemporanee¹. Per riferirsi a tale ambito, in Italia si utilizzano termini non esattamente sovrapponibili all'inglese, quali ad esempio "educazione allo sviluppo", "educazione interculturale", "educazione alla cittadinanza", "educazione all'ambiente sociale e naturale": volti diversi e complementari di una stessa tensione educativa.

Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), in coerenza con quanto stabilito dall'UNESCO, la principale agenzia internazionale in tema di educazione, indica la necessità di mantenere lo sguardo aperto verso il pianeta, verso la globalità, arricchendo tale ampiezza prospettica con il richiamo concreto all'idea di cittadinanza, una dimensione etica prima che politica, che evoca uno status di "cittadini del mondo" con responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo, per la creazione di un mondo più giusto e più equo.

Educare, riferendosi al senso etimologico del termine, dal latino *ex-d c re*, significa portare fuori, far emergere: il processo dell'apprendimento in questa prospettiva diviene un modo per conoscere nella profondità se stessi e lasciare che il proprio sé interiore emerga e si esprima. Il contesto migliore per conoscersi è certamente il momento dell'incontro con l'alterità, sia naturale che umana.

1 Global Citizenship Foundation. 2017.[Ultimo accesso] 21 gennaio, 2020.

Nell'ultimo ventennio si è diffuso il termine *Educazione Globale* con il quale si è indicato un'educazione che apra gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo globalizzato, affinché tutti possano contribuire alla co-costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani.

Connessa alla Educazione Globale vi è l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, l'educazione interculturale, trattandosi della dimensione globale dell'educazione all'essere cittadino. Seppur le definizioni di Educazione Globale siano apparse nella Dichiarazione di Maastricht del 2002,

l'evoluzione più recente di questo approccio pedagogico ha introdotto il termine di "cittadinanza": sin dal 2012. Nel 2015 l'UNESCO ha adottato, con risoluzione 70/1, il documento "*Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*", comunemente denominato Agenda 2030². Si tratta di un atto ambizioso, un vero e proprio programma di azione, che stabilisce i nuovi Obiettivi globali per lo Sviluppo Sostenibile, con il lancio da parte del Segretario Generale delle Nazioni Unite della *Global Education First Initiative* (GEFI), che ha sancito l'inserimento della promozione della *cittadinanza globale* tra le sue tre priorità educative. Questo è dunque, uno degli obiettivi che impegna la comunità internazionale a "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". E richiede certamente l'acquisizione di competenze sempre nuove, atte a rispondere in modo efficace alla crescente complessità sociale e ad imporsi come limite a tutte le forme di esclusione. Tale prospettiva richiama la necessità di sviluppare, anche attraverso l'incontro con i *saperi artistici* intesi come interstizi sociali (Bourriaud, 1999), [...] una società a misura di apprendimento, che richiede che formazione ed educazione sappiano generare capitale umano e sociale, nella consapevolezza che i contesti e i modi di vita e di relazione sono tramite di ben-essere [...] durante *tutto il corso della vita* (Dozza, Chianese, 2012, p. 9).

1. Conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti essenziali della educazione alla cittadinanza globale

L'Agenda Globale per lo Sviluppo Sostenibile 2030 ha dedicato una attenzione particolare al tema dell'educazione alla cittadinanza globale, che viene direttamente citata nel paragrafo n. 4.7 del documento:

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Unesco, 2015).

Verso tale tema si è tenuto in data 15 giugno 2015, il primo seminario delle Nazioni Unite organizzato sul tema della «Educazione alla cittadinanza globale per un mondo giusto, pacifico, inclusivo e sostenibile» nella sede dell'ONU di New

2 L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile.

York. Successivamente, numerose istituzioni italiane, enti, università e associazioni hanno lavorato insieme per redigere il documento “Strategia italiana per l’Educazione alla Cittadinanza Globale” che oggi offre un importante e atteso quadro di riferimento per la definizione degli interventi nel settore. La *competenza* in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità (Cambi, 2013). La competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla *conoscenza* dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l’economia e la cultura. Nella prospettiva attuale, essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell’Europa espressi nell’*articolo n. 2* del trattato sull’Unione Europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell’UE ed abbraccia la conoscenza di obiettivi, di valori e politiche dei movimenti sociali e politici, oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause. Il coinvolgimento individuale nelle società assume un ruolo centrale come volano per la crescita economica sostenibile e inclusiva che possa supportare un’aspettativa di vita dignitosa e soddisfacente. È proprio attraverso il porsi in modo attivo e consapevole, sfruttando conoscenze, abilità e capacità che si possono contrastare forme di povertà, migliorando la salute e il benessere, favorendo lo sviluppo di quelle società basate sull’apprendimento sostenibile (Malvasi, 2010) e per tutta la vita (Jarvis, 1983; Williams, Humphrys, 2003).

L’impegno in questa direzione porta a perseguire il progetto di una formazione per tutta la vita che «si configura come un obiettivo politico [culturale n.d.a] e civile di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere realmente possibile il diritto/dovere» (Loiodice, 2011, p. 319) di garantire l’educabilità dell’uomo e di tutta la comunità terrestre (Morin, 2012).

La conoscenza delle forme di integrazione costituisce uno dei primari *atteggiamenti* educativi essenziali della educazione alla cittadinanza globale, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali. Vi rientra la conoscenza e la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società altre e del modo in cui l’identità culturale nazionale contribuisce alla definizione dell’identità individuale. Questa prospettiva richiama alcuni fondamenti del modello denominato *Capability Approach* (CA) di Sen, che pone la persona nella sua individualità, nelle condizioni di effettuare scelte personali ritenute le migliori per la propria esistenza (Sen, 2007). Il CA si basa su una visione della vita considerata come una combinazione di varie “azioni e modi di essere” (chiamate “funzioni”) con la qualità della vita (Sen, 1993). Accanto alla prospettiva di Sen, Nussbaum (2011) approfondisce il tema offrendo un elenco di dieci capacità, intese come “bussola” dello sviluppo umano, includendo tra esse, la salute, l’immaginazione e l’autoespressione, la ragione pratica, il pensiero critico e il gioco (Cera 2018, p. 62). È interessante rintracciare come in Nussbaum il concetto di educazione sia presente ed ispirato alla filosofia aristotelica e ai punti di riferimento pedagogici e didattici di John Dewey che la studiosa richiama ogni volta che si riferisce alla valorizzazione della saggezza pratica, non solo per conoscere ma per saperla applicare alla pratica (Aristotele, 2002; Dewey, 1916). Sempre a Dewey si deve la riflessione sullo stretto rapporto tra filosofia ed educazione, sostenendo che alla pratica riflessiva della filosofia [...] segue la corrente educativa nell’individuazione di alcune possibili soluzioni ai problemi sociali, così come si presentano in uno specifico momento storico (Dewey, 1916): l’educazione torna

come elemento cardine anche del CA di Nussbaum perché necessaria allo sviluppo delle capacità, finalizzate al conseguimento del benessere umano.

2. Eudemonia come stimolo ad apprendere per tutta la vita

I risultati di numerose ricerche in campo internazionale hanno evidenziato come la capacità delle persone di *agire insieme* su problematiche di interesse comune, sia l'ingrediente più "inclusivo" per fare la differenza maggiore nella salute e nel benessere degli individui, agendo come stimolo allo sviluppo del capitale sociale, attraverso la cooperazione e la scoperta di obiettivi comuni che creano legami sul piano della cultura e del *vivere bene* (Bruner, 2000). Tale orientamento ci viene proposto sin dall'antichità, quando i grandi filosofi greci riconducevano la filosofia del *vivere bene* al concetto di Eudaimonia. È nell'*Etica Nicomachea*³ di Aristotele che si può cercare la spiegazione del termine, anche se filosofi ateniesi come Socrate e Platone si erano già avvalsi di questo termine per intendere il "bene ultimo": ad entrambi si deve il concetto di virtù (o arête, l'idea stessa di virtù) come forma di conoscenza tale da essere identificata "del bene e del male" (Bobonich, 2010). Socrate vedeva le virtù come la giustizia, la pietà, il coraggio unite in una cosa sola, conoscenza necessaria per l'essere umano desideroso di raggiungere il "bene ultimo", l'eudaimonia, appunto (Waterman, 1993; Deci & Ryan, 2006). Eudaimonia nell'etica aristotelica indicava la condizione di "fioritura" umana, l'idea del *vivere bene* (VanderWeele, 2017). La traduzione del termine greco antico con "felicità" come spesso si incontra nelle interpretazioni internazionali, non rispecchia a pieno quanto intendevano Aristotele e la maggior parte degli filosofi antichi, che identificavano il termine non in uno stato d'animo o in un sentimento di piacere o di appagamento come s'intende per la "felicità", bensì come il più alto bene umano, l'unico desiderabile per se stesso (come fine a se stesso) piuttosto che per qualcos'altro, oppure come mezzo verso qualche altro fine (Heintzelman, 2018). Secondo Aristotele, ogni cosa vivente o fatta dall'uomo, comprese le sue parti, aveva una funzione, un'attività unica o caratteristica, che la distingueva da tutte le altre: il bene più alto di una conoscenza consisteva nel suo svolgere bene la propria funzione caratteristica, nella virtù e nella eccellenza che potesse permettere di svolgere bene la sua precipua funzione. Ne consegue che l'eudaimonia consiste nel buono svolgimento della funzione caratteristica degli esseri umani, qualunque essa sia. Per questo motivo, l'eudaimonia ha in sé tutto l'elemento della soggettività, immergendosi molto profondamente nelle idee di virtù e di etica della virtù (Waterman, 1993; Deci & Ryan, 2006). Come ricordano Deci and Ryan (2006: 2),

...well-being is not so much an outcome or end state as it is a process of fulfilling or realizing one's daimon or true nature – that is, of fulfilling one's virtuous potentials and living as one was inherently intended to live.⁴

3 Etica a Nicomaco di Aristotele è l'opera divisa in dieci libri, che venne così intitolata perché fu il figlio di Aristotele, Nicomaco, a raccogliere e divulgare le lezioni tenute dal padre. Soprattutto nei libri V, VI e VI si notano frequenti interpolazioni e manipolazioni dovute a discepoli del maestro e a successivi compilatori. L'opera fu resa pubblica per la prima volta, insieme al corpus delle altre opere aristoteliche, da Andronico di Rodi (50-60 a.C.). I primi due libri dell'Etica e capp. 1-6 del terzo sono dedicati a definire l'oggetto della ricerca morale che è il bene dell'uomo, inteso non astrattamente, ma come il massimo dei beni che si può realizzare attraverso l'azione stessa dell'essere umano.

4 "Il benessere non è tanto un risultato o uno stato finale, quanto un processo di piena consapevo-

Quanto sopra indicato ci richiama alla prospettiva aristotelica del benessere, rintracciabile nel “fare ciò che vale la pena di fare” (op. cit) che si verifica quando le attività sono congruenti con i valori profondamente radicati nella società, vissuti in stretta connessione e in modo olistico (Bauer, McAdams, & Pals, 2008).

Identificare strategie di apprendimento coerenti e misure pratiche per aiutare gli individui a migliorare la propria qualità di vita, promuovere l’apprendimento permanente per uno stato sempre migliore di benessere, costituisce uno dei nodi fondanti per costruire la società della conoscenza del nuovo millennio (Margiotta, 2005). Oggi la finalità della educazione dovrebbe essere quella di curare e consolidare le competenze e i saperi di base, irrinunciabili perché fondamentali per l’uso consapevole del sapere diffuso come via per il benessere, come bene comune da promuovere e sostenere, in tutti i contesti e per tutta la vita. Come ricorda Luigina Mortari (2007, p. 83), è necessario ripensare alla capacità di elaborare metodi e categorie di sviluppo del sapere che siano in grado di fare da “bussola” negli itinerari personali e che fungano da strumenti per favorire l’autonomia di pensiero individuale. Ecco che l’aggiornamento del sapere, nonché la promozione e la diffusione dei modi di utilizzo di tale sapere (Quaglino, Caprozzi, 1987) deve essere orientato verso un *sapere per* (Dozza, 2018, p.166), funzionale al *fare-comprendere-intuire* (Dewey, 1938/1998; Damiano, 1993) che ritrova nei *saperi artistici e culturali* un motore generativo di creatività e di innovazione come possibile punto di leva motivazionale per un apprendimento lungo il corso della vita.

3. Il supporto delle arti allo sviluppo della cittadinanza globale

What do you think an artist is? An imbecile who only has eyes, if he is a painter, or ears if he is a musician, or a lyre in every chamber of his heart if he is a poet, or even, if he is a boxer, just his muscles? Far from it: at the same time he is also a political being, constantly aware of the heartbreaking, passionate, or delightful things that happen in the world, shaping himself completely in their image. How could it be possible to feel no interest in other people, and with a cool indifference to detach yourself from the very life which they bring to you so abundantly? No, painting is not done to decorate apartments. It is an instrument of war⁵ (P. Picasso, 1945).

Così Picasso definiva la sua idea di artista nell’intervista a lui indirizzata da Simone Tery nel 1945, dalla quale emerge chiaramente la forte implicazione sociale come vera e propria funzione dell’arte:

al talento dell’artista, infatti, Picasso indica quanto sia caratteristica irrinunciabile quella dell’essere immerso nelle cose “che accadono nel mondo, modellandosi completamente a loro immagine”. Questa prospettiva ci guida nel ripensare

lezza o di realizzazione del proprio daimon o della propria vera natura, cioè di realizzazione delle proprie potenzialità virtuose e di vivere, come si era intrinsecamente destinati a vivere”. Trad. lett. a cura dell’autrice.

- 5 «Cosa pensi che sia un artista? Un imbecille che ha occhi solo se è un pittore, o orecchie se è un musicista, o una lira in ogni angolo del suo cuore se è un poeta, o ancora, se è un pugile, solo i suoi muscoli? Tutt’altro: egli è anche, allo stesso tempo, un politico, costantemente consapevole delle cose srazianti, passionali, o deliziose che accadono nel mondo, modellandosi completamente a loro immagine. Come è possibile non sentire alcun interesse per gli altri (o avere) e (mostrare) con una fredda indifferenza il distacco dalla vita stessa che essi arricchiscono così abbondantemente? No, la pittura non si fa per decorare gli appartamenti. È uno strumento di guerra» (P. Picasso, 1945).

la figura dell'artista, come individuo del suo tempo, capace di trasformare la sua arte in uno strumento di battaglia sociale, culturale e politica.

I valori artistici esistevano molto prima dell'emergere della visione settecentesca dell'arte in Europa: da allora resistono ancora oggi posizioni arroccate alla mera valutazione estetica del prodotto artistico, anziché ripensato come strumento fondante idoneo a ripensare il contesto sociale, politico, etico, morale ed educativo del vivere una cittadinanza locale e globale: secondo questa prospettiva, la natura dell'arte e dell'artista è indissolubilmente connessa all'idea di uomo e di umanità, come processo intenzionale e come prodotto. Tutte le forme d'arte, siano esse teoretiche o pratiche, hanno una valenza multi-prospettica, che coinvolge aspetti socio-affettivi e comunicativi tali da poter essere letti a livello inter-soggettivo e con valenza referenziale e, per alcuni, inferenziale.

Il valore sociale dell'arte non è da ritenersi accidentale o sussidiario: è espressione dell'umanità e sensibilità a forme della comprensione/immaginazione in azione.

Recenti ricerche hanno evidenziato come le arti possono trasformare positivamente e dare beneficio alle comunità in ambiti come lo sviluppo dei giovani e l'educazione, la salute, il benessere, la vitalità anche in contesti difficili. L'Agenda 2030 indirizza chiaramente il ruolo delle arti nel favorire il dialogo interculturale e la coesione sociale, sottolineando il potere della cultura nel promuovere la democrazia e guarire le ferite sociali.

Le arti come strumenti di formazione e sviluppo creativo sono, pertanto, riconosciute come fattori chiave anche per la crescita economica e il benessere sociale, sono messaggeri potenti di idee e sensibilità per problematiche quali la sostenibilità, la discriminazione di genere, la povertà educativa, le condizioni di disagio: sono interpreti del cambiamento sociale.

Secondo Nicolas Bourriaud (1999), l'opera d'arte è un interstizio sociale, ovvero uno spazio di relazioni umane che suggerisce possibilità di scambio differenti da quelle che sono in vigore nel sistema in cui viviamo. Come sosteneva Dewey, l'arte non occupa una sfera eterea al di sopra di tutti noi: il suo posto non è altro che nella materia naturale dell'esistenza che egli definisce il "luogo di interazione dell'uomo con il proprio ambiente" (Dewey, 1967, p. 18). Nella visione estetica di Dewey le opere d'arte e gli avvenimenti di tutti i giorni sono "comunità" raffinate e concentrate dell'esperienza, che in sé include il concetto di *interazione*. Nell'arte infatti l'*interazione*, la *comparazione*, il *contrasto*, l'*analisi* delle *interferenze* sono elementi della complessità dell'opera e dalla totalità della materia, che emergono attraverso il coinvolgimento soggettivo dei cinque sensi dell'individuo e oggettivo offerto dalla comunità che ne guida le direzioni di senso (Dallari, Francucci, 1998, p.67).

L'Arte non è un elenco di materiali, ma una categoria dello spirito, è un ambito del conoscere, del rappresentare, che si serve dei suoi linguaggi, ma funziona se a partire da quei linguaggi scattano tutti gli altri: parte la parola, parte l'evocazione della musica, parte lo sguardo. (Dallari, 2005, p. 18)

Un'opera può rappresentare non soltanto concetti, ma può essere l'esempio di contesti culturali ampi e differenti: in questa prospettiva la formazione artistica, intesa come pratica poetica, si configura, come attività "avventurosa" in cui i soggetti in formazione mettono in gioco sé stessi, schiudendo nuove vie alla conoscenza, allo sviluppo e alla cura di sé.

Numerosi percorsi formali, non formali e informali soddisfano le richieste nelle diverse discipline con specifici percorsi per le diverse età della vita oggi: esse do-

vrebbero essere ripensate come occasioni di sviluppo del pensiero critico e creativo volto a superare ogni tipo di discriminazione, appartenenza etica e di genere, ecc. Come afferma Baldacci l'attuale esplosione nella domanda di formazione ha portato a definire il nostro tempo "società della conoscenza" e prospetta la nostra epoca come società dell'apprendimento continuo sia nel senso che travalica i confini della formazione, sia nel senso che eccede il periodo evolutivo tradizionalmente dedicato alla formazione per estendersi al corso dell'intera esistenza (Baldacci, 2004; Izzo, 2013, p. 110). Questa è la prospettiva di un mondo che cambia", un mondo nel quale "[...] le opere d'arte sono simboli e segnali, che agiscono come modelli di vita reale, incoraggiandoci ad avvicinarsi ad essi e a completarli attraverso quelle esperienze continue di apprendimento che hanno il potere di trasformarci" (Thenesse-Demel, 2005, p. 27).

Conclusioni

L'educazione alla cittadinanza globale è il frutto di apprendimenti formali e informali durante l'intero corso della vita (lifelong learning). Si può parlare di lifelong learning come valore europeo della conoscenza e della cultura, e come elemento fondante e diversificante della nuova Europa: in questa prospettiva il progresso e l'innovazione tecnologica si muovono di pari passo con l'avanzamento culturale e sono accompagnati da una partecipazione attiva della cittadinanza.

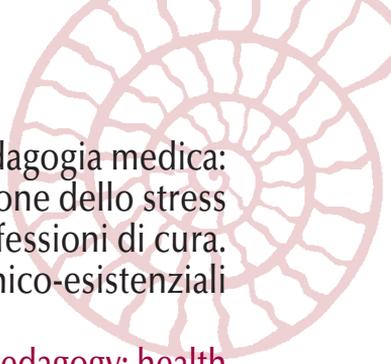
Essere competenti in materia di cittadinanza significa considerare indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire l'interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico, le competenze creative e le abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, nel rispetto dei diritti umani attraverso un atteggiamento responsabile e costruttivo, base della democrazia.

La partecipazione costruttiva, dunque, come valore principe, presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli, a impegnarsi nelle attività civiche, ad attribuire rispetto e valore alla diversità sociale e culturale, di età e di genere, a praticare stili di vita sostenibili, di promozione di una cultura di pace e non violenza: attraverso la conoscenza e il dialogo tra i saperi scientifici ed umanistici, l'individuo sarà in grado di intendere il mondo come risultato di una mediazione tra temi storicamente situati, legati ad esperienze culturali e processi sociali che identificheranno il suo esserne parte. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per i saperi artistici e il dialogo fra questi, offre una apertura prospettica interculturale e interdisciplinare, indispensabile per la disponibilità a superare i pregiudizi e raggiungere compromessi atti a garantire giustizia ed equità sociale. In tale dimensione l'approccio all'arte diviene strumento di sviluppo educativo, sociale, affettivo ed emozionale, che guida l'essere umano nel corso della vita alla gratificazione e al benessere, fino alla immersione in essa, un'immersione totale che, nell'atto di creazione, diviene sublimazione, esperienza ottimale e nuovo stimolo per migliorare e migliorarsi.

Riferimenti Bibliografici

- Aristotele (2002). *Politica*. Milano: Rizzoli.
- Baldacci, M. (a cura di) (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81-104.
- Bourriaud, N. (1999). *Formes de vie. L'art moderne et l'invention de soi*. Paris: Editions De-noël.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2013). *Incontri con la città: Dall'uomo al cittadino. La formazione come sfida epocale*. Lezione aperta. <https://www.youtube.com/watch?v=eSmGYtyKsFI>
- Cera, R. (2018). Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 61-78.
- Damiano E., (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Dallari, M. Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della Paideia*. Trento: Erickson.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione* [1916], tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938/1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1967). *Arte come esperienza*. Trad. it. Firenze: La nuova Italia.
- Dozza L., & Chianese G. (2012). (a cura di). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.
- Heintzelman, S. J. (2018). Eudaimonia in the contemporary science of subjective well-being: Psychological well-being, self-determination, and meaning in life. In E. Diener, E. Oishi, S., & Tay, L. (eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Izzo, F. (2013). La pittura degli adulti tra artisticità e tecnologia del sé. Una ricerca qualitativa nella formazione lungo il corso della vita. *Encyclopaideia*, XVII, 35, 109-131.
- Loiodice, I. (2011). Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il lifelong learning. In Mariani, A. et al. (eds.), *25 saggi di pedagogia* (pp. 317-330). Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P. (a cura di) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano*. Milano: ASA, Alta Scuola per l'Ambiente, EDUCatt.
- Margiotta, U. (2005). Educazione e formazione nella società della conoscenza. *Italian Journal of Educational Technology*, 13(3), 3.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Sheldon, K.M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65–86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Thenesse-Demel, J. (2005). Un mondo che cambia. In M. Sani (ed.), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*. Roma: I.B.A.C.N.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148-8156.
- Williams, M., Humphrys, G. (2003). *Citizenship education and lifelong learning: power and place*, NY: Nova Science Publishers.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Kim, S.Y., & Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-

- Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-61.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it., Milano: Guerini e Associati.
- Ziglio, L. (1996). *Educazione interculturale. Per "fare" educazione interculturale*. Milano: Centro COME V - Cooperativa Farsi Prossimo, p. 74.



Modelli generativi transdisciplinari in pedagogia medica:
educazione alla salute e prevenzione dello stress
nelle professioni di cura.
Aspetti neuroscientifici e clinico-esistenziali

Transdisciplinary generative models in medical pedagogy: health
education and stress
prevention in the care professions.
Neuroscientific and clinical-existential aspects

Chiara D'Alessio

Università di Salerno – chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The work, starting from a multidimensional model of health, is placed in the context of medical and clinical pedagogy, which investigates the relationship between mind and body both in the caregiver and in the patient, highlighting the importance of the contribution of multiple disciplines to theory and pedagogical practices in this sector. The goal is the construction of generative transdisciplinary training models that help to tackle the most critical elements in the care professions (in particular stress), highlighting both the biopsychosocial correlates and the protective elements. Finally, what can be defined as a humanistic interpretation of the experience of illness is considered, as a possible horizon of meaning in the context of a broader existential meaning of suffering.

Il lavoro, partendo da un modello multidimensionale di salute, si colloca nell'ambito della pedagogia medica e clinica, che indaga la relazione tra mente e corpo sia nel curante che nel paziente, evidenziando l'importanza dell'apporto di più discipline alla teoria ed alle pratiche pedagogiche in tale settore. L'obiettivo è la costruzione di modelli transdisciplinari generativi formativi che contribuiscano a fronteggiare gli elementi di maggiore criticità nelle professioni di cura (in particolare lo stress), mettendone in evidenza sia i correlati biopsicosociali che gli elementi protettivi. Viene infine considerata ciò che si può definire un'interpretazione umanistica dell'esperienza di malattia, come possibile orizzonte di senso nel quadro di un più ampio significato esistenziale della sofferenza.

KEYWORDS

Clinical and medical pedagogy, neurosciences, stress, existential meaning of suffering.

Parole chiave: Pedagogia clinica e medica, neuroscienze, stress, senso esistenziale della malattia.

1. Definire la salute

L'OMS definisce la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solo assenza di malattia". In realtà la salute non è uno stato ma un processo dinamico che comporta il raggiungimento di equilibri progressivi per cui un 'soggetto, inserito in un determinato contesto culturale e sociale, ha le capacità di realizzare i propri rapporti e progetti vitali.

Il concetto di salute è inoltre oggi legato ad una visione unitaria, socioculturale e di genere, dei dati relativi allo stato di salute e malattia del singolo individuo. Le dimensioni in essa comprese fanno riferimento anche alla necessità di stabilire una comunicazione chiara ed umana con il paziente e con i familiari, nonché la collaborazione tra le diverse figure professionali nelle attività sanitarie di gruppo, allo scopo di sviluppare un approccio fortemente integrato al paziente, valutandone criticamente non solo aspetti clinici ma anche relazionali, educativi, etici e sociali coinvolti nella prevenzione, diagnosi e trattamento della malattia, nonché nella riabilitazione e nel recupero del più alto grado di benessere psicofisico possibile.

Ciò è possibile solo quando, nella consapevolezza dei valori propri e altrui ed in base alla conoscenza dei principi su cui si fonda l'analisi del comportamento e delle sue principali alterazioni all'interno dei diversi vissuti soggettivi, si riescono ad individuare indirizzi educativi preventivi e riabilitativi. Questo comporta un'esperienza nel campo della relazione medico-paziente basata sulla cura della qualità delle pratiche comunicative tra pazienti, famiglie e operatori sanitari all'interno dei contesti, che si traduca in capacità di utilizzare in modo appropriato le metodologie orientate all'informazione ed educazione sanitaria.

La capacità di integrare in una valutazione globale ed unitaria dello stato complessivo di salute del singolo individuo sintomi, segni ed alterazioni strutturali e funzionali aggregandoli sotto il profilo preventivo, diagnostico, terapeutico e riabilitativo passa attraverso l'abilità e la sensibilità nell'inserire le problematiche specialistiche in una visione più ampia dello stato di salute generale di una persona e delle sue esigenze di benessere e la conoscenza dei concetti fondamentali delle scienze umane per quanto concerne l'evoluzione storica dei valori della salute, compresi quelli etici.

2. Tra mente e corpo: studi psicoendocrinoimmunologici sullo stress

Nonostante i progressi della medicina, si registrano ancora numerosi segnali di malessere per le condizioni psicologiche e la qualità delle relazioni nelle strutture sanitarie.

I problemi maggiormente riscontrati sono: carenza di comunicazione, ambienti poco accoglienti e disponibili, medicina altamente tecnologica ma scarsamente empatica nei confronti dell'utente. Gli operatori sanitari si confrontano quotidianamente sia con le complesse e dolorose problematiche del malato che con le difficoltà diagnostiche, terapeutiche e comunicative insite nella pratica medica sperimentando frequentemente impotenza terapeutica, dolore, angoscia e morte. Il che può dare origine a tensioni, frustrazioni e conflitti alla base della nota sindrome del *burnout*, sovente anticamera di malattie.

La psiconeuroendocrinoimmunologia (Benedetti, 2018) disciplina ponte tra biologia, medicina e psicologia, ha assunto la nozione che il corpo partecipi di ciò che accade a livello emozionale, cancellando definitivamente la contrapposi-

zione mente-corpo che ha per secoli dominato la scena culturale. Essendo oramai attestato con innegabili evidenze scientifiche (ib.) che il sistema nervoso ha connessioni con tutti altri sistemi dell'organismo (respiratorio, cardiovascolare, endocrino, immunitario...), si può affermare che gli eventi di vita drammatici scatenano una tempesta neurochimica che può durare a lungo nel tempo e che il susseguirsi di eventi traumatici porta ad un vero e proprio danno neuronale.

Tale approccio ha mostrato come i successi terapeutici, i miglioramenti e le remissioni dipendano in misura importante dalle condizioni psicologiche del paziente, dal grado di accoglienza dell'ambiente, dalla qualità delle relazioni con gli operatori, dall'empatia (Hojat, 2018). La corretta comunicazione, la canalizzazione della creatività e delle emozioni positive possono favorire, attraverso complessi meccanismi neurali, il corretto funzionamento del sistema immunitario, migliorando il tono generale dell'organismo ed il funzionamento di tutti gli organi, nonché le possibilità di ripresa nella battaglia contro la malattia (Benedetti, op. cit).

Il potenziale genetico di un individuo viene espresso all'interno di esperienze sociali che esercitano effetti diretti sulla modalità con cui le cellule nervose vengono collegate fra loro: le connessioni umane portano alla creazione di connessioni neuronali (D'Alessio, 2019).

Le esperienze traumatiche o fortemente stressanti nel tempo possono avere effetti tossici diretti sul cervello: gli ormoni secreti in risposta allo stress determinano fenomeni di morte neuronale a livello dei circuiti fondamentali delle aree limbiche e neocorticali responsabili dei processi di regolazione delle emozioni. Il risultato finale sarà una particolare vulnerabilità a disturbi emotivi: geni ed esperienze interagiscono per creare condizioni di rischio per lo sviluppo di patologie successive, rischio che alla fine viene espresso a livello di circuiti cerebrali (ib.).

È il canale comunicativo ipotalamo-ipofisi-surrene ad essere coinvolto nella risposta dell'organismo agli agenti stressanti: le principali sostanze veicolanti messaggi in tale meccanismo sono l'adrenalina ed il cortisolo. Esiste anche un fenomeno denominato "analgesia da stress" in base al quale gli oppioidi endogeni (endorfine), che proteggono dalla percezione del dolore, provocano uno stato analgesico in situazioni di emergenza, il che è evidentemente un meccanismo connesso alla sopravvivenza (Benedetti, 2012). Uno stress molto intenso può altresì provocare un blocco delle funzioni mnemoniche.

Tale effetto è mediato dai processi neuroendocrini con cui l'organismo reagisce normalmente allo stress attivando l'asse ipotalamo-ipofisario-adrenocorticale che tipicamente prevede una liberazione immediata e transitoria di noradrenalina ed una risposta più prolungata mediata dagli ormoni glucocorticoidi, rilasciati dalla corteccia surrenale, che influenzano il metabolismo dei carboidrati (ib.).

I glucocorticoidi hanno un effetto diretto sull'ippocampo che presenta un'alta densità di recettori specifici per questi ormoni. Infatti uno stress molto forte può determinare un blocco transitorio delle sue funzioni. Uno stress continuato può invece indurre un'alterazione dei normali ritmi quotidiani di secrezione, con livelli ematici di cortisolo che risultano cronicamente elevati: ciò può portare ad una inibizione della crescita neuronale ed a processi di tipo degenerativo a carico dei dendriti (ib.).

Tali fenomeni sono inizialmente reversibili: se però l'esposizione ad alte concentrazioni di glucocorticoidi persiste nel tempo, possono subentrare fenomeni di morte neuronale: infatti, uno stress ripetuto provoca atrofia dei neuroni dell'ippocampo che possiedono recettori per i glucocorticoidi. L'atrofia è reversibile se l'esposizione è discontinua ma, se è permanente, provoca deficit a livello cellulare nel potenziamento mnemonico a lungo termine, legato alla funzionalità del-

l'ippocampo. Se i livelli elevati di cortisolo ematico sono presenti per 5 anni o più, sono presenti deficit di memoria.

Lo stress compromette dunque la memoria esplicita mutando il funzionamento dell'ippocampo poiché in condizioni di forte stress aumenta la concentrazione di cortisolo nel circolo ematico. Il cortisolo si diffonde nel cervello e si lega ai recettori dell'ippocampo provocando un disturbo dell'attività ippocampale, che compromette le capacità del sistema mnestico del lobo temporale di formare le memorie esplicite; quando lo stress permane le cellule ippocampali cominciano a degenerare e alla fine muoiono (ib.).

Si è altresì visto che la percezione dello stress regola la secrezione di adrenalina e glucocorticoidi che stimolano la produzione dell'ormone di rilascio della corticotropina che agisce per mobilizzare i componenti della risposta dell'organismo allo stress, come il sistema endocrino ed immunitario. Tale ormone inoltre agisce all'interno dello stesso cervello, in aree che sono coinvolte nello stress e nella dipendenza. Esso porta alla secrezione di più adrenalina e glucocorticoidi, formando un circolo vizioso tra la mente ed il corpo (Benedetti, 2012).

Esiste inoltre un rapporto tra stress oggettivo e parametri immunitari (Biondi, 1997). In uno studio di Picardi (2007) "Attachment security and immunity in healthy women", maggiori punteggi ottenuti sulla scala dell'attaccamento insicuro sono correlati ad una maggiore linfocitotossicità in soggetti sani. L'attaccamento ha i suoi correlati biologici legati ai livelli di ossitocina e ai sistemi serotoninergici. La perdita o il lutto scatenano una tempesta biochimica: il turnover delle monoamine cerebrali viene modificato dando luogo a fenomeni di apoptosi, produzione di ossido nitrico, fosforilazione proteica. Nell'animale separato forzatamente dalle figure di attaccamento cambiano sensibilità e numero dei recettori postsinaptici per la serotonina: tale situazione è simile a quella dei soggetti umani depressi (D'Alessio, 2019). Dunque, la rottura di legami affettivi porta ad un'augmentata vulnerabilità alle malattie e ad un'augmentata morbilità. Le neuroimmagini del cervello sotto stress evidenziano fenomeni simili.

Si è detto che la presenza di glucocorticoidi può disturbare la formazione della memoria dell'ippocampo e far sì che i neuroni ippocampali si atrofizzino e perdano alcune delle loro numerose ramificazioni determinando difficoltà ad apprendere ed a ricordare. Lo stress ed i glucocorticoidi possono dunque impedire la formazione e la crescita di nuove cellule nervose (ib.).

Lo stress fa parte della vita quotidiana se è moderato e di breve durata: ma quando è intenso, duraturo ed agisce su un cervello in via di sviluppo può lasciare tracce permanenti a partire dalla vita fetale.

Oliverio (2009) spiega che lo stress non va sottovalutato, anche perché i glucocorticoidi interagiscono con tossine ambientali scatenando disturbi dell'umore e modificando le tappe della maturazione sessuale. Nella fase prenatale, gli stress materni, ansia e depressione comportano minor peso del nascituro. I neonati di madri stressate sono più piccoli, e a causa degli elevati livelli di glucocorticoidi circolanti nel sangue materno possono avere un ippocampo meno voluminoso e problemi cognitivi. Nella prima infanzia il sistema ipotalamo-ipofisi-surrene è labile e sensibile a stress di tipo affettivo, come uno stato depressivo materno (che comporta una riduzione delle cure o lunghi periodi di separazione dalla madre che i piccoli possono percepire come abbandono). Gli effetti sono però reversibili: se ci si prende carico dei piccoli in un paio di mesi i livelli di cortisolo ritornano normali. Nell'adolescenza, la corteccia prefrontale, da cui dipendono le funzioni esecutive ed il controllo dell'emotività, va incontro ad un'intensa maturazione, accompagnata da un aumento dei recettori per i glucocorticoidi, che mo-

dulano funzioni cognitive ed emotive. Lo stress può quindi generare forme di psicopatologia come depressione ed attacchi ansiosi. In seguito ad eventi stressanti i disturbi dell'umore insorgono con una frequenza superiore rispetto all'adulto. Nell'età adulta è stata raccolta una vasta casistica sui disordini post-traumatici da stress: in genere c'è una correlazione tra episodi di stress, più specificamente vari tipi di traumi psichici, livelli di glucocorticoidi e forme depressive. Nella vecchiaia, i livelli di glucocorticoidi sono più elevati rispetto ai giovani e agli adulti. In seguito a stress si verifica un ulteriore aumento del cortisolo che ha un ruolo negativo sulla funzione neuronale, in particolare sulle cellule della corteccia prefrontale, meno in grado di comunicare tra loro a causa di una riduzione del flusso assonico: Gli stress duraturi accentuano inoltre il processo di morte neuronale nell'ippocampo e nella corteccia prefrontale il che si traduce in una ridotta efficienza cognitiva. In conclusione, il cervello è molto sensibile allo stress ed alla conseguente alterazione della produzione di glucocorticoidi che possono reprimere o innescare l'azione di geni attivi nel sistema nervoso.

Dunque lo stress comporta effetti immunologici, neurochimici, neuroendocrini, comportamentali.

Aspetto tutt'altro che trascurabile è che gli ormoni dello stress sono risultano nocivi sulla corteccia prefrontale (D'Alessio, ib.): ciò può determinare la compromissione della capacità di prendere decisioni, con tutti i rischi che ciò comporta quando coinvolge operatori delle professioni d'aiuto.

3. Correlati neurali della relazione di cura

La ricerca neuroscientifica ha evidenziato i circuiti neurali centrali ed i correlati biologici dei processi affettivi e cognitive: tali circuiti partecipano alla comunicazione paziente-curante.

Sappiamo che i neurotrasmettitori sono messaggeri chimici che mediano la comunicazione tra neuroni adiacenti nello spazio della sinapsi (D'Alessio, op. cit.). Sono sintetizzati all'interno del neurone e rilasciati in risposta all'arrivo di un potenziale d'azione; dopo il rilascio sono disattivati per riassorbimento o mediante l'azione di enzimi. Il principale gruppo di ammine biogene con funzione di neurotrasmettitori sono la dopamina, l'adrenalina, la serotonina; un sottogruppo è costituito dalle catecolammine (dopamina, adrenalina o epinefrina e noradrenalina o norepinefrina). L'acetilcolina è il n. principale nelle giunzioni neuromuscolari, ed è coinvolta nella divisione parasimpatica del sistema nervoso autonomo.

I neuroni dopaminergici del cervello sono coinvolti nel controllo motorio, nella ricompensa e nella progettazione del comportamento. I neuroni noradrenergici producono lo stato di attivazione fisiologica (arousal) e di vigilanza. I neuroni serotoninergici partecipano al controllo dell'umore, del sonno, dell'appetito. I neuroni colinergici partecipano ai processi di apprendimento e memoria.

La nostra vita di relazione è mediata dal funzionamento di tali sistemi. Il rapporto curante-paziente rappresenta una particolare tipologia di relazione, caratterizzato da livelli di coinvolgimento e di responsabilità il cui impatto biologico è stato studiato con diverse tecniche. Lo studio del rapporto curante-paziente presenta diversi problemi, legati all'ottenimento di riscontri in un setting "naturale" e dunque all'utilizzo di metodi non invasivi che consentano serialità, costanza nell'osservazione e bassi costi.

Alcuni esempi di tecniche di rilevazione semplici ed economiche utilizzate sono: la rilevazione della tensione muscolare tramite elettromiografia; la rileva-

zione attività elettrodermica (GSR) correlato dell'attività neurovegetativa; la rilevazione della frequenza cardiaca, della pressione arteriosa, del polso; l'EEG; la rilevazione dei livelli di cortisolo ematico (Benedetti, 2012). Tali misurazioni danno importanti informazioni sull'attivazione emozionale e sui correlati dei processi cognitivi.

Gli studi condotti mostrano che la comunicazione con il paziente coinvolge emozioni che hanno circuiti centrali e correlati periferici somatici. La comunicazione con una persona sofferente suscita stress e ripetuta attivazione di tali circuiti e può essere seguita da effetti somatici periferici. Ricerche condotte utilizzando rilevazioni elettromiografiche sul curante "in situazione" (Biondi, 2008) hanno messo in luce gli effetti della tensione emotiva sul sistema muscolare. La tensione emotiva, trasformata in tensione muscolare, può indurre dolore persistente.

Il sistema nervoso vegetativo, che comprende i correlati neurobiologici delle risposte emozionali, è diviso in simpatico (neuroni noradrenergici) e parasimpatico (neuroni colinergici). È dunque innegabile che il corpo segua gli effetti emozionali. Ad es.: la soglia per l'extrasistolia cardiaca si modifica sulla base del livello di stress della persona. Ricerche che prevedevano punizioni ripetute su animali provocavano l'abbassamento della soglia per provocare extrasistole con uno stimolo elettrico fino alla fibrillazione ventricolare, che è notoriamente antecedente alla morte. In questo si può trovare la spiegazione degli infarti a cuore integro, che possono essere causati anche da dolore psichico non sufficientemente elaborato e quindi persistente, o della cosiddetta morte da angoscia o terrore (ib.).

Ricerche condotte con i suddetti strumenti, in ambito oncologico, su medici nel momento di comunicazione della diagnosi hanno evidenziato che la risposta emozionale del medico è più alta quando medico e paziente sono dello stesso sesso ed età (ib.). L'identificazione porta dunque ad una risonanza emotiva maggiore. Ricerche sull'attività elettromiografica rilevata contemporaneamente su medico e paziente durante la comunicazione di una diagnosi evidenziano una consonanza terapeutica paziente nel tipo di tensione muscolare riscontrata, indice di rispecchiamento empatico (ib.) Ulteriori ricerche hanno messo in evidenza come il medico che ha una conversazione impegnativa o conflittuale col paziente sperimenta variazioni di frequenza cardiaca e pressione arteriosa (ib.). Se ciò avviene quotidianamente e per molte ore (si pensi al lavoro dell'oncologo o dello psichiatra) i costi correlati a tali sforzi possono essere di notevole entità. Non a caso, gli psichiatri ed anestesisti appartengono a categorie professionali ad alto rischio suicidario (Nakao, 2016). Il rispecchiamento empatico dunque non è a basso costo ma ha ingaggi a costo emozionale variabile a seconda dei casi. Ascoltare, rispecchiare, assistere alla sofferenza, interagire e presenziare genuinamente partecipando impegna e costa a livello profondo, centrale e viscerale (D'Alessio, 2019).

I correlati neurobiologici dell'intersoggettività sono evidenziabili nell'architettura funzionale della simulazione incarnata, originariamente scoperta con i neuroni specchio nel dominio delle azioni, una caratteristica di base del nostro cervello che rende possibili le nostre ricche e diversificate esperienze intersoggettive.

Gli studi di Singer (2004) et alii hanno evidenziato come l'osservare un soggetto che soffre provochi un'attivazione automatica del lobo dell'insula e della corteccia cingolata anteriore coinvolgendo le aree del cervello come se il dolore non derivi dall'empatia ma sia un dolore fisico intenso e reale.

Anche quando il soggetto del quale si studia la reazione viene separato dalla persona della cui sofferenza può essere consapevole, non mediante l'osserva-

zione diretta ma guardando una lancetta che indica i livelli del dolore (il soggetto immagina il dolore dell'altro) le aree cerebrali del dolore si attivano ugualmente. Dunque vi è un'attivazione del sistema limbico e delle aree corticali ad esso connesse, non periferica, indipendente dalla stimolazione sensoriale: circuiti e centri sensori ed affettivi del dolore nel cervello sono separati. Il cervello sente allora il dolore anche se gli organi sensoriali non sono attivati. Tentare di ignorare stimoli potenzialmente dolorosi costa ugualmente: anche la rimozione ha dei costi. Quando la mente cerca di sopprimere una reazione c'è un uguale consumo neurotrasmettitoriale e possibilità di somatizzazione (legata alla mancata elaborazione di contenuti inconsci). Tutto ciò dimostra l'impossibilità di scindere la strettissima interconnessione tra emotività-affettività e razionalità nella vita professionale del curante. Ciò comporta: costi emotivi, costi in molecole, attivazione recettoriale, fatica nel rimettere in moto i circuiti.

È certo che curare appaga: ma logora. Il cinismo è spesso una conseguenza della percezione del costo, un meccanismo di difesa dal burnout. I processi suddetti, infatti, implicano elevati consumi di serotonina, dopamina, noradrenalina: l'esercizio dell'empatia brucia energie molecolari del cervello che vanno continuamente rinnovate. La vita extraprofessionale deve consentire il recupero di tali sostanze. Ciò implica un riconoscimento dello specifico stress da lavoro di tutte le professioni di aiuto che implicano costi psichici e fisici e necessità di riconoscimento, prevenzione e trattamento. Heilig (2008) ha trovato un legame tra stress ed alcolismo. I soggetti stressati avrebbero una maggiore tendenza all'assunzione di alcool, allo scopo di ottenere effetti sedativi, e presentano in concomitanza ipersensibilità agli stimoli inducenti paura. La ricognizione dei livelli di stress nelle professioni di aiuto rende indispensabile l'attivazione di corsi sulla comunicazione, sulla promozione del supporto sociale, sul miglioramento del lavoro in team.

4. Elementi protettivi dallo stress nelle relazioni di cura

Una migliore capacità di comunicazione può avere effetti sia sulla qualità della cura che sulla riduzione dello stress. Elementi protettivi dallo stress all'interno delle istituzioni di cura vengono in questa prospettiva identificati in: abilità comunicative; organizzazione efficiente, leadership efficace, lavoro di squadra e supporto sociale, conduzione di una vita extraprofessionale sufficientemente equilibrata. Tali fattori riducono lo stress ed i disturbi ad esso associati. Ad esempio, il supporto sociale, la cui mancanza è correlata a malattie cardiache (Strike & Steptoe, 2004) previene l'aumento di cortisolo e di pressione arteriosa indotti da stress psicologico sperimentale.

Dunque, le modalità di comunicazione che utilizziamo influiscono sul nostro ed altrui assetto neurotrasmettitoriale. Sembra allora che più che i farmaci siano la possibilità di comunicare il proprio disagio psichico e reali cambiamenti nell'assetto di vita a modificare in positivo la trasmissione neurotrasmettitoriale.

In quest'ottica il cervello è presentato come sistema non lineare ma complesso, in continua circolare interazione tra disposizione genetica, livelli dei neurotrasmettitori, clima evolutivo, clima presente, significati attribuiti alle situazioni, comportamenti osservabili. Il concetto di una "chimica della mente" indica che il mondo interno e gli eventi di vita interagiscono l'un l'altro in modo complesso. La terapia della parola tocca molti circuiti che lavorano in modo più fine rispetto a molti farmaci, inducendo una vera e propria "ginnastica neurotrasmettitoriale".

All'interno di questa visione, come potremmo definire i ruoli della psicoterapia e della psicofarmacologia?

La psicoterapia è il processo di comunicazione e relazione terapeutica inteso in chiave umanistica. Si è visto come ci siano evidenze crescenti circa la dimensione biologica dell'interazione-relazione, della comunicazione ed anche della stessa psicoterapia. I recenti dati di visualizzazione cerebrale mostrano come interventi psicoterapici abbiano correlati ben definiti a livello di circuiti e centri cerebrali: la terminologia per la rappresentazione dei fenomeni in psicologia, psichiatria è stata spesso basata su concetti e parole che contrappongono l'organico e lo psichico, il fisico e il mentale, la spiegazione neurochimica e quella psicologica.

Vi è invece una crescente evidenza che rende necessario rivedere questo orientamento e suggerisce l'esistenza di un comune principio organizzatore delle diverse terapie farmacologiche e psicoterapiche ed una matrice finale comune di esse. Secondo Biondi (2008), la terapia più biologica a livello fine neuronale, a livello di plasticità molecolare e di rimodulazione di circuiti e reti neurali non è in realtà quella farmacologica ma la psicoterapia. Anche Kandel (2007), Nobel per la medicina 2000, porta a sostegno di tale ipotesi numerose ricerche che mostrano come prima e dopo una psicoterapia che ha portato a guarigione si evidenzino, tramite neuroimaging, l'attivazione di differenti aree cerebrali, a testimonianza dell'esistenza di un'evidenza, anche biologica, della guarigione.

Applicando tale concetto all'ambito educativo, che si sostanzia fortemente di relazioni trasformative (si potrebbe dire infatti che la psicoterapia è una sorta di educazione degli adulti) esistono numerose evidenze scientifiche nel campo della *Educational Neuroscience* (D'Alessio, op.cit.) che dimostrano come l'educazione possa essere un potente fattore neuroplastico in una varietà di condizioni. L'educatore sarebbe in quest'ottica un vero e proprio microchirurgo e neuroscultore dei circuiti cerebrali (ib.). Un'ulteriore promettente area di ricerca potrebbe essere costituita dallo studio del rapporto tra qualità del risultato, senso di appagamento professionale e loro incidenza sui livelli di stress percepito del curante. Ci si chiede, ad esempio: il livello di soddisfazione per il proprio lavoro può rappresentare uno stimolo positivo per la neuroplasticità, in base ad un meccanismo contrario a quello del distress, ovvero lo stress negativo? Ricerche in questa direzione potrebbero fornire preziose indicazioni.

5. Percorsi di educazione alla salute: vissuto del malato e relazione d'aiuto

Le implicazioni di quanto finora discusso sul paziente sono notevoli. Il paziente avverte profondamente l'esistenza nel curante di atteggiamenti e comportamenti legati allo stress. Ciò si aggiunge ai vissuti personali spesso drammatici collegati alla malattia, agli eventuali interventi chirurgici, alle terapie spesso impegnative e debilitanti ed alle sofferenze associate. Sembra inoltre che l'importanza delle condizioni psicologiche del paziente nel processo di guarigione sia enorme: i successi terapeutici, i miglioramenti le remissioni dipendono in misura importante dalle sue condizioni psicologiche, dal grado di accoglienza dell'ambiente, dalla qualità delle sue relazioni con gli operatori (Benedetti, 2018).

La malattia infatti disorienta l'identità della persona (Donnarumma & D'Alessio, 2008): irrompe e disorganizza il ritmo di vita, mette in crisi i rapporti con il proprio corpo e con il mondo in cui la persona vive, spesso modifica e fa perdere i ruoli professionali e familiari determinando una profonda crisi, sia biologica – per la sofferenza, i disagi, le limitazioni che comporta – sia esistenziale, per le ripercus-

sioni che ha sullo stile di vita e sulla progettualità dell'individuo. Tale crisi può dare origine ad ansia, agitazione, collera, comportamenti di fuga o ostilità che vanno interpretate come strategie (inconsapevoli ed automatiche) per fronteggiare la situazione.

L'ansia si manifesta attraverso uno stato continuo di tensione ed agitazione che può degenerare anche nel panico. Essa comporta una percezione accresciuta degli eventi, accompagnata dall'espressione fisiologica del senso di minaccia, connesso alla paura dell'evento malattia, che include sintomi fisiologici (vertigini, sudorazione, tremore, tachicardia, dolori difficoltà respiratorie, agitazione, tensione, debolezza); sintomi percettivi (senso di irrealità, ipervigilanza, stordimento); difficoltà di pensiero (confusione, amnesie, difficoltà di concentrazione, di ragionamento, blocco).

Le determinanti del vissuto ansioso sono modulate dal significato personale attribuito alle circostanze che l'individuo vive e dal giudizio e dalla stima delle proprie risorse circa le capacità di fronteggiare tali circostanze. Emerge dunque con forte evidenza la necessità di promuovere una competenza relazionale nel personale assistenziale. Una risposta efficace è data dall'approccio definito "relazione d'aiuto".

Essa, più che un esercizio di tecniche, rappresenta uno stile di relazione, un modo di essere caratterizzato da atteggiamenti positivi stabili: accoglienza, comprensione, ascolto attivo ed autenticità. Attraverso un atteggiamento di ascolto è infatti possibile rilevare tutte le fantasie, le verità intuitive, le paure esagerate o le rassegnazioni, cioè, l'interpretazione soggettiva dell'esperienza di malattia.

Su queste informazioni è opportuno costruire il proprio comportamento assistenziale. E più utile valutare il grado di consapevolezza, le idee e le opinioni che il paziente si è costruito sulla sua malattia piuttosto che interrogarsi sulle verità da comunicare.

Ad esempio, informare il paziente sulle procedure, i tempi necessari, le modalità, gli risparmi ansie inutili e favorisce reazioni positive ed atteggiamenti collaborativi. E invece decisamente inopportuno riferire al paziente dubbi o incertezze terapeutiche, che potrebbero sortire l'effetto di diminuire la fiducia e l'affidabilità dello staff curante.

L'efficacia e la validità dell'assistenza al malato non può essere misurata soltanto sull'adeguatezza delle prestazioni erogate o in base alla gestione attiva della malattia da parte del paziente o della famiglia, ma sarà il risultato di una relazione interpersonale preziosa, costruttiva e significativa tra malato, sistema familiare ed operatori.

Il lavoro col paziente prevede i seguenti passi: far emergere convinzioni e vissuti che accompagnano l'evoluzione della malattia; fornire informazioni realistiche sulla curabilità dei sintomi attraverso il controllo della sintomatologia fisica, modificare l'attitudine verso la malattia orientare le aspettative su obiettivi che puntino alla qualità della vita incoraggiare il paziente a verbalizzare le sue fantasie e manifestare liberamente le emozioni prestare attenzione ai termini che il malato usa per descrivere i sentimenti ed il grado di sopportazione che esprime accettare le modalità espressive del paziente costruire atteggiamenti di accettazione nei confronti delle modalità aggressive avviare un confronto positivo quando il paziente è pronto a prendere posizioni più adeguate incoraggiare la presenza ed il conforto da parte dei familiari.

Tale lavoro col paziente va supportato dal lavoro dell'equipe di cura che prevede: avviare un confronto costante, all'interno dell'equipe, su queste problematiche; rilevare le modalità usate dal malato per graduare l'impatto della malattia;

valutare gli atteggiamenti nei confronti della terapia e dei programmi di cura come espressione del disagio di rapportarsi alla malattia; offrire adeguate opportunità per passare gradualmente da un atteggiamento di evitamento nei confronti della coscienza dello stato di malattia ad una graduale e progressiva consapevolezza.

Le stesse équipe di cura, d'altro canto, devono contemporaneamente curare le seguenti dimensioni: prendere coscienza di contenuti interiori propri; comunicare in maniera sana ed equilibrate; esprimere liberamente le proprie paure e difficoltà; riconvertire disagi e conflitti in forma creativa.

Tutto questo allo scopo di sperimentare modalità alternative di comportamento e strategie della comunicazione e della creatività come presupposto per un miglioramento delle relazioni degli operatori sanitari con i colleghi, il paziente, i familiari, facilitare l'espressione di sentimenti conflitti ed insicurezze, permettendone la presa di coscienza e l'elaborazione in chiave creativa ed eventualmente umoristica.

I contenuti sui quali focalizzarsi spaziano dalla relazione con la malattia ed i ruoli del rapporto operatore sanitario-paziente, con particolare riguardo alle difficoltà ed alle problematiche specifiche di ogni area; i concetti di congruenza, accettazione empatica, autorivelazione e comunicazione in prima persona; l'ascolto; gli aspetti psicosociali dell'ambiente sanitario con particolare riguardo alle principali problematiche e conflittualità esistenti nelle relazioni col paziente e con i suoi parenti ed accompagnatori; le relazioni con i colleghi nell'ambito del team operativo. Tutto questo allo scopo di prendere coscienza delle difficoltà di rapporto con il paziente e con i colleghi, degli effetti benefici di una corretta comunicazione: sulle problematiche personali e relazionali e sulla gestione dei conflitti interpersonali.

Le metodologie possono essere molteplici e in gran parte basate sulla possibilità di utilizzare eventualmente strategie creative ed umoristiche beneficiando dei loro effetti fisiologici sull'organismo, sull'assetto psicologico e sulle relazioni. Esse potrebbero includere: lezioni teoriche; laboratori di autorivelazione; gruppi d'incontro favorevoli la corretta comunicazione tra operatori, la consapevolezza e la capacità di elaborazione dei propri vissuti e dei propri disagi come operatori sanitari; esercizi e giochi di espressività psicocorporea per l'acquisizione della fiducia e dell'affiatamento di gruppo; laboratori di composizioni creative: lettura umoristica e poesia; tecniche di rilassamento (distensione immaginativa e training autogeno).

6. Senso della cura e significato esistenziale della sofferenza

L'educazione alla salute è un capitolo fondamentale dell'educazione alla vita perché i due beni, salute e vita, sono profondamente interconnessi: l'equilibrio salute non può prescindere dalle scelte di vita. Da un punto di vista etico, educare alla salute e alla vita significa educare al rispetto della dignità della persona umana che è caratterizzata dalle sue capacità, dalle sue abilità, dalle sue fragilità e dalla sua apertura alla reciprocità e al dono. La salute è la risultante dall'equilibrio organico, relazionale e spirituale riferito alla persona umana che è sostanza relazionale e unità psicofisica.

L'antropologia personalista, così attenta a sottolineare l'unicità della persona come entità bio-psico-socio-spirituale, privilegia una nozione olistica di salute e malattia, in cui concorrono ed interagiscono elementi corporei, psichici e spirituali senza dimenticare le imprescindibili risonanze relazionali. Come la vita

umana non può essere ridotta alle sole dimensioni biologiche, ma è vita della persona nella sua multidimensionalità, così la salute non può essere ridotta all'una o all'altra delle dimensioni dell'uomo, ma è armonia ed integrazione di tutte le energie personali, fisiche, psichiche e spirituali.

L'affermarsi della nozione di qualità della vita mette in luce quanto la cultura postmoderna sia sensibile agli aspetti emotivi e relazionali dell'esistenza, di contro all'impostazione rigidamente intellettualistica o positivista di epoche precedenti. In questo senso si tratta di un elemento positivo, soprattutto se si tiene conto che ha spinto la medicina a superare in molti casi il paradigma strettamente biomedico e a porsi nuovi traguardi, come quello di curare anche nell'impossibilità di guarire, ossia di assicurare una qualità della vita migliore ad un malato cronico terminale.

Tuttavia, la nozione di qualità della vita ha il suo polo negativo e mette in discussione il valore della vita stessa. In nome di una pretesa qualità della vita, si può mettere in dubbio che un'esistenza segnata da un handicap valga la pena di essere vissuta o negare che una malattia cronica renda ugualmente possibile una vita felice. In tale ottica il peso psicologico della malattia aumenta perché la si vede sotto l'aspetto dell'inabilità e della perdita. Ne risulta aggravato anche il peso morale, in quanto essa appare esclusivamente come un limite alla propria libertà di volere e di potere, un evento sgradevole che è descritto come un fatto ma che resta non compreso nel suo significato. Si omette di riflettere sulla fragilità che sempre limita l'essere umano e sull'incapacità di dominare totalmente il corso naturale delle cose, tralasciando la questione antropologica.

Per operare un'inversione di tendenza nel modo di intendere la salute e la malattia occorre recuperare un maggiore spessore etico: sia la capacità di interrogarsi sul senso, sul perché profondo delle proprie esperienze sia una più profonda consapevolezza del rapporto che queste hanno con la propria libertà. È indispensabile allora affiancare all'approccio clinico e psicologico alla malattia, anche un approccio antropologico e morale. Il nostro lavoro ha inteso fornire una visione d'insieme delle dimensioni biopsicosociali delle professioni di cura, al cui interno curante e paziente possano sviluppare, recuperando il proprio bagaglio culturale e personale, un'immagine rinnovata della propria identità-professionalità. Professionalità intesa come quotidiana esperienza di senso che si esplica in atteggiamenti caratterizzati da dedizione, cura ed attribuzione di significato a persone ed eventi ad essa connessi. I quali, anche in situazioni altamente drammatiche, sono sempre spunti di crescita, a patto d'essere disponibili a coglierli come tali.

Star bene e star male hanno dunque senso esclusivamente in un ambito di condivisione autentica: non si vive per essere sani o malati, ma per riconoscere ed essere riconosciuti. In ultima analisi, per amare ed essere amati. Il dolore e la sofferenza, vissuti nella solidarietà con gli altri diventano il perno di rotazione dal negativo al positivo. A questo punto ci poniamo un altro interrogativo cruciale che informa tutto ciò che abbiamo finora detto. Chiunque viva in un contesto di cura non può fare a meno di chiedersi: è possibile dare un senso alla sofferenza?

Conclusione

Nell'opera *Homo patiens. Un'interpretazione umanistica della sofferenza*, Viktor Frankl (1972) parla del significato esistenziale del dolore:

Anche l'uomo semplice, l'uomo della strada conosce istintivamente il possibile significato della sofferenza e quindi il valore della stessa capacità di soffrire: intuisce cioè tale capacità come un valore. Teniamo bene a mente

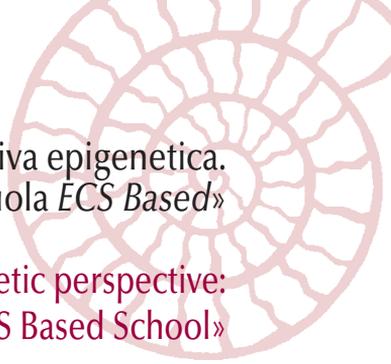
questo: una sofferenza vera, coraggiosa, autentica è una prestazione. Coraggio e consolazione possono essere trasmessi anche da un ammalato agli altri ammalati e perfino al medico che diventa lo specchio che riflette l'immagine esemplare e figurativa dell'uomo ammalato che soffre e realizza una prestazione con la sua rinuncia. Gli altri ammalati, rivolgendo il loro sguardo verso questo specchio scoprono che niente è impossibile di ciò che viene chiesto loro. Perciò che riguarda il medico personalmente, nella consapevolezza della possibilità o meglio nella consapevolezza dell'attuabilità di questa possibilità, egli si presenterà al malato ben diversamente, molto più convinto. E quindi avrà sul malato una diversa efficacia: egli nella vita e nella sofferenza dell'altro scopre le possibilità di risvegliare la volontà di significato. Coraggio e consolazione ha ricevuto, coraggio e consolazione ha da trasmettere. Chi non ha mai vissuto quest'esperienza: che attraverso la consolazione di un altro viene egli stesso consolato? Il dolore per prima cosa può dunque essere una prestazione (pp. 100-103).

La sofferenza però, purché sia autentica, oltre che una prestazione è anche una crescita. Prendendo su di me un dolore, accettandolo in me, io cresco, sperimento un aumento di forza morale: si arriva ad una specie di ricambio. Infatti l'essenza del ricambio è che la materia grezza viene rimessa in forza. Lo stesso avviene, sul piano morale, nella trasformazione di quel materiale grezzo che viene dato dal destino. Il sofferente non può più formare il suo destino dall'esterno ma proprio la sofferenza lo pone in grado di dominare il destino dall'interno in modo da trasportarlo dal piano fattivo al piano esistenziale. Io ho una malattia che non posso cambiare e sono posto dinanzi al quesito che cosa fare di tale malattia ed inizio con questo. E allora, mentre trasporto il fatto su un piano più alto "pongo me stesso, la mia propria esistenza, su un gradino superiore (p. 103) [...]". La sofferenza è una prestazione e una crescita. Ma essa è anche una maturazione. Infatti l'uomo che cresce oltre sé stesso, si matura. La vera e propria prestazione del dolore è dunque nient'altro che un processo di maturazione (p. 104). L'uomo che soffrendo matura sé stesso, matura di fronte alla verità. La sofferenza non ha solo dignità etica ma anche rilevanza metafisica. La sofferenza rende l'uomo perspicace ed il mondo trasparente (105). Ogni nostro tentativo di interpretazione metaclinica del significato del dolore porta alla conclusione che il calcolo dell'uomo sofferente si risolve nella trascendenza; nell'immanenza resta irrisolto [...]. E la domanda sul significato del dolore? È lo stesso: chi – al di qua di ogni credenza in un significato superiore - chiede quale significato abbia il dolore, trascura che il dolore stesso è una domanda, e che siamo di nuovo noi ad essere interrogati, che l'uomo sofferente, l'Homo Patiens è colui che viene interrogato: non ha egli da interrogare, ma da rispondere, da dar soluzione al problema del dolore: egli ha da superare l'esame – deve rendere il dolore una prestazione (p. 163) [...] Allora possiamo dire: nel modo come si prende su di sé il dolore imposto – nel modo come si soffre – sta la ragione del perché della sofferenza. Tutto dipende dalla posizione, dall'atteggiamento verso il dolore, naturalmente verso un dolore necessario, destinato e proprio per questo inondabile di significato, e dalla realizzazione dei valori di atteggiamento, resa possibile dal dolore. La risposta che l'uomo sofferente dà alla domanda sul perché del dolore attraverso il come egli lo sopporta è sempre una risposta senza parole; ma, al di là della fede in un sopra-significato, essa è l'unica risposta significativa. Un'ultima parola, non all'uomo sofferente ma all'uomo che avvicina il sofferente e soffre con lui: come il dolore, è significativo il vivere insieme, il soffrire insieme" (Frankl, 1972).

Essere 'presenza'. Anche nel silenzio di uno sguardo.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, F. (2012). *Il cervello del paziente*. Roma: Fioriti.
- Benedetti, F. (2018). *La speranza è un farmaco*. Milano: Mondadori.
- Biondi, M. (1997). *Mente, cervello e sistema immunitario*. New York: MacGraw Hill.
- Biondi, M., Mistretta, M. & Roscioli, C. (2008). *Farmaci in psichiatria. Indicazioni terapeutiche approvate e utilizzo off-label*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Biondi, M. (2008) *Biologia della relazione e della psicoterapia*. Relazione presentata al Congresso: "Neurobiologia dell'esperienza interpersonale". Roma, Università S. Tommaso, 12-13 settembre 2008.
- Donnarumma D'Alessio, M. & D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudi.
- D'Alessio, C. (2019). *Pedagogia e neuroscienze*. san Cesario di Lecce: Pensa.
- Frankl, V.E. (1972). *Homo Patiens. Interpretazione umanistica della sofferenza*. Varese: Salcom.
- Heilig, M.A (2008). Upregulation of voluntary alcohol intake, behavioral sensitivity to stress and amygdala Crhr1 expression following a history of dependence. *Biological Psychiatry*, 63 (2): 146-151.
- Hojat, M. (2018). *Empathy in Health professions Education and patient care*. New York: Springer.
- Kandel, E. (2007). *Psichiatria, psicoanalisi e nuova scienza della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nakao, M. (2010). Work-related stress and psychosomatic medicine. *Biopsychosoc Med* May 26;4(1):4.
- Oliverio, A. (2009). Lo stress e le età della vita. *Mente e Cervello*, VII, 55.
- Picardi, A. et alii (2007). Attachment security and immunity in healthy women. *Psychosomatic Medicine*, 69(1), 40-6.
- Singer, T. et alii (2004). Empathy for pain involves the affective but not the sensory components of pain. *Science*, 303, 1157-1161.
- Strike, P.C. & Steptoe, A. (2004). Psychosocial factors in the development of coronary artery disease. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 46 (4), 337-347.



Inclusione e prospettiva epigenetica. La sperimentazione della «Scuola ECS Based»

Inclusion and epigenetic perspective: The research on the «ECS Based School»

Paola Damiani

Università di Torino – paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

Starting from the new scenarios characterizing the current formative society, the article proposes a reflection on the emerging needs involving school, health and family, with particular reference to the exponential increase in diagnosis of neurodevelopment disorders. It highlights the need to adopt transdisciplinary paradigms, that are able to offer reading keys and perspectives of intervention more representative of the complexity of the phenomena in the field. The epigenetic perspective promotes the understanding of the highlighted phenomena and opens up interesting application paths, also in the school area, in terms of primary and secondary prevention of the disorders. The model of ECS Schools, built essentially on the principles of neuroscience and the pedagogy of inclusion, is an attempt to enhance and concretize some aspects of the epigenetic perspective by teachers.

A partire dai nuovi scenari caratterizzanti la società formativa attuale, l'articolo propone una riflessione sui bisogni emergenti che coinvolgono scuola, sanità e famiglia, con particolare riferimento all'aumento esponenziale di diagnosi di disturbi del neurosviluppo. Viene messa in luce la necessità di assumere paradigmi di tipo transdisciplinare, in grado di offrire chiavi di lettura e prospettive di intervento maggiormente rappresentative della complessità dei fenomeni in campo. La prospettiva epigenetica favorisce la comprensione dei fenomeni evidenziati e apre interessanti piste applicative, anche in ambito scolastico, in termini di prevenzione primaria e secondaria dei disturbi. Il modello delle «Scuole ECS», costruito essenzialmente sui principi delle neuroscienze e della pedagogia dell'inclusione, costituisce un tentativo di valorizzazione e di concretizzazione di alcuni aspetti della prospettiva epigenetica da parte dei docenti.

KEYWORDS

Inclusion, Epigenetics, Learning; Capacity; Embodied Cognition.
Inclusione, Epigenetica, Apprendimento, Capacità, Embodied Cognition.

Introduzione. Il ruolo della scuola nella nuova società formativa

La nuova *società formativa* oltrepassa i confini dei tradizionali processi di istruzione scolastica e accademica, realizzando una costellazione di rapporti di sistema, di contesto e di relazioni nella direzione di un potenziamento delle caratteristiche generative, di empowerment personale e collettivo, della Società della Conoscenza (Margiotta 2007). La visione del sapere è in costante mutamento e sta riconfigurando un'idea di «saperi integrati e plurimi», per la vita e attraverso la vita (Morin 2015), unitamente alla messa in luce delle «metaconoscenze» e «metacompetenze», indispensabili per la loro costruzione e per un loro utilizzo proattivo e consapevole. Emerge un'idea forte di *condizione formativa* della società e delle sue istituzioni, una condizione evolutiva necessaria, che guarda al concretizzare di nuovi termini di qualità della vita, sia personale che sociale, quali l'uno riflesso dell'altro (Padoan 2015).

Entro tale quadro risulta quindi indispensabile l'assunzione di una forte e chiara intenzionalità pedagogica in grado di orientare il cambiamento delle singole componenti sociali verso direzioni coerenti e funzionali allo sviluppo dei saperi plurimi - indispensabili per la società del futuro - *per* e *con* lo sviluppo dei valori umani, in un'ottica di corresponsabilità consapevole. Occorre dotarsi di chiari e validi modelli formativi, in grado di tenere insieme questi aspetti e di facilitarne la realizzazione, presidiando rischi e derive. L'economista premio Nobel Joseph Stiglitz, in una sua lezione del 2014 dal titolo *Creating a Learning Society* mette in luce la natura pubblica della ricerca e dell'Università per il benessere sociale, a protezione della minaccia della privatizzazione del sapere e dell'innovazione come mera applicazione tecnica.

La scuola deve assumere consapevolmente il ruolo di istituzione formativa *integrata* e *allargata*, non soltanto adattandosi ai tempi e ai cambiamenti richiesti, bensì anticipando riflessioni, direzioni e azioni, attraverso modalità di ricerca e di sperimentazione continue, nella riaffermazione della centralità di quei valori che, al contrario, non devono cambiare o dissolversi (solidarietà, rispetto della persona e dell'ambiente, dei diritti umani, della valorizzazione delle differenze, dello sviluppo delle capacità di ognuno, inclusione ed equità, democrazia e partecipazione, salute e benessere...).

Pare ovvio che la scuola, da sola, spesso faticosi ad assumere un ruolo così sfidante e complesso e incontri variegata difficoltà a realizzare, fattivamente, tali responsabilità; è compito di studiosi e ricercatori accompagnare le istituzioni scolastiche nella ricerca di un cambiamento per il miglioramento sostenibile, intenzionale ed efficace. Tale accompagnamento si concretizza sostanzialmente nell'identificazione di modelli e di pratiche adeguate, nella problematizzazione di temi cruciali e di soluzioni sostenibili, nella rivalutazione di dimensioni esistenziali e professionali dimenticate o inaspettate (Canevaro 2013), alla luce di framework attualizzati e scientificamente validi, coerenti con le finalità generali delineate.

1. Nuovi bisogni e nuove direzioni di ricerca e intervento a scuola

I nuovi scenari della ricerca transdisciplinare globale identificano spazi comuni di studio e intervento che convergono verso la ri-scoperta di forme e modalità di condivisione democratica delle risorse al servizio della salute e del benessere dell'uomo e della collettività, attraverso il sostegno e la valorizzazione di tutte le diversità.

In questo contesto, un orientamento chiaro che la scuola deve assumere e realizzare è quello che afferma il binomio «*Good Pedagogy - Inclusive Pedagogy*» (UNESCO, 2000), per il quale le differenze individuali e la differenziazione educativa e didattica devono essere poste alla base di ogni politica e azione formativa. Le pratiche inclusive scolastiche, oltre a consentire la realizzazione del diritto allo studio e alla partecipazione per tutti gli alunni/studenti, costituiscono un presupposto ineludibile per la cittadinanza (Medeghini 2006) e mostrano nuove e inaspettate potenzialità. L'Agenda UNESCO 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, nel *Framework for Action*, pone lo sguardo sui bambini fragili, emarginati ed esclusi e rilancia gli obiettivi globali mettendo in connessione temi e processi riguardanti la salute, l'apprendimento, l'educazione, la formazione e lo sviluppo individuale, collettivo e ambientale. L'identificazione delle competenze chiave (EU, 2006; 2018), per la vita (*Soft Skills and Life Skills*, OMS, 1993) e della *Global Competence* (PISA 2018), oltre quelle disciplinari, quali condizioni necessarie per una piena partecipazione e cittadinanza attiva nella società planetaria, mette in luce una situazione di rischio povertà educativa (Saraceno 2017) e di esclusione di molti studenti e futuri cittadini che, di fatto, per vari motivi, non riescono a tenere il passo nel complesso percorso del *long-life* e *long-wide learning*.

La scuola assume e dichiara l'inclusione di tutti i suoi allievi come *mission* e valore – guida, tuttavia, concretamente, non sempre è in grado di realizzare azioni coerenti ed efficaci, in grado di «garantire» il pieno sviluppo del potenziale di ogni persona in termini di *capacitazione* e *libertà* autentiche, tali da consentire l'acquisizione e la messa in campo delle competenze complesse attese.

La ricerca evidenzia l'esistenza in Europa di molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva basate su logiche che determinano scelte scolastiche e pratiche educative differenti (D'Alessio, Balerna, Mainardi 2014), con esiti molto diversi. Come già evidenziato da Sen nel 1980, paradossalmente, anche un'azione inclusiva potrebbe tradursi in una situazione sfavorevole e passiva se non conduce ad assumersi la responsabilità di riconoscere, sostenere ed ampliare l'insieme personale e sociale delle capacità necessarie per vivere una vita apprezzabile, anche in termini di competenze scolastiche di base. Per gli studenti «fragili» e/o con condizioni di svantaggio iniziale tale compito risulta ancora più difficile.

Alla luce dello scenario delineato, la lotta alla povertà educativa e il contrasto alla dispersione scolastica rappresentano aree di sicuro interesse per orientare le policy transnazionali, ma non sono le uniche. La possibilità di favorire la prevenzione primaria e secondaria di vari disturbi evolutivi e di altri disagi socio-relazionali in rapido e costante aumento è oggetto di studi recenti, di carattere interdisciplinare, che coinvolgono i contesti educativi e scolastici. Da tempo, le ricerche promosse in ambito economico hanno dimostrato come un ambiente di apprendimento adeguato rappresenti un fattore in grado di influenzare positivamente la fenomenologia di molte condizioni patologiche, anche in termini di salute, oltre a prevenire situazioni di disagio in ambito lavorativo e di vera e propria devianza (Heckman, Kautz 2016), coerentemente con la posizione di Sen.

2. La prospettiva epigenetica come (una) pista transdisciplinare per l'inclusione

Spostando il focus verso altri ambiti disciplinari, lo studio sempre più approfondito delle modalità di formazione del sistema nervoso dai primi stadi dell'ontogenesi embrio-fetale fino all'età adulta, da parte delle neuroscienze, consente, oltre alla comprensione dei processi di sviluppo tipico, una miglior caratterizza-

zione dei disturbi del neurosviluppo (ampiamente implicati nelle problematiche di apprendimento e di partecipazione a scuola), per la ricerca dei principali fattori causali e per migliorare le capacità di prevenzione primaria, diagnostica precoce, *follow up* e trattamento (Burgio, 2016). Nel 2006, un articolo pubblicato su «The Lancet» registrava la diffusione crescente di danni neuro-psichici nella popolazione infantile, descrivendola in termini di *pandemia silenziosa* (era coinvolto il 10% dei bambini di tutto il mondo), segnalando un pericoloso atteggiamento di “indifferenza generale”. «Si tratta di un problema di grande portata, che alcuni ricercatori avevano segnalato già nei primi anni '60, che è divenuto drammaticamente attuale» (Burgio, Panisi 2017, pp. 7-8), e che ha condotto ad un aumento esponenziale di diagnosi di disturbi del neurosviluppo, come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, l'ADHD e i Disturbi dello Spettro Autistico. Una tale situazione non può ovviamente essere spiegata dalla medicina con l'ipotesi di «mutazioni genetiche» in corso, come talvolta annunciato in modo infondato e scientificamente scorretto. Secondo la prospettiva epigenetica, i disturbi del neurosviluppo (DSM 5, APA 2014) possono invece essere identificati come disturbi del connettoma e come tali possono essere spiegati, prevenuti e modificati. Il modello della «genetica lineare» è stato superato da una nuova epistemologia che afferma l'esistenza dell'epigenoma, un software che cambia continuamente la sua traiettoria di programmazione in relazione alle informazioni che provengono dall'ambiente (Burgio, 2015b; Burgio, Panisi 2017). Tali cambiamenti possono andare verso direzioni evolutive o patogene, a seconda delle caratteristiche delle stimolazioni esterne; in questo senso, è possibile e necessario agire sul contesto per ridurre i fattori di rischio per lo sviluppo e per la salute in generale, anche in termini di prevenzione primaria. «Le interconnessioni interneuronali che compongono la corteccia, e che sono, in ultima analisi, la vera sede della memoria individuale e quindi dell'“io” neuro-psichico (software), sono epigeneticamente modellate in risposta alle informazioni provenienti dall'ambiente e, quindi, in continua trasformazione “auto-poietica” per tutta la vita (anche se con plasticità progressivamente ridotta)» (ib., p. 7). L'ambiente gioca il suo ruolo modellizzante attraverso l'attivazione di processi di sinaptogenesi, cablaggio, *pruning*, in senso evolutivo o antievolutivo, a seconda del tipo di informazioni adeguate o nocive che invia al cervello delle persone.

Tale consapevolezza, anticipata con linguaggi ed epistemologie differenti dalle intuizioni di scienziati come Feuerstein, ma non solo (si pensi ad esempio a Bion e a Winnicott in area psicodinamica), comporta la necessità di un cambiamento di paradigma anche in ambito pedagogico e scolastico e, conseguentemente, la necessità di introduzione di elementi di neuroscienze nei modelli di sviluppo e di apprendimento alla base dell'agire educativo, didattico e valutativo dei docenti. Agire che, secondo il paradigma epigenetico, si caratterizza come potente fattore ambientale modellizzante anche a livello neuronale, quindi come «fattore epigenetico».

Spingendoci verso lo spazio di confine transdisciplinare tra medicina, neuroscienze e pedagogia, spazio che anche nel nostro paese vanta alcune autorevoli incursioni (Frauenfelder, Santoianni 2002, Minello, Margiotta 2011, Rivoltella 2012, Galanti, Sales 2017), ma che necessita di sistematiche azioni di ricerca e intervento a scuola, potremmo affermare che si tratti di una prospettiva coerente e funzionale alla prospettiva pedagogica inclusiva sopra delineata (Damiani 2017). Come evidenziano Canevaro (2013) e Caldin (2017), l'inclusione è esigente perché sposta i confini; tutti noi diventiamo parte del contesto, siamo il contesto, e in tal senso tutti noi dobbiamo fare in modo che il contesto impari e si modifichi in modo inclusivo e capacitante.

Occorre pertanto “arricchire” i contesti di apprendimento di stimolazioni potenzianti le funzioni e le capacità essenziali per potere imparare, per partecipare alla vita sociale attivamente e per stare bene, che siano adeguate a tutti gli alunni e studenti, riducendo i fattori ambientali di rischio.

Come rileva Lucangeli (2020), per comprendere i disturbi del neurosviluppo occorre superare la prospettiva dicotomica, lineare, che certifica la presenza o l’assenza di una sintomatologia codificata, per assumere un’ottica maturazionale, secondo la quale, prima della manifestazione del sintomo, dobbiamo occuparci dell’assenza della funzione evolutiva attesa, in quanto anche i sistemi educativi e scolastici sono in grado di impattare sul meccanismo del neurosviluppo e quindi possono promuovere, in controtendenza, nuove «pandemie di guarigione». Le implicazioni per la riflessione sulle conoscenze e sulle pratiche dei docenti e sulla didattica sono evidenti; occuparsi dell’assenza della funzione evolutiva attesa richiede innanzitutto che educatori ed insegnanti sappiano cosa e come osservare, riconoscere e stimolare adeguatamente, con i tempi e i metodi appropriati, a livello di funzionamento globale (mentale, emotivo, corporeo, partecipativo...) e non solo di rendimento prestazionale e scolastico. Le evidenze delle diagnosi di disturbi del neurosviluppo in costante aumento ci informano sul fatto che, molto probabilmente, questo non accade in modo efficace, omogeneo e sistematico.

Se pensiamo ad esempio ad alcune funzioni – chiave dell’intelligenza, come le capacità di comunicazione e di immaginazione, generalmente compromesse nei disturbi dello spettro autistico, e, in misura differente, anche in altri disturbi del neurosviluppo, assumendo la chiave di lettura epigenetica, potremmo concludere che la qualità degli stimoli dei contesti educativi iniziali (famiglia, servizi per l’infanzia e scuola) siano talvolta «patogeni», in quanto concorrono alla manifestazione di deficit nelle capacità di immaginazione e di comunicazione dei bambini o quantomeno non supportano adeguatamente lo sviluppo tali capacità. Tali deficit in alcuni saranno riconosciuti come manifestazioni di un funzionamento “atipico” dello spettro autistico o di un disturbo dell’apprendimento, mentre in altri saranno considerati come tratti e caratteristiche personali di un funzionamento tipico, che limiteranno, in tutti i casi (seppur a livelli diversi), lo sviluppo di competenze fondamentali – trasversali e personali – attese e necessarie per la vita futura.

Risulta pertanto conveniente ed etico attrezzarsi per garantire un ambiente di apprendimento e una stimolazione educativa e didattica adeguata al potenziamento delle capacità di differente natura, non soltanto *scolastiche*, che sono strettamente interrelate, per la riduzione dei fattori di rischio.

L’assunzione di un approccio globale e transdisciplinare favorisce la comprensione di tali fenomeni e facilita il cambiamento a livello sistemico, multidimensionale e interprofessionale.

In particolare, per quanto riguarda i processi evolutivi ed educativi secondo la prospettiva del neurosviluppo, una conoscenza e un intervento di tipo transdisciplinare possono comportare vantaggi sia per il singolo soggetto, come possibilità di riduzione dell’espressione del disturbo e di prevenzione dei possibili danni collaterali (comportamenti reattivi internalizzati o esternalizzati che spesso subentrano a seguito dell’esperienza di un disturbo evolutivo come nel caso dei Disturbi Specifici dell’Apprendimento – DSA o del Disturbo da Deficit dell’Attenzione e Iperattività – ADHD), sia per i contesti nei quali il disturbo si manifesta, a livello micro (famiglia e scuola), in termini di miglioramento delle capacità di gestione dei comportamenti – problema connessi al disturbo, delle pratiche educative e didattiche inclusive, e a livello macro-sociale, in termini di miglioramento

delle capacità di cura e di relazione positiva di tutte le persone nei confronti della comunità e dell'ambiente, come conseguenza del miglioramento della qualità di vita e del livello di soddisfazione e benessere generale del singolo.

3. Il modello ECS based e la scuola «arricchita». Una sperimentazione pilota

In relazione all'esigenza di migliorare la qualità delle stimolazioni ambientali nella fascia critica dell'età scolastica e favorire lo sviluppo del potenziale di ciascun bambino al fine di consentire apprendimento, partecipazione e salute per tutti gli alunni, è stata condotta una ricerca per l'elaborazione di un modello educativo e didattico fondato sui principi dell'Embodied Cognitive Science (ECS) e per la sperimentazione di «Scuole ECS», come scuole «arricchite», coerenti con la prospettiva epigenetica sopra trattata (Gomez Paloma, Damiani 2015; Gomez Paloma, Damiani *in press*).

L'impianto concettuale e metodologico è composito e, attraverso la sperimentazione in corso, è sottoposto a verifiche, riformulazioni e contestualizzazioni. L'approccio delineato si caratterizza come un modello rigoroso, ma non rigido né esaustivo, in grado di allearsi con le risorse variegata e plurime delle persone e dei contesti reali, i quali rimangono i primi e veri protagonisti di ogni autentico cambiamento migliorativo.

I tre aspetti essenziali alla base del modello Scuole ECS sono: 1) l'assunzione di nuovi paradigmi scientifici dello sviluppo e dell'apprendimento centrati sulle evidenze delle neuroscienze e più in particolare sul modello dell'Embodied Cognitive Science; 2) l'assunzione dell'idea di bilinguismo come opportunità educativa ed evolutiva; 3) l'assunzione di un quadro valoriale di riferimento fondato sui principi dei diritti umani, dello sviluppo umano, dell'inclusività e della giustizia.

L'originalità e il valore aggiunto del modello sono rappresentati dalla realizzazione di una prospettiva integrata, che mette in evidenza e valorizza le interconnessioni tra le tre aree fondative identificate, quali elementi-chiave di un approccio funzionale alla costruzione di un ambiente di apprendimento integrato e arricchito che favorisca la possibilità di realizzare le finalità evolutive ed educative inclusive delineate.

I quadri concettuali di natura transdisciplinare e gli elementi-chiave *Evidence Based* sono riconducibili ai principi scientifici della Cognizione Incarnata e della didattica enattiva. Fiorella e Mayer (2015), tra gli approcci che promuovono l'apprendimento, hanno identificato la didattica enattiva come una delle nuove frontiere dell'*Evidence Based Education*. Come rilevano gli autori, i benefici dell'enattività sono spiegati attraverso le teorie della cognizione incarnata e questo tipo di apprendimento è anche in linea con la teoria dell'apprendimento generativo, in quanto aiuta gli studenti a utilizzare le loro conoscenze pregresse per collegare concetti astratti a oggetti e azioni concrete, attraverso la motricità e il corpo, consentendo la costruzione di una rappresentazione mentale più significativa e favorendo la trasferibilità e la mobilitazione delle acquisizioni. La ricerca sullo sviluppo del linguaggio ha da tempo messo in luce la rilevanza del sistema crossmodale di gestualità co-verbale nello sviluppo tipico e atipico dei bambini.

In base a questi elementi, il modello della Scuola ECS può quindi essere connotato come un modello fondato sui principi dell'equità e della capacitazione (Sen 1984; 1989; Nussbaum 2003; 2011), in quanto orientato secondo un doppio sguardo (inclusivo e di efficacia), e coerente con la prospettiva epigenetica, in

quanto finalizzato alla realizzazione di un ambiente potenziato e protettivo rispetto ad alcune situazioni di rischio per lo sviluppo (situazioni e azioni didattiche, relazionali, materiali –spaziali).

La fase iniziale del Progetto di ricerca delle Scuole ECS (Gomez Paloma, Damiani 2015) ha visto l'elaborazione del modello e la sua sperimentazione - pilota con il coinvolgimento iniziale di due istituzioni scolastiche (Scuola dell'infanzia e Istituto Comprensivo), recentemente allargato ad una scuola secondaria di secondo grado di Torino, al fine di contemplare tutti gli ordini scolastici.

Dall'a.s. 2020-2021 si prevede di estendere la sperimentazione ad altre scuole, in modo da raggiungere un numero di scuole significativo per la validazione del modello.

Le fasi e le finalità del progetto di ricerca possono essere così sinteticamente enunciate:

1. lettura e analisi dei processi di insegnamento-apprendimento e di gestione della classe, secondo la prospettiva *ECS based*, in relazione ai processi di sviluppo, apprendimento, partecipazione e di inclusione, con particolare attenzione agli allievi con Bisogni Educativi Speciali;
2. affinamento dell'impianto concettuale e metodologico della Scuola ECS (il "Modello" Scuole ECS) e costruzione di un Kit di strumenti per la formazione dei formatori e per la diffusione del modello
3. definizione di un impianto valutativo complesso per la valutazione degli esiti e per la validazione del modello, in riferimento alla teoria di partenza assunta
4. progettazione, coordinamento e supervisione del percorso di formazione dei formatori delle scuole ECS, disseminazione del modello presso altre realtà scolastiche e ampliamento del campione di sperimentazione.

La metodologia utilizzata, di tipo partecipativo, si fonda su percorsi di ricerca-azione e di ricerca-formazione che vedono il coinvolgimento di tutti i soggetti. Una parte fondamentale della sperimentazione è stata dedicata alla formazione, articolata a più livelli, a seconda dei destinatari (docenti, genitori, dirigenti). I percorsi di ricerca-formazione con gli insegnanti sono parte integrante dell'approccio delle Scuole ECS e richiedono costante cura e attenzione, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo della consapevolezza, della capacità di riflettere sulle proprie teorie e pratiche e della disponibilità al cambiamento, nella *direzione epigenetica-inclusiva*. Come rilevato in letteratura, le scelte pedagogico-didattiche in base alle quali svolgono le azioni professionali si riferiscono ad un sistema di conoscenze nel quale sono inclusi le credenze, le pratiche, le teorie sulle pratiche pedagogiche, le conoscenze specifiche (Munby, Russel, Martin 2001). Secondo Keys (2007), questo ampio sistema funzionerebbe come *Knowledge Filter Model* e includerebbe tre livelli di credenze degli insegnanti: credenze espresse, credenze o convinzioni radicate, credenze manifestate o agite, le quali non sono consapevoli. In letteratura, oltre alla pregnanza di tali sistemi consapevoli ed impliciti di funzionamento professionale, viene rilevata, come aspetto critico, la loro persistenza: l'abbandono di una credenza si scontra con più elementi, primo fra tutti il suo carattere implicito e non consapevole (Fiorilli, 2009). Ciascun individuo, infatti, utilizza implicitamente le proprie credenze per conoscere la realtà ed agire in essa. Promuovere processi di formazione per il cambiamento degli atteggiamenti relazionali e professionali e degli stili di insegnamento significa dunque fare i conti con dinamiche profonde e complesse legate all'identità di ruolo che richiedono percorsi formativi trasformativi altrettanto profondi e complessi, ri-

flessività. Occorre pertanto progettare percorsi di formazione continua, fondati sull'autoregolazione, sull'autovalutazione e sul confronto con altri colleghi al fine di facilitare l'apprezzamento delle differenze e la sperimentazione di nuove condizioni di insegnamento, in linea con il Framework concettuale e metodologico elaborato. Il cambiamento non è mai solitario, ma avviene sempre in relazione. È proprio grazie alla partecipazione a una comunità o a un gruppo con cui si condividono le pratiche, che i cambiamenti concettuali possono avere più possibilità di realizzarsi (Fiorilli 2009, p. 40).

Parallelamente al processo formativo-trasformativo, la ricerca-azione con i docenti è stata finalizzata alla sistematizzazione del curriculum arricchito *ECS based*, sulla base dei principi teorici e metodologici assunti a fondamento del modello (Gomez Paloma, Damiani *in press*) e alla condivisione e co-costruzione di strumenti e strategie didattiche coerenti. L'ultima fondamentale fase della sperimentazione, ancora in corso, riguarda l'elaborazione di un dispositivo complesso e adeguato al monitoraggio dei processi e di valutazione degli *outcome* e della ricerca.

Conclusioni. Primi risultati e considerazioni

In relazione alla complessità dei processi in campo, i primi dati raccolti, di tipo qualitativo (questionari, interviste, diari di bordo) e di tipo quantitativo (esiti scolastici, numero di iscrizioni e di trasferimenti, esiti a distanza) mostrano un generale livello di soddisfazione e di miglioramento degli apprendimenti e del benessere di studenti, docenti e famiglie. La valutazione degli impatti del modello in termini di riduzione delle manifestazioni dei disturbi del neurosviluppo risulta più complessa e i primi dati sono in corso di elaborazione.

In generale, possiamo affermare che i principi e le strategie dell'approccio *ECS based* risultano funzionali al cambiamento della scuola in ottica inclusiva - equa ed efficace - in quanto favoriscono il miglioramento della didattica secondo i principi della neurodiversità e lo sviluppo delle libertà personali e della capacità di apprendere e di partecipare.

Tra le criticità, coerentemente con quanto espresso in letteratura, il percorso di formazione con i docenti durante la sperimentazione pilota è risultato particolarmente impegnativo e ha mostrato i principali aspetti di problematicità nella capacità di riflessione e di autoregolazione e nella disponibilità al cambiamento da parte di alcuni docenti o gruppi di docenti (in particolare nella scuola secondaria di primo grado). Risulta pertanto necessario un investimento e un accompagnamento continuo e profondo, per lo sviluppo della consapevolezza e della capacità metacognitiva, rispetto alle pratiche, alle credenze e agli atteggiamenti di ciascun soggetto.

Un ulteriore elemento di criticità riguarda la complessità di definire un dispositivo di monitoraggio e valutazione degli esiti e degli *outcome* della sperimentazione, in relazione alla complessità di identificare variabili, costrutti e indicatori relativi a processi e situazioni complesse.

Tra i punti di forza rileviamo alcuni possibili «vantaggi» a livello generale sui seguenti aspetti. Dal punto di vista scientifico e sociale, il modello presenta aspetti di interesse per l'avanzamento della ricerca transdisciplinare in uno spazio di confine pedagogico, didattico, neuro-scientifico, epidemiologico e socioeconomico, attraverso la concettualizzazione e la sistematizzazione di evidenze e valori ancora troppo spesso gestiti in modo separato e parziale o poco monitorati e «valutati»

per la loro effettiva efficacia nei contesti scolastici reali e per la ricaduta a livello politico e sociale. La teoria di base, se corroborata, potrà generare un forte impatto a livello di policy nazionali e locali, per orientare il cambiamento delle scuole in ottica autenticamente proattiva e migliorativa.

Dal punto di vista delle scuole, aderire al modello delle Scuole ECS presenta due aspetti strategici di sostenibilità che rappresentano una significativa leva. Il primo aspetto può essere sintetizzato come una «innovatività ragionata»: l'impianto teorico, metodologico e operativo del progetto si fonda su elementi nuovi e scarsamente praticati nella scuola italiana, ma già presenti nella letteratura scientifica e coerenti con i quadri istituzionali, nazionali (Indicazioni e Linee Guida MIUR; Legge 107/2015 e transnazionali (Commissione EU; UNESCO; OMS; ONU...); sinteticamente, il modello ECS costituisce uno stimolo e un supporto per riuscire a «fare meglio» ciò che la scuola è chiamata istituzionalmente a fare, per il benessere dei propri allievi e della comunità. Il secondo aspetto di vantaggio consiste in una «praticabilità sostenibile» per la comunità scolastica, in termini di costante in-formazione, formazione, consulenza e accompagnamento da parte del gruppo scientifico di progetto. Le scuole ECS non vengono lasciate sole e le innovazioni proposte non sono calate dall'alto, ma riconosciute e co-costruite con insegnanti, referenti, amministratori, ricercatori e famiglie, consentendo un cambiamento graduale, accompagnato e articolato secondo diversi livelli.

In tal senso, l'impianto di formazione e consulenza e di monitoraggio/valutazione del progetto è particolarmente accurato e completo.

La verifica della validità e della tenuta del percorso ECS e dei suoi risultati va di pari passo con la formazione continua dei suoi attori e con la ricerca sul campo, per la lettura dei fenomeni e per l'individuazione dei punti di forza e delle criticità, delle risorse originali che ciascun singolo contesto (scuola – territorio) saprà mettere in campo.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, D. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How Mind, Body and World Work Together in Learning Additional Languages. In Dwight Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 142-166). Routledge Paperback: Kindle Edition.
- Burgio, E. (2015b). Environment and Fetal Programming: the origins of some current “pandemics”. *J Pediatr Neonat Individual, Med* 4 (2).
- Burgio, E. (2016). Atti XXVIII Congresso Nazionale SIPPS: Radici profonde per l'adulto di domani. Caserta, 15-18 settembre 2016.
- Burgio, E., Panisi C. (2017). La pandemia silenziosa dei disturbi del neurosviluppo, in *Pnei-Review*, n. 1, Milano: Franco Angeli.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, anno XV, n. 2, Lecce – Brescia: Pensa Multimedia.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- D'Alessio, S., Balerna, C., Mainardi, M. (2014) Il modello inclusivo: tra passato e futuro, in *Scuola Ticinese*, N. 320: Anno XLIII.
- Damiani, P. (2017). Embodied Cognition as Inclusive Approach for Special Educational Needs in Gomez Paloma F., lanes D., Tafuri D. (ed), *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*, NY: Nova Science Publisher.
- Fiorella, L., Mayer, R.E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*, London: Cambridge University Press.

- Fiorilli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative*. Napoli: Liguori.
- Galanti, M.A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Gallese, V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, 769–781.
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24, 1.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Keys, P. M. (2007). A knowledge Filter Model for Observing and Facilitating Change in Teachers' Beliefs. *Journal of Educational Change*, 8(1), 41–60.
- Iverson, J.M., Thelen, E., (1999). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 19-40.
- Lucangeli, D., Intervento presso il Convegno “La Pandemia dei Disturbi del Neurosviluppo”, Ordine dei Medici e degli Odontoiatri della provincia di Latina, 11 gennaio 2020.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Medeghini, R. (2006). Le pratiche inclusive come presupposto di cittadinanza. *Animazione Sociale*, 10, 70-80.
- Minello, R. & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 433-436). New York: Macmillan.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33–59.
- Nussbaum, M (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padoan, I.M. (2015). Gender smart city & Smart communities. In D. Groux, N. Mosconi, E. Gamess, G. Langouet et alii, *Inégalités entre sexes dans la famille, à L'école et au travail: approches comparées* (vol. 1, pp. 231-242). Paris: l'Harmattan.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain: How our Minds Share Actions and Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Saraceno, C. (2017). Povertà assoluta e libertà limitata. Cosa ci lascia il sostegno al reddito. *Persone e conoscenze*, 121, 23-26.
- Sen, A. K. (1980). Equality of What? In Mc Murrin, Tanner. *Lectures on Human Values*, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. K. (1984). Rights and Capabilities. In *Resources, Values and Development* (pp. 307–324). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1999a). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.

Innovazione formativa e mutamenti di prospettiva nell'educazione degli adulti

Innovation and changes of perspective in adult education

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

Robotics, behavior simulation, the digital revolution have changed man's relationship with science. The changes induced by the changes in the data society concerning man's relationship with science are the indicators that measure the state of the renewal of training. What are the changes in educational and educational perspective in educational scientific research, studies and interventions in Adult Education? In the digital age, how will communication change in the educational relationship, in the way educational research for the development of educational skills will change? This is the focus on the subject of this contribution.

La robotica, la simulazione del comportamento, la rivoluzione digitale hanno modificato il rapporto dell'uomo con la scienza. I mutamenti indotti dalle trasformazioni della società dei dati che riguardano il rapporto dell'uomo con le scienze sono gli indicatori che misurano lo stato del rinnovamento della formazione. Quali sono i mutamenti di prospettiva educativa e formativa nella ricerca scientifico pedagogica, negli studi e negli interventi nell'Educazione degli Adulti? Nell'era digitale come cambierà la comunicazione nella relazione educativa, nelle modalità della ricerca pedagogica per lo sviluppo delle competenze educative? Sono queste le premesse d'ambito che riguardano il tema della presente contributo.

KEYWORDS

Adult Education, Digital Age, Generativeness, Ability, Learning. Educazione degli adulti, Digitalizzazione, Generatività, Capacitazione, Apprendimento.

1. Contesti capacitanti e comunicazione digitale per una rinnovata cultura educativa

La pedagogia, nell'era della digitalizzazione, deve in qualche modo ridefinire e ridesegnare il suo ruolo epistemico ed il rapporto con un universo scientifico e tecnologico che ha cambiato i connotati delle politiche educative. In un mondo così complesso non esistono più i cosiddetti problemi educativi ma i problemi educativi "complessi" che la scienza deve continuamente risignificare. Viviamo nell'epoca della complessità tecnologica, robotica e digitale dove le politiche educative o le questioni formative, diventano sempre più complesse, implicando ricadute significative sulla capacità di gestire le rotture epistemologiche introdotte dai piani strategici della digitalizzazione nel mondo del lavoro. Le innovazioni tecnologiche hanno sconvolto i rapporti dell'uomo con il modo di agire, di pensare, di sentire e di percepire il progressivo cambiamento all'interno dei contesti formali e informali del lavoro.

I fattori del mutamento scientifico-tecnologico hanno modificato il modo di apprendere secondo lo sviluppo delle dimensioni logiche, emotive ed estetiche dell'umano, al punto da poter affermare che a causa della potenza della complessità telematica, della *conoscenza in Rete*, della *global mobility* e del *social networking*, forse stiamo provando a cambiare il mondo prima ancora di immaginarlo, comprenderlo, sentirlo, viverlo. "La rottura dei modelli organizzativi tradizionali con l'apertura verso i contributi di attori esterni, fornitori piuttosto che clienti, il graduale ripensamento dei modelli collaborativi e gerarchici, nonché l'abbattimento dei tradizionali orari di lavoro ha fatto sì che prendesse piede un nuovo concetto di azienda e con esso nuovi schemi lavorativi, che ridisegnano i processi e le metodologie di lavoro" (Costa 2011, p. 91).

I fattori del mutamento possono essere ricompresi alla luce di una nuova cultura educativa che dia senso alla funzione della pedagogia del lavoro e della sua capacità di spiegare e di comprendere le ragioni dell'espansione della innovazione tecnologica nei termini di uno sviluppo globale sostenibile e, nel rendere maggiormente positive le relazioni di vita di ogni persona con il mondo, con l'intelligenza artificiale con lo sguardo sempre orientato al valore della dignità umana. Se, come dice M. Augé, "alla base della scienza e del suo processo stanno il non noto e il tempo" (2012, p. 102), l'apporto generativo della pedagogia con il dinamismo offerto dalle innovazioni formative, potrà quindi rigorosamente e formidabilmente veicolare nuove argomentazioni e nuovi approcci di studio e di ricerca rivolti ai contesti "non ancora noti" della riflessività sull'esperienza economica, finanziaria, fiduciaria, rappresentativa del commercio e della produzione delle merci, degli scambi, della comunicazione e del saper apprendere nei nuovi spazi del territorio. Sono tutte sfide del nostro tempo. L'epoca post-fordista comporta sempre una nuova concezione dello spazio, che da semplice contesto delle attività locali per le attività economiche, diventa territorio, ossia un'entità complessa e multidimensionale. Per questo motivo "i territori devono essere pronti a cogliere la sfida di proteggere e alimentare il capitale sociale presente nella propria area". Nella cultura lavorativa non è più sufficiente intervenire solamente in termini di *investimento* (motivazione, interesse), *pratiche diffuse* (abitudini, aspetti temporali e spaziali), *conoscenze implicite* in uso (discorsi, conversazioni, assunti utilizzati) (Bodega, Scaratti, p. 144) ma, la chiave per interpretare i processi generativi dell'innovazione e della conoscenza è quella dell'attrattività diffusa del territorio che si fonda sulle competenze individuali, sulle relazioni sociali, sul grado di competitività delle imprese ma anche sulla loro capacità di costruire relazioni coope-

rative profittevoli. Le persone adulte che vivono nel territorio in maniera responsabile devono investire in progettualità aperte all'innovazione, tenendo presente che "la dimensione territoriale a discapito di un'economia sempre più globale, racchiude tutti gli elementi di un sistema di innovazione aperta" (Costa p.97). Un ulteriore elemento che qualifica il senso dell'interpretazione riguarda il rapporto tra le organizzazioni e i soggetti e tra le persone e le procedure che, secondo Bodega e Scaratti, risentono, purtroppo, dell'outsourcing e del decentramento produttivo. In condizioni di incertezza, precarietà e mobilità arbitraria e tecnicistica di gestione del lavoro flessibile è difficile pensare che "persone e gruppi possano davvero investire ed esprimere la loro capacità produttiva" (Bodega, Scaratti, p. 128).

In questo contesto di analisi delle situazioni sempre più complesse, inedite e problematiche, possiamo pensare che la funzione della generatività pedagogica, sulla scena contemporanea, caratterizzi il mandato epistemologico dell'agire educativo.

La pedagogia infatti può offrire un valido contesto di riflessività euristica nell'ottica della sostenibilità delle innovazioni quando prospetta ipotesi e costruisce dispositivi sperimentali atti a tragguardare i problemi connessi, ad esempio, con l'inosservanza dei diritti e con la mancanza di rispetto delle regole del diritto umano. La condizione per raggiungere l'obiettivo di indagare gli spazi non ancora noti della conoscenza è, dunque, fundamentalmente legata al mutamento di prospettiva nell'educazione degli adulti. Un mutamento che sa cogliere lo sguardo della complessità, andando oltre il ravvisato in un autentico confronto epistemologico con le altre scienze e, soprattutto, con quelle scienze fortemente impegnate nel rendere più certo e sicuro il futuro di tutte le popolazioni del mondo. "Bisogna rivolgerci al futuro senza proiettarvi le nostre illusioni, dar vita a ipotesi per testarne la validità, imparare a spostare progressivamente e prudentemente le frontiere dell'ignoto: è questo che ci insegna la scienza, è questo che ogni programma educativo dovrebbe promuovere e che dovrebbe ispirare qualsiasi riflessione politica" (Augé, p.106).

2. Innovazione formativa, Welfare e generatività pedagogica

Sono tre i mutamenti della prospettiva culturale dell'educazione degli adulti dai quali muoviamo la nostra riflessione pedagogica per inquadrare la questione dell'innovazione formativa connessa ai temi della generatività pedagogica.

Il primo riguarda la crisi del principio di reciprocità tra Stato e mercato del lavoro.

Nel suo contributo *Competenze, capacitazione e formazione*, U. Margiotta nel libro *Atlante di Pedagogia del lavoro* riporta, a questo proposito, un interessante articolo pubblicato da Stefano Zamagni su *Italiani Europa*, nel quale il noto economista sostiene che sin dalla Rivoluzione industriale e con l'affermazione del sistema capitalistico il principio di reciprocità si perde per strada.

La globalizzazione e la liberalizzazione dei mercati hanno in pratica limitato la possibilità delle democrazie nazionali di condizionare i mercati. Ha ragione Zamagni, come osserva Margiotta, quando "denuncia che i tratti antisociali del comportamento economico hanno oggi raggiunto livelli preoccupanti".

Come si può notare il tema del Welfare State e della crisi entropica del modello dicotomico di ordine sociale Stato-mercato è uno dei temi sui quali è possibile

individuare i principali mutamenti di prospettiva che riguardano l'Educazione degli adulti. In tal senso la crisi del Welfare State ravvisabile nell'accettazione che "il mercato capitalistico sia "autorizzato" a seguire appieno la sua logica, salvo poi intervenire post factum, con misure ad hoc dello Stato, per mitigarne gli effetti perversi, lasciando però intatte le cause... [...] ha prodotto conseguenze nefaste anche a livello culturale, facendo credere a schiere di studiosi e policy makers che l'etica, mentre avrebbe qualcosa da dire per quanto concerne la sfera della distribuzione della ricchezza, nulla c'entrerebbe con la sfera della produzione della stessa, perché quest'ultima sarebbe governata dalle ferree leggi del mercato (non banalità più grossa è stata scritta o proferita: il mercato è infatti esso stesso una costruzione sociale e dunque non può sottostare a leggi ferree (2014, p. 40).

La crisi del Welfare State ha prodotto una forma di educazione affermatasi nel Novecento che si fonda su due perni: "l'istruzione che una volta legittimata nella sua funzione di innalzamento della conoscenze strumentali di base – fa lievitare i salari in tutte le aziende, redistribuendo ai consumi una quota rilevante della produttività generata nella grande fabbrica; e il Welfare pubblico, che fa la stessa cosa attraverso la rapida crescita dei servizi pubblici come la formazione, la sanità, la sicurezza" (Ibid, p. 40).

Il secondo elemento che contribuisce a modificare le prospettive dell'Educazione degli adulti è il cambiamento dei compiti e delle funzioni della politica. Dopo la crisi del fordismo cambiano i compiti e le funzioni della politica, una volta centrati sulla distribuzione del reddito. Nella nuova situazione, la distribuzione del reddito dipenderà non più e solamente dalla politica ma:

- a) Dalla capacità di muoversi nella produzione dei prodotti e dei servizi e nella capacità di attivare reti sociali e territoriali di produzione di cultura e conoscenza pedagogica (Alessandrini 2019, Margiotta, Malavasi 2017)
- b) Dalla capacità di investire sul capitale sociale e sulle idee (agency/capacitazione) (Alessandrini, Costa, Ellerani 2017)
- c) Dalla intraprendenza personale, individuale e aziendale (Ellerani, 2013).

Rispetto a queste dimensioni l'innovazione formativa, riguarda la capacità di investire sulle idee e sulle reti che possono esercitare un cambiamento nell'accesso ai processi che generano conoscenza. Tuttavia, un serio ragionamento in merito al contributo fondamentale della formazione all'interno delle organizzazioni nel sostenere il processo innovativo introdotto dalle pratiche dello smart working, può favorire il ripensamento non soltanto delle modalità lavorative con le quali valutare l'utilizzo degli strumenti telematici che possono essere gestiti con modalità da remoto ma, anche, una trasformazione nel modo di considerare dal punto di vista educativo il saper connettersi responsabilmente alla rete. Nella valorizzazione dei rapporti istituzionali e nelle relazioni personali e professionali aumenta maggiormente il bisogno di accesso al trattamento responsabile dei dati (*security*), all'autonomia gestionale del trattamento delle informazioni (*network*), alla capacità d'iniziativa e d'intrapresa personale nella gestione e nella risoluzione delle problematiche lavorative e culturali (*epistemic community*), alla pianificazione condivisa dei servizi della formazione e della didattica a distanza (Costa 2011, p. 94-95).

Un ultimo elemento che contribuisce a mutare le prospettive di studio e di analisi dell'Educazione degli adulti è dato dalle attività di ricerca e sviluppo.

Fino agli anni '80 del secolo scorso la politica industriale restava una delle più

complesse nell'ambito delle discipline sociali, dato che i suoi confini si allargavano e restringevano a piacere: lo scopo della politica industriale consisteva nell'intervento a sostegno del mercato in tutti quei casi in cui il mercato non poteva funzionare, oppure, se lasciato solo, tendeva a portare il livello di attività economica lontano da quello che era considerato come un ragionevole obiettivo delle autorità di politica economica (De Masi 2018).

L'obiettivo ultimo della politica industriale in pratica, coincideva con quello della politica economica, di cui la politica industriale era un sotto insieme, e consisteva nel raggiungimento del più alto livello possibile di benessere da parte della collettività.

Con la crisi industriale si può ancora parlare di benessere dentro un sottosistema che riguarda la politica economica? La descrizione degli strumenti con i quali la politica industriale ricorreva per il raggiungimento dei suoi obiettivi è ancora rilevante per la formazione nel tempo della globalizzazione?

In un contesto ampiamente orientato al mercato come quello dell'Europa del dopoguerra sono ancora presenti le due anime della politica industriale quella dirigista di stampo programmatico volta a sostituirsi in toto e in parte a quella del mercato e quella liberista di stampo neoclassico volta a rimuovere gli ostacoli al funzionamento del mercato.

I tre mutamenti che sono stati indicati sono i presupposti della indagine pedagogica sulla innovazione poiché considerano sia l'impatto che hanno i tratti antisociali dei comportamenti economici sulle scelte di vita della persona nei contesti professionali e sulle preferenze delle politiche formative sia sull'innovazione economica che, con le sue nuove forme di intelligenza artificiale, rientra a pieno titolo nella sfera delle politiche formative.

L'obiettivo dichiarato di favorire lo sviluppo ordinato ed equo dell'accesso alla tecnologia a tutti e che può migliorare le condizioni di vita sia nei Paesi sviluppati sia nelle economie emergenti è purtroppo ancora molto lontano.

Tuttavia, è ragionevole pensare e ipotizzare che un input necessario per l'attività innovativa sia di prodotto che di processo, sia il più delle volte costituito da un'attività di ricerca e sviluppo.

3. Generatività pedagogica e welfare aziendale

Lo scopo della generatività pedagogica dovrebbe concentrarsi maggiormente su ciò che la pedagogia consegnerà alle nuove e prossime generazioni e, oltre a concentrare la ricerca sui temi suddetti, bisognerebbe riflettere su ciò che realmente, nell'ambito del welfare aziendale, potrebbe migliorare le condizioni di tutti i lavoratori attivi nel proprio ambiente di lavoro. Oggi alcune aziende elaborano nuove politiche di welfare attraverso un maggiore coinvolgimento dei lavoratori e mediante l'erogazione di servizi aggiuntivi. Può esser utile indagare quanto è stato elaborato da una società pubblica come Invitalia, società partecipata al 100% dal Ministero dell'Economia e controllata dal Ministero dello sviluppo economico, che nel suo Rapporto annuale presentato al Parlamento ha illustrato quanto è stato realizzato nel corso dell'anno 2017 in ambito formativo (<https://www.invitalia.it/come-funzionano-gli-incentivi/le-guide-ai-nostri-incentivi/pubblicazioni>). Bilancio Sociale Invitalia. Versione per il web 2017, pp. 68-69).

In particolare si evidenzia che la formazione sia considerata in Invitalia come uno dei fattori di allineamento delle competenze digitali alle attività che trasver-

salmente coinvolgono i dipendenti sul piano dello sviluppo della loro professionalità e della loro integrità relativamente al posizionamento dell'agenzia sui mercati di riferimento.

È interessante notare che in Invitalia, la formazione è essenzialmente mirata a focalizzare gli interventi su competenze "chiave" per lo sviluppo professionale del singolo e dell'azienda, come ad esempio la valutazione degli investimenti, la gestione degli appalti pubblici, le politiche di sviluppo, il project management, e come abbia incrementato negli ultimi anni la partecipazione al programma di investimenti nella formazione. La formazione ha altresì sviluppato, come si legge nel presente documento, quelle che sono le competenze gestionali del *middle management* per contribuire alla diffusione della capacità di gestire le relazioni e la comunicazione nel gruppo di lavoro, innovare strumenti e metodi, attraverso programmi finalizzati a far emergere, valorizzare e diffondere le competenze necessarie alla realizzazione di progetti complessi e multidisciplinari, formare su competenze distintive, come le metodologie innovative per la valutazione dei progetti, il *management* dell'innovazione, l'analisi costi e benefici degli investimenti pubblici, l'innovazione e la trasformazione digitale.

Anche l'attenzione alle condizioni di lavoro dei servizi per il personale ha riguardato l'ampliamento dell'intervento pedagogico in collaborazione con le aziende e le imprese capaci di investire nella formazione dei talenti. A tale scopo, l'intervento della progettazione di questo interessante settore, ha incrementato l'impegno formativo che sempre secondo i dati della Relazione Annuale 2017, ha visto registrare una forte attenzione allo sviluppo del personale attraverso la messa a punto di un catalogo di corsi aziendali e di progetti dedicati come quelli intitolati "Cresciamo insieme ai nostri talenti" e "il gaming per la ricerca dei talenti".

Nell'ottica dello sviluppo del welfare aziendale si può notare come l'attenzione al miglioramento delle competenze di conciliazione vita-lavoro, ha poi visto al centro della programmazione i servizi a supporto della "genitorialità", del *caregiver*, della formazione extra professionale e della mobilità sostenibile.

Di fatto, è stato attuato un nuovo welfare aziendale che, tramite una piattaforma dedicata, consente ai dipendenti l'accesso ad una rete di servizi che riguardano cultura, tempo libero, viaggi, benessere, coperture assicurative, *time saving*, e soluzioni per le esigenze della famiglia. Inoltre, l'aver collegato il welfare alle performance con il premio di produzione, connesso all'andamento dell'azienda, che può essere convertito interamente o parzialmente in misure di welfare mediante l'uso di un "borsellino elettronico" è un tipo di innovazione che permette alle persone di beneficiare di un maggiore potere di acquisto sui servizi di welfare.

Per i dipendenti e le loro famiglie è stato anche rinnovato il servizio di assistenza integrativa al Servizio Sanitario Nazionale e la Previdenza Complementare, attivabili anch'essi col borsellino elettronico. L'equilibrio vita-lavoro è, quindi, al centro della piattaforma degli interventi di questa importante agenzia a sostegno del lavoro, a sostegno dei lavoratori e delle loro famiglie con iniziative pianificate, organizzate e dedicate a visite guidate, concerti, laboratori creativi, campus estivi e attività sportive per i figli dei dipendenti.

Questi interventi, come si può notare dalla lettura del Rapporto, facilitano la selezione dei talenti e delle talentuosità dei dipendenti, dei dirigenti, dei quadri, utilizzando in modo efficace strumenti e finanziamenti per la crescita e lo sviluppo dei lavoratori dipendenti a cominciare dall'investimento in strumenti di formazione: corsi di formazione aziendale, master, corsi di formazione linguistica, corsi

di formazione alla genitorialità. L'aspetto più interessante sul piano della gestione economica dei finanziamenti destinati allo sviluppo delle competenze personali e professionali dei lavoratori di Invitalia, riguarda non solo l'utilizzo del fondo paritetico interprofessionale (il 5% delle giornate di formazione è stato realizzato con il finanziamento dei fondi paritetici interprofessionali) ma l'accordo con i sindacati, attraverso il quale l'azienda ha introdotto la possibilità di convertire il Premio di Produzione in servizi *welfare*, fruibili attraverso la piattaforma aziendale. Invitalia ha, inoltre, investito in attività di *welfare* finalizzate a supportare il *work-life balance* e ad incrementare il benessere organizzativo, anche attraverso il coinvolgimento del personale e delle famiglie in attività extra lavorative.

Questi esempi confermano la grande capacità di certe organizzazioni societarie, come le organizzazioni che partecipano agli interessi economici e sociali dello Stato, di contribuire alla crescita della società civile e della società della conoscenza, avendo uno sguardo ben rivolto allo sviluppo delle competenze personali e professionali dei lavoratori, al rispetto dei loro bisogni e al beneficio/benessere delle loro famiglie.

Conclusione

Non sempre la rivoluzione tecnologica legata al linguaggio digitale, al linguaggio del *web* ed a quello dei *social* ha le caratteristiche per poter essere definita una vera rivoluzione conoscitiva. Spesso i giornali riportano notizie drammatiche che mostrano quanto sia difficile oggi per i giovani e gli adulti dialogare secondo queste nuove forme di comunicazione: la comunicazione digitale dei *social* è spesso al centro di accesi conflitti sociali, dei fenomeni di bullismo, dell'oscuro isolamento dei giovani dal mondo della vita reale, dell'abbattimento delle regole della vita civile. Questi fenomeni stanno profondamente cambiando le strutture del potere, il modo di lavorare e le forme della democrazia.

Il richiamo ad una riflessione intorno al bisogno di conoscersi, di conoscere, di educarci nei contesti che dovrebbero essere capacitanti e dove si dovrebbe apprendere, educare e formare, nei luoghi in cui le forme del potere stanno significativamente cambiando, diventa dunque fondamentale per poter pensare ad una generatività della pedagogia che possa costantemente valorizzare e innovare la formazione del capitale umano, i cui contenuti vengono tradizionalmente riferiti alle conoscenze, alle capacità e all'*agency*. Questa sollecitazione induce a sottolineare l'importanza di riflettere sulla necessità e l'urgenza di formare una classe dirigente che si ponga in dialogo con gli esperti della pedagogia e con il mondo delle istituzioni civili, affinché le organizzazioni siano favorite, nel processo del rinnovamento culturale, dal contributo pedagogico di tutte le professionalità educative competenti in materia di sanità, ambiente, famiglia, scuola, lavoro, territorio, comunità religiose. In pratica, c'è bisogno di un dialogo reale tra chi governa le decisioni istituzionali e chi porta un sapere specifico di tipo pedagogico che è oggetto di quelle decisioni.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.). (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
Augé, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati Boringhieri.
Bodega D., Scaratti, G. (2013). *Organizzazione*. Milano: Egea.

- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Masi, D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Einaudi.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 25-68). Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In Alessandrini, G. (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.



Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti

The state of art of nature-based programs in the educational, training, therapeutic, and leisure areas in Italy: conceptual framework and possible categorization of sectors/contexts

Alessandra Gigli

Università di Bologna – a.gigli@unibo.it

Giannino Melotti

Università di Bologna – giannino.melotti@unibo.it

Chiara Borelli

Università di Bologna – chiara.borelli4@unibo.it

ABSTRACT

National and international literature on nature-based programs in the educational, training, therapeutic and leisure areas reveals a lack of homogeneity in using the different terminologies: the various terms are used with different meanings, both by practitioners and by scholars. The present work is the conceptual premise of a research which outlined a quantitative and qualitative mapping of the Italian organizations that use nature-based approaches and methodologies. This paper provides both a literature review of the theoretical roots which support nature-based experiences, and a reconnaissance of the national situation regarding the use of terminology and the differentiation in the various specific practical fields. In order to properly introduce the mapping research, this work proposes a conceptual organization defining four macro-areas of the nature-based sector. This categorization, which is organized around some indicators, aims to be flexible and to have permeable borders; and it has the goal to help orienting in the complex framework of the numerous nature-based proposals in Italy.

Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale sulle pratiche nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo, emerge disomogeneità nell'utilizzo delle diverse terminologie, utilizzate con significati talvolta molto diversi sia dagli stessi soggetti che se ne occupano, sia dagli studiosi che ne teorizzano e concettualizzano le pratiche. Il presente contributo è la premessa concettuale di una ricerca* effettuata per disegnare una

* Cfr. i due lavori, qui separati per esigenze editoriali, vanno letti in modo integrato. I dati della ricerca sono consultabili nell'articolo Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press) "Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura" in corso di pubblicazione su questa rivista.

mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci *nature-based* e propone sia una rassegna delle radici teoriche che sostengono le esperienze *nature-based*, sia una ricostruzione del panorama nazionale in merito all'utilizzo della terminologia e alla differenziazione nei diversi ambiti specifici di operatività. Ai fini della suddetta rilevazione, inoltre, il lavoro propone un'organizzazione concettuale che delinea quattro macro-aree del settore *nature-based*; la categorizzazione proposta, organizzata intorno ad alcuni indicatori, intende essere fluida e dai confini permeabili ed è finalizzata a facilitare l'orientamento nel complesso quadro delle numerose proposte *nature-based* presenti sul territorio italiano.

KEYWORDS

Adult Education, Digital Age, Generativeness, Ability, Learning.
Educazione, Digitalizzazione, Generatività, Capacitazione, Apprendimento.

Introduzione¹

Questo contributo è la premessa concettuale che sostiene una ricerca dal titolo "Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura" (Melotti, Gigli, Borelli, in press): i due lavori, qui separati per esigenze editoriali, vanno letti in modo integrato.

Questo primo articolo è finalizzato sia a presentare le radici teoriche che hanno posto le basi per la nascita e lo sviluppo delle esperienze *nature-based*, sia a ricostruire il quadro del panorama nazionale in merito all'utilizzo della terminologia e alla differenziazione nei diversi ambiti specifici di operatività.

Il secondo articolo, invece, si sofferma sull'importanza della progettazione e delle pratiche di valutazione come indicatori di qualità e rendiconta gli esiti di una rilevazione finalizzata a disegnare una mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci *nature-based* negli ambiti socio-educativo, formativo, didattico (extrascuola), terapeutico e per il tempo libero. Tale rilevazione, inoltre, offre dati per comprendere le identità professionali di tali soggetti analizzando la loro storia, le loro proposte operative, la preparazione professionale e i titoli di studio, la prassi di effettuare valutazioni delle proposte realizzate.

1. Le radici teoriche degli interventi *nature-based* e situazione italiana

La scelta operata in questo contributo è quella di occuparsi unicamente delle esperienze *nature-based* realizzate in contesti extrascolastici: riteniamo, infatti, che essendo meno conosciute, studiate e documentate esse godano di una scarsa visibilità e meritino maggiore interesse.

Invece di "outdoor", locuzione piuttosto abusata e utilizzata in modo non sem-

1 Attribuzione delle parti: L'articolo è stato progettato e discusso dagli Autori in stretta collaborazione. Nella stesura sono da attribuire ad A. Gigli il paragrafo 3, a G. Melotti l'Introduzione e le Conclusioni e a C. Borelli i paragrafi 1 e 2.

pre univoco, si è preferito, utilizzare il termine “*nature-based*”, più idoneo a sottolineare il nodo centrale del contatto con la natura.

Sia nelle scienze dell’educazione e sia in quelle psicologiche sono ravvisabili teorizzazioni, studi e ricerche, che hanno riconosciuto il potenziale euristico e maieutico dell’ambiente naturale: le pratiche *nature-based*, se ben condotte, sono considerabili scientificamente fondate e valide in termini di efficacia.

Le radici teoriche che hanno posto le basi per la nascita e lo sviluppo delle esperienze *nature-based* sono profonde e ruotano attorno ad alcuni principi cardine: l’importanza attribuita al cosiddetto sviluppo “naturale” dell’essere umano, il valore dell’esperienza, la centralità dell’ambiente per lo sviluppo dell’educando, il riconoscimento dell’ambiente naturale come ricco di stimoli e potenzialità (Bertolini, 1957; Bertolini e Caronia, 2015; Dewey, 2011; Freire, 1971; Froebel, 1826/1889; Gardner, 1999; Kolb, 1984; Locke, 1693; Massa, 1989; Montessori, 1949; Morin, 2001, 2015; Rousseau, 1762).

In Italia, già a partire dalla metà del secolo scorso, il contatto e la fruizione degli ambienti naturali sono stati dispositivi utilizzati in vari ambiti del lavoro socio-educativo, nella formazione e in attività finalizzate all’apprendimento, sia in ambito scolastico che extrascolastico.

Nel nostro paese, riflessioni e ricerche recenti in ambito pedagogico e psicologico confermano e ribadiscono con forza la necessità di riportare la natura al centro dell’interesse e del dibattito sull’educazione e sulla salute psico-fisica (Agostini e Minelli, 2018; Bortolotti, 2019; Cecilian, 2014; Christolini, 2016; Farné e Agostini, 2014, Farné, Bortolotti e Terrusi 2018; Gigli, 2018; Guerra, 2015; Melotti e Cani, 2018; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Nel contatto esperienziale con la natura anche il corpo assume centralità, come veicolo fondamentale di apprendimento e di sviluppo: seppur non esplicitamente *nature-based* molti contributi su questo tema sono rintracciabili nel filone della pedagogia del corpo (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Gamelli, 2001; Manuzzi, 2002; Mariani, 2004; Mortari, 2003; Nicolodi, 1992; Sarsini, 2003) che ribadisce con forza il concetto di “cognizione incarnata”.

Il repertorio degli studi internazionali è ricco di contributi che hanno dimostrato l’efficacia delle esperienze *nature-based*, evidenziandone le ricadute positive sotto molteplici punti di vista. Numerose rassegne sistematiche e meta analisi hanno mostrato che le esperienze *nature-based* hanno effetti importanti in particolare sulla salute fisica e mentale, sulle competenze sociali e relazionali, sull’autostima e l’autoefficacia (Barton e Pretty 2010; Bowen e Neill, 2013; Cason e Gillis, 1994; Coalter, Dimeo, Morrow e Taylor, 2010; Cooley, Burns e Cumming, 2015; Gill, 2014; Gillis e Speelman, 2008; Hans, 2000; Hattie, Marsh, Neill e Richards, 1997; Morris, 2003; Muñoz, 2009; Neill, 2008; Neill e Richards, 1998; Rickinson et al., 2004; Stott, Allison, Felter e Beames, 2015; Wilson e Lipsey, 2000).

Nel panorama internazionale le attività *nature-based* sono storicamente oggetto di attenzione e valorizzazione; negli ultimi anni, in particolare, si stanno sviluppando e diffondendo.

Nel nostro paese, invece, il loro potenziale educativo, formativo e terapeutico non è ancora sfruttato e riconosciuto appieno, forse a causa di una molteplicità di fattori connessi a un contesto culturale, scientifico e legislativo del tutto particolare².

2 Per approfondimenti su questo tema si veda la seconda parte del lavoro Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press).

2. Una giungla terminologica e concettuale: lo sguardo sul panorama internazionale e italiano

A livello internazionale, attualmente non c'è un accordo unanime circa la definizione delle caratteristiche e dei confini da attribuire alle varie componenti del vastissimo universo dell'educazione e della riabilitazione in natura, né tantomeno chiarezza terminologica che dia significati univoci ai diversi nomi con cui vengono chiamate le varie proposte.

Si può certamente individuare un buon grado di coerenza nel definire con Outdoor Training le varie tipologie di formazione esperienziale in natura (pur nelle diverse forme in cui si può esprimere).

Le concettualizzazioni, le interpretazioni e le pratiche legate all'ambito socio-educativo e terapeutico *nature-based*, invece, variano sensibilmente in base alla cultura, alla filosofia, alla storia e alle condizioni locali (Ford, 1986; Humberstone, Prince e Henderson, 2016, Humberstone e Prince, 2020; Neill, 2008).

In questo ambito, le varie terminologie e categorizzazioni (come, ad esempio, Outdoor/Adventure Education, Outdoor/Adventure Learning, Adventure/Wilderness Therapy, Outdoor/Adventure Recreation, Environmental Education, Experiential Education...) sono profondamente legate alle dimensioni spazio-temporali, culturali e linguistiche di ciascuna realtà.

Pretendere di arrivare a definizioni assolute o universali rischia di risultare inappropriato o fuorviante (Brookes, 1991; Neill, 2008), in quanto, al di là delle differenze squisitamente linguistiche, ciascun contesto presenta peculiarità specifiche sia dal punto di vista della cultura in senso ampio e degli stili di vita, sia per le diverse dinamiche organizzative e burocratiche che caratterizzano i differenti sistemi educativi e formativi. D'altra parte, è pur vero che sussiste effettivamente il bisogno di fare chiarezza e di creare un linguaggio condiviso, necessità che viene riscontrata sia nella pratica, sia nella ricerca e nella riflessione su di essa (Neill, 2008).

Nel corso del tempo sono stati molteplici, a livello internazionale, i tentativi di categorizzazione e definizione degli ambiti *nature-based*; spesso in letteratura si fa riferimento alle metafore di Priest (1986) e di Bisson (1996) per quanto riguarda l'ambito dell'educazione in natura. Priest (1986) utilizza l'immagine di un albero, le cui radici sono le tre aree di apprendimento cognitivo, motorio ed emotivo, mentre il tronco è rappresentato dall'Outdoor Education, dal quale si diramano due grossi rami – Adventure Education (AE) e Environmental Education (EE) – che si articolano in relazioni inter e intrapersonali dalla parte dell'AE e in relazioni ecistiche ed ecosistemiche dal lato dell'EE, il tutto in una chioma denominata "Processo di apprendimento esperienziale".

L'immagine di Bisson (1996), invece, è quella di un grande ombrello denominato Experiential Education, che si dirama in varie parti: da un lato, Challenge Education, Adventure Education, Outdoor Adventure Pursuit Education; dall'altro lato, Earth Education, Environmental Education, Wilderness Education; il tutto sorretto da un manico chiamato Outdoor Education, che trova la sua origine nel Camping Education rappresentato dall'impugnatura.

Oltre a questi, vi sono numerose altre classificazioni e tentativi di definizione, che combinano in modi diversi le varie terminologie e categorie mettendo in evidenza di volta in volta sfumature differenti; si ricordano, in particolare, quelle di Phipps (1991), di Adkins e Simmons (2002), di Hensler, Higgins e Nicol (2002), di Neill (2008), e di Fiennes, Oliver, Dickson, Escobar, Romans e Oliver (2015). Si tratta di interpretazioni provenienti da varie parti del mondo anglofono (UK, USA, Australia), che è quello che conta un maggior numero di pubblicazioni a riguardo.

Tuttavia, sono altrettanto interessanti le riflessioni su concettualizzazioni e terminologie provenienti da altre culture e lingue, come ad esempio il termine scandinavo *Friluftsliv* (che rimanda a un più ampio concetto culturale legato allo stile di vita all'aria aperta), o quello tedesco *Erlebnis* (che sta ancora facendo i conti con il retaggio nazi-militaresco dello scorso secolo - cfr. Becker, 2016).

Le pratiche di riabilitazione e terapia in natura sono spesso definite come *Adventure Therapy*, o *Wilderness Therapy* (nonostante comprendano anche attività meno "avventuriere" e "selvagge", come ad esempio l'ortoterapia); questo ambito è forse ancor più complesso da circoscrivere rispetto a quello educativo, dal quale storicamente ha preso avvio: alcune interpretazioni considerano come prime esperienze di *Adventure/Wilderness Therapy* le pratiche di educazione esperienziale in natura che si rivolgevano a ragazzi difficili o "delinquenti", ma, come vedremo meglio in seguito, non è affatto semplice tracciare i confini tra educazione, rieducazione, riabilitazione e terapia (Gass, Gillis e Russell, 2012).

Il contesto italiano, già da numerosi decenni, conta molteplici e significative esperienze legate all'ambito socio-educativo, formativo e terapeutico *nature-based* che non possiamo qui ricostruire per mancanza di spazio³.

Nonostante questa ricchezza di esperienze ormai cinquantennale, la riflessione teorica e la ricerca scientifica a riguardo hanno avuto uno sviluppo piuttosto recente in Italia. Per questo, forse, mancano terminologie autoctone specifiche (eccetto, forse, un generico "Pedagogia della natura" solitamente riferito all'educazione della prima infanzia).

Spesso, per riferirsi a questo tipo di esperienze, vengono prese in prestito locuzioni e categorizzazioni dalla lingua inglese (cfr. Agostini et al., 2018; Bortolotti, 2019; Farné et al., 2014, Farné et al., 2018; Gigli, 2018). Un recente contributo di Bortolotti (2019) tenta una riorganizzazione concettuale rifacendosi alle categorie e alle terminologie provenienti della cosiddetta "Anglosfera", e fa dell'*Outdoor Education* un macro-ambito che comprende al suo interno l'*Outdoor Adventure Education* da una parte e l'*Outdoor Learning* dall'altra. Rispetto all'utilizzo di questi termini nel contesto italiano, si ravvisano alcuni rischi di confusione sia linguistica che culturale.

Un esempio lampante di fraintendimento linguistico si trova proprio nella formula *Outdoor Education*, in quanto si incorre molto spesso nell'errore di tradurre dall'inglese il termine "*education*" con "educazione", mentre sarebbe più appropriato intenderla come "istruzione"⁴.

Vi sono, inoltre, frequenti casi di confusione non solo linguistica, ma anche culturale: ad esempio, l'idea di scuola e di istruzione in Italia è comunemente associata all'apprendimento formale e disciplinare, mentre in ambito anglosassone i compiti delle istituzioni scolastiche comprendono anche attività finalizzate allo sviluppo globale della persona. Ad esempio, la recente guida denominata "*High Quality Outdoor Learning*" delinea tra le finalità delle esperienze outdoor con gruppi scolastici (che in UK storicamente consistono in vere e proprie "spedizioni") gli obiettivi di divertimento, autostima e formazione del carattere, salute e benessere, consapevolezza sociale ed emotiva, consapevolezza ambientale, competenze pratiche, qualità personali, competenze trasversali, crescita nella motivazione e del desiderio di imparare, ampliamento degli orizzonti (*Outdoor Education Advisers' Panel*, 2015), mostrando come l'idea di educazione scolastica vada ben oltre gli apprendimenti specifici legati alle discipline.

3 Per approfondimento: vedi seconda parte del lavoro Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press).

4 "A process of teaching, training and learning, especially in schools [...]": definizione di "*education*" tratta da Oxford Dictionary

In questo senso, la recente tendenza a preferire il termine Outdoor Learning a Outdoor Education (Beames, Higgins e Nicol, 2011) non implica la predominanza dell'aspetto didattico su quello educativo (come potrebbe sembrare di primo acchito al lettore italiano), ma indica il desiderio di dare rilevanza all'apprendimento e allo sviluppo in senso ampio, non relegandoli esclusivamente alle esperienze scolastiche.

Si rischiano equivoci anche quando si fa riferimento all'area riabilitativo-terapeutica in natura: nella letteratura internazionale, infatti, non è chiara la distinzione tra le esperienze di Adventure Education e quelle Adventure Therapy.

Inoltre, le professionalità coinvolte sono differenti da paese a paese e questo può creare confusione: in ambito anglosassone, ad esempio, non esiste la figura dell'educatore professionale con formazione specificamente pedagogica; pertanto, queste esperienze sono condotte da generici social-workers, con formazione prevalentemente socioassistenziale.

I fraintendimenti possono essere anche intra-linguistici, quando si privilegia, ad esempio, una determinata terminologia poiché appare più accattivante, anche nei casi in cui non risulti realmente rappresentativa: si fa spesso riferimento alla locuzione "terapia" associata a molteplici esperienze (montagnaterapia, velaterapia, ortoterapia, etc.) anche laddove il contesto non è di tipo strettamente terapeutico.

Sarebbe adeguato parlare di terapia quando la proposta proviene da équipe mediche, psicologiche o multidisciplinari e gli scopi sono terapeutici; quando, invece, si tratta di professionalità e caratteristiche progettuali e contestuali differenti, l'utilizzo del termine "terapia" risulta inadeguato e fuorviante.

Una recente pubblicazione, che raccoglie numerosi contributi internazionali, propone di utilizzare un termine ombrello piuttosto ampio per riferirsi alla ricerca e alla riflessione sulle tematiche dell'educazione, della formazione e della riabilitazione in natura, cioè Outdoor Studies: "Outdoor studies [...] è il termine che proficuamente comprende un ampio spettro di approcci, approfondimenti e metodi come, ma non solo, apprendimento esperienziale, adventure education, campi organizzati, educazione ambientale, outdoor leadership, sport in natura e terapia outdoor" (Humberstone et al., 2016, p. 65). In continuità con questa scelta in direzione di terminologie ampie e connesse con il contesto di appartenenza, nel presente lavoro si sceglie di utilizzare come termine-ombrello la locuzione "nature-based" e si tenta, nel prossimo paragrafo, di fare ordine nella giungla terminologica italiana proponendo una categorizzazione il più possibile trasparente e univoca, ma caratterizzata da confini particolarmente permeabili e potenzialmente in evoluzione.

3. Una possibile categorizzazione dei settori/contesti delle esperienze *nature-based* in ambito extrascolastico in Italia

Nel tentativo di mantenere lo sguardo aperto e di evitare di incorrere in imprecisioni linguistiche e culturali, è utile ricordare che nel presente contributo si sceglie di utilizzare la locuzione "nature-based" associata agli ambiti socio-educativo, formativo, terapeutico e socio-ricreativo.

L'esclusione dell'ambito scolastico (ossia tutte le attività che coinvolgono gruppi classe o gruppi educativi scolastici) dalla nostra ricerca è una scelta motivata dalla necessità di comprendere e dare rilevanza alle esperienze che si realizzano in tutti quei settori dell'educazione che si collocano fuori dai circuiti delle scuole di ogni ordine e grado e dei servizi educativi per la prima infanzia.

Osservando il panorama nazionale, e volendo procedere con la rilevazione finalizzata alla mappatura, ci siamo trovati di fronte a un quadro complesso e a tre ordini di problemi.

Il primo riguarda la difficoltà di classificare le esperienze in modo coerente con le terminologie maggiormente adottate a livello internazionale sia per motivi squisitamente linguistici già esplicitati, sia per le peculiarità del nostro sistema educativo nazionale.

Altra difficoltà è stata l'assenza di riferimenti perché, attualmente, non risultano documenti o pubblicazioni che rimandino a rilevazioni analoghe svolte nel nostro paese.

L'ultima questione da risolvere è stata quella della classificazione delle esperienze attive nel panorama nazionale in assenza di criteri condivisi ed ufficiali: le possibili interpretazioni sono molte; i confini tra i vari settori educativo/formativo/terapeutico/ricreativo sono labili; molte realtà possono essere riconducibili contemporaneamente a uno o più dei suddetti settori.

Dovendo comunque identificare le varie esperienze, abbiamo integrato due diverse chiavi di lettura: la prima che si basa su definizioni e terminologie già utilizzate nel contesto italiano e ravvisabili nella letteratura scientifica nazionale; la seconda orientata da una logica bottom-up, ossia basata sull'osservazione delle esperienze concrete per verificare la loro aderenza a tali definizioni.

Abbiamo, quindi, adottato alcune macro-categorie per distinguere le pratiche *nature-based* prese in esame nella rilevazione, in particolare:

- educazione avventura;
- attività terapeutiche e/o riabilitative in natura;
- attività sportive e ricreative all'aperto;
- formazione esperienziale e outdoor.

Nella costruzione del questionario per la suddetta rilevazione, che rendeva necessario collocare una data esperienza in una delle suddette categorie, abbiamo identificato le seguenti domande le cui risposte sono state ricondotte alle attività prevalenti (molte realtà operative, infatti propongono più attività afferenti a finalità diverse): in quali contesti organizzativi si realizza? Che finalità/obiettivi persegue? A quali target si rivolge? Quali metodologie e strumenti di intervento la contraddistinguono? Qual è la natura della relazione che si instaura con gli utenti? Quali professionalità sono coinvolte?

È forse utile sottolineare che tale classificazione non vuole essere rigida o generalizzabile: è una tra le molte possibili e, in questo caso, si è resa necessaria per operare la rilevazione.

Riteniamo utile definire con maggior precisione le macro-categorie, allo scopo di fare più chiarezza possibile ed esplicitare in punto di vista ed i riferimenti che hanno orientato il nostro lavoro.

È forse utile chiarire, infine, che abbiamo considerato l'Educazione Ambientale come dispositivo trasversale a tutte le categorie che si vanno ad elencare e non come macro categoria: frequentemente, nelle proposte pratiche in tutti i settori *nature-based*, viene inclusa in modo esplicito tra le finalità, mentre altre volte rimane implicita ma non meno presente.

3.1 Educazione Avventura (E.A.)

L'Educazione avventura è sia un dispositivo metodologico, sia uno strumento operativo che caratterizza tutte le attività che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale selvaggio per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale di gruppo e di comunità.

Non si tratta solo del benessere indotto da attività sportive all'aria aperta ma di occasioni che diventano formative perché costringono a imparare, confrontarsi con problemi e concentrarsi sulla soluzione, riflettere e verbalizzare i vissuti, in una dimensione di condivisione. [...] Tali esperienze, inoltre, interrompono la quotidianità fatta di tecnologie, procedure, schemi, che tendenzialmente anestetizzano i sensi e le coscienze: costringono a uscire dalla "zona di comfort", attivano corpo e mente, accendono il desiderio, stimolano l'apertura all'"altro da sé". (Gigli, 2018, p. 125)

In sintesi, le finalità dell'E.A. possono essere riassunte in questo modo: incidere sullo stato esistenziale dei soggetti provocando integrazione intersoggettiva, apprendimento delle competenze sociali, dinamiche di gruppo, atteggiamento equilibrato nei confronti del rischio, educazione alla salute e a stili di vita positivi; sono attività intenzionalmente educative che si realizzano per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo, apprendimento, prevenzione rivolte ad individui, gruppi, o comunità.

Concretamente si tratta di attività in contesti di natura selvaggia (come escursionismo, arrampicata, vela, rafting, kayak, campi avventura, etc.) condotte nell'ambito di progetti educativi di vario tipo: ad esempio, centri di aggregazione giovanile, comunità socio-educative, centri e servizi per diversamente abili, progetti di giustizia riparativa, centri per le famiglie e per il sostegno alla genitorialità.

I destinatari dei progetti, quindi, possono essere o meno in situazioni esistenziali problematiche: si tratta di proposte sia per soggetti "a rischio" o in situazione di disagio (marginalità, dipendenza, abbandono scolastico, ritiro sociale, disoccupazione); sia per il sostegno e il miglioramento delle condizioni di vita rivolti a soggetti diversamente abili, o gruppi familiari; sia per la prevenzione e per l'educazione alla salute; sia per la promozione della self-efficacy individuale o di gruppo; sia per progetti di sviluppo di comunità, per l'inclusione e per la socializzazione.

I professionisti coinvolti in tali progettualità educative dovrebbero avere sia competenze tecniche in ambito pedagogico (progettazione, predisposizione del setting educativo, conduzione della relazione, lavoro in équipe) e psicologico (gestione delle dinamiche di gruppo, capacità di osservazione e rielaborazione dei vissuti), sia solidi riferimenti teorico/valoriali e deontologici, sia capacità critiche e di analisi utili per sostenere una visione sistemica.

La sistemicità è, infatti, la base fondante del processo educativo, o per dirla con Bertolini (1999), una delle "unità di senso originarie" insieme all'altro pilastro del processo educativo, ossia "l'apertura al possibile".

L'operatore pedagogico, quindi, invece di proporre una soluzione predeterminata ad un problema si mette "in ascolto": qualsiasi cambiamento della condizione di partenza può realizzarsi solo con il contributo dell'educando, con il suo coinvolgimento diretto, con l'accettazione della sfida.

Normalmente, con la professionalità coinvolte nei progetti di E.A. sono educatori, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali, tecnici (guide, istruttori, ecc): il lavoro di rete e la condivisione di ogni aspetto nelle équipe interdisciplinari sono condizioni fondamentali.

In particolare, è indispensabile che le diverse figure professionali posseggano una base di competenze comuni, un'adeguata formazione specifica per realizzare affiatamento e condivisione di obiettivi e stili educativi.

3.2 Attività terapeutiche e/o riabilitative in natura

Secondo una delle definizioni più utilizzate nella rete degli operatori di *Montagnaterapia* nel nostro paese (e anche la prima definizione ufficiale), la terapia in natura sarebbe un "approccio metodologico a carattere terapeutico-riabilitativo e/o socio-educativo, finalizzato alla prevenzione, alla cura ed alla riabilitazione degli individui portatori di differenti problematiche, patologie o disabilità" (Di Benedetto e Scoppola, 2009, p. 233).

Si noti come in questa definizione, condivisa soprattutto nell'ambito delle proposte terapeutiche *nature-based* realizzate nell'ambito della salute mentale e del sostegno alle persone diversamente abili, siano presenti finalità non solo di carattere terapeutico/riabilitativo, ma anche educative e preventive. È questa una prima testimonianza di come sia complesso distinguere e separare i vari ambiti di intervento.

In generale, queste proposte con prevalenti finalità terapeutiche o riabilitative sono realizzate in contesti socio-sanitari, in particolare: aziende ospedaliere, Asl, Centri di Salute Mentale, Servizi per le Tossicodipendenze (SerT), o Servizi per le Dipendenze patologiche (SerD), comunità terapeutiche, aziende ospedaliere, servizi socio-sanitari, centri diurni, ecc.

Le professionalità coinvolte, oltre al personale sanitario (medici, infermieri, terapisti della riabilitazione e occupazionali), sono educatori professionali, assistenti sociali e tecnici (guide, istruttori, accompagnatori).

Le proposte possono essere relative ad attività in montagna, in barca a vela, in spazi verdi come giardini o orti terapeutici, o possono prevedere la mediazione di animali (pet therapy).

Quello che tradizionalmente distingue le pratiche terapeutiche è l'intento di curare o prevenire uno stato patologico riconosciuto: dobbiamo sottolineare che le scienze mediche classiche sono generalmente orientate dal modello biomedico (modello *disease centred*), mentre gli approcci terapeutici *nature-based* si ispirano ad un modello centrato sul paziente (*patient centred*).

Il percorso terapeutico centrato sulla patologia segue un preciso protocollo fatto di varie fasi (l'individuazione del problema, la diagnosi, il piano terapeutico) e la valutazione dell'efficacia avviene, tendenzialmente, misurando lo stato di guarigione o regressione del problema specifico preso in carico (focus sul problema). Nel percorso di guarigione, solo raramente sono prese in considerazione altre variabili (ambientali, psicologiche, culturali, relazionali, sociali) che esulino dall'ambito squisitamente clinico: c'è una sorta di dicotomia tra il "paziente" e la sua "patologia", il soggetto nella sua interezza rimane sullo sfondo.

In alcuni ambiti, particolarmente evoluti (come quello dei progetti attuati in natura), però, si sta facendo strada la consapevolezza che la guarigione sia collegata a percorsi di terapia virtuosi che coinvolgano il soggetto anche in tutti i suoi aspetti, oltre che a quello puramente fisiologico (approccio olistico).

L'impostazione che caratterizza generalmente le attività terapeutiche in natura aderisce al paradigma salutogenico (Antonovsky, 1996) che si focalizza sia sul coinvolgimento attivo del paziente sia sulla valorizzazione delle sue capacità e risorse. In tutte le pratiche *nature-based*, i destinatari dovrebbero essere consapevoli del-

l'intenzionalità che guida gli operatori e avere un margine di autonomia nel definire il loro coinvolgimento e la possibilità di negoziare le fasi e i tempi della partecipazione.

La relazione, quindi, è basata su reciprocità e dialogicità: si definisce come uno spazio di scambio e cooperazione.

La medicina *patient centred*, infatti, ha l'obiettivo di prendersi cura (to care) del paziente considerando, oltre agli aspetti biologici, anche i "fattori personali, psicologici e sociali" (Moja e Vegni, 2000, p. 45). Di conseguenza, visto che la relazione terapeutica è parte del processo di cura che ha come protagonista il malato, il professionista terapeuta deve avere competenze comunicative e relazionali, in un certo senso pedagogiche e psicologiche.

L'ottica centrata sul paziente richiede l'azione integrata di équipe multidisciplinari, in cui il lavoro di ogni professionista serve da base a quello degli altri, limitando sovrapposizioni e dispersioni.

Molti studi svolti in ambito terapeutico riabilitativo dimostrano che il coinvolgimento corporeo, incoraggiato dalla fruizione dell'ambiente esterno, è parte integrante degli effetti positivi in campo cognitivo, senso motorio (Schilhab e Gerlach, 2008; Corazon, Stigsdotter, Jensen e Nilsson, 2010).

I programmi terapeutici *nature-based* spesso mirano a sviluppare la resilienza psicologica (Neill e Dias, 2001; Shellman, 2009) e a facilitare l'interazione intra e interpersonale (Meyer e Wenger, 1998; Neill, 2008; Sheard e Golby, 2006) per lo sviluppo di un repertorio di coping produttivo.

3.3 Attività sportive e ricreative all'aperto

Con questo termine si intendono "Tutte quelle attività ricreative o discipline sportive che hanno come terreno comune di azione la natura" (Seneci, 2013, p. 24) e che sfruttano l'effetto benefico della fruizione degli ambienti naturali per migliorare la salute, per la socializzazione, il divertimento, il piacere, il gioco.

Le professionalità tipicamente coinvolte sono: istruttori, guide, accompagnatori, operatori turistici.

Questo genere di attività si rivolge a singoli o gruppi che desiderano praticare attività outdoor nel tempo libero, o a soggetti che partecipano ad associazioni ricreative o sportive.

Sono proposte che, solitamente, non si realizzano in una cornice progettuale a lungo termine, ma hanno carattere "estemporaneo e temporaneo", ossia si realizzano nel "qui ed ora" perché il contatto tra gli operatori e gli utenti si limita all'occasione specifica, senza continuità temporale.

Possono essere, tuttavia, inserite in progetti più strutturati come occasioni una tantum o periodiche: è il caso, ed esempio di gruppi educativi, centri diurni o comunità che inseriscono nella loro programmazione attività *nature-based* (es: escursioni, uscite in barca, vacanze verdi).

Queste proposte sono preziose sia per promuovere l'educazione alla salute e a stili di vita sani, sia per la socializzazione, l'incontro e la condivisione intersoggettiva.

3.4 Formazione outdoor

Si tratta di una "metodologia in ambito formativo che consente di incidere più efficacemente sul cambiamento dei comportamenti, sullo sviluppo delle compe-

tenze interpersonali, e sulla capacità di apprendere dall'esperienza" (Rotondi 2004, p. 10). Viene solitamente proposta in contesti di formazione aziendale, gruppi di lavoro, gruppi in formazione o in aggiornamento, formazione universitaria, percorsi di formazione individuali.

Tra le principali finalità troviamo lo sviluppo di competenze trasversali: migliorare lo spirito di team, la collaborazione e l'integrazione, sviluppare competenze di leadership e di membership, gestire i conflitti in modo costruttivo, stimolare la motivazione, migliorare la comunicazione, prendere decisioni e risolvere situazioni complesse, affrontare rischi calcolati e gestire lo stress, rinsaldare la fiducia in sé stessi.

Senza pretendere di essere esaustivi, alcune tipologie di attività proposte nella formazione outdoor prevedono l'arrampicata in montagna, il trekking, le uscite in barca a vela, in canoa o kayak e sono principalmente finalizzate al team building, alla leadership e al coaching individuale.

Conclusioni

Le radici concettuali che sostengono le attività educative, formative, terapeutiche e ricreative basate sulla fruizione e il contatto con la natura sono profonde e ben radicate nelle scienze pedagogiche e psicologiche. Anche le numerose prassi sperimentate e consolidate in questi ambiti hanno uno spessore e una rispettabilità metodologica consolidate nell'arco di decenni.

Il comparto *nature-based*, che nel panorama internazionale gode di un maggiore riconoscimento e sostegno da parte della ricerca scientifica, nel nostro paese ha solo recentemente risvegliato una nuova ondata di interesse della comunità accademica, in particolare nell'ambito delle Scienze dell'Educazione. A tale rinnovato interesse sugli aspetti teorici e metodologici, tuttavia, non ha corrisposto un altrettanto vivace produzione di ricerche empiriche volte a misurare, quantificare, valutare, monitorare le prassi che molte realtà operative continuano a sperimentare.

Con l'obiettivo di ricostruire il quadro delle offerte *nature-based* attualmente attive nel nostro paese, è stato condotto un lavoro di mappatura attraverso un questionario orientato sia a collocare tali realtà nella geografia italiana, sia a ricomporre il loro quadro identitario, sia a verificare le prassi di progettazione e valutazione messe in atto (questi dati saranno presto disponibili nel report di ricerca consultabile nel sito del Centro di ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor-CEFE0 al seguente link: <https://centri.unibo.it/cefeo/it>).

Nell'affrontare questa rilevazione ci si è subito resi conto di quanto complesso fosse categorizzare le realtà operative nei vari settori (socioeducativo, formativo, terapeutico, ricreativo) del comparto *nature-based* sia a livello terminologico, sia sul piano concettuale. Osservando questi due aspetti nel panorama internazionale, si apre un quadro articolato e non del tutto univoco e si nota come ci siano ostacoli linguistici e di contesto che non agevolano l'adozione dei termini e categorie più utilizzate nel contesto italiano. Si pensi, ad esempio, al termine "*education*" che viene spesso tradotto erroneamente dall'inglese con "educazione" ma che sarebbe più appropriato intendere come "istruzione", quindi associata al contesto scolastico. Altri esempi di fraintendimento, che rendono confusivo l'utilizzo di espressioni anglosassoni nel nostro paese, sono in primis l'organizzazione dei servizi socio-educativi, che in Italia si configurano in modo particolarissimo e che prevedono l'impiego di educatori professionali (figure che all'estero non esistono

nello specifico ma rientrano nella più ampia categoria dei social-workers). Altri casi di confusione linguistica e culturale sono riconducibili all'idea di scuola e di istruzione che in Italia è riferita all'apprendimento formale e disciplinare, mentre in ambito anglosassone le istituzioni scolastiche si fanno carico anche di attività finalizzate allo sviluppo globale della persona (quindi di carattere educativo, non solo didattico).

Alla luce di queste considerazioni, si è riscontrata anche una disomogeneità nell'utilizzo comune delle terminologie e dei criteri per categorizzare le esperienze anche all'interno del panorama nazionale: ciascuna realtà operativa si definisce educativa, terapeutica, formativa o ricreativa in base a criteri del tutto singolari e su base "locale". Può capitare, ad esempio che una attività di escursionismo svolta con minori in situazione di marginalità sociale condotta da educatori professionali in contesti progettuali afferenti al settore socio-educativo, venga definita terapeutica (Montagnaterapia), con evidente confusione di ambiti e termini.

Dovendo classificare le esperienze rientranti nel lavoro di mappatura, si è tentato di produrre una classificazione più razionale per distinguere le pratiche *nature-based* in base ai seguenti criteri: osservazione del contesto organizzativo in cui si realizza l'esperienza; definizione delle finalità e degli obiettivi perseguiti; identificazione del target di riferimento; metodologie e strumenti di intervento utilizzati; definizione della natura della relazione che si instaura con gli utenti; professionalità coinvolte.

Si è giunti, quindi, alla definizione di quattro macrocategorie (educazione avventura; attività terapeutiche e/o riabilitative in natura; attività sportive e ricreative all'aperto; formazione esperienziale e outdoor) utilizzate nella rilevazione.

Riferimenti bibliografici

- Adkins, C., & Simmons, B. (2002). *Outdoor, Experiential, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches?*. Charleston: ERIC Digest.
- Agostini, F., & Minelli, M. (2018). Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 81-100). Roma: Carocci.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Barton J., & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A multi-study analysis. *Environmental Science and Technology*. 44(10), 3947-55
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning Outside the Classroom*. London: Routledge.
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure. A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince e K. A. (Eds.), *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies* (pp. 93-116). London: Routledge.
- Bertolini, P. (1957). *Educazione e scoutismo*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bisson, C. (1996). The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model To Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods. In Association of Experiential Education (Ed.), *Spinning New Ideas – A cycle of discovery*, Conference Proceedings, Spokane, Washington (pp. 52-56). Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416049.pdf> [08 giugno 2020].
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerrini.

- Bowen, D.J., & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53.
- Brookes, A.R. (1991). *Thoughts on the conference theme*, Proceedings of the 7th National Outdoor Education Conference, Monash University, Frankston, Australia.
- Cason, D., & Gillis, H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17 (1), 40-47.
- Ceciliani, A. (2014). Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto. In R. Farné, F. Agostini (eds.), *Outdoor Education. L'Educazione si-cura all'aperto* (pp. 37-44). Parma: Junior - Spaggiari.
- Christolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Coalter, F., Dimeo, P., Morrow, S., & Taylor, J. (2010). *The benefits of mountaineering and mountaineering related activities: a review of literature. A Report to the Mountaineering Council of Scotland*, Department of Sports Studies University of Stirling. Disponibile in: https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/12273/1/Dimeo_2010_The_Benefits_of_Mountaineering.pdf [08 giugno 2020].
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cooley, S.J., Burns, V.E., & Cumming, J. (2015). The role of outdoor adventure education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, 567-582.
- Corazon, S., Stigsdotter, U.K., Jensen, A.G.C., & Nilsson, K. (2010). Development of the nature-based therapy concept for patients with stress-related illness at the Danish healing forest garden Nacadia. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 20, 30-48.
- Dewey, J. (2011). *Experience and Nature* (22^a ed.). Berkley: Mccutchen Press.
- Di Benedetto, P. & Scoppola, G. (2009). Riabilitazione psichiatrica e montagna. In Commissione Centrale Medica del CAI (eds.), *Medicina e Montagna* (Vol. 1, pp. 231-239). Milano: CAI.
- Farné, R., & Agostini, F. (eds.) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior - Spaggiari.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. Giving Evidence Final Report, Institute for Outdoor Learning, UCL Institute of Education, Blagrave Trust, London. Disponibile in: <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Research/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=2017-03-16-110244-937> [08 giugno 2020].
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Charleston: ERIC Digest.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Froebel, F. (1889). *L'educazione dell'uomo* (A. Ambrosini, Trad.). Roma: Trevisini (Lavoro originale pubblicato 1826).
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books.
- Gass, M.A., Gillis, H.L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy. Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Gigli, A. (2018). L'adventure education nell'ambito del lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10-34.
- Gillis, L.H., & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 31, 111-135.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Hans, T.A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60.

- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Hensler, M., Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes (Volume 2)*. Kisa, Sweden: Kisa-Tryckeriet AB.
- Humberstone, B., & Prince, H. (eds.) (2020). *Research Methods in Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K.A. (eds.) (2016). *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. London: Black Swan.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione*. Milano: Guerini.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopoli.
- Massa, R. (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Melotti, G., Cani, D. (2018). L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 241-264). Roma: Carocci.
- Melotti G., Gigli A., Borelli C. (in press) Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura. *Formazione & Insegnamento*.
- Meyer, B.B., & Wenger, M.S. (1998). Athletes and adventure education: An empirical investigation. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 243-266.
- Moja, E.A., & Vegni, E. (2000). *La visita medica centrata sul paziente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (1949). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morris, N. (2003). *Health, Well-Being and Open Space - Literature Review*, OPENspace: the research centre for inclusive access to outdoor environments, Edinburgh College of Art and Heriot-Watt University. Disponibile in: <https://pdfs.semanticscholar.org/5683/f96c-71ff68a137b181817cc925f11250e8b1.pdf> [08 giugno 2020].
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors. A literature review*. Forres: Sustainable Development Research Centre, Horizon Scotland-The Enterprise Park. Disponibile in: <https://www.ltl.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/children-in-the-outdoors.pdf> [08 giugno 2020].
- Neill, J.T. (2008). *Enhancing life effectiveness: the impacts of outdoor education programs*, Unpublished doctoral dissertation, University of Western Sydney, Sydney.
- Neill J.T., & Dias, K.L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1, 35-42.
- Neill, J.T., & Richards, G.E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), 1-9.
- Nicolodi, G. (1992). *Maestra, guardami... L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*. Bologna: Edizioni Scientifiche CISIFRA.
- Outdoor Education Advisers' Panel (2015). *High Quality Outdoor Learning*, English Outdoor Council. Disponibile in <https://oeapng.info/2784-high-quality-outdoor-learning/> [08 giugno 2020].
- Phipps, M.L. (1991). Definitions of Outdoor Recreation and Other Associated Terminology. In *Employee Preparation towards 2001. National Conference for Outdoor Leaders*. Conference Proceedings, Gunnison, Colorado, pp. 10-18.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-16.

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. et al. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*, National Foundation for Educational Research and King's College London. Disponibile in: <https://www.informalscience.org/review-research-outdoor-learning> [08 giugno 2020].
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. L'Aia: Jean Néaulme.
- Sarsini, D. (2003). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schilhab, T.S.S., & Gerlach, C. (2008). Embodiment, corporeality and neuroscience. In T. Schilhab, M. Juelskjær e T. Moser (Eds.), *Learning bodies* (pp. 19–43). Copenhagen: DPU Forlag.
- Seneci, A. (2013). Gli sport outdoor, una risorsa turistica: farne un'opportunità e non un problema. Atti del Convegno, *L'arrampicata sportiva, una opportunità per il territorio* (Lecco, 14 dicembre 2013). Disponibile in: <https://www.gognablog.com/wp-content/uploads/2014/05/Corti-Mela-attipaginasingolaconferenza.pdf> [08 giugno 2020].
- Sheard, M., & Golby, J. (2006). The efficacy of an outdoor adventure education curriculum on selected aspects of positive psychological development. *Journal of Experiential Education*, 29, 187–209
- Shellman, A. (2009). *Empowerment and resilience: A multi-method approach to understanding processes and outcomes of adventure education program experiences*, Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Indiana, MI.
- Stott, T., Allison, P., Felter, J., & Beames, S. (2015). Personal development on youth expeditions: a literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, 34(2), 197-229.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.

Riferimenti sitografici

- <https://www.sollevamenti.org/>
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/education?q=education>
<https://centri.unibo.it/cefeo/it>



L'anticipazione: tra poetica e pragmatica dell'azione

Anticipation: between poetics and pragmatics of action

Ines Giunta

Università Ca' Foscari, Venezia – ines.giunta@unive.it

ABSTRACT

The technologies's pervasiveness is not a quality that concerns only the dimensions of diffusion, interception of needs and of penetration in every human activity: it intervenes, it anchors itself and it produces effects on the internal mechanisms of *anticipation*, neural devices for the construction of "future scenarios" considered strategic for decision-making. Identified as the most important of the simplicity principles and recognized by the OECD 2030 as an essential element of learning according to the AAR cycle (Anticipation Action Reflection), the anticipation draws, in fact, from experiences, including *medial* ones, preserved in the *memory*, in the light of which present data is evaluated and predictions for the future are made. It is this *mental journey* between past and future, therefore, that pushes towards a reinterpretation of the experience of temporality in a phenomenological key and assigns the tasks of *cultivating memory* and *exercising gaze* to pedagogy, in the awareness that 'regarder' (looking back at) the past involves the recovery or the renewal of what has been remembered and that the gaze [regard] includes in itself the idea of respect [egard] and therefore always invites those who look to a deeper commitment.

La pervasività delle tecnologie non è una qualità che attiene solo alle dimensioni della diffusione, della intercettazione dei bisogni e della penetrazione in ogni attività umana: essa interviene, si ancora e produce effetti sui meccanismi interni dell'*anticipazione*, dispositivi neurali della costruzione degli "scenari futuri" considerati strategici ai fini dei processi decisionali. Individuato come il più importante tra i principi semplici e riconosciuto dall'OECD 2030 quale elemento imprescindibile dell'apprendimento secondo il ciclo AAR (Anticipazione Azione Riflessione), l'anticipazione attinge, infatti, alle esperienze, anche *mediali*, conservate nella *memoria*, alla luce delle quali valuta i dati del presente e formula previsioni per il futuro. E', dunque, questo *viaggio mentale* tra passato e futuro che spinge nella direzione di una rilettura dell'esperienza della temporalità in chiave fenomenologica e assegna alla pedagogia i compiti di *coltivare la memoria* e di *esercitare lo sguardo*, nella consapevolezza che *regarder* il passato comporti sempre anche la

ripresa o il rinnovarsi di quanto è stato ricordato e che lo *sguardo* [regard] include in sé l'idea di *riguardo* [egard] e inviti perciò sempre chi guarda a un impegno più profondo.

KEYWORDS

Anticipation, Technology, Memory, Simplexity.

Anticipazione, Tecnologie, Memoria, Semplicità, Decisione.

Introduzione

La consapevolezza che l'umanità, fragile come non mai, stia per entrare in una nuova, e difficilmente prevedibile, era della sua evoluzione che la porterà ad affrontare *sfide* senza precedenti (Caffo, 2017), ci obbliga, in un certo senso, a portare a tema le nostre paure, prima tra tutte quella che la rivoluzione tecnologica, lasciata al timone del cambiamento, possa determinare una *metamorfosi antropologica* senza controllo: «Abbiamo scelto degli strumenti, e ci piacciono: ma qualcuno ha badato a calcolare, preventivamente, le conseguenze che il loro uso avrà sul nostro modo di stare al mondo, forse sulla nostra intelligenza, in casi estremi sulla nostra idea del bene e del male?» (Baricco, 2018, p. 17). E ci obbliga, ancor di più, a cercare una sintesi armoniosa e condivisibile tra *tecnica* e *uomo*. E nel crinale, mai facile, che separa lo *slancio* (tipico della prima) e la *riflessione* (tratto distintivo del secondo), si delinea per la pedagogia il compito di ribaltare la direzione e il senso di questa travagliata relazione, per ritornare a vecchi obiettivi (cosa può fare la tecnica per l'uomo e non come possiamo utilizzare quanto ci propina) con nuove consapevolezze (i bisogni formativi di questo tempo storico, ma, anche, le tante sollecitazioni che ci restituisce una ricerca scientifica che, da più prospettive, si impegna sull'unico fronte dello sviluppo umano e della salvaguardia del suo benessere).

Vale la pena, allora, di mettere mano a quella ingente mole di studi che si occupano, a vario titolo e in varia maniera, di questa delicata relazione, per leggerli ed elaborarli da una prospettiva eminentemente pedagogica. Tra questi, è sembrato utile soffermarsi sulla *previsione*, un aspetto fondamentale del funzionamento del cervello.

Scopo del lavoro di ricerca è, dunque, quello di integrare il nucleo teorico della *previsione* tratteggiato dal neurofisiologo Berthoz nei primi suoi studi due editi in lingua italiana (1997; 2011), e in parte già rielaborati da una prospettiva didattica da Rivoltella (2014), con quanto contenuto in un articolo redatto nel 2015 e pubblicato in un libro curato con Debru, dal titolo significativo *Anticipation et Prediction. Du geste au voyage mental* e non ancora tradotto in Italia. Ancora più persuaso della salienza dei meccanismi anticipatori, che sono alla base del funzionamento della *previsione*, lo Scienziato coinvolge, infatti, venti esperti di diversi campi con lo scopo non tanto di coprire tutto il vasto campo semantico di questo concetto, ma perché convinto del fatto che sia stato posto male e che necessiti di un nuovo esame e di maggiore dettaglio nella descrizione.

Dopo aver presentato, quindi, un quadro di insieme del funzionamento della *previsione* e analizzato le diverse forme del meccanismo dell'anticipazione, si avrà cura di operare un ulteriore passaggio in termini di elaborazione teorica, esplici-

tando in quale punto del processo intervengano le tecnologie e quali siano le ricadute in termini di riflessione pedagogica. Si tratta, è bene specificarlo, di un lavoro da concepirsi come introduttivo ad una analisi futura degli aspetti della previsione più eminentemente legati all'uso delle tecnologie, il cui fine è quello di giustificarla.

1. Centralità della previsione

La tesi che si intende proporre parte dall'assunto, peraltro già dimostrato da Berthoz (2011), che la *previsione* sia un meccanismo fondamentale della cognizione e che la sua esistenza sia all'origine stessa della capacità di *sopravvivenza* delle specie, riconoscendo con ciò in essa quella specifica capacità che ha consentito all'uomo, lungo la linea del tempo, ora di guadagnare quei pochi secondi necessari per avere la meglio sulle prede, ora di scegliere il percorso migliore per tornare in un determinato posto o, ancora, di utilizzare le informazioni memorizzate per risolvere nell'immediato situazioni potenzialmente pericolose (Berthoz, 1997). Ma tiene conto anche del fatto che, contrariamente a quanto ci restituisce il senso comune, «[...] non soddisfatta del dono della semplice sopravvivenza, [...] la natura abbia avuto un magnifico ripensamento: la dotazione innata a disposizione degli organismi per la regolazione dei processi vitali non mira al raggiungimento di uno stato neutrale – una terra di nessuno – fra la vita e la morte. Piuttosto, obiettivo dell'omeostasi è quello di offrire uno stato di vita migliore della neutralità, uno stato che noi umani, prospere creature pensanti, identifichiamo con la *buona salute* e il *benessere*» (Damasio, 2003, p. 49). *Sopravvivere* ingloba in sé, dunque, *a la Morin*, l'idea di «Vivere inteso non, o non solo, come essere in vita, come sopravvivere (che è un po' come dire sotto-vivere), ma inteso come poter compiere le proprie inclinazioni, i propri talenti e le proprie attitudini, poter "essere bene"» (Scarpini, 2015, pp. 195-196). Insomma, non vivere per sopravvivere, ma sopravvivere per vivere, che «[...] acquista senso quando vivere significa vivere poeticamente. Vivere poeticamente significa vivere intensamente la vita, vivere d'amore, vivere di comunione, vivere di comunità, vivere di gioco, vivere d'estetica, vivere di conoscenza, vivere nello stesso tempo di affettività e di razionalità» (Morin, 2002, p. 142).

E se gli *scopi* dell'uomo moderno sono il suo benessere e la salvaguardia della sua salute, ogni oggetto che può contribuire al loro raggiungimento diventa, dunque, per lui un *obiettivo*, da determinare *preventivamente* scegliendo con cura le azioni da intraprendere e il percorso da compiere. Solo a queste condizioni la vita è *agita* e non *subita*.

Come spiega Berthoz, ogni attività pratica, intellettuale e tecnologica dell'uomo è sempre orientata verso il futuro: «Sono inventati scenari alternativamente possibili, vengono valutati i rischi di avere il cancro, le possibilità di beneficiare di una meteorologia favorevole, o di subire i disastri del riscaldamento globale. Calcoliamo la possibilità dei politici alle elezioni, gli effetti negativi degli OGM sull'ambiente, le curve demografiche, la probabilità di un incidente o di un disastro nucleare. Gli atleti praticano l'anticipazione allenandosi in base alle prestazioni dei loro futuri avversari. Lo speculatore prevede il crollo del mercato azionario. Prendiamo anche in considerazione il 'cigno nero', cioè l'evento improbabile» (Berthoz, 2015, pp. 4-5, trad. mia). Il cervello *prevede*, nell'*incertezza*, quale scelta è maggiormente strategica, funzionale o semplicemente bella per raggiungere l'obiettivo prefissato e, a quel punto, scommette (Berthoz, 2015). L'in-

certezza si qualifica, infatti, per un alto grado di *entropia*, che è una grandezza fisica legata al disordine di un sistema: basterà citare a titolo esemplificativo il classico esempio del mucchio di mattoni che ha più entropia dell'edificio costruito con essi o dell'acqua in un secchio che ha più entropia del blocco di ghiaccio dal quale si è sciolta. Caratteristica delle situazioni con elevata entropia sono la moltiplicazione delle possibilità di scelta, da una parte, e l'aumento del numero delle risposte o delle soluzioni a disposizione, dall'altra, fattori che riducono drammaticamente al minimo la *prevedibilità* dei comportamenti e dei fenomeni (Morin, 1999). È proprio per questo che se, in generale, essere in grado di prevedere è fondamentale in tutte le attività, in questi tempi, caratterizzati da una crescente complessificazione, diventa addirittura di importanza vitale. E, per le stesse ragioni, anche incredibilmente difficile: vi è, infatti «[...] un netto contrasto tra, da un lato, l'enorme quantità di informazioni disponibili, che dovrebbero rendere possibile fare delle previsioni (ad esempio sulle prevedibili conseguenze del surriscaldamento globale) e, dall'altra parte, la difficoltà per l'umanità di trarre le conseguenze per l'azione» (Berthoz, 2011, p. 107).

Una volta tralasciato definitivamente qualsiasi riferimento alle accezioni *mistico-magiche* legate alla previsione e circoscritta la ricerca alla considerazione degli aspetti legati all'*attività razionale-conoscitiva* umana, si impone dunque, in considerazione del tempo storico e dei fenomeni emergenti ad esso legati (tutti rigorosamente a diffusione planetaria), la necessità di un maggiore approfondimento della natura della previsione e del ruolo da essa ricoperto nei processi decisionali. Le domande riguardano, quindi, come sia classificabile la previsione; quale sia il nesso con l'apprendimento; quali le ricadute di natura epistemologica; e, ancora, quale il ruolo ricoperto dalle tecnologie in questo delicato, e a tratti inestricabile, complesso di fattori.

L'ipotesi avanzata da Berthoz (2012) e finemente sintetizzata da Rivoltella (2014) è che la previsione non sia 'solo' una *proprietà fondamentale* del vivente, ma sia 'la più importante' al fine di raggiungere i suoi obiettivi. Ipotesi che, in un testo successivo di Berthoz (2015), trova ulteriore conferma e una precisa identificazione quale *meccanismo di base dell'apprendimento*.

Prima di argomentarla una precisazione sul modo di intendere il concetto di *apprendimento*. Nel solco della Scuola di Santiago, infatti, è possibile considerare i sistemi viventi come delle totalità integrate, le cui proprietà non possono essere ridotte a quelle delle loro componenti più piccole (Capra, Luisi, 2015), ma sono da considerare, anzi, come proprietà dell'insieme, che emergono dagli schemi di interazione tra le sue componenti. Tuttavia, solo alcuni di questi schemi di interazione si caratterizzano per il carattere della *stabilità* o della *ricorrenza* e vanno a formare dei veri e propri *percorsi* (pathway), che grande peso avranno sulle risposte future dell'organismo (Maturana, Varela, 2001; Minati, 2010) e, dunque, sulla sua *agentività*. È questo 'processo di cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti' che intendiamo per *apprendimento*. Ed è all'interno di questa cornice di senso che è possibile considerare l'apprendimento come il *processo stesso della vita* (Capra, Luisi, 2015; Margiotta, 2015).

Fatta questa necessaria premessa, è possibile individuare le 'costanti' (Margiotta, 2015) che concernono due *caratteri della vita* che si ritiene importante evidenziare ai fini del nostro ragionamento: essi riguardano «[...] in primo luogo la connessione fra il carattere di sopravvivenza inerente alla vita e l'apprendimento inteso come cambiamento dei comportamenti che l'assicurano. Una seconda costante che merita segnalare è, poi, la dipendenza dei nuovi comportamenti biologici dall'acquisizione di "capacità"» (Margiotta, 2015, p. 51). Useremo, quindi,

questi due *caratteri* come chiavi euristiche per la nostra analisi, avendo cura di metterle in relazione con il ruolo svolto dalla previsione e andando, quindi, a definire compiutamente il ruolo delle tecnologie.

2. Prima costante: sopravvivenza, apprendimento e previsione

Nella logica di garantire la *sopravvivenza* (intesa nella maniera tratteggiata), l'*apprendimento*, inteso come il *processo stesso della vita* non può che privilegiare tutti quei comportamenti che la assicurano. È in ordine a questa esigenza primaria, che appare chiaro che la necessità di elaborare i fenomeni del reale tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro riguarda, tuttavia, non solo l'uomo e il tempo storico presente, ma, più in generale, il vivente e la sua più complessa storia evolutiva: il legame, ormai evidente, della previsione con la *sopravvivenza* è da collocare, quindi, all'interno della necessità biologica di trovare soluzioni *semplesse* (Berthoz, 2011) a problemi a vari livelli di complessità. È per questo che la previsione è stata identificata da Berthoz come uno dei *principi semplificativi*, insieme ai principi del rifiuto, della specializzazione e della selezione, della deviazione, della cooperazione e della ridondanza e del senso, il cui scopo è quello di consentire di trovare soluzioni rapide, eleganti ed efficaci (Berthoz, 2011).

In particolare, il *principio dell'anticipazione probabilistica e della previsione* consente, nella definizione di Berthoz di «[...] confrontare i dati dei sensi con le conseguenze delle azioni passate e di prevedere le conseguenze delle azioni in corso» (Berthoz, 2011, p. 15). Esso presuppone, quindi, sempre, la presenza di due elementi e di due dimensioni temporali: i dati dei sensi e la dimensione del presente e la memoria delle esperienze pregresse (e dei loro esiti) e la dimensione del passato. A ulteriore integrazione, la tesi sostenuta in seguito dallo Studioso (2015), e che fa da sfondo a queste riflessioni: cioè che la previsione non sia solo *uno* dei principi semplici, ma sia *il* principio semplice, in quanto più di ogni altro concorrerebbe proprio alla "costante ricerca del successo (evolutivo, personale)" e al "sistematico evitamento di quel che lo compromette" (Rivoltella, 2014, p. 26).

Individuati quali elementi identificativi del processo di previsione, si analizzeranno, pertanto, sia pure brevemente, nell'ordine prima *i meccanismi percettivi e la dimensione del presente* e, in seguito, *la memoria delle esperienze pregresse (e dei loro esiti) e la dimensione del passato*. E per ciò che concerne questo studio, e per le ragioni precedentemente tratteggiate, *il meccanismo di base dell'apprendimento*.

2.1 Primo elemento identificativo: i meccanismi percettivi e la dimensione del presente

Esiste una varietà di manifestazioni della previsione, che attengono a *diversi livelli* di complessità, in un gradiente che va dalle operazioni più semplici, legate alla sopravvivenza, fino al sovrintendere a operazioni più complesse, quali saper prendere decisioni e pianificare il futuro (Rivoltella, 2014). Tuttavia, come per molte altre funzioni cerebrali, piuttosto che cercare di organizzarle in un ordine gerarchico, sembra più corretto prendere in considerazione la possibilità di fare ricorso ad una strutturazione di tipo *eterarchico*, in cui si esprime una logica organizza-

trice nuova, caratterizzata da relazioni di interdipendenza orizzontale tra le parti, senza la mediazione di controlli centralizzati: il concetto di anticipazione, come sottolinea Berthoz (2015), assume in sé, infatti, tutta una molteplicità di *meccanismi percettivi* emersi durante l'evoluzione e che «[...] combinano acentrismo / policentrismo / centrismo, anarchia / poliarchia / gerarchia, specializzazione / policompetenza / non specializzazione» (Morin, 1993, p.101).

Oltre a quello che, solo per comodità espositiva, possiamo definire *livello 0*, in cui la previsione è identificabile con l'intero *apparato genomico*, unità ereditaria fondamentale degli organismi viventi, i cui meccanismi molecolari e atomici anticipano sia la forma che la funzione, richiedendo poi la convalida e l'attuazione di meccanismi specifici durante lo sviluppo (Berthoz, 2015, p. 19), c'è un *primo livello dell'anticipazione*, costituito dai *recettori sensoriali* (come i *fusi neuromuscolari*, i *sensori vestibolari*, i *recettori visivi*, ecc.), dispositivi di percezione progettati per guidare l'azione orientandoli ad uno scopo, ma soprattutto per prevedere le conseguenze e così garantire un aspetto basilare della vita: l'autonomia.

Il *secondo livello* è quello dell'*anticipazione motoria*, ossia dell'atto o del gesto, cioè dei movimenti orientati verso un obiettivo a cui si rivolge l'organismo. Berthoz ritiene, infatti, che, di fronte alla necessità di organizzare un compito motorio, il Sistema Nervoso Centrale abbia a disposizione due possibilità di programmazione: una di tipo *conservativo*, in cui vi è l'attivazione di schemi di movimento già sperimentati ed immagazzinati, modificabili per alcuni parametri (velocità, intensità, ampiezza); l'altra di tipo *proiettivo*, che costituisce, da un punto di vista fenomenologico, un importante strumento di simulazione, attraverso cui imparare a fare, senza effettivamente fare. In definitiva, un valido strumento di apprendimento, in contrapposizione all'apprendimento per tentativi ed errori (Reggiani, 1999) e una componente importante dell'*agentività*, cioè della coscienza di essere gli agenti delle nostre azioni (Berthoz, 2015).

Un *terzo livello* è legato all'*analisi dello spazio*, che consente una percezione coerente, unica, stabile del proprio corpo e della sua relazione con l'ambiente: tanto per [...] «l'assone di un neurone, che cerca la cellula bersaglio durante lo sviluppo del cervello, quanto per il cosmonauta che esplora la Luna, *localizzare un oggetto nello spazio* significa, infatti, semplicemente, rappresentare i movimenti che sarebbero necessari per raggiungerlo (Berthoz, 2015).

Il *quarto livello* è legato al *contesto*. Come si diceva, la necessità biologica di garantire la sopravvivenza degli animali e dell'uomo sul nostro pianeta ha comportato, per via della complessità dei processi naturali, la necessità di trovare una serie di soluzioni, alcune delle quali sono state suggerite, in un certo senso, dai rapporti personali, o, meglio, dall'adattamento delle strategie sensoriomotorie, con il proprio *Umwelt* (Uexküll, Kriszat, 1936; Berthoz, 2011), quell'*intorno* percepito in maniera soggettiva che fa di un mondo fisico una svariata infinità di mondi percettivi personali, organizzati attorno alle esigenze del soggetto e basati sulla *previsione* del comportamento e dell'utilità degli oggetti all'interno di questo universo semiotico di significati (Rivoltella, 2014, p. 29).

Berthoz individua, poi, un quinto livello, quello del *processo decisionale cognitivo*, che opera in maniera sotterranea in tutti gli altri creando il mondo possibile di ciascuno e anticipando la vita in esso, mediante una paziente e instancabile opera di conciliazione di desideri interni e opzioni reali, quali la scelta di un lavoro, di uno spettacolo, di un viaggio, una religione, ecc. e sul quale intervengono aspetti culturali, ideologici, sociali (Berthoz, 2015). Ma è anche il livello della capacità di immaginare, anticipandoli in un certo senso, *altri mondi possibili*, *utopici*, non nel senso di inesistenti e, quindi, irraggiungibili, ma, invece, di *possibili*, "augurabili e verosimili".

Berthoz aggiunge poi, in termini di proposta, un *sesto livello*, quello dell'*emozione*. La vita dell'uomo dipende dalla capacità di capire cosa fanno gli altri, non solo comprendendone le intenzioni, ma anche interpretandone i *sentimenti*, che tanta parte hanno nei processi decisionali (Damasio, 2010). Inoltre, sembra fortemente plausibile che lo stesso tipo di simulazione sia alla base dell'architettura funzionale dell'*empatia*, cioè la capacità di riconoscere e rispettare le emozioni degli altri, al punto da riuscire a decifrare e, perfino, ad *anticiparne* i sentimenti sulla base dell'osservazione del modo in cui si stanno comportando o del contesto in cui si trovano (si parla in questo caso di *empatia cognitiva*), o a provare addirittura la loro stesse emozioni (è il caso della *empatia emozionale*) (Roganti, Ricci Bitti, 2012). L'empatia diventa, così, il *sistema della molteplicità condivisa* (shared manifold of intersubjectivity), uno *spazio intersoggettivo noi-centrico* in cui entriamo in relazione con gli altri riconoscendoli come nostri simili (Gallese, 2001), per comprendere e prevedere le loro esperienze, intenzioni, bisogni e comportamenti (Preston, de Waal, 2002), per Berthoz (2015) una delle forme più importanti di *anticipazione*. È, dunque, possibile riconoscere al meccanismo anticipatore un ruolo di primo piano nella regolazione dei comportamenti e delle interazioni alla base di ogni rapporto umano.

Ci sono, poi, nella ricognizione di Berthoz dei meccanismi anticipatori, forme che definisce *più cognitive*, che – spiega lo scienziato – non richiedono necessariamente l'osservazione di un gesto o di un'azione, ma più semplicemente il coinvolgimento diretto in una determinata relazione sociale interindividuale (Berthoz, 2015): si tratta di un insieme strutturato di abilità che rendono possibile attribuire stati mentali a sé stessi e agli altri, riconoscere che le menti altrui hanno credenze, desideri e intenzioni differenti da quelle delle proprie e utilizzare tale conoscenza per spiegare e *prevedere* il proprio e l'altrui comportamento (Premack, Woodruff 1978).

2.1.2 Ruolo dell'associazione, dell'inferenza e dell'anticipazione

Alla base dei comportamenti di previsione che abbiamo testè descritto operano i meccanismi dell'*associazione*, dell'*anticipazione* e dell'*inferenza* (Rivoltella, 2014.).

L'*apprendimento associativo* è il tipo di apprendimento più elementare, ma è fondamentale per l'acquisizione delle conoscenze sul mondo, in quanto consente di imparare quali cose possiamo considerare gradevoli e quali sgradevoli. Lo spiega bene Frith, neuroscienziato di fama internazionale, che afferma che «[...] ciò che viene appreso è un'associazione tra uno stimolo arbitrario e uno stimolo ricompensa (il cibo in bocca) o uno stimolo punizione (una scossa elettrica)» (Frith, 2009, p. 111), specificando come uno stimolo arbitrario non basti a far sì che vi sia apprendimento, ma è interessante solo nella misura in cui *predice* quel che avverrà in futuro. Questo processo, scoperto da Pavlov grazie ai suoi esperimenti con i cani (Pavlov, 1927) e noto come *condizionamento classico*, «[...] è precisamente quel tipo di apprendimento di cui abbiamo bisogno per sopravvivere» (Frith, 2009, p. 112).

Importante, sì, tuttavia, non sufficiente: per sopravvivere non basta, infatti, imparare quali cose saranno gradevoli e quali sgradevoli, occorre capire come ottenere le prime ed evitare le seconde. Sarà grazie agli esperimenti newyorkesi di Thorndike (1911) sui gatti che verrà scoperto il ruolo dell'*apprendimento strumentale*, l'altra forma dell'apprendimento associativo, che consiste nell'individuare

«[...] quali, fra le nostre azioni, influenzano il futuro» (Frith, 2009, p. 114). In entrambe i casi si tratta, comunque, di processi che «[...] hanno a anche fare con il futuro: impariamo che alcuni segnali ci avvertono circa quello che accadrà in futuro; impariamo che alcune azioni faranno accadere delle cose in futuro» (Frith, 2009, p. 116). In tal senso possiamo dire che il cervello si comporta come una *macchina frithiana* (Rivoltella, 2014).

Certo, commenta lo Studioso, non sono i segnali responsabili delle previsioni, bensì il cervello, e, meglio ancora, i *neuroni dopaminergici*, detti erroneamente anche *cellule di ricompensa*, come ha dimostrato Schultz (2001) con i suoi esperimenti con le scimmie. I primati venivano sottoposti ad un segnale luminoso e dopo un secondo veniva dato loro un sorso di succo di frutta: se è vero che inizialmente la loro attività aumentava subito dopo che veniva dato loro da mangiare o da bere, tuttavia, è anche vero che, dopo alcune ripetizioni dello schema, l'attivazione dei neuroni dopaminergici avveniva subito dopo il lampo e prima che fosse dato il succo di frutta: invece di rispondere alla ricompensa, i neuroni la stavano *anticipando*, la stavano predicendo» (Frith, 2009, p. 120). In questo senso è possibile affermare con Rivoltella (2014) che il cervello si comporta come una *macchina popperiana*, nel senso che impara dai propri *errori* e non dalle conferme che riceve dalle sue previsioni. Questa forma particolare di apprendimento associativo, nota come *apprendimento per predizione*, considera banalmente il *mondo come uno spazio di ricompense* (Frith, 2009) e crea al suo interno «[...] una mappa di azioni possibili indicando quali azioni più probabilmente ci porteranno alla ricompensa» (Frith, 2009, p. 122). Ancora, oltre a predire una ricompensa, questi neuroni servono a segnalare anche gli errori nella predizione, indicandoci che dobbiamo fare qualcosa per migliorarla. Se, infatti, la scimmia vede lo stimolo luminoso senza che a questo segua la somministrazione del succo di frutta, l'attività dopaminergica diminuirà sensibilmente, segnalando così l'errore nella predizione. Questo meccanismo di funzionamento del cervello è particolarmente importante, poi, perché è anche il modo attraverso il quale il nostro cervello impara ad 'attribuire certi valori' a tutti gli eventi, gli oggetti e i luoghi che ci circondano secondo la semplice equazione che se la predizione è corretta lo stimolo può essere considerato rilevante e acquista, pertanto, valore (Frith, 2009). La *mappa del mondo* è, dunque, così, in un certo senso, una *mappa di valori*: «Essa colloca gli oggetti di alto valore dove è probabile che io riceva una ricompensa e gli oggetti di scarso valore dove non è probabile venire ricompensati. La mappa indica pure quali azioni di alto valore siano ad alta probabilità di successo e quali azioni di basso valore probabilmente andranno incontro al fallimento [...] Per il nostro cervello [...] ciò che vediamo intorno a noi non è un mormorio crescente e confuso, ma una mappa di segni circa le possibilità future. E questa mappa di future possibilità che tiene i nostri corpi intimamente legati al mondo che ci circonda» (Frith, 2009, p. 124).

Veniamo ora al ruolo ricoperto dalle *inferenze* ai fini della previsione. La suddivisione del mondo fenomenico secondo le categorie approssimative di *piacevole* e *spiacevole* è troppo semplicistica (Frith, 2009) e non solo non restituisce la complessità delle operazioni alle quali è chiamato il cervello nella decodifica della realtà, ma, soprattutto, non tiene conto dell'*osservatore*: del modo peculiare con cui ciascuno percepisce un medesimo stimolo, delle esperienze che ne hanno caratterizzato il passato come delle aspettative nutrite per il futuro. In considerazione di questo, per il cervello la percezione è come «[...] una sorta di *loop*, di ciclo» (Frith, 2009, p. 160), che non parte dal dato esterno, l'insieme degli stimoli che arrivano al nostro sistema sensorio-percettivo, ma da quello interno, un ba-

gaglio di *conoscenze a priori* (alcune delle quali sono presenti nel cervello per via evolutiva, mentre altre fanno parte delle esperienze personali del soggetto) che costituiscono veri e propri *modelli di mondi* e suggeriscono una serie di predizioni su quali segnali dovrebbe ricevere l'individuo. Sono queste predizioni a dover essere confrontate con i segnali effettivamente ricevuti: e l'esistenza di eventuali errori servirà al cervello per modificare il suo modello di mondo.

La percezione è, dunque, molto di più che la registrazione accurata di ciò che è presente nel mondo: è un *meccanismo intelligente*, che opera in maniera tanto veloce quanto inconsapevole, formulando ipotesi, decidendo qual è la probabilità che le sue ipotesi siano giuste in funzione di precisi elementi, quali l'*informazione* di cui si dispone, della *memoria* delle esperienze passate e della *previsione* di un futuro desiderabile (Berthoz, 2011). In definitiva, una «[...] predizione di ciò che dovrebbe esserci nel mondo» (Frith, 2009, p. 167). Ma in che modo è possibile determinare quanta informazione porta il messaggio al ricevente? Per valutarlo dovremmo conoscere le credenze prima dell'arrivo del messaggio e misurare, quindi, i cambiamenti intervenuti (Frith, 2009). Questo modo di procedere nella conoscenza, caratterizzato da una dialettica fatta di continui aggiustamenti, trova la sua formulazione matematica nel *teorema di Bayes*, che indica appunto come dovrei modificare la mia credenza relativa ad A data una qualche nuova evidenza X: «Dato un certo fenomeno (A) su cui volgiamo avere delle informazioni, e l'osservazione (X) che è l'evidenza relativa ad A, il teorema di Bayes ci dice quanto dovremmo *aggiornare* la nostra conoscenza di A, data la *nuova evidenza X* [...] Il termine matematico per credenza, in questo caso, è probabilità: la probabilità fornisce una misura di quanto io credo qualcosa» (Frith, 2009, p.153). Il teorema evidenzia il ruolo delle probabilità condizionate come strumento teorico per apprendere dall'esperienza, attraverso l'aggiornamento delle valutazioni di probabilità di una o più ipotesi, quando lo stato di informazione cambia a causa del verificarsi di uno o più eventi. Come fa notare Frith (2009), «Il teorema ha due componenti fondamentali: $P(A/X)$ e $P(X/A)$. $P(A/X)$ indica quanto dobbiamo cambiare le nostre credenze sul mondo (A), data la nuova evidenza (X). $P(X/A)$ indica quale evidenza (X) dovremmo aspettarci, date le nostre credenze sul mondo (A)» (Frith, 2009, p. 159). Sinteticamente, e per lo scopo di questo lavoro, possiamo considerare queste due componenti come dei congegni che *fanno predizioni* e che *rilevano errori di predizione*. Posto in questi termini, in sostanza il nostro cervello agirebbe sulla base di un *principio di probabilità* che lo porta a fare continuamente *previsioni* sul mondo circostante aggiustandole in tempo reale sulla base delle *nuove esperienze*: è per questa via che è possibile affermare che il cervello agisce come una *macchina bayesiana* (Rivoltella, 2014).

Acclarato, quindi, che l'*apprendimento*, in tutte le sue forme, sia fondamentale ai fini della *sopravvivenza*, in quanto ci immerge nel mondo fisico e ci consente reazioni di attrazione o di repulsione rapide ed efficaci poiché il cervello ha imparato ad attribuire valore alle cose (Frith, 2009) e, contestualmente, che consista prevalentemente nella *previsione*, cioè nel riconoscimento dei segnali che ci avvertono di quello che accadrà in futuro e delle azioni di cui avremo bisogno per farne accadere o evitarne altre, allora è possibile affermare che la *previsione* è un *meccanismo di base dell'apprendimento* e che è il *meccanismo che garantisce la sopravvivenza*.

2.2 Secondo elemento identificativo: la memoria delle esperienze pregresse (e dei loro esiti) e la dimensione del passato

Vale la pena a questo punto riprendere la definizione di *previsione* quale proprietà che consente di «[...] confrontare i dati dei sensi con le conseguenze delle azioni passate e di prevedere le conseguenze delle azioni in corso» (Berthoz, 2011, p. 15) e passare ad argomentare il secondo elemento identificativo, ossia *la memoria delle esperienze pregresse (e dei loro esiti) e la dimensione del passato*.

Senza soffermarci sulle aree coinvolte e sulla rete cerebrale da cui dipendono la capacità di ricordare il passato e quella di immaginare il futuro, sembra, invece, necessario approfondire quella che si presenta come una vera e propria *mutazione concettuale* che investe prioritariamente il concetto stesso di *tempo*, tradizionalmente inteso come una successione di singoli eventi, e, di conseguenza, quello di *passato*, pensato sempre come *congelato*, come ciò che non è più se non in quelle che idealmente possiamo definire le *stanze dei nostri palazzi mentali*, nonché quello di *futuro*, sempre assimilato alla proiezione di un'equivocabile *freccia del tempo* diretta verso un 'avanti' mai noto, mai chiaro, e, da ultimo, quello di *presente*, confinato, costretto tra il 'già compiuto' e il 'da compiersi', quell'attimo breve in cui ciascuno sfida l'eterno e scopre di 'essere'.

Alla luce delle più moderne conoscenze nell'ambito della neurofisiologia, oggi il *presente* ci appare, invece, riconducibile ad uno stato dinamico di transizione tra ciò che è conservato in tutte le memorie del passato (dalla più semplice memoria motoria, alle forme più cognitive della memoria, quale quella implicita, semantica, esplicita, episodica, ecc.) e la nostra idea di futuro, tra *ricordo* e *immaginazione*: tutte le proprietà anticipatorie richiedono, infatti, che vi sia un collegamento tra la memoria delle esperienze passate e la previsione delle conseguenze di azioni future (Berthoz, 2015).

Il chiarimento delle basi neurali della costruzione degli scenari futuri convalida, così, le intuizioni dei fenomenologi in merito all'esperienza della temporalità. Husserl (1981) distingue la realtà degli eventi attualmente *presenti* (che veramente *sono*) da quelli del passato (che *non sono* più, e vivono solo nel vissuto del *ricordo-rimemorazione*) e del futuro (che *non sono* ancora, e vivono solo nel vissuto dell'*aspettazione-attesa*), ma tutto ciò che accade nel presente è un microcosmo composto dalla sintesi di diverse fasi: la *ritensione* o *ricordo primario*, il rarefarsi nell'appena passato, l'atto dell'apprensione temporale che ci rende consapevoli delle fasi temporali immediatamente passate; la *protensione*, l'atto dell'apprensione temporale che ci permette di anticipare fasi non ancora vissute, ma alle quali si tende; *l'ora*, in cui l'oggetto immanente è *dato* in un flusso costante, terra di confine tra protensione e ritensione; la *rimemorazione*, la fase della *ri-produzione* dell'esperienza passata, un nuovo atto di coscienza, libera ripresentazione dell'intero vissuto, con le sue fasi protensionali e ritensionali e con il suo sprofondare continuo dal futuro nel passato attraverso *l'ora*, che si ripresenta completamente di nuovo. Il presente ripresentato ha dunque la stessa struttura "spessa" del presente originario: come sottolinea Husserl, «Se non ci fosse alcuna rimemorazione (*Wiedererinnerung*) (ammesso che sia affatto possibile una vita coscienziale senza di essa) [...] non ci sarebbe alcun oggetto per l'io; gli mancherebbe certo la coscienza di un qualcosa che si può cogliere (*ein Erfassbaren*) in molteplici atti di cogliimento (*Erfassungen*), cioè di un essere a cui si può sempre ritornare, e che si può riconoscere sempre come lo stesso, e inoltre che si può avere come un possesso libero e disponibile di cui appropriarsi» (Husserl, 2016, p. 326).

Questo processo dinamico di andata e ritorno tra il passato il futuro è ciò che le neuroscienze attuali indicano come un *viaggio mentale* (Berthoz, 2015).

Ed è proprio in riferimento al *viaggio mentale* che si gioca il ruolo delle tecnologie. La previsione attinge, infatti, alle esperienze anche *mediali* conservate nella *memoria*, alla luce delle quali, come si diceva, valuta i dati del presente e formula previsioni per il futuro. La tesi, che lascia riflettere, è che *l'esperienza mediale* debba la sua pervasività dunque, non tanto e non solo alla capacità di intercettare i bisogni degli utenti, di diffondersi capillarmente in tutti i contesti e di propagarsi trasversalmente a tutte le attività, quanto al fatto che va ad agganciare un meccanismo fondamentale ai fini dell'apprendimento: quanto esperito, sia pure indirettamente, durante la visione di un film, grazie all'esperienza motoria legata all'uso di videogiochi, così come alle forme di interazione sollecitate da un programma di intrattenimento, va a fare parte, infatti, del bagaglio della *memoria* e diventa, dunque, elemento utile ai fini della *previsione*. La nostra capacità di stimare la possibilità di fare un salto potrebbe dipendere, ad esempio, non solo dal fatto di averlo sperimentato al parco o durante una lezione di ginnastica, ma anche dalla stima richiesta in un gioco con la playstation e gli esiti prodotti diventare termine di paragone con quelli raccolti dal nostro apparato senso motorio di fronte alla pozzanghera che desideriamo evitare, un attimo prima di anticipare gli scenari possibili e scegliere se e come farlo.

E se pure questa nuova consapevolezza non cambia la realtà di fatto, dal momento che le tecnologie continueranno a *intervenire* 'sulla' e a *interferire* 'con' i processi previsionali, essa aiuta quantomeno ad individuare e a dare evidenza a quanto in profondità riescono ad agire. E di sicuro traccia nuovi orizzonti di ricerca e nuove responsabilità per la pedagogia, alla quale vanno assegnati i compiti, tra gli altri, di *coltivare la memoria* e di *esercitare lo sguardo*, nella consapevolezza che *regarder* il passato comporti sempre anche la ripresa o il rinnovarsi di quanto è stato ricordato e che lo *sguardo* [regard] includa in sé l'idea di *riguardo* [egard] e inviti perciò sempre chi guarda a un impegno più profondo (Cheng, 2007).

3. Seconda costante: acquisizione della capacità di previsione

Veniamo ora alla seconda costante, che è la dipendenza dei nuovi comportamenti biologici dall'*acquisizione di capacità*, segnalata da Dyson a proposito della capacità di accrescimento e di divisione della cellula proteinica (Margiotta, 2015, p. 51), in riferimento alla quale la casualità del modello della deriva genetica, in cui pure il tasso di errore sembra diminuire e quindi, quello della sopravvivenza aumentare, «[...] cede il posto alla logica della selezione naturale nel momento in cui qualunque cellula acquisisce la capacità di dividersi spontaneamente, diminuendo così drasticamente il tasso di errore nella riproduzione e assicurando alla propria linea genetica una sopravvivenza molto più sicura. In questo modo il dispositivo della selezione risulta essere un dispositivo appreso» (Margiotta, 2015, pp. 50-51).

Così è anche per gli organismi più complessi e in riferimento, in particolare, alla capacità di fare previsioni: «[...] più facciamo esperienza, più sviluppiamo lo spettro delle nostre informazioni e la nostra capacità di anticipare quello che potrà succedere in futuro, più diventiamo esperti nel fare previsioni e la nostra stessa capacità di previsione si affina» (Rivoltella, 2014, p. 26). Il che ci porta a concludere con Rivoltella che la previsione non è solo un meccanismo di base del nostro apprendimento, ma è, allo stesso tempo, una *competenza* sofisticata che si sviluppa man mano apprendiamo, andandone a costituire, in un certo senso, l'esito più

alto: «Prevedendo si impara, imparando si diviene capace di prevedere. La nostra possibilità di sopravvivere nel mondo e poi di viverci progressivamente con sempre più successo, dipende da quanto siamo bravi a fare previsioni» (Rivoltella, 2014, p. 26). *Sviluppare capacità* è, dunque, essa stessa qualcosa da imparare e in riferimento alla quale diventare *competenti*, anche, e diremmo viste le premesse, soprattutto, riguardo alla capacità di anticipare.

Questo l'intento del documento dell'OECD *Future of Education and Skills 2030*, che sottolinea con forza l'importanza della *capacità di anticipazione*, definita come «[...] la capacità di sviluppare la consapevolezza di come le azioni intraprese oggi potrebbero avere conseguenze in futuro» (OECD, Concept note: Anticipation-Action- Reflection cycle for 2030) nel breve e lungo periodo, così come, del resto, la loro inerzia o l'inazione (Rychen, 2016).

È in riferimento a queste considerazioni, che nel documento si intercetta l'elemento critico della *prospezione*, o conoscenza prospettiva, che già nella filosofia di Blondel (1906, 1970) è l'attività più propria e creativa della mente umana, immediata e direttamente tesa all'attuazione di uno scopo, che precede e concepisce l'azione e dirige l'intenzione verso la sua realizzazione, dunque verso il futuro, distinguendosi, così, dalla *riflessione*, intesa quale attitudine non operante, astratta e analizzante, che, invece, ricorda e riassume l'azione già avvenuta ed è legata al passato. Osserva Henrici al riguardo come «[...] questa diversità fra prospezione e riflessione non proviene solo dalla loro diversa intenzionalità (l'una va nel senso dell'agire, l'altra guarda in senso opposto), ma dalla differenza dei loro oggetti che sono il futuro («prima dell'azione») e il passato («dopo l'azione»)» (Henrici, p. 720, cit. da Mandolini, 2010, p.104). Ed è in questa differenza che sta anche «[...] la distanza che separa il possibile dal reale, il campo dei possibili che coesistono come realizzabili (compossibili a un livello ideale) e il campo del realizzato, in quanto contraddittorio. Nello scarto tra passato e futuro è racchiuso allora il discrimine tra possibile e reale, come tra compossibile e contraddittorio, tra logica dell'inclusione e logica dell'esclusione» (Mandolini, 2010, p.104).

Ma così come già in Blondel, anche nel documento dell'OECD, *prospezione* e *riflessione* si ricongiungono in maniera dialettica, affidando all'*azione* una funzione di cerniera, un *ponte* tra ciò che già gli studenti fanno e ciò che vogliono realizzare (Leadbeater, 2017): se grazie all'anticipazione lo studente definisce un obiettivo e uno scopo, è con l'*azione* che può avanzare verso un risultato stimato utile, desiderabile o auspicabile. L'OECD, citando Selman (2003) e Gehlbach (2004), sottolinea, così, l'importanza della *prospezione* al fine di intraprendere azioni responsabili creare nuovo valore e riconciliare tensioni e dilemmi.

A tal fine, questo colloca *anticipazione*, *azione* e *riflessione* all'interno di un *ciclo* grazie al quale per gli studenti diventa finalmente possibile: accelerare lo sviluppo dell'*agency*, cioè la capacità di fissare un obiettivo e riflettere e agire in modo responsabile per effettuare il cambiamento; favorire le *competenze trasformativa* di cui hanno bisogno per contribuire e prosperare nel nostro mondo e plasmare un futuro migliore (*creare nuovo valore*); prendere in considerazione le numerose interconnessioni e interrelazioni tra idee, logiche e posizioni apparentemente contraddittorie o incompatibili, e considerare i risultati delle azioni da più le prospettive a breve e lungo termine (*conciliare tensioni e dilemmi*); rielaborare e valutare le proprie azioni alla luce della propria esperienza e istruzione e prendendo in considerazione obiettivi personali, etici e sociali (*assumersi la responsabilità*).

Ma si tratta di un ciclo *iterativo* (AAR cycle), in cui le singole competenze si informano, si completano e si rafforzano reciprocamente, grazie al quale gli studenti

migliorano continuamente il loro pensiero e agiscono intenzionalmente e responsabilmente nell'interesse del benessere collettivo (OECD, 2030). Così è per l'*anticipazione* e l'*azione*: la volontà e la capacità dello studente di intraprendere azioni informate deriva dalla sua capacità di saperle anticipare, cioè di saper prendere in considerazione le possibili conseguenze dell'azione sia in relazione a se stesso che agli altri; di converso, l'anticipazione senza azione può sopraffare lo studente con incertezza sul futuro. Così è per l'*azione* e la *riflessione*, perfettamente condensato dal concetto di *riflessione in azione*, che sta ad indicare come non solo che i due stadi del ciclo siano interconnessi, ma che i due potrebbero verificarsi quasi contemporaneamente (Schön, 1983). Ma anche per la *riflessione* e l'*anticipazione*: nel documento dell'OECD si legge, infatti, come metacognizione, autocoscienza, pensiero critico e processo decisionale, abilità che si sviluppano attraverso la riflessione (Rolheiser, Bower e Stevahn, 2000), siano da ritenersi necessarie per un'anticipazione efficace.

Conclusioni

Nel reperire le condizioni di possibilità di un apprendimento efficace e consapevole in un tempo caratterizzato da uno sviluppo tecnologico senza rotta e da una globalizzazione che trasforma opportunità di promozione sociale in disuguaglianze, occorre, innanzitutto, cominciare ad esercitare il rifiuto a perdersi nella complessità e ad adottare una postura intellettuale che apra a un *riesame* (Berthoz, 2011, p. 14) di pratiche, di luoghi comuni, di teorie: una sorta di *disobbedienza intellettuale*, insomma, o, forse, come ci ricorda Bertoz (2011) di sano esercizio al *mettere tra parentesi l'ovvio* di husserliana memoria (Husserl, 1965), di liberazione da ogni *presupposto*, sia personale che scientifico, per sottoporre instancabilmente il mondo a sempre nuove indagini. Ed è solo allora che ci si imbatte in un meccanismo antico (sotto il profilo fisiologico) e al contempo nuovo (per la riflessione scientifica), la *previsione*, che rimodula il concetto stesso di apprendimento. Il dato più impressionante che ne deriva non consiste tanto nel registrare un marcato disinteresse nei confronti di questo concetto posto tra gli interstizi di tanti ambiti di ricerca e lì dimenticato, ma nello scoprire come studiare la previsione porti (all'apparente) paradosso di rivalutare e ripensare la *memoria* nella direzione di quel già citato *rimemorare* (Husserl, 1981) - tratto tipico della memoria che si traduce nella sua capacità di instaurare un particolare legame con una percezione passata (Corti, 2016) - che non lascia margini a sentimentalismi, e le fa assumere, anzi, nuovo valore fondativo per la costruzione di un futuro desiderabile, per un'umanità *non più* fragile. Un futuro che sarà tanto migliore quanto più riusciremo a immaginare preventivamente l'esito delle nostre azioni, anche grazie al fatto di potere attingere al ricco universo di esperienze rese possibili dalla tecnologia. Esplorarne il modo è il nostro compito nell'immediato.

Riferimenti bibliografici

- Baricco, A. (2018). *The game*. Torino: Einaudi.
- Berthoz, A. (2015). L'anticipation et le voyage mental: des propriétés fondamentales du vivant? In A. Berthoz, C. Debru (eds.), *Anticipation et Prediction. Du geste au voyage mental*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.

- Berthoz, A. & Debru, C. (eds.) (2015). *Anticipation et Prediction. Du geste au voyage mental*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2004). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Parigi: Odile Jacob Paris.
- Blondel, M. (1970). *L'azione*. Brescia: La Scuola.
- Blondel, M. (1906). Le point départ de la recherche philosophique. *Annales de Philosophie*, 151.
- Caffo, L. (2017). *Fragile umanità. Il postumano contemporaneo*. Torino: Einaudi.
- Capra, F. & Luisi, P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca.
- Cheng, F. (2007). *Cinque meditazioni sulla bellezza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Corti, L. (2016). Tre modelli di memoria in Husserl (1893-1917). *Nóema*, 7-2.
- Damasio, A.R. (2003). *Emozioni e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V. (2001). The shared manifold hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Gehlbach, H. (2004). A New Perspective on Perspective Taking: A Multidimensional Approach to Conceptualizing an Aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.
- Henrici, P. (1972) Per una filosofia cristiana della prassi. *Gregorianum*, 4, 717-730.
- Husserl, E. (2016). *Lezioni sulla sintesi passiva*. Brescia: La Scuola.
- Husserl, E. (1981). *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (1893-1917)*. Milano: FrancoAngeli.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Leadbeater, C. (2017). "Student Agency" section of Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers. OECD, from <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>.
- Mandolini, C. (2010). Futuro, possibile, azione. Le implicazioni crono-logiche dell'agire umano in Blondel. *Daimon, Revista Internacional de Filosofia*, 3, 97-106.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maturana, H.R., Varela F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive. In L. Urbani Ulivi (eds.), *Strutture di mondo* (pp. 15-46). Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- OECD, *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework*, from [http://https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pavlov, I.P. (1994). *I riflessi condizionati*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzees Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Preston, S.D. & De Waal, F.B.M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25 (1), 1-20.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Roganti, D. & Ricci Bitti, P. (2012). Empatia ed emozioni: alcune riflessioni sui neuroni specchio. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 565-590.
- Rolheiser, C., Bower, B. & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rychen, D. (2016). *Education 2030: Key Competencies for the future*, from <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schultz, W. (2001). Reward signaling by dopamine neurons. *Neuroscientist*, 7, 293-225.
- Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partner-*

ship of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation.

Thorndike, E.L. (1911). *An experimental study of associative process in animals. Animal intelligence.* New York: MacMillian.

Uexküll, J. & Kriszat, G. (1936). *I mondi invisibili.* Milano: Mondadori.



L'educazione olistica. Dialogando con Don Felipe Poot, sacerdote maya

Holistic Education. Dialogue with Don Felipe Poot, Mayan priest

Anita Gramigna

Università di Ferrara – grt@unife.it

ABSTRACT

This contribution consists of a dialogue with an authoritative personality from the Mayan community of the indigenous village of Chunyaxnic in Campeche. The purpose of the work is to study the role that ancestral culture has in education and, more generally, in the anthropology of village formation, in the face of the pervasiveness of white culture. We are interested in deepening the concept of this peculiar educational culture and its role in the community experience. Ours is an epistemological excavation: we want to explore the knowledge and, consequently, the formation that takes place in that mysterious and, at the same time, archaic and contemporary field, which is the Mayan cosmogony. The epistemological framework refers to an interpretative pedagogy and therefore to a hermeneutic approach. The qualitative type of investigation method is intended as a normative epistemology which attempts to capture the relational dynamics between the phenomena studied in a systemic perspective. The expected result is to contribute to the knowledge and valorization of the cultural instances of the Mayan indigenous people starting from the awareness of their highly refined culture, as well as from the questioning of the shift in meaning of the ancestral culture to banal folklore for tourists, but also to deepen, from a different point of view, the holistic culture of education.

Questo contributo consiste nel dialogo con una autorevole personalità della comunità maya del villaggio indigeno di Chunyaxnic in Campeche. Lo scopo del lavoro è nello studio del ruolo che la cultura ancestrale ha nell'educazione e, più in generale, nella antropologia della formazione del villaggio, a fronte della pervasività della cultura dei bianchi. Ci interessa approfondire il concetto di questa peculiare cultura educativa ed il suo ruolo nel vissuto della comunità. Il nostro è un escavo di tipo epistemologico: si vuole esplorare la conoscenza e, di conseguenza, la formazione che avviene in quell'ambito misterioso e, ad un tempo arcaico e contemporaneo, che è la cosmogonia maya. La cornice epistemologica fa riferimento ad una pedagogia interpretativa e dunque ad una impostazione ermeneutica. La metodologia di indagine, di tipo qualitativo, è intesa come una epistemologia normativa che tenta di cogliere le dinamiche relazionali fra i fenomeni studiati in una prospettiva sistemica. Il risultato che ci attendiamo è di contri-

buire alla conoscenza e alla valorizzazione delle istanze culturali degli indigeni maya a partire da una coscientizzazione della loro raffinatissima cultura, nonché dalla messa in discussione dello slittamento di significato della cultura ancestrale a banale folklore per turisti, ma anche di approfondire, da un punto di vista altro, la cultura olistica dell'educazione.

KEYWORDS

Anticipation, Technology, Memory, Simplexity.

Anticipazione, Tecnologie, Memoria, Semplicità, Decisione.

*Dietro tutti i progressi scientifici vi è sempre una matrice,
un filone principale di incognite al quale sono state strappate
le nuove risposte parziali. Ma il mondo, ci dicono, il mondo affamato,
sovrappopolato, malato, ambizioso e competitivo non vuole aspettare
che se ne sappia di più;
deve precipitarsi là dove gli angeli esitano a metter piede*
Gregory Bateson, *Dove gli angeli esitano*, p. 31

Introduzione

Felipe Poot, ha 50 anni, è un *h-meen* e svolge un importante ruolo educativo sia nel preservare riti e tradizioni ancestrali, sia nel divulgarli all'interno del popolo maya. Appartiene alla casta sacerdotale che in epoca precolombiana era la seconda per importanza nella comunità dopo quella dei regnanti. Anticamente l'*h-men* redigeva i codici, possedeva i segreti della astronomia, interpretava il volere divino e profetizzava. Il sacerdote era ed è un *curandero*, un medico, conosceva le piante officinali, i riti di guarigione e celebrava le cerimonie di ringraziamento alla madre Terra prima della raccolta oppure le chiedeva il permesso prima della semina. Don Felipe ha ereditato questo retaggio dal nonno che riconobbe in lui il dono, ovvero, il talento, dato da Dio, di diventare *h-meen*, che fra le altre cose significa saggio. Gli insegnamenti che hanno fatto sbocciare il dono gli vennero dagli spiriti del *cerro*, il piccolo monte boscoso che si innalza a pochi chilometri dal villaggio. Il nostro testimone, già lo scorso anno, più o meno nello stesso periodo ci aveva raccontato che lui era nato con il dono e che sin da molto piccolo aveva ricevuto i primi insegnamenti dal nonno. Lo strumento diagnostico principale è il *sastun*, un cristallo sferico, che trovò lavorando la terra della sua *milpa* dietro casa e attraverso il quale vede la malattia e individua il suo decorso. Ma possiede anche alcune figurine fittili di epoca precolombiana che ha raccolto nel cerro, su indicazione degli avi che gli parlarono in sogno e gli indicarono dove scavare per incontrarle. Sono i *Duendes*, spiritelli che lo aiutano nell'esercizio della sua missione, guide e maestri. Il loro spirito riappare in forma di statuette preispanica solitamente nei siti archeologici che un tempo erano spazi sacri e che

tutt'ora, per le comunità indigene rivestono questo carattere. Sono la personificazione degli antenati, sono i veri maya, gli antichi sacerdoti di quel luogo nel quale sono stati trovati, o meglio, si sono fatti trovare.

In questa occasione, appena giunta nella sua casa, mi disse che sapeva che mi ero attardata per visitare un sito archeologico che si trovava lungo la strada: glielo avevano comunicato i *Duendes*. Mi ha anche confermato che loro si sentono molto soddisfatti che io visiti gli antichi luoghi sacri, mentre invece scacciano altre persone, alcuni turisti che si sono avventurati sino ai bordi della selva, sono stati cacciati in malo modo perché i *Duendes* non li hanno accettati.

Nell'antico libro *El ritual de los Bacabes* (Arzapalo, Dominguez, 2007) possiamo leggere più o meno le stesse pratiche rituali di sanazione che Don Felipe interpreta a beneficio della comunità. Chiunque può in qualsiasi momento del giorno o della notte rivolgersi a lui per essere curato, senza pagare nulla. Solo dalle primizie, dalle cerimonie di ringraziamento alla madre Terra, poiché riguardano una comunità o una famiglia allargata, e richiedono la sua presenza lontano dalla sua *milpa* per molto tempo, possono essere compensate con una cifra che corrisponde più o meno ai nostri 10 euro. Il nostro testimone è considerato nella comunità un *K'iin WiiniK*, un uomo che viene dal sole. In epoca precolombiana il *K'iin WiiniK* era il sommo sacerdote, la figura più importante entro la casta dei religiosi. Nulla a che vedere con stregonerie e magia, Felipe ci tiene molto a precisarlo, come chiarisce che la sua genealogia per linea paterna appartiene alla casta sacerdotale da molto tempo.

Ci siamo avvalsi di una attenta ricognizione e analisi della bibliografia internazionale sul tema, successivamente abbiamo condotto una intervista semistrutturata, infine raccolto una serie di informazioni con la tecnica dell'osservazione partecipata. L'approccio della ricerca è collaborativo: tutti i testimoni sono stati informati dello scopo della nostra ricerca ed hanno dato il loro consenso nella raccolta della documentazione compresa quella fotografica.

La nostra ricerca, che è iniziata due anni fa con una lunga serie di interviste e una raccolta di osservazioni documentate, ha un carattere interculturale, non si limita alla formale accettazione della differenza, ma cerca di esplorarne le ragioni profonde (Rosa C. a cura di, 2019). In questa fase esamineremo soprattutto una intervista realizzata a Don Felipe Poot il 25 gennaio 2020.

La zona maya riguarda tutta la penisola dello Yucatan, il Guatemala, l'Honduras, il Belice. Si tratta di una vasta area mesoamericana che conta molti popoli maya, basti pensare che esistono almeno 30 lingue maya. Don Felipe appartiene alla cultura Chene che ha sviluppato le sue caratteristiche peculiari in Campeche¹ (Ruiz H., 2007) e vive nel villaggio di Chunyaxnic. Si tratta di una comunità indigena di circa 360 abitanti che vive di agricoltura, apicoltura e allevamento di animali da cortile. Molte case hanno pareti di legno e fango, e il tetto di frasche, separato un piccolo bagno fatto dello stesso materiale, ma privo di servizio di drenaggio e di acqua corrente.

In America Latina e soprattutto negli stati messicani, le credenze dei popoli indigeni, come le loro lingue, si sono dimostrate resistenti ai cambiamenti o si sono adattate a forme di sincretismo che mantengono intatta la struttura della loro cosmogonia e, di conseguenza, la concezione dell'essere umano e del suo senso profondo (Zorich Z., 2012).

La gran parte delle informazioni e delle riflessioni che qui presentiamo, a parte

1 Il Campeche si situa nel sud est della repubblica Messicana, confina con Yucatan, Quintana Roo, Tabasco, Guatemala e Belice.

le fonti bibliografiche che sono citate, ha a che vedere con la narrazione di Don Felipe.

1. Principi dell'epistemologia maya: l'uno è un due, il due è un infinito

L'epistemologia maya è strettamente legata alla cosmovisione. Un fondamentale elemento cosmogonico che ha carattere epistemico riguarda la dualità che ha un significato di complementarità e che, come emerge dai testi sacri, è alla base della creazione. La più piccola unità di significazione non è l'uno, ma il due: è il caso, per esempio della coppia primordiale, *Xmucané* e *Xpiyacoc*, che simbolizza l'unione di due differenze complementari e opposte. Questo è il principio con cui si creò il mondo; un principio sacro che l'umanità deve rispettare perché è su questo che si basa la vita nell'infinito. Il corpo umano riflette gli stessi criteri, è governato dalle stesse leggi eterne. Il fisico e lo spirituale appartengono alla medesima unità di significazione che, infatti, è una dualità e che apre all'infinito. Tutte le dualità, che sono unità infinite, si spiegano in termini di reciprocità come il buio e la luce, il freddo e il caldo, la nascita e la morte, il giorno e la notte, silenzio e il suono, la natura e la cultura, la malattia e la salute. Non si tratta mai di coppie antitetiche ma di manifestazioni della complementarità di flussi energetici sulla quale si reggono l'universo e la vita, e con essi, il benessere dell'umanità.

La dualità rappresenta, paradossalmente, una unità di significazione perché è una qualità più che una quantità. Ed è in questa epistemologia che si trova la ragione profonda di una educazione essenzialmente olistica.

L'uno, in quanto totalità, è un due perché il numero va sempre inteso in termini di qualità e non di quantità e la qualità è una relazione fra differenze, ovvero fra dimensioni dell'essere cangianti, in dinamica evoluzione. Allo stesso modo, i fenomeni visibili e invisibili che organizzano la forma del cosmo rappresentano una totalità processuale che è impossibile distinguere nelle sue parti, perché l'una è sempre in relazione all'altra e trae significato da questo nesso in movimento che è sacro. Tale legame si definisce in forma di unità e complementarità e si regge sulla legge dell'armonia. Unità e complementarità della dualità implicano processualità, passaggio da un versante all'altro della dualità: dalla salute alla malattia e viceversa, per esempio, ma anche dal giorno alla notte, dal caldo al freddo, ecc. La dualità è una unità che ha significato sia spirituale che materiale; due significati che, in realtà, appartengono alla stessa categoria concettuale. La totalità, ovvero l'unità duplice ed infinita, rappresenta un elemento fondante della gnoseologia, dell'epistemologia come della cosmogonia. Senza questa nozione basilica non si può comprendere l'antropologia della formazione maya. La dualità, in quanto totalità unitaria in movimento, è alla base di un sistema di valori al quale si ispira l'*h'meen*². Equilibrio, armonia, rispetto per la natura, saggezza degli antichi sono i principi della cultura ancestrale maya. La cosmogonia si struttura attorno ad un principio di universalità ed ha un carattere dinamico e unitario, non si limita ad oggettivare le realtà, ma la interpreta in funzione del significato profondo che essa assume per l'umanità. Anche questo è un fondamento della educazione olistica che, nel mentre si volge ai bambini e alle bambine, contempla un messaggio che giunge all'umanità intera.

L'individuo è interconnesso con gli altri esseri umani, con la natura, i corpi ce-

2 *H'meen* significa saggio, sacerdote e medico ancestrale. Svolge un ruolo di guida spirituale che ha un importante valore educativo per tutta la comunità.

lesti e gli spiriti. Da questa interconnessione che è sacra dipendono la salute e la malattia, ma anche la bellezza, il sapere, la pace o la guerra. I punti cardinali rappresentano la direzione dei flussi energetici che si muovono in armonia con i movimenti dei pianeti, le stagioni e i cicli lunari. L'esistenza degli individui intercetta tali movimenti cosmici e l'educazione consiste nel renderne consapevole le persone sin dai primi anni di vita. Tali flussi sono le vie dell'armonia e dell'equilibrio del Padre-Sole che dà calore, della Madre-Terra che ci offre il suo ventre, del Padre-Aria, il respiro, della Madre-Acqua che ci alimenta e cura. Questi movimenti si incontrano in un punto: l'*eje* cosmico che nel corpo umano è l'ombelico, che, a sua volta, corrisponde al centro della casa e a quello del terreno dal quale il villaggio trae sostentamento: *la milpa*. Il *kukut* (corpo), riflette la fisionomia valoriale del cosmo e pertanto ha quattro direzioni e un centro ed è costituito dagli stessi elementi di base: terra, acqua, vento e luce. La materia, in tutte le sue manifestazioni è intrisa di spiritualità che si esprime nel ritmo con cui i flussi energetici la vivificano, la attraversano e la determinano. Le forze spirituali che fanno parte del corpo stesso si muovono, o meglio dovrebbero muoversi, in consonanza con quelle cosmiche. *Winik*, che è un altro modo di definire il corpo, soprattutto nella sua esteriorità più immediatamente visibile, è associato spesso al termine *winan*, che vuol dire ordine, perché tutto si genera e si muove entro l'ordine cosmico. Tuttavia è da sottolineare che si tratta di un ordine in movimento, relazionale e processuale. Le mani sono vie di comunicazione con il cielo, i piedi, con l'inframondo al quale si accede dalle viscere della terra, attraverso grotte o i *cenotes*, che sono pozzi d'acqua dolce di origine calcarea che un tempo erano considerati le porte appunto dell'inframondo. L'ambiente naturale è denso di simboli, di presenze, di fenomeni che sono interrelati da un flusso di energie spirituali.

Anche qui, in questa cosmogonia, i simboli sono unità di organizzazione della conoscenza, la loro sistematizzazione; ma, nella cultura ancestrale maya, il loro raggrupparsi (sintesi) o separarsi (analisi) risponde ad una grammatica che è altamente influenzata dalla loro stessa natura. Infatti, i simboli del linguaggio ancestrale sono tratti dal mito, conservano una primigenia origine sacra e misterica, pertanto la loro organizzazione non può essere lineare o gerarchica. A questo proposito Felipe mi racconta "mentre dormo il mio spirito apprende dalla voce degli antenati gli insegnamenti antichi. Io mi reco nei siti sacri, nelle rovine, vado a Ek Balam, Uxmal, Chichén Itzá, X'Cambò". Ma gli chiedo se vi si reca anche di persona o solo in sogno e lui risponde ci va spesso a trarre contenuti per la sua Conoscenza. Poi aggiunge "quando vado nei siti sacri del passato i *Duendes* che lì vivono sono molto contenti. Sono luoghi molto spirituali, sono luoghi dove vivono molti spiriti. Se sono contenti di te o solo di vederti, lì puoi caricarti di energia buona, che ti protegge". In sogno Felipe può ricevere avvertimenti, per esempio se arriveranno persone a sollecitare i suoi servizi o se qualcuno della famiglia sta incorrendo in una situazione pericolosa. Sempre in sogno il *sàastun*, il cristallo sferico, può indicargli come curare certe malattie.

Successivamente gli chiedo se, quando sogna, evoca le immagini scolpite nei bassorilievi delle piramidi e dei templi dei siti, racchiuse nei glifi che rappresentano l'antica scrittura. Felipe mi risponde di sì, che vede il giaguaro, per esempio, o la rappresentazione dei fiori, della cascata. Qui il simbolo non rappresenta la cosa o il fenomeno, sia esso semplice o complesso; il simbolo è la cosa ed è il fenomeno. Non esiste né il principio aristotelico di non contrapposizione, né la consequenzialità lineare alla quale siamo abituati. Il simbolo è una totalità unitaria e plurale dove sempre convergono gli opposti. Il pensiero, dunque, è anche azione, non solo per l'alta densità simbolica di quest'ultima ma anche perché en-

trambi, pensiero e azione, sono un tutt'uno: movimento di energia che si interconnette con quella dell'universo e che genera armonia o contrasto.

Per Felipe il sogno è ad un livello di realtà parallelo rispetto a quello della veglia. A questo livello, che corrisponde a quello della meditazione o della comunicazione catartica durante le cerimonie, accadono fenomeni particolari: colloqui con gli avi, messaggi con i *Duendes*, appunto, viaggi sciamanici, ma anche interventi terapeutici. Ma, mi spiega il mio testimone, solo chi possiede il dono accede a questo livello di realtà dove si sperimenta e si costruisce la Conoscenza. Quando insisto a chiedergli di spiegarmi meglio in cosa consiste la conoscenza del sacerdote, lui mi parla delle preghiere, dei riti, dell'utilizzo delle piante medicinali e di tutti gli insegnamenti che gli hanno trasmesso sia il nonno ed il padre, entrambi *h-meen*, sia gli antenati, sia infine, altri sacerdoti o *curanderi* che però sono morti da tempo.

L'universo ha origine da una creazione, s'è detto, ma, poiché continua ad espandersi, la sua formazione, alla quale l'umanità partecipa, è un processo. È importante partecipare con armonia a questo processo, per questo esiste l'educazione che, per forza di cose, ha una natura olistica. La Conoscenza è teoria pratica e l'esperienza è costruzione teorica. Il sapere è un patrimonio che ha valore identitario e politico³. A questo proposito la medicina tradizionale maya, che è uno dei pilastri del patrimonio bio-culturale dei popoli maya peninsulari, riveste un ruolo di fondamentale importanza non solo nell'offrire cure e sostegno alle comunità indigene, ma anche nel preservarne l'identità culturale, la quale è alla base delle rivendicazioni politiche (Lopez, 2018). Il medico tradizionale, a maggior ragione se riveste anche il ruolo di sacerdote, risolve i problemi di base, dalle fratture, alle indigestioni, ai parti ecc.

Il Dio creatore è anche formatore ed è a un tempo padre e madre. Ogni parte contiene una totalità, come il seme di una pianta, come il fiore che darà il frutto, come la conchiglia che, nella sua forma, richiama il movimento del cosmo e che nei glifi antichi lo rappresenta. Il principio di base di tale cosmogonia è l'evoluzione, la quale per perpetuarsi in armonia necessita dell'educazione e delle cerimonie sacre che ne rappresentano lo scenario.

Insomma, la cultura maya ancestrale pensa sé stessa con le categorie del mito, secondo procedure del pensiero che sono oniriche (Gramigna, 2019)⁴, e fornisce una conoscenza ad alta densità metaforica. Elabora simboli che attingono alla categoria della poesia e non a quella della logica. Così come la realtà è unitaria ma molteplice, il pensiero che la interpreta è olistico. Nell'educazione maya l'io è un tu, il tu, un noi, il noi è l'infinito, proprio come l'uno, perché la qualità costitutiva dell'individuo è la relazione, che ha un carattere ontologico. La qualità è sostanza, la sostanza è struttura che, a sua volta, è organizzata sul principio qualitativo. Questo principio contiene un valore epistemico perché ha a che vedere con la teoria della conoscenza, ma ha anche un carattere intrinseco etico perché che attiene alla teoria del bene. I costumi qui non hanno nulla di folcloristico; o sono tesi a preservare una relazione solidale – cioè armonica – entro l'io-tu-noi-infinito o generano fratture nell'armonia cosmica e portano al male nelle sue tante manifestazioni: inquinamento, guerra, povertà, prevaricazione, violenza, morte, malattia, fame e soprattutto solitudine.

3 La legge del Patrimonio Culturale dello stato del Campeche considera la cultura ancestrale maya come un "bene intangibile" dello stato.

4 Ho approfondito questi temi nel libro *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Aracne, Roma, 2019.

2. Mercoledì 22 gennaio 2020

Percorriamo la lunga strada che ci condurrà a Chunyaxnic, nella comunità Maya Chenes. Il villaggio appartiene alla regione di Hopelchén, che significa abbondanza d'acqua⁵. Anticamente, questo gruppo dipendeva dall'antica città stato di Uxmal, oggi ubicata nello stato di Mérida. Infatti gli storici (Cahuich, 2009; Aranda 1985) ritengono che Hopelchén fosse una zona di transito e di mercato fra le principali città maya della zona. Qui si produceva legno pregiato, il chicle, ed altri prodotti importanti come il miele ed il carbone vegetale.

Partiamo la mattina molto presto dalla città di San Francisco del Campeche, la capitale. Il tragitto sonda tratti di selva e svela ai nostri occhi incantati rovine sontuose. Piramidi si stagliano improvvisi ai lati di un sentiero costeggiato di fiori, poi palazzi cesellati di ricami sontuosi⁶. Infine, arriviamo al villaggio emozionati e contenti perché, per la prima volta siamo stati invitati ad una *primizia*, antichissima cerimonia di ringraziamento della madre Terra prima della semina. Siamo emozionati perché l'avvenimento è unico e raramente si apre agli estranei.

Arriviamo davanti all'abitazione di Don Felipe Poot, il sacerdote che già abbiamo avuto il privilegio di intervistare due anni fa, l'uomo che sentiamo come amico, colui che celebrerà la *primizia*. Sappiamo, dalle precedenti fase della ricerca, che la primizia è forse una fra le più importanti cerimonie maya della zona, ma che ce ne sono anche altre: la batida, per esempio, il rituale degli animali durante il quale gruppi di famiglie si riuniscono per andare alla caccia nel cerro. Questa cerimonia si tiene il 2 dicembre che corrisponde alla festa in onore della Vergine di Guadalupe, il sei di gennaio, quando si ricorda l'epifania, e il 21 marzo, festa di fondazione del villaggio di Chunyaxnic. Ogni partecipante chiede di poter cacciare un certo numero di animali che offrirà ai patroni della festa, durante il resto dell'anno invece si potrà cacciare per il consumo della propria famiglia. Dopo la Batida si celebra il rituale di ringraziamento per tutti gli animali che il Cerro ha donato durante l'anno passato. La cerimonia consiste nel mangiare e bere in un prato sul monte e "condividere" cibo e bevande con gli spiriti.

Arriviamo più o meno fortunatamente nel luogo deputato: un ampio cortile fiancheggiato da alcune abitazioni di legno e frasche. Sotto un albero è allestito un altare con varie offerte di cibo, corteccia di un albero dalla quale si ricava una bevanda che mescolata a miele cura molti malanni e spine con cui si sono uccisi i polli che verranno consumati durante il pranzo. Ai piedi dell'altare bruciano erbe profumate, poco lontano una ragazzina in ginocchio, a mani giunte canta sottovoce una dolcissima litania in lingua maya. Il silenzio incantato si rompe al nostro arrivo, le donne ci circondano coi i loro bellissimi vestiti della festa, le braccia a circondare bambini ridenti e poi gli uomini, chi con un sigaro dall'odore acre, chi con due sigarette per mano, chi con un bicchiere. Tutti, a dire il vero, un po' traballanti. Molti vociferano, parlano, ci danno vigorose pacche sulle spalle. Qualcuno inciampa, c'è chi invece siede per terra, chi si rotola fra la polvere a ridere a crepappe. Un cane si avvicina ad annusarci, le galline, indisturbate, si avvicinano ad un pugno di mais caduto da una ciotola dell'altare, mentre un bimbo gattona nella polvere a lambire un improbabile frutto dall'aria sospetta. Dai fumi ai piedi dell'altare emerge la figura, anch'essa un po' traballante, di Don Felipe che ci accoglie con un abbraccio commosso e ... inizia a parlare, a parlare e a parlare. Il

5 *Ch'en*, significa pozzo d'acqua.

6 Si tratta dei seguenti siti archeologici: Hochob, Xtampac, Dzibilnucac, antiche città stato che fiorirono negli anni che vanno dal 1000 a. C. all'arrivo degli spagnoli 1517.

sacerdote sembra non accorgersi che non proferisce in spagnolo, allora interviene un suo pro-cugino che si offre come interprete esperto di cultura maya, solo che il vocalizzo appare un po' confuso e se non temessi di peccare di blasfemia direi che i nostri ospiti sono decisamente poco sobri.

Realizziamo che l'intervista è saltata, ma almeno ci godiamo la cerimonia che infatti, dopo l'accoglienza festosa che i nostri anfitrioni ci hanno riservato, prende inizio... E non sarà divertente. Interessante, suggestiva, persino commovente, ma non divertente.

Attorno all'altare si celebrano preghiere di ringraziamento e di protezione in lingua maya, preghiere che tutti ascoltano in silenzio, una ragazzina, accanto al sacerdote in ginocchio ripete sottovoce le sue dolcissime litanie. Il tempo si dilata, complici gli incensi e i fumi dei sigari che bruciano erbe profumate, erbe che sono state benedette e che, bruciando, parlano al divino. Dopo un tempo che ci sembra brevissimo ma anche infinito, Don Felipe affonda le braccia in ampi secchi, ne trae quello che a noi sembra una poltiglia, alza le mani al cielo e mentre, in silenzio, uno per volta tutti i partecipanti si avvicinano, intanto Il sacerdote riempie ciotole ricavate da gusci di cocco. Ognuno se ne ciba, ma i primi ai quali viene offerto il pasto sacro siamo proprio noi. Ogni gruppo familiare sceglie una data per la cerimonia, ma la cosa più importante è condividere il cibo con tante persone perché è la condivisione a garantire per l'anno che viene prosperità e abbondanza. Mi accosto al gruppo delle donne che mi offrono *tortillas* mentre io condivido un panpepato gigante, che è un dolce tipo della mia città.

Noi europei con la mania dell'igiene, noi che non beviamo se non acqua disinfettata e che utilizziamo la minerale per lavarci i denti, noi che non sappiamo cosa stiamo mangiando, che non riconosciamo né quello che ci accingiamo a mangiare né il suo sapore indefinito e che accettiamo ringraziando. Abbiamo ringraziato gli spiriti del *cerro*, il monte boscoso, abbiamo mangiato e bevuto con loro, con atteggiamento di gratitudine per i doni che la Terra, nostra madre, ci offre. Concordiamo di ritrovarci l'indomani per fare l'intervista.

Quando ce ne andiamo i nostri anfitrioni hanno bevuto parecchio liquore che, a loro dire, è indispensabile per fare felici gli spiriti del *cerro*. Sono felici perché in tal modo anch'essi partecipano alla festa e bevono di quanto si è bevuto. E qui si spiega il barcollare dei partecipanti. Ma si spiega molto di più, si spiega come vengono trasmessi e perpetuati riti, valori, credenze, coesione sociale e soprattutto identità. Felipe Poot, *h-mee, K'iin WiniK*, è il tramite e l'artefice di questo antico miracolo che si rinnova nel presente.

3. I principi olistici della cultura ancestrale

Nella cultura ancestrale maya che Don Felipe interpreta con sapienza la forma della Conoscenza assume il logos del mito, l'ordine propriamente del rito, la qualità poetica della cerimonia. I paradigmi di tale Conoscenza non sono distinguibili dalla forma, dall'ordine e dalla qualità che la caratterizzano. I paradigmi sono quegli elementi che determinano i contenuti della conoscenza in termini di categorie: sostanza, materia, quantità, per citare un padre della teoria olistica, Capra (1997). La sostanza riguarda l'energia i cui flussi devono essere in armonia con le direttrici del cosmo che sono le stesse del corpo umano, della casa e del villaggio. La materia è il corpo, la casa, la *milpa*, il villaggio, la selva, il mondo, i mondi, l'infinito. La quantità è una qualità dal momento che esprima la relazione di forza fra due poli complementari (giorno-notte, salute-malattia, caldo-freddo, luce-oscurità

ecc.). Capra (1997, p. 178) ci suggerisce che per studiare i sistemi viventi è necessario unire i due approcci: lo studio dello schema (forma, ordine, qualità) e quello della struttura (sostanza, materia, quantità).

Ed è proprio questo l'insegnamento di Don Felipe: i sistemi viventi sono elementi interagenti di un'unica organizzazione che lui chiama vita la cui struttura è processuale ma orientata secondo dinamiche relazionali solidali. Si tratta del principio base del benessere dell'uomo entro "la struttura che lo connette" al tutto. Qui prendiamo in prestito una felicissima espressione di Gregory Bateson (G. Bateson e M. C. Bateson, p.318). La salute, ovvero l'armonia di flussi energetici che connette l'individuo al cosmo dipende da una struttura che, ripetiamo, nel pensiero maya è segnata dalle direttrici cosmiche ma che risponde – e qui è la definizione che di struttura ci offre Bateson – alle risposte di un sistema – uomo, ecosistema, villaggio, mondo ... – agli eventi ambientali – flussi energetici – e regolano i suoi equilibri – armonia – interni. In breve, le soglie e i limiti del funzionamento del sistema uomo dipendono dalla struttura-che-connette- il soggetto-all'ambiente. "La tipologia funzionale dei circuiti interni che determinano il comportamento (di un organismo) risulta essere un riflesso, o un diagramma microcosmico, della matrice totale, cioè della natura, in cui il microcosmo è immerso e di cui è parte" (Bateson, 1997p. 354).

La struttura è la forma di vita che ogni sistema vivente ha in comune con tutti i sistemi viventi. Pertanto non ha senso immaginare un universo dualistico di coppie di opposti, perché gli opposti sono complementari e se sono complementari, cioè si definiscono e vivono in relazione, allora il due è una unità. Ma, abbiamo visto che l'unità, che è come minimo duplice, è strutturata in connessione con il tutto, pertanto l'uno, che è due, anzi molteplice, è anche infinito. Ma il concetto di infinito – *caracol*, ovvero conchiglia in forma di chiocciola – assume una dimensione spaziale – il cosmo – e temporale – la spirale degli avvenimenti che non ha fine, e che non si può misurare in senso lineare come facciamo noi, perché il tempo è in movimento. Il suo movimento è ciclico pertanto il passato deve ancora venire, il presente è già passato ed il futuro si è già manifestato.

Questa epistemologia impedisce al pensiero che costruisce la Conoscenza qualsiasi tipo di frammentazione, ogni sorta di dicotomia o atomismo.

È questa la Conoscenza olistica ed è sacra non solo perché sonda il mistero della vita, che è un dono del Creatore e Formatore, cioè di Dio che è genitore ed educatore, ma perché è esse stessa vita in quanto schema e struttura che, detto in altre parole, significa che è ad un tempo la designazione della cosa e la cosa stessa perché l'una e l'altra sono struttura e schema. Quando chiedo a Don Felipe cosa è per lui la Conoscenza, mi risponde: "è una forma di saggezza, che deriva da quello che gli spiriti ci insegnano con la voce del passato, è un sibilo sottile che viene di lontano". E infatti proprio nei luoghi sacri del passato, su suggerimento dei *Duendes*, Felipe ha trovato alcuni attrezzi del mestiere: "Gli spiriti mi hanno accompagnato in un antico centro cerimoniale, io non ci credevo, ma loro insistevano, così andai e trovai sotto una pietra che loro mi indicarono questa figurina che mi aiuta nel mio lavoro, perché io sono un medico ma anche un sacerdote".

Infine gli chiedo cosa è per lui l'educazione e come pensa alla formazione che lo ha portato ad essere un riconosciuto sacerdote maya, lui mi risponde così: "Penso che mio nonno ha riconosciuto in me il dono della conoscenza, il dono di essere sacerdote, il dono che doveva però essere sviluppato. L'educazione serve a sviluppare i doni che ciascuno possiede. E qui entrano in gioco gli insegnamenti. Così ho imparato a conoscere le erbe, poi ad ascoltare gli spiriti". Mi

spiega Felipe che fin da piccoli ai bambini nei quali si riconosce la predisposizione si insegna a riconoscere le erbe in base alle proprietà benefiche. Adulti e bambini vanno nel bosco per raccogliere, essiccare e preparare le erbe officinali che, mi spiega, sono usate soprattutto contro la diarrea, il vomito, reumatismi, ma anche, mal d'occhio, invidie, negatività. Invece il sapere dei *curanderi* è rivelato dagli spiriti perché costoro, a differenza dei farmacisti, hanno ricevuto da dio un dono speciale. Felipe è *curandero*, oltre che sacerdote ed *herbero*⁷, e ha appreso a curare con le erbe dai genitori e dai parenti.

Gli chiedo se si ricorda la prima volta che ha sentito la presenza dei *Duendes*. “Sì, certo. Mio nonno mi chiese di accompagnarlo a vedere un terreno per celebrarvi un rito, mi lascia lì ad aspettare che sarebbero arrivati i *Duendes*. Ad un certo punto vidi un vortice di polvere sollevarsi dal terreno, quando passò li vidi”.

Di nuovo gli chiedo di descrivermi alcune pratiche formative: “tutto ciò, l'educazione, ha a che vedere con l'energia. Devi imparare a caricarti di energia buona per essere in armonia con il cosmo. È importante visitare gli antichi siti sacri, pregare, fare meditazione. Ci sono luoghi dove questo è più facile, per esempio vecchie ceibe, o specchi d'acqua. Quando li si riconosce è bene fermarsi e pregare. Tutto questo per noi è educazione”. In che lingua prega, Don Felipe? “In maya” mi risponde e comincia una lunga preghiera di benedizione per il viaggio di ritorno e per un amico che abbiamo lasciato a casa e che soffre in ospedale.

L'educazione allora mira ad alimentare questo sguardo sistemico, processuale, connettivo. I bambini imparano presto che l'io è un noi e che il noi è un infinito. È questo il loro sguardo, ma nello stesso tempo è anche una attitudine cognitiva che ha risvolti etici. Don Felipe mi diceva che i bambini piangevano forte quando dal villaggio di Chunyaxnic si vedevano alte e minacciose le volute di fumo che avvolgevano il *cerro*⁸. I bambini piangevano, mentre gli anziani scuotevano la testa sconsolati e le donne si stringevano al seno i più piccoli. Più lontano, dove ora il bosco brucia forse fra un anno ci sarà un'ampia estensione di terreno coltivato ad agricoltura intensiva venduto per pochi pesos ai mennoniti che scendono, sempre più numerosi, dal nord del Messico.

I bambini piangono perché si sentono minacciati da quel fuoco che sta devastando il mondo. Il cerro non è solo una piccola parte della selva, secondo i principi olistici di questo pensiero, il cerro è il mondo perché ne racchiude l'identità profonda, la struttura, lo schema. I bambini piangono perché anche il *cerro* piange. Sta soffrendo, mi dice Don Felipe che senza saperlo giunge alle stesse conclusioni del grande Bateson.

Crediamo che i principi dell'educazione olistica possano sollecitare le domande più efficaci sul contemporaneo e sulle sue drammatiche emergenze. E indurci a cercare soluzioni efficaci. Come? Don Felipe ci mostra che una via è l'educazione, quella che si struttura attorno ai principi olistici e che, attraverso quel pensiero, semina buone domande. E noi, malati di epistemologia, come possiamo mutare queste suggestioni in operatività?

Io credo che la cultura maya ci aiuti a trovare un linguaggio di familiarità nella differenza senza per questo volerla negare. In questo *humus* sta a noi epistemologi della formazione costruire, con i nostri piccoli e grandi interlocutori, processi di Conoscenza strutturati su principi di rigore, coerenza e solidarietà, perché è sul principio solidale che si cuce la “struttura che connette” o, come afferma Don

7 Esperto di medicinali tratti dalla lavorazione delle erbe officinali, una sorta di farmacista.

8 Il declivio boscoso dove Don Felipe raccoglie molte delle sempre più rare erbe officinali, il luogo dove ha trovato i suoi *duendes* e dove parlano gli spiriti degli antenati.

Felipe, è sull'armonia di flussi energetici che si regge l'universo. Cos'è l'armonia se non nodi solidarietà che tesse gli accordi dentro una struttura?

Riferimenti bibliografici

- Appel Kunow, M. (2003). *Maya Medicine. Traditional Healing in Yucatán*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Aranda, M. (1985). *Apuntaciones históricas y literarias del municipio de Hopelchén, Campeche*. Mérida: Ediciones del Ayuntamiento de Hopelchén, Campeche.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. E M. C. Bateson (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Capra F. (1982). *Il tao della fisica*. Milano: Adelphi.
- Capra F. (1984). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano: Feltrinelli.
- Capra F. (1997). *La rete della vita*. Milano: Rizzoli.
- Caruana L. (2000). *Holism and the Understanding of Science*. Hants: Ashgate Publishing.
- Cauich, G. (2009). *Hopelchén, a 50 años de su Título de Ciudad*. Hopelchén, Campeche. Ayuntamiento de Hopelchén.
- De Arzápalo M., R. (1987). *El Ritual de los Bacabes*. Traducción maya-español, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fagetti, A. (2002). *Tentzonhuehue: El simbolismo del cuerpo y la naturaleza*. España, Plaza y Valdes-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Faust, B. (1998). "Cacao Beans and Chili Peppers: Gender Socialization in the Cosmology of a Yucatec Maya Curing Ceremony". *Sex Roles*, tomo 39, núms. 7-8, Plenum Publishing Corp.
- Freidel D., L. Schele, J. Parker (1993). *Maya Cosmos: Three Thousand Years on the Shaman's Path*, Nueva York, William Morrow and Company Inc.
- GENE-Global Education Network Europe (2003). Learning for a Global Society. Evaluation & Quality in Global Education, Proceedings of the GENE conference, London September.
- Gramigna A. (2019). *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*. Roma: Aracne.
- Gramigna A. (2019). La dea Ix Chel e il medico-sacerdote, interprete e maestro. In C. Rosa (ed.), *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*. Ferrara, Volta la carta, pp. 53-87.
- Gubler, R. (1996). El papel del curandero y la medicina tradicional en Yucatán. *Alteridades*, 6, 12, pp. 11-18.
- Kevin P. Groark (1997). To Warm the Blood, To Warm the Flesh: The Role of the Steambath in Highland Maya (Tzotzil-Tzeltal) Ethnomedicine. *Journal of Latin American Lore*, 20-1: 3-96.
- Laszlo, E. (2002). *Olos. Il nuovo mondo della scienza*. Milano: Riza Scienze.
- Lopez Hirose J. (2018). La medicina tradicional maya: un saber en extincion? *Trace 74*, CEMCA, pp. 114-134.
- Margiotta U. (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Marrufo F. (1987). *El libro de los libros del Chilam Balam*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatan.
- Miller J.P. (1993). *The holistic teacher*. Toronto: OISE Press.
- Morin E. (2006). *Sette lezioni sul pensiero globale*, trad. it., Milano: Cortina Raffaello.
- Rosa C. (ed.) (2019). *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*. Ferrara: Volta la carta.
- Ruiz H. (2007). *El Campeche maya. Atisbos etnograficos*. Mérida, UAM.
- Tarn N. e Prechtel M. (1986). Constant Inconstancy. The Feminine Principle in Atiteco Mythology. In Gary Gossen (ed.), *Symbol and Meaning beyond the Closed Community. Essays in Mesoamerican Ideas*. New York: State University of New York at Albany.

- Taube K (1997). *An Illustrated Dictionary of The Gods and Symbols of Ancient Mexico and the Maya*. Thames & Hudson.
- Taube K. (1994). The Birth Vase: Natal Imagery in Ancient Maya Myth and Ritual. In Justin Kerr (ed.), *The Maya Vase Book: A Corpus of Rollout Photographs of Maya Vases*, Vol. 4. New York: Kerr Associates.
- Thompson J.E.S. (1970). *Maya History and Religion*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Villa, A. (1995). La imagen del cuerpo humano según los mayas de Yucatán. In A. Villa, *Estudios Etnológicos. Los mayas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Zorich, Z. (2012). The Maya Sense of Time. *Archaeology*, 65, 6, New York, US, Archaeological Institute of America, November–December, pp. 25–29.



Per una formazione sostenibile:
l'educazione trasformativa dell'uomo *complexus*
tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività

Towards a sustainable education,
i.e. the "transformative education" of *homo complexus*
among narrations, multiple intelligences and creativity

Alessandra Lo Piccolo

Università Kore di Enna – alessandra.lopiccolo@unikore.it

Viviana La Rosa

Università Kore di Enna – viviana.larosa@unikore.it

ABSTRACT

What happens to education in the current social fabric? What are the learning stories generated in the current "data society"? In answering these questions, the present work aims to propose a reflection on the ability of pedagogy to generate sustainable and transformative training processes. These processes are capable of giving voice to the complex fabric of experiences, "intelligences", and narratives that define the human being. In this perspective, the promotion of personalized education that takes care of the person in his/her complexity is crucial. In addition, the "didactic care" may pay attention to the varieties of individual expressions. In this sense, this paper wants to promote an education open to change, listening, understanding and enhancing creativity.

Cosa ne è dell'educazione nel tempo presente? Quali storie di apprendimento sono generate nell'attuale società dei dati? Il contributo intende proporre una riflessione sulla capacità della pedagogia di generare percorsi di formazione sostenibili, trasformativi, in grado di dare voce a quel tessuto *complexus* di esperienze, intelligenze, narrazioni che definiscono l'essere umano. Cruciale, in questa prospettiva, la promozione di una educazione e una didattica personalizzate, attente alla persona nella sua ricchezza e complessità, varietà di espressione e potenziale da coltivare e liberare per essere pienamente; una educazione aperta cambiamento, all'ascolto, alla comprensione così come la valorizzazione della creatività.

KEYWORDS

Formazione, Narrazioni, Complessità, Intelligenze multiple, Creatività.
Education, Narrations, Complexity, multiple intelligences, Creativity.

“Ogni universo è un pluriverso”
M. Ceruti

La formazione dell'uomo nel «tempo della complessità» (Ceruti, 2018) rappresenta una sfida pedagogica di radicale rilevanza, questione fondativa rispetto alla quale si misura non solo la capacità generativa della pedagogica di rifondare l'educazione, ma altresì la possibilità stessa di pensare l'umanità nel tempo presente. La capillare diffusione delle moderne tecnologie informatiche e l'esplosione della cosiddetta società dei dati hanno prodotto un'epocale trasformazione che procede sempre più rapidamente a scardinare i termini inviolabili che hanno caratterizzato per secoli la cultura occidentale.

Questo vuol dire riconsiderare la nostra attenzione sulle dinamiche dell'architettura cognitiva della persona, sulla sua dimensione emotiva, affettiva, sociale, corporea. Inedite forme di mutazione prendono vita: scienza, tecnica, etica ed estetica si avviano in direzione di nuovi assetti che modificano radicalmente lo scenario dei processi formativi e le forme di accesso a saperi e conoscenze. In questo quadro, la ricerca pedagogica è chiamata a esprimere al meglio la sua capacità generativa attraverso la messa a punto di modelli di lettura funzionali a comprendere il ruolo che la società digitale esercita sotto il profilo di una formazione che sia *sostenibile*, orientata a costruire contesti autenticamente capacitanti e a nutrire l'identità plurale e costantemente in divenire del soggetto di conoscenza. Una sfida certamente non semplice, preso anche atto dell'estrema complessità delle suggestioni che l'attuale società prospetta: se per un verso è possibile nutrire la conoscenza nella sua dimensione reticolare, valorizzando logiche e strategie del sapere mai chiuse e lineari, ma dialetticamente in divenire, per altro verso tra i rischi più alti che l'esplosione della cultura digitale presenta, soprattutto sul piano dell'impatto sui processi formativi, vi è quello di attivare processi “disumanizzanti”, attraverso i quali certe forme di “pigritia” intellettuale troverebbero l'avallo di logiche forti che si prestano a sostituire l'agire umano. A questo si unisce anche la necessaria riflessione intorno agli effetti che l'avvento di scenari globalizzati e interconnessi produce sul tempo e sui tempi della formazione, sul bilanciamento tra la lentezza propria di certe forme del conoscere e la rapidità delle interconnessioni e delle sollecitazioni prodotte dagli attuali spazi di apprendimento. Solo per fare un esempio, la cultura digitale ha profondamente cambiato l'esperienza della lettura, meticciano segnatamente il rapporto tra libro, lettore e medium digitale (tablet, ebook reader, ecc.), con effetti importanti sui corpi e sui cervelli che leggono (La Rosa, Lo Piccolo, 2020). L'immersione nella lettura, in tal senso, appare una costante azione di ri-equilibratura tra fruizione monomediale, sollecitazioni virtuali e condizioni ambientali di lettura. Sul piano neuroscientifico, come segnala Maryanne Wolf (2018), questo processo di ibridazione interviene non solo modificando il cervello “digitale” che legge, ma anche nell'attivazione di quei processi lenti e gradualmente che garantiscono, ad esempio, la costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'empatia e dell'immaginazione. La rapidità delle interconnessioni e la natura mutevole e in divenire degli spazi e

1 Attribuzione delle parti. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e il paragrafo 1 sono da attribuire a Viviana La Rosa, il paragrafo 2, 3 e le conclusioni ad Alessandra Lo Piccolo.

dei contenuti esperiti certamente sembra contrapporsi al principio della lentezza e della gradualità, ma questo non vuol dire rigettare la dimensione artificiale del conoscere, quanto accogliere le sfide, soprattutto sul piano pedagogico, che le nuove forme di ibridazione del sapere e del conoscere prospettano continuamente. Tra queste sfide, cruciale è il contrasto alle forme potenzialmente “passivizzanti” proprie di certe esperienze immersive nella società dei dati, a fronte del recupero e della valorizzazione del rapporto attivo e consapevole con le sollecitazioni che arrivano dal contatto con contesti di apprendimento informali e non-formali, nutrendo nuove forme di dialogo tra il fare e il pensare, tra il potere operativo del soggetto che agisce e il potere cognitivo del soggetto che pensa, poiché, come afferma Piaget, è dall’azione che procede il pensiero (Piaget, 1991). Occorrerebbe puntare, in altre parole, sulla condizione di un agire intenzionale in stretta interazione con i nuovi contesti di apprendimento e le nuove tecnologie, valorizzando le qualità proprie di una soggettività che inevitabilmente interviene nel trasformare-connotare in direzioni sempre originali gli esiti di tale *inter-attività*. È altresì cruciale la valorizzazione di quello che Ceruti definisce «apprendimento duale», un apprendimento che è in grado di integrare le «capacità adatte ai temi brevi e anche adatte ai tempi lunghi» (2018, p.147), nel bilanciamento tra l’accoglimento del tempo presente e la costruzione del tempo futuro.

1. Formare l’homo complexus

Su questa linea ideale d’impegno, la scienza pedagogica è chiamata in prima istanza a recuperare il profilo di *homo faber* o, meglio, di un *technikòs ánthropos* «che non si vuole alienare gnoseologicamente» (Negri, 1981, p. 26), ma che è in grado di attivare processi “poietici”, di compiere azioni e cre-azioni consapevoli, intenzionali, guidati dall’*eidòs*. Un *homo faber* così inteso è in grado di accogliere e recuperare anche, in buona misura, l’esperienza dell’*homo technologicus* (Negri, 1981; Longo, 2001)², liberandola dal rischio di “torpore” destabilizzante indotto dalla macchina nel momento in cui opera in sostituzione all’uomo e dal più complesso timore di asservimento-schiavitù rispetto alla tecnica. L’impero dell’*homo technologicus* rappresenterebbe, di fatto, una falsa liberazione dal lavoro in quanto *pónos* e aprirebbe, secondo dinamiche che potrebbero essere ricondotte alla hegeliana dialettica del servo-padrone, a nuove e più pericolose forme di assoggettamento e dipendenza. Tuttavia, se l’*homo technologicus* è in grado di essere anche *faber*, di pensarsi come «simbionte», «unità evolutiva ibrida». «entità organica, mentale, corporea, psicologica, sociale e culturale” (Longo, 2003, p.12), il rischio connesso alla privazione di sé come essere agente sul mondo è di fatto contenuto, se non annullato, a vantaggio di processi consapevoli di auto-organizzazione e di interdipendenza positiva tra contesti e occasioni del fare e del pensare.

In questo senso appare necessario far dialogare la dimensione naturale dell’apprendimento (nelle connessioni con la bio-logica, la logica della vita) e la dimensione artificiale del tecnologico (Pinto Minerva, Gallelli, 2004), ponendo in

2 Secondo frequenti interpretazioni, legittimare l’*homo faber* quale *technikòs ánthropos* annullerebbe ogni contrapposizione tra signore e servo, schiavo e proprietario. In tale direzione, l’*homo faber* e *faber suae fortunae* diviene concreto esempio di autorealizzazione attraverso il lavoro, cui conseguono, come è noto, i rischi di una svalutazione dell’essere in favore del fare e del “mito produttivistico dell’avere” (Negri, 1981, p. 26). Il corsivo è nel testo.

luce la complessa questione della ridefinizione dell'assetto dei saperi della e nella contemporaneità, con sempre maggiore evidenza strutturato in termini di *ibridazione* e organizzato secondo lo schema di reti autopoietiche, nella prospettiva di una interconnessione di spazi, tempi, stagioni dell'educazione che non costituisca potenziale rinuncia all'essere umano, ma prospettiva di rifondazione di un nuovo umanesimo planetario.

Si rende così necessario studiare gli apporti della teoria della formazione riconducibili direttamente o indirettamente al terreno delle nuove frontiere emergenti dall'interazione tra mondo della cosiddetta "vita artificiale", identità dei soggetti, ambienti d'apprendimento e nuovi contesti relazionali, per poi individuare ipotesi di interventi formativi diffusi e pervasivi, ripensare inediti terreni di attraversamento, mettere a punto approcci integrati nella presa in carico educativo-didattica del soggetto di conoscenza.

Sotto questa lente interpretativa, possono prendere vita pratiche che non soltanto prefigurano la possibilità di intendere ormai gli spazi immateriali della comunicazione come canali continuamente e definitivamente aperti al trasferimento reciproco e partecipato di nuclei e contenuti di conoscenza, ma che definiscono nuovi spazi di interazione, potenzialmente funzionali al processo di apprendimento come processo «morfogenetico» (Munari, 1990, 2011) e alla costruzione di un'autoconsapevolezza personale da parte dei soggetti. Si configurano, in questo modo, spazi alternativi di distribuzione del Sé che interessano profondamente il processo di emersione e di gestione da parte della persona dei propri centri di significazione, mentre la costituzione della stessa identità può seguire sentieri inediti che nascono da contesti reali e virtuali interdipendenti e co-spansivi.

Il soggetto di conoscenza, in tale ottica, sperimenta continuamente opportunità di apprendimento che non possono più essere collocate entro i soli contesti formali, quanto piuttosto in spazi più ampi e destrutturati, tra locale e globale, nella sincronicità e diacronicità, imponendo altresì una revisione strutturale e funzionale insieme della relazione tra insegnamento e apprendimento.

La responsabilità della ricerca pedagogica, ancora più in una prospettiva sempre più transculturale e transnazionale, è strategica e cruciale. Come profetizzato da Riccardo Massa (1997, p.168): «È soltanto a livello di dispositivo pedagogico che può avvenire l'incastro tra tecnologie educative, tecnologie ingegneristiche e tecnologie informatiche», così da realizzare l'efficace saldatura tra scienze/tecnica/economia in vista di una formazione dell'uomo trasformativa e sostenibile.

In questo quadro, volto anche a riflettere sulle *contemporary humanities*, fondamentale è il recupero dell'*homo imaginarius* «che produce sogni nel sonno e nella veglia, fantasmi, miti e religioni» e che, dunque, è in grado di attivare processi narrativi e immaginativi (Ceruti e Morin, 2019, p. 7). L'*homo imaginarius*, capace di costruire narrazioni potenti di sé e dell'altro da sé, di immaginare e raccontarsi nella relazione e nella reciprocità, agisce a contenimento della follia, del delirio, della «dismisura» proprio dell'*homo demens*, delle prevaricazioni e alienazioni dell'*homo faber*, dei limiti dell'*homo economicus*, alle intemperanze dell'*homo ludens*. Tutte forme dell'esperire umano che non vanno intese in senso negativo o antinomico, ma che vanno piuttosto integrate e valorizzate nel quadro di una razionalità complessa, in grado di nutrire le capacità riflessive e immaginative, le istanze creative e le diverse intelligenze. Ecco emergere il profilo di un *homo complexus* (Morin, 2002), identità molteplice, soggetto che deriva dalla tessitura di tutte le forme e declinazioni possibili dell'umano, anche nelle forme apparentemente più distruttive o contraddittorie. L'accettazione della tessitura

complessa che appartiene ai diversi volti dell'umano essere appare, nella stagione che stiamo vivendo, condizione non solo per procedere verso una comunità planetaria (Ceruti, 1998; Morin, 2001; Morin, Zagrebelsky, 2012), ma anche per accettare e valorizzare quella «comunità di destino» che da essa deriva. Inevitabilmente, questo significa tornare a pensare all'umanesimo, ad un «umanesimo rigenerato» (Ceruti, Morin, 2019, p. 7) che sia umanesimo «dei diritti umani, dei diritti delle donne, della libertà-eguaglianza-fraternità, della democrazia, della solidarietà globale» (Ceruti, 2018, p. 21).

Nel quadro di un umanesimo planetario, nel quale l'avventura umana è divenuta «planetariamente interdipendente» (Morin, 2018), la responsabilità di tutti e di ciascuno rispetto all'esistenza del pianeta stesso non solo assume una valenza cruciale, ma si lega anche alla possibilità/opportunità dell'individuo di entrare in rapporto di inter-azione con i saperi, contribuendo in modi e con esiti imprevedibili alla strutturazione di nuove forme di conoscenza. Preso atto della potenzialità infinita d'acquisizione di informazioni, solo il soggetto di conoscenza sembra in effetti in grado di elaborare e dotare di senso il "bombardamento" di contenuti e sollecitazioni che deriva dalla società dei dati, mettendo in atto "strategie del sapere" (Fabbri e Munari, 1984) elaborate al crocevia tra sistemi di valori e sistemi di concettualizzazione. Accolta tale direzione di ricerca, la costruzione dell'identità personale e di quella collettiva, interpretata nei termini di un duplice movimento dialettico tra dimensione personale della conoscenza ed esercizio della stessa in funzione dello sviluppo della comunità, è strettamente dipendente proprio dalla piena valorizzazione di siffatto potenziale conoscitivo, creatosi nel corso dell'evoluzione filogenetica e ontogenetica, raggiungibile solo attraverso processi formativi che sappiano interconnettere saperi individuali con la specificità storica dei saperi prodotti nel tempo presente. Recuperando la prospettiva dell'analitica genealogica di Foucault e fenomenologica di Husserl, proprio la rinnovata consapevolezza dell'"esserci", dell'"abitare" la società contemporanea diviene occasione per valorizzare la stratificazione soggettiva e interpersonale dei saperi, condizione che sembra quasi divenire matrice generativa della storia e della cultura. Ed è proprio quest'ultima ad assumere vettore di significato nel contesto del binomio natura-cultura: è sempre e solo sulla base di una "struttura culturale", sedimentatasi progressivamente, che può essere interpretata la natura del soggetto e le sue forme, sino a divenire l'espressione della sua stessa "natura".

La ricca articolazione degli elementi in gioco nella strutturazione della conoscenza impone di sottoporre a rinnovata analisi ruoli, funzioni e caratteri dei processi formativi. Ci si chiede in particolare in che misura la ricerca su tale campo debba tornare a riflettere sui propri dispositivi teorici e metodologici. Lo sforzo degli studiosi impegnati sul terreno delle scienze dell'educazione va puntato, pertanto, in direzione di una coerente quanto impegnativa ricerca di sintesi teorico-pratica che metta in evidenza la crescita formativa del soggetto-persona in un processo di strutturazione critica di conoscenze, competenze, e soprattutto capacità di auto-orientamento, tenendo conto delle dinamiche di ibridazione identitaria legate alla diffusione delle più avanzate tecnologie informatiche. Occorre, dunque, approfondire, allargare, riconsiderare le prospettive di ricerca sulle condizioni che permettono alla diverse storie di apprendimento, alle pratiche di esercizio dei saperi, di costituire per loro verso percorsi funzionali allo sviluppo della crescita del soggetto-persona, tenendo conto dei processi di ibridazioni identitarie che nascono entro il "labirinto" della formazione integrata, chiamando in causa necessariamente anche la sfera dell'emozionalità, che recupera e interpreta in forma originale, come si dirà, il topos body-mind.

Perché questa narrazione dell'avventura nel conoscere possa essere pedago-

gicamente fondata, è essenziale tornare a riflettere con originali intenzioni sulle già praticate nozioni di cultura, soggetto, saperi, diversità, quest'ultima in particolare da intendersi quale ricchezza, fonte di diversa informazione, esercizio possibile per le diverse intelligenze e tessiture dell'uomo complesso. In tale prospettiva, segnala Ceruti, le nozioni di diversità culturale e "diversificazione" si collocano in un nuovo orizzonte di significato, al bivio tra riconoscimento dell'identità nazionale e apertura a collettività "planetarie".

È altresì necessario promuovere coscienze critiche capaci di *agire*, piuttosto che *subire*, i nuovi strumenti comunicativi, di sfuggire alle logiche manipolatorie e di controllo non di rado sottese ad alcuni mezzi di comunicazione di massa. Percorsi che possano recuperare anche, di converso, la dimensione del "locale", aprendo ad opportunità di esplorazione e conoscenza dell'ambiente di vita e delle specificità culturali di cui esso è portatore.

Per raggiungere questi obiettivi, la generatività della ricerca pedagogica non può mancare il confronto con l'essere e il formare Maestri oggi, soggetti sapienti e influenti, capaci di esercitare quella «democrazia critica» necessaria a mettere in discussione, costantemente, il proprio sapere e il proprio saper essere. Ma non ci si può fermare a questo, come nota Zagrebelsky (2019), perché il rischio è quello di formare esperti, non maestri. Il maestro, ancor più nel tempo presente, è colui che riesce ad essere guida credibile per il proprio allievo, in grado di accenderne interessi e curiosità; egli crea continuità, ma non teme di nutrire le rotture, alimentando sempre in chi apprende il senso di quella necessaria incompiutezza che appartiene all'avventura del conoscere.

Maestro è colui in grado di narrare se stesso e di coltivare le narrazioni altrui, consentendo l'esercizio della creatività e delle diverse intelligenze. Maestro, altresì, è chi sa coltivare autenticamente i talenti, nel bilancio sapiente e mai scontato tra natura e cultura, locale e globale, individualità e socialità, stabilità e cambiamento.

2. Pensiero sistemico e metodologie personalizzate

Coerentemente con quanto affermato fin qui, cerchiamo di evidenziare, in chiave didattica, i principi che muovono la prassi educativa in tali direzioni.

A tal fine proponiamo un'interpretazione di alcuni dei nodi fondamentali che contraddistinguono il percorso di definizione dell'*homo complexus*, un uomo planetario che vive consapevolmente, la prospettiva sistemica, all'interno della quale si percepisce soggetto attivo e trasformatore di una realtà multiforme, ricca e complessa in cui tutti trovano spazi identitari e modalità espressive in cui svelarsi e riconoscersi.

Ma, a ben guardare, è proprio una condizione tanto complessa e in continuo cambiamento, ad esigere un'azione creativa e autorganizzata perché la complessità della situazione va oltre i processi base di *problem-solving* che avvengono esattamente secondo quanto programmato.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento.

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura

al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale³: vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di autoriflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa.

Una tale configurazione teorica non può che orientare verso la scelta di una formazione personalizzata.

Il più profondo significato dell'educazione personalizzata, afferma Garcia Hoz, «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso» (Garcia Hoz, 2005 p. 27). La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterprelandole secondo l'approccio sapienziale - umanistico, mirando alla *totalità del processo educativo*, all'integralità della persona e della sua vita (Chiosso, 1999).

L'educazione personalizzata e tale pertanto se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristiche affinché, attraverso le proprie capacità personali offra se stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui. In questa prospettiva «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità» e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione (Macchietti, 1996, p. 63-74).

Quando in una istituzione scolastica è offerta l'opportunità di scelta e di iniziativa, sicuramente si contribuisce alla formazione del pensiero creativo nella costruzione del percorso di vita: da questo punto di vista, l'educazione personalizzata ha una dimensione prospettica, si pone come supporto alla formulazione personale di un progetto di vita e per la sua realizzazione e, affinché ciò sia possibile realmente, occorre educare innanzitutto alla scelta e all'esercizio della libertà personale.

Investire sulla capacità di scelta e sull'esercizio della libertà personale esige di orientare anche l'educazione affettiva che è indispensabile per la maturazione dell'identità, che si realizza attraverso la graduale conquista di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Affinché ciascuno offra alla società il proprio contributo, deve prima cono-

3 Agenda 2030 offre una chiara descrizione delle competenze chiave per la sostenibilità: Competenza di pensiero sistemico, competenza di previsione; competenza normativa, competenza strategica, competenza collaborativa, competenza di pensiero critico, competenza di auto-consapevolezza, competenza di problem-solving integrato.

scersi, scoprire il proprio potenziale umano, le proprie risorse, le proprie specifiche peculiarità: le proprie *eccellenze*: l'intero percorso di apprendimento deve essere progettato per valorizzare le caratteristiche individuali e promuovere l'eccellenza personale.

Si rende necessario, a tal fine, ipotizzare ed attuare un progetto di formazione che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e flessibile, in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi.

L'insegnamento dovrà tener conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di talenti personali; si fa vanti un apprendimento, costruito su basi logico-dialogiche e critico-riflessive, sulla dimensione cooperativa, sulla possibilità di una comunicazione distribuita e sulla opportunità di far emergere una forte base dialogico-riflessiva, fondata su argomentazioni condivise, conoscenze comuni e su significati e definizioni negoziate.

Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico che, se da un lato alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in se, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse.

La persona si presenta nella sua interezza ed integrità ma anche nella sua articolata complessità; è un'identità in continuo divenire, che si costruisce nella relazione, e, pur essendo costituita dalla singolarità, ossia di unicità, si presenta caratterizzata dalla pluralità, ossia da un insieme composito di presenza consapevole ed attiva interattiva nei rapporti e nei confronti con gli altri, con le conoscenze ed i saperi e con l'ambiente.

Si tratta di riconoscere dignità pedagogica e didattica alle varie forme di intelligenza, sviluppando attività e pratiche in direzione dell'intera trama delle poliedriche forme dei talenti umani; il piano didattico personalizzato deve essere capace di rispondere ad un adeguato processo di crescita umana e culturale in rapporto ad interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento. La classe è luogo di incontro e di dialogo tra l'omogeneità e la diversità, l'unicità e la pluralità, la continuità e la discontinuità dove realizzare comunicazione efficace, clima affettivo positivo, relazionale e dialettico, specchio di un effettivo pluralismo di storie e di percorsi.

3. L'apprendimento complesso e sistemico: luogo di incontro virtuoso di intelligenze, creatività e storie

Se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato della persona, il percorso scolastico deve essere orientato a coinvolgere tutti gli aspetti della persona nella sua integrità, tenendo quindi presente le sue caratteristiche culturali, sociali, di genere, di età, ma anche riconoscendole e valorizzandole

tutte le potenzialità che possiede sotto il profilo cognitivo, espressivo, caratteriale⁴.

Scrive Gardner: «Ogni forma di intelligenza è percorsa dal *genio*, che non è una prerogativa di Leonardo ma di tutte le menti che sempre sono inclinate in una certa direzione, a partire dalla quale scaturisce per ognuno la sua particolare ed esclusiva visione del mondo» (Gardner, 2005). E ancora, in *Educazione e sviluppo della mente*: «i successi scolastici si fondano su un concetto molto statico e generico di intelligenza, ma nella realtà quotidiana è possibile osservarne forme così diverse che non è pensabile unificarle in un unico blocco monolitico, né misurarle utilizzando i medesimi strumenti» (Gardner, 2007). Secondo l'autore, è auspicabile una declinazione *al plurale* della scuola nel rispetto e, soprattutto, per la valorizzazione di tutte le intelligenze in cui si rivelano i talenti, le potenzialità e le prospettive individuali e in *Cinque chiavi per il futuro*, in cui descrive le intelligenze utili per la società contemporanea, ritroviamo l'intelligenza creativa: «Il fine della personalità creativa è di estendere la conoscenza, di scompigliare i contorni di genere, di guidare un insieme di pratiche verso nuove e imprevedute direzioni. Colui che aspira alla creazione è mosso dall'incertezza, dallo stupore, dalla sfida continua, dal disequilibrio [...]» (Gardner, 2004, p. 108).

Diversi sono i riferimenti e gli studi scientifici sull'intelligenza umana e le sue articolazioni tutti certamente utili per comprendere l'importanza della relazione educativa per il buon esito del processo di apprendimento⁵.

Robert J. Sternberg nel saggio *Stili di pensiero* spiega come il successo nella vita quotidiana non dipenda solo da *quanto* pensiamo, ma anche da *come* pensiamo (Sternberg, 1996). «Tutti possediamo un bagaglio di stili, [...]. Gli stili, inoltre, variano nell'arco di una vita e cambiano a seconda dei ruoli che rivestiamo nei diversi momenti della nostra vita, sono decisi alla nostra nascita ma sono in larga parte determinati e sviluppati dall'ambiente» (Sternberg, 1996). Gli insegnanti, dunque, dovrebbero rispondere alla pluralità degli stili di pensiero attraverso un'azione insegnativa consapevole e differenziata.

La ricerca nel campo delle neuroscienze ha dato un notevole contributo all'indagine sul funzionamento della mente e del cervello, consentendo una mappatura dell'attività cerebrale ed evidenziando le analogie tra connessioni elementari e interazioni più complesse (Annarumma, 2010).

La conoscenza perde, dunque, il suo carattere autoreferenziale e si realizza come processo relazionale di co-costruzione dialogica ed esperienziale. Essa, dunque, si rivela un processo d'interpretazione reticolare e multiforme, per sua natura provvisorio, con il quale la scuola deve confrontarsi.

L'elemento costitutivo dell'impegno creativo e la passione, intesa come motivazione intrinseca, l'esigenza cioè di agire per il semplice piacere e non per ricavarne un compenso, quella *sintonia emotiva*, come direbbe Gardner, con ciò che ci circonda in cui si intersecano complessi sistemi affettivi, emotivi e relazionali, innescando percorsi cognitivi e, di conseguenza, creativi direttamente funzionali allo sviluppo del potenziale umano e all'emergenza del talento (Gardner, 1994).

Affermare che l'odierna domanda di educazione e formazione è, in fin dei

4 Si pensi alle Intelligenze multiple e agli Studi sulle emozioni di matrice neurobiologica

5 Per Hans J. Eysenck l'intelligenza può assumere tre significati: si parla, infatti, di intelligenza biologica, psicométrica e sociale Glover, Ronning e Reynolds del 1989 sembrano dimostrare che i test di intelligenza divergente e convergente siano correlati a bassi livelli di quoziente intellettivo e concludono sostenendo che i livelli di creatività e originalità misurati dai test, potevano avere origine nella personalità prima ancora che nella cognizione.

conti, domanda di creatività, significa avvertire una «forte correlazione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona» (Rossi, 2009, p. 13). Lo spirito creativo, avverte Goleman, appartiene a ciascun individuo, «e dentro di noi, qualsiasi cosa facciamo. Il difficile, naturalmente, sta nel liberarlo» (Goleman, 1999).

Il legame tra fattori cognitivi ed emozionali comporta numerose implicazioni sul piano didattico, la componente creativa, a scuola deve essere utilizzata per fare emergere gli stili cognitivi degli alunni e favorire le procedure di didattica differenziata, consentendo all'insegnante di conoscere davvero il proprio alunno e allo studente di avere valorizzate le proprie capacità. La possibilità di essere, per mezzo dell'espressione creativa, favorisce negli alunni la motivazione allo studio e la partecipazione di tutti.

Educare alla creatività, dunque, risponde all'esigenza di liberare il potenziale educativo dell'individuo, al fine di concedergli lo spazio necessario per una consapevole autorealizzazione e di avviare una relazione educativa in cui il docente svolga un ruolo di promotore e mediatore (Rogers, 1969). Tale considerazione legittima l'urgenza di pianificare adeguate azioni metodologiche e didattiche, muovendo dalla convinzione profonda che attraverso un'adeguata educazione alla creatività possa essere compiuta la piena attuazione del potenziale umano. Da qui, la necessità di una didattica che miri a una conoscenza integrata di saperi, e alla formazione di una coscienza critica, funzionale alla ricerca di nuovi percorsi.

L'esperienza dell'apprendimento rappresenta quella mediazione che ha lo scopo di favorire lo sviluppo della creatività, dell'autonomia e della flessibilità necessarie a far fronte ai continui cambiamenti che la società postmoderna richiede, al fine di vivere il cambiamento come una sfida. Una buona esperienza di apprendimento mediato renderà lo studente capace di analizzare, programmare, modificare a suo favore gli stimoli presenti nel contesto (Antonietti, 1999)⁶.

La concezione dell'uomo come creatura pensante e, di conseguenza, modificabile gli riconosce il diritto di ipotizzare, calcolare, riflettere, creare, narrare.

Proprio la narrazione costituisce il terzo elemento della nostra costituzione di una proposta integrata di formazione dell'homo complexus.

L'esperienza della narrazione risulta formativa e preziosa, oltre che a livello cognitivo, a livello affettivo-emotivo sia per chi ascolta che per chi legge. L'attività narrativa è un'esperienza fondamentale per lo sviluppo armonico; sin dalla prima infanzia, infatti, i bambini vivono le loro esperienze sociali in forma di racconto, ascoltando quotidianamente la ricostruzione di eventi e le discussioni da parte degli adulti. La funzione di organizzazione del mondo interiore è rintracciabile nelle pure precoci narrazioni di esperienze personali che riguardano conoscenze più specifiche relative al vissuto personale (Baumgartner, A. Devescovi, 2001).

Esiste uno stretto e importante nesso tra pensiero narrativo, narrazione e costruzione di se, o del se, appunto *narrativo*, dinamicamente reinterpretabile e per questo, più flessibilmente e socialmente aperto alle *narrazioni* di cui gli altri sono portatori.

6 Secondo Antonietti, l'educazione alla creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento didattico: da una parte è necessario mettere a punto procedure strutturate volte a sviluppare, attraverso esercizi *ad hoc*, stili creativi di pensiero e di condotta; d'altro canto vi è la possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e relazionali che incoraggino la libera espressione e l'iniziativa personale.

La narrazione, intesa in senso ampio, rappresenta una modalità fondamentale in cui gli uomini costruiscono il senso della loro esperienza: attraverso il racconto, le persone pensano, percepiscono e danno senso a ciò che hanno vissuto.

Per quanto la storia personale sia già formata, le eventuali esperienze professionali e formative già vissute, il processo di ripensamento/riflessione sulla propria vita può essere rappresenta un supporto fondamentale per il miglioramento della qualità della vita del soggetto narrante.

La narrazione è in grado di potenziare, alimentare, problematizzare e negoziare, in ogni modo, rendere più complessa nella direzione di un maggior coinvolgimento e di una più intensa profondità e ricchezza di pluralità di prospettive (Jedwloski, 2000: 13; 21; 25); essa invita a decentrarsi, a farsi umili e disponibili verso gli altri (Mottana, 2000:89). È proprio nell'agire didattico narrativo che si può riuscire ad aprire, in classe, uno spazio e un tempo per la co-costruzione nuova e creativa: attraverso momenti di comprensione, esplicitazione, ricostruzione, negoziazione, rielaborazione e interiorizzazione di significati.

Conclusioni

Il paradigma complesso richiede necessariamente una riformulazione dell'azione didattica: la complessità, intesa come orizzonte in cui collocare l'esigenza di una nuova identità educativa, diviene criterio di formazione affinché i soggetti acquisiscano un'autentica cittadinanza nel mondo contemporaneo (Morin, 2002).

Le Agenzie educative e formative sono luoghi di apprendimento ed esperienza dello sviluppo sostenibile e dovrebbero perciò orientare tutti i loro processi verso i principi della sostenibilità. Un tale approccio complessivo mira a integrare la sostenibilità in tutti gli aspetti dell'istituzione educativa. Tutti gli elementi dell'approccio di sistema sono importanti, contesti di apprendimento ci sono forme di apprendimento interattive, integrative e critiche, una pedagogia trasformativa orientata alla conoscenza e all'azione. A tal fine sarà necessario formare soggetti attivi, critici, autonomi, consapevoli capaci di promuovere cambiamento e trasformazione; l'educatore diviene un vero e proprio mediatore dei processi di apprendimento (Barth 2015).

In un'azione orientata all'apprendimento, i discenti si mettono in azione e riflettono sulle loro esperienze in termini di processi di apprendimento prefissa e di sviluppo personale. L'educatore è un mediatore che rafforza e sfida i discenti a modificare la loro visione del mondo.

Un progetto educativo che intende sostenere il percorso di umanizzazione e realizzazione di tutti gli alunni, compresi quelli di 'particolare' talento, ritenendo che ciascuno abbia diritto ad un'esperienza educativa organizzata e creativa, finalizzata al suo sviluppo globale non può perdere l'idea di complessità che sta alla base delle riflessioni finora condotte.

Pertanto, la scuola, essendo deputata all'istruzione di base, dovrebbe rispondere al bisogno formativo e tendere a garantire a tutti certe competenze fondamentali, permettendo al contempo di esprimere le diverse energie creative inserendosi in equilibrio morale nella società (Baldacci, 2016, pp. 21-27). Ogni studente è un soggetto dotato, ha cioè delle doti da sviluppare, e può anche essere definito 'particolarmente dotato' o 'eccellente', ma solo nel momento in cui i suoi talenti si considerino quantitativamente oltre che qualitativamente. Per ogni studente si rende quindi necessario predisporre un percorso di integrazione, umanizzazione e formazione armonica per promuovere la realizzazione del suo

potenziale assieme agli altri. Si fa riferimento, qui, alla *persona* (Xodo, 2003), intesa come valore e dignità, e su tale base si intende sviluppare il vero capitale umano costituito da soggetti creativi e differenti, capaci di rinnovare una società.

La scuola non può limitarsi a ricondurre ogni studente a prestazioni rigidamente standardizzate, né esclusivamente prendere atto delle differenze cognitive di ogni studente per procedere alla sua valutazione fuori da una prospettiva ecologica. La scuola deve porsi quindi l'obiettivo di *coltivare l'umanità*, ed essere *aiuto allo sviluppo*, stimolo *alla ricerca in campi inesplorati*, assumendo un atteggiamento positivo verso l'alunno, anche nel caso in cui quelli che si ritengono costituire talenti non si presentassero in maniera così evidente (Montessori, 2002, p. 160).

Ne discende che l'insegnante avrà il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale, che comporta trovare l'ambiente fertile alla sua eccellenza singolare. Pertanto "il lavoro educativo che l'insegnante svolgerà in classe sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Si propone una scuola che si costituisca come un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata, di non essere autoreferenziale, di considerare il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l'esperienza scolastica.

Ritorna allora utile l'indicazione di Dewey, al quale appare fondamentale che in una scuola democratica avvenga il passaggio da un'educazione ricettiva ad un'educazione creativa, considerando *gli individui nelle loro qualità distintive e uniche*: si concretizza una profonda correlazione tra la dimensione cognitiva, affettivo- relazionale e comunicativa.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto (Maulini, 2006).

Le metodologie attive e cooperative per promuovere lo scambio e la negoziazione, la consapevolezza di se stessi e degli altri. una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità, attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale.

Riferimenti bibliografici

- Annarumma, M. (2010). Emozionalità e creatività. In Annarumma, M., Fragnito R. (eds.), *La creatività tra pedagogia e didattica*. Roma: Aracne.
- Antonietti, A., Armellini, M.N. (1999). *Creatività in classe*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. *Appunti di lavoro. Studium Educationis*, 3, 21-27.
- Baumgartner, E., Devescovi A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (1998). *Un'ecologia umanista*. In Callari Galli, M., Ceruti, M., Pievani, T. *Pensare la diversità: idee per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffello Cortina.
- Ceruti, M. (2018). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *Educazione sentimentale*, 30, 17-22.

- Ceruti, M., Morin, E. (2019). Una rigenerazione dell'umanesimo. *Il Sole 24 ore*, 13 ottobre 2019, p.7.
- Chiosso, G. (1999). Verso la nuova scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 18.
- Dewey, J. (1949, 1956). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, D., Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di se nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H., (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro* (trad. it.). Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D., Ray, M., Kaufman, P. (1999). *Lo spirito creativo* (trad. it.). Milano: Bur.
- Guilford, J.P. (1950). La creatività. In Beaudot, A. (ed.), *La creatività* (trad. it.). Torino: Loescher.
- Jedwloski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: B. Mondadori.
- La Rosa, V., Lo Piccolo, A. (2020). Embodiment cognition e Reading Body: riflessioni educative su corpo, lettura, apprendimento. *RTH – Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 7, 1-9.
- Longo, G. O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi.
- Macchietti, S.S. (1996). *Lo stile di relazione educativa con il bambino*. In Atti del XX Convegno di Studio "Identità autonomia e progetto educativo", Fism-Roma, 63-74.
- Macchietti, S.S. (1996). Ripensare la scuola. *Studium Educationis*, 1.
- Massa, R. (1997). Postfazione. In Callari Galli, M., Harrison, G. *Né leggere, né scrivere*. Roma: Meltemi.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Bologna: Anicia.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (a cura di A. Scocchera). Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., Zagrebelsky, G. (2012). Comunità planetaria e nuovo umanesimo. Dialogo tra Edgar Morin e Gustavo Zagrebelsky. In Simonigh C. (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Roma: Mimesis.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli.
- Munari, A. (1990). Introduzione. In G. Zanarini, *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e associati.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari & P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: Franco Angeli.
- Negri, A. (1981). *Filosofia del lavoro: storia antologica*. Marzorati.
- Piaget, J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera Ed. (tit. orig.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* - 1936).
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1969). *Libertà nell'apprendimento*.
- Sternberg, R. (1996). Stili di pensiero. *Tecnologie Didattiche*, 10, 5.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper Collins.
- Xodo, C. (ed.) (2003). *La persona prima evidenza pedagogica. Per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zagrebelsky, G. (2019). *Mai più senza maestri*. Bologna: Il Mulino.

Special Needs Assessment Procedures and Realizing Equity: A Contradiction?

Procedure di valutazione delle esigenze speciali e realizzazione dell'equità: una contraddizione?

Vanessa Macchia

Free University of Bolzano - Bozen (Italy) – vanessa.macchia@unibz.it

Michaela Vogt

University of Bielefeld (Germany) – michaela.vogt@uni-bielefeld.de

ABSTRACT

Special needs assessment procedures (SNAPs) are well-organized and more or less standardized processes, which are initiated once a child shows difficulties in its learning setting – potentially leading to the child's enrolment in a special needs school. This possible outcome has a substantial impact on the child's future. Due to the assessment by different professions, a child might be labelled “a-normal”, a label that might be persistent and depriving the child of certain educational and occupational opportunities. Although SNAPs comprise reoccurring structures, they are heavily dependent on their cultural context, especially regarding their underlying definition of special needs and the “normal” child as assessment criteria to which the assessed child is automatically (and unconsciously) compared. This is why this article looks at SNAPs in different countries (Germany and Italy) and time spans (German partition and present-day) referring to the following research questions: (1) How can SNAPs be theorized in their reoccurring structure as well as in their existing variances? How is an “a-normal” child generated out of an initially “normal” one? (2) How can a theory of SNAPs be transferred onto unique cultural and historical constellations? (3) How do the German and Italian SNAPs relate to the idea of equity and social justice and how does the theoretical approach of SNAPs help to disclose moments of social inequality in general? Using reconstructive research methods as well as international and historical comparative approaches, the analysis shows that SNAPs in Germany are more likely to produce social inequalities than in Italy, as in Italy inequalities are caused by different mechanisms.

Le procedure di valutazione dei bisogni speciali (Special needs assessment procedures - SNAPs) sono processi ben organizzati e più o meno standardizzati, che vengono avviati una volta che il bambino mostra difficoltà nel suo apprendimento - e che potenzialmente portano all'iscrizione del bambino a una scuola per bisogni speciali. Questo possibile risultato ha un impatto sostanziale sul futuro del bambino. A causa della valutazione da parte di diverse professioni, un bambino potrebbe essere etichettato come "a-normale", un'etichetta che potrebbe essere persistente e privare il bambino di determinate opportunità educative e professionali. Sebbene gli SNAPs com-

prendano strutture ricorrenti, essi dipendono fortemente dal loro contesto culturale, soprattutto per quanto riguarda la definizione di bisogni speciali e il bambino "normale" come criterio di valutazione a cui il bambino valutato viene automaticamente (e inconsciamente) confrontato. Per questo motivo questo articolo guarda agli SNAPs in diversi paesi (Germania e Italia) e ai periodi di tempo (partizione tedesca – RDT, Repubblica Democratica Tedesca e attuale) facendo riferimento alle seguenti domande di ricerca: (1) Come si possono teorizzare gli SNAPs nella loro struttura ricorrente e nelle loro varianti esistenti? Come si genera un bambino etichettato "a-normale" rispetto a uno inizialmente etichettato "normale"? (2) Come si può trasferire una teoria degli SNAPs su costellazioni storiche e culturali uniche? (3) Come si rapportano gli SNAPs tedeschi e italiani all'idea di equità e giustizia sociale e come l'apologia teorica degli SNAPs aiuta a rivelare i momenti di disuguaglianza sociale in generale? Utilizzando metodi di ricerca ricostruttiva e approcci comparativi internazionali e storici, l'analisi mostra che gli SNAPs in Germania hanno maggiori probabilità di produrre disuguaglianze sociali rispetto all'Italia, poiché in Italia le disuguaglianze sono causate da meccanismi diversi.

KEYWORDS

Special needs, assessment procedures, international comparative study-qualitative study, Italy, Germany.

Bisogni speciali, procedure di valutazione, studio comparativo internazionale - studio qualitativo, Italia, Germania.

1. Introduction¹

Special needs assessment procedures (SNAPs) are well-organized and more or less standardized processes, which are initiated once a child shows difficulties in its learning setting. This article looks at SNAPs in different countries (Germany and Italy) and time spans and reflects about their similarities and variances. Using reconstructive research methods as well as international and historical comparative approaches, the analysis focusses on Germany during the period of the German partition and on the present-day situation in Italy.

The goal of this reflection about SNAPs under different local and temporal circumstances is to find out more about a potentially existing theory of assessment procedures in educational settings of the past and present.

2. Literature Review

Because of its specific investigative concerns, this project is interdisciplinary in nature. Relevant to its interests are historical studies of childhood, of schooling and of educational psychology as assessment procedures are often related to psychological approaches, ideas and test instruments.

Historical studies of childhood with the societal standardization and normal-

1 This contribution is the result of collaborative work, however, the sections 1, 2 and 5 have been written by Michaela Vogt, and the sections 3, 4 and 6 by Vanessa Macchia, while section 7 has been jointly written.

ization of childhood development and behavior. Examples are the studies by Reh (2008) and Moser (2013) for the German context as well Pirka's (2010) study from an international point of view.

In terms of historical research on schools and schooling Hofsäss (1993) for example investigated the formal process of the special education intake procedure and its diachronic development over the twentieth century. Also Möckel (2001) mentions SNAPs for the German context but does not focus on them. Within international school research, the studies by Osgood (2000) and Powell (2011) merit attention.

Historical studies of educational psychology relevant to this project discuss historically specific instruments and tests, which, for example, have been employed in special education intake procedures. This research includes the work of Ingenkamp (1992) and Laux (1990). In Italy you find in Crispiani (2016) and in Kari et al. (2018) some accent.

Based on the short glimpse into the existing literature we can easily conclude that there currently exists no study, that focusses on assessment procedures themselves and also no aiming for theorizing SNAPs based on international-comparative findings.

3. Research Questions

Special needs assessment procedures (SNAPs) can be seen as generally well-organized and more or less standardized processes. They are normally initiated by different persons (professionals or parents) as soon as the child shows difficulties in a regular learning environment. After the initiation, SNAPs are followed by different actions involving various professionals, diverse tests and questionnaires as well as the reference to dominating diagnostic patterns. Additionally, these procedures are linked to a certain outcome that focusses on the further learning support of the child – if seen as necessary. Also they rely on several constructs and ideas, for example about the “normal” child or understandings of special needs. Therefore they strongly refer to the cultural, local and personal settings and shared knowledge amongst different groups (see Link, 1997, Berger & Luckmann, 1969). One consequence of this dependency on multiple factors might be, that their administration contradicts ideas of equality and social justice in the school systems of different countries in various ways. This perspective can be also linked to ideas about inclusive education as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009) clearly indicates that inclusive education is a question of equity and therefore a question of quality that has an impact on all pupils. Three statements on inclusive education are highlighted: inclusion and quality are reciprocal; access and quality are linked and mutually reinforcing. And, last but not least, quality and equity are fundamental to ensuring inclusive education.

Regarding to the theoretical approaches that relate to the conduction of assessment procedures in varying educational settings the article focusses on three goals or research questions:

1. How can special needs assessment procedures be theorized in their determining elements and basic, reoccurring structure as well as in their existing variances? This theorization is also connected to ideas of how assessments generate an “a-normal” child out of an initially “normal” one and how contextual settings influence these processes.

2. How can a theory of special needs assessment procedures be transferred onto unique cultural and historical constellations? The basis for this second goal are research results about special needs assessment procedures in the two parts of Germany during the German partition and in the present-day northern part of Italy.
3. How do the SNAPs being analyzed in different countries relate to the idea of equity and social justice and how does the theoretical approach of SNAPs help to disclose moments of social inequality in general?

4. Methodological design of the comparative study

By using reconstructive research methods, the reconstruction of the assessment procedures themselves as well as of the influence of different sources of evidence on these procedures in different countries becomes possible. Besides reconstructive methods that are mainly such of a qualitative and content-analyzing type, approaches from the area of international and historical comparative research are of relevance, as the findings rely on different countries as well as time spans (see Hilker, 1962).

The sources being used are therefore documentations about the SNAPs in the different countries that are part of the study. Additionally contextual documents are of high relevance as they give an insight into the on goings in the different countries and different time spans. Especially documents on the level of general and educational policy as well as academic literature from the field of education, special needs and psychology are of relevance. Also publications in journals, that are mainly focused on the exchange amongst teachers are being looked at.

Before the article can talk about the findings of the study its necessary to give a brief insight into the local and temporary specifics about the SNAPs in the FRG and GDR as well as for the reflections about assessing children in Italy in our days.

5. SNAPs in the FRG and GDR in the 1950s to 1970s – a short Insight

The project that serves as the basis the historical analysis of the SNAPs in the FRG and the GDR is entitled: “Between suitability for primary school and special educational needs. A comparative historical study of professional evaluations from special educational intake procedures in the FRG and the GDR”. The German Research Foundation (DFG) is funding this project, which focusses on the timespan from the 1950s to the end of the 1970s (see Vogt, 2018; Sauer, Floth & Vogt, 2018; Floth, Sauer & Vogt 2017; Sauer & Vogt, 2019; Floth & Vogt, 2019). They will be described briefly in the following:

In West Germany the period under investigation falls into two phases, defined by developments in educational politics and, in part, also organizational politics. In the FRG, the part of Germany organized as a federal system, the years till 1971 as a first phase were marked by efforts within educational policy to further expand the system of special schools and to standardize its legally fragmented situation with central guidelines in the year 1960. These guidelines, which were published by the Central Conference of the Ministers of Education (KMK), included recommendations that the individual states of the FRG could choose to follow but these were not mandatory. According to the 1960 guidelines, the special education system should contain 12 different types of special schools, each responsible for dif-

ferent types of special needs. Furthermore, the varying processes during the SEIP for the different types of special schools were discussed, but in the end were not regulated by these guidelines. The years 1972 till the end of the 1970s included a reform of the West German educational system and were marked by a rethinking of educational policy regarding the separate system of special schools. As a result, in 1972, the KMK published a set of recommendations for the organization of special schools. The recommendations did not expand on the content of the 1960 guidelines regarding the SEIP and its implementation, but rather dealt thoroughly with the question of integrative schooling within the system of regular schools. Because of this shift of focus within educational policy, the SEIP would not be subject to any further structural reform (see Sauer, Floth & Vogt, 2018).

In the GDR, the diachronic changes undergone by the SEIP over the period under investigation can also be traced in two phases, one with primarily school-structural and ideological changes and another with a general upheaval in the practice of referring children for intake into the system of special schools. Concerning the first phase from 1958 to 1972, a fundamental structural and curricular reorganization of the East German school system took place in the context of the so-called 'antifascist, democratic construction' of the GDR state according to the Soviet model. This construction also brought along a restructuring and reorientation of the regular school system alongside a substantial expansion of the special school system. Despite this expansion, the special school system would not be significantly altered until 1968. The principal result of new legislation in this year was a reorganization of parts of the special education system. Also connected to this implementation provision was a more thorough engagement with the task of matching certain groups of students to various types of special schools, which had only been roughly formalized until then. The second phase of the period under investigation, beginning in 1973, was shaped by new regulations concerning the structure of the special education system. Concerning the SEIP, the new guidelines on the one hand brought about an increasing centralization of the SEIP and a growing influence of state organs in the GDR. These organs now had the ability to influence the final schooling decision directly by a mandatory statement during included in the SEIP. On the other hand, the new guidelines formulated explicit criteria for children subject to assessment in an SEIP, based on Soviet developmental and pedagogical models. In addition, the guidelines legally defined which diagnostic instruments were to be used in the SEIP (Floth, Sauer & Vogt, 2017).

Looking at the forms being used as a formal basis of the administration of the SNAPS, the archival work revealed two variations of blank forms in both countries, which were used by the professionals during the period under investigation. In the GDR the change between the first and the second form took place in 1964, in the FRG in 1974. Regarding the involved professionals, who evaluated the children during the SNAP, there are high similarities between the two countries – especially on the basis of the first form. In the FRG as well as in the GDR there were initially always three professionals connected with the process. One was a teacher of the regular school, the second, a teacher of the special school and the final practitioner, a medical specialist involved in the SEIP. In the second form, in the FRG the principals of special schools had to write down an additional statement from 1964 onward. In the GDR, a psychological evaluation was added with the second form sheet in 1974 as well as a politically influenced recommendation on the further school attendance.

On the level of the specific questions asked in the forms, there are many similarities, again especially in the first version of the form. Generally speaking, professionals had to answer questions about the following topics: (1) The basic

cognitive abilities of the children, (2) their abilities in different areas of knowledge such as writing or reading, (3) their behavior in class and out of school, (4) their physical development, (5) their volitive and emotional status, (6) their personality in general and (7) their social surroundings and their living conditions. The second form shows a divergence in different direction for each of the two German countries: In the FRG, the density and the extent of the questions having to be answered in the new form decreases significantly. Therefore, since 1964 professionals had more freedom to fill in a wider range of observations. They could now draw various conclusions about the potential need for special education as well as about possible explanations for this need. As opposed to this development, the second form in the GDR from 1974 onward becomes much more detailed in its questions in comparison to the first variation and at the same time more limited in the possibilities of filling in appropriate answers by professionals. The questions now being asked generally focus on the indicators of the potential existence of an identifiable “debility.” Initiated by political guidelines which were influenced by developments in the Soviet Union, the diagnosis of “debility” became the main justification for a need for special education since the beginning of the 1970s in the GDR. Other reasons for this need were neither discussed nor could be written down in the second form by professionals. As a result, the SEIP generally became more variable in its diagnostic process in the FRG and more standardized in the GDR during the period under investigation (see Floth, Sauer & Vogt, 2017; Sauer & Vogt, 2019; Floth & Vogt, 2019).

6. SNAPs in Italy in present-days – a short Insight

The conceptual elaboration on disability has been transformed in a non-linear way, proceeding with overhangs and stratifications, freeing itself from the irrationality of the ancient to the rationality of science. The imagery on disability, detectable in myth, in ancient literature, in medieval iconography expressed a denied, devalued, hidden image of the disabled person because his imperfect body did not conform to the prevailing model (Zappaterra, 2003; 2010). Until the medieval age the disabled person, because sick, weak, imperfect, deformed, is stigmatized and placed *ex limine* with respect to the ideological-cultural space of the city (Foucault, 1961). Only from the contemporary age could this image be nourished by a scientific anchorage. Today we know detailed aspects of the functioning of the human body and the pathogenesis of many disorders, while the concept of disability has taken on a social value. Disability has seen a remarkable semantic, institutional and categorical transformation (d’Alonzo & Caldin, 2012; Pavone, 2010).

Equity and inclusion are fundamental elements of the Italian education and training system. The Italian school, as provided for in art. 33 of the Constitution, is a school open to all, welcoming and supportive, which guarantees everyone the right to education referred to in art. 26 of the Universal Declaration of Human Rights.

What are Special Educational Needs (SEN) and what is their current regulatory framework in Italy? To understand this, it is necessary to refer to the most recent legislation on the subject.

“The concept of Special Educational Needs is a macro-category that includes within itself all the possible educational and learning difficulties of the students [...]. All these situations are very different from each other, but in their clamorous

diversity there is, however, a fact that brings them closer, and that makes them [...] substantially the same in their right to receive sufficiently individualized and effective educational-didactic attention: all these people have a functioning for some problematic aspect, which makes it more difficult for them to find an adequate response to their needs" (Ianes and Macchia, 2008, p.14; WHO, 2007)

The OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) classification identifies three types of students with Special Educational Needs (SENs). Let's see them:

- (1) Pupils with disabilities: these are pupils with disabilities or deficits that can be defined in medical-sanitary terms, which derive from organic-functional deficiencies attributable to organic impairments and/or pathologies (sensory, motor or neurological deficits). In Italy the certifications (Law n. 104 of 1992) concern this category.
- (2) Pupils with specific developmental disorders: in addition to specific learning disorders (DSA such as dyslexia), these pupils may show hyperactivity, language and attention deficits, slight mental delays and maturation delays, or other types of deficits or disorders.
- (3) Pupils with disadvantages: this is the case of those pupils who show problems due to their socio-economic, linguistic and cultural background.

The Italian orientation of school inclusion is considered one of the most advanced reference models in the world. In Italy, in fact, it was among the first at international level to make a choice of integration of students with disabilities in schools and regular classes. The introduction of pupils with disabilities in the common classes has been possible since 1977 (Law no. 517 of 1977), while in some European countries there are still differential classes and special schools for these pupils.

The right to education in common contexts in every school and even beyond - from nursery school to university institutions - was then fully enshrined in Law 104/1992. In this way the "Italian model" of the inclusion of pupils with disabilities in common classes with the support of the support teacher was established abroad. In those same years, at an international level, the construct of inclusive education, enshrined in the Salamanca Convention (UNESCO, 1994), which expresses the following principles, made its way onto the international scene:

1. Every child has a fundamental right to education;
2. Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs;
3. Education systems should be designed and educational programs should be implemented to bring together the diversity of children;
4. Students with special needs should have access to regular school with appropriate education;
5. Regular school with special needs accommodation and inclusive orientation are the most effective means to fight prejudice and build an inclusive society.

At the international level in 2006 the "UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities" confirms the importance of education in common educational contexts, giving reason to the Italian choice made by our country forty years earlier. The Convention, approved by the General Assembly of the United Nations on 13 December 2006, signed by Italy on 30 March 2007 and ratified by Law no. 18 of 3 March 2009, represents today the highest expression of the protection and

promotion of the rights of people with disabilities, marking the culmination of the inclusive process begun in the 20th century.

As indicated by the Ministry of Education, University and Research, the school integration of pupils with disabilities is a strong point of the Italian education system. The Italian school, in fact, wants to be a welcoming community in which all students, regardless of their functional diversity, can realize experiences of individual and social growth. The full inclusion of pupils with disabilities is an objective that the school of autonomy pursues through an intense and articulated planning, enhancing the internal professionalism and resources offered by the territory (Canevaro, 2008; Ianes & Canevaro, 2008).

Facing the integration of students with learning difficulties, at any level, requires teachers to make an effort to avoid controversy, discouragement and resignation. First of all, there is the question of a new approach to the student who, going beyond the "ideal" standards of competence and performance that define the student as "normal" and place him/her in a uniform group, presents individually his/her specific characteristics that make it difficult to associate him/her with others. The problem lies in recognizing the uniqueness and typicality of the student in difficulty and responding adequately to them. But it is also a problem with reference to the human and instrumental resources, internal and external to the school, that every single institute has at its disposal in order to really achieve integration and not just go a little further than incorporation.

The integration of the student with slow and tiring learning rhythms implies the response to two needs: one of an educational nature, the other of a didactic nature. Educatively, the student with SEN is fully entitled to be a member of the group to which he belongs and is required to pursue the educational objectives that the Class Council establishes for its students and to participate fully in class life. The inclusion of these students benefits not only the students, but the whole school community as well, as their presence helps to train young people who are more tolerant, more open and more open to diversity. However, often, and especially if the needs of these students emerge from a declared disability pathology, they live on the margins of class life, since their abilities - which do exist - are not such as to allow them to participate in the educational activities offered to other classmates and are therefore often directed towards tasks that differ in scope and content from the disciplinary work that takes place in class. The risk is that the student will increase his or her discomfort, feel inadequate for school life, increase his or her feeling of diversity with the consequent loss of motivation and personal stimuli. Recovery is always possible when promoting and sustaining her participation in the life of the school community.

Today, the traditional and discriminating opposition between pupils with disabilities and pupils without disabilities no longer reflects the complex reality that is lived within the school classes. Every student, in fact, in a continuous way or only for short periods, can manifest Special Educational Needs, for physical, biological and physiological reasons as well as psychological and social ones, for which it is necessary that the school offers an adequate and personalized response. Naturally, this approach reinforces the inclusive paradigm of our school (Ianes, 2006, Ianes & Macchia, 2008).

A personalized learning path:

The "PEI- Piano educativo individualizzato", the individualized teaching plan, aimed at students with disabilities, schools must comply with the obligations introduced by Legislative Decree no. 66/2017, amended by Legislative Decree no. 96/2019.

This document, invaluable for pupils, families and schools, must now be drawn up on an ICF basis, according to the criteria of the bio-psycho-social model of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) of the World Health Organization (WHO).

First of all, we remind you that the “PEI” individualized teaching plan is drawn up, in accordance with paragraph 5 art. 12 of Law no. 104 of 1992, jointly by the following operators health care professionals identified by the Local Health Authority and the school’s curricular and support teaching staff and, where present, with the participation of the psycho-pedagogical operator teacher, in collaboration with the parents or parental authority of the student.

The “PEI” takes into account individualized didactic-educational, rehabilitation and socialization projects, as well as forms of integration between school and extracurricular activities.

In most cases, the teacher has to deal with classes with mixed skills, formed by pupils who have skills at different levels. It is therefore necessary to find differentiated and adaptable solutions to the abilities of all and to trace a path of integration of the pupil along the line of learning, customizing it so that it intersects several times with the line of learning of the class. It is therefore a matter of elaborating an individualized path, also through the drafting of a Personalized Didactic Plan, which acts for teachers as a working tool and for families as a document to know the planned intervention strategies.

In addition, schools - by resolution of the Class Councils following the examination of clinical documentation submitted by families and considerations of a psycho-pedagogical and educational nature - for all students with SEN can make use of the compensatory tools and dispensation measures provided for by the provisions of Law no. 170 of 2010.

7. Findings and Conclusions of the comparative study

With regard to the first research question, the idea of a generalization and theorization of the phenomenon of special needs assessment procedures can be proven to be feasible as they consist of reoccurring elements. These elements need to be investigated further on an international level and then they can be reflected theoretically. Already the comparative but very selective perspective on Italy in present days and Germany from a historical perspective strongly indicates that opportunity.

Looking at the second research question, it also needs to be pointed out, that cultural settings need to be reflected as moments of variability in a general theory of special needs assessment procedure. Differences between the two parts of Germany during the German partition are for example traceable when it comes to the contextual references of the procedures and the notions about the “normal” and the “a-normal” child that serve as background information for the decisions being made within the process. Terms being used to describe diagnostically patterns vary amongst the countries the study looked at, even though the basic categories of how to characterize the “a-normal” child are still similar. The explanation for these local differences mainly seems to be based on the fact, that all the professionals being involved in the assessment refer to their own professional knowledge and background when they write their reviews. Another main difference between the current state in Italy and the historical analysis of assessment procedures in Germany can be described regarding the outcome of the process.

As in Italy there is an integrative/ inclusive school system being set up its more likely that the child stays in its familiar learning surrounding even after the assessment and get a specialized treatment – more or less combined with additional resources of teaching hours. Only in the two parts of Germany, the outcome was a decision about a potential transfer of the assessed child to another school type. In the history of the German school system – and also still in present days – the outcome of an assessment procedure therefore often leads to a systematic decision about the kind of school the child should be enrolled. The potential consequences are in this case more massive regarding the learning setting for the child, his or her familiar social surrounding and future educational biography.

Looking at similarities and differences between the analyzed time spans and countries, the third research question can be answered. Assessment procedures in Germany seem to be in general more in risk of producing social inequalities as the schooling decision being made cannot be revised easily. But also in Italy with its inclusive school system, equity is not completely achieved as children are removed from regular classrooms on the insistence of their teachers – notwithstanding the results of the assessment procedures.

All in all the article is a first approach to theorize special needs assessment procedures. By doing so it opens up the opportunity of finding a joined theoretical basis. At the same time the short glimpse into three different countries and two different time spans shows the enormous importance of culturally and locally related variances. Taking the presence and absence of equity, equality and social justice during the administration of a SNAP into account seems to be another important element of the intended theorization process.

References

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Crispiani, P. (ed.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L., Caldin R. (ed.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Floth, A., Sauer, L. & Vogt, M. (2017). Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulnahmeverfahrens. Ergebnisse einer historisch-vergleichenden Analyse von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. *Tertium Comparationis*, 23, (2), 152-174.
- Floth, A. & Vogt, M. (2019), Darstellungen der Gesamtpersönlichkeit des überprüften Primarschülers in der DDR im diachronen Wandel. In Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit - Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (1961). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: BUR.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Max Hueber Verlag.
- Hofsäss, T. R. (1993). *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung*. Berlin: Marhold im wiss. Verlag.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (2008). *Facciamo il punto su L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

- Ingenkemp, K. (ed.) (1992). *Empirische Pädagogik 1970-1990: Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kari, N., Demo, H. & Ianes D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 111-129.
- Laux, H. (1990). *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933-1945*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Legge 104/1992. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (font <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, ultima visualizzazione 08.06.2020).
- Legge 517/1997 (font <http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Legge-04.08.77-n.517-.pdf>, ultima visualizzazione 08.06.2020).
- Legge 170/2010. Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico (font http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/34ca798c-2cac-4a6f-b360-13443c2ad456/legge170_10.pdf, ultima visualizzazione 08.06.2020).
- Legge Decreto Inclusion: Decreto legislativo n. 66/2017, modificato dal D.Lgs n. 96/2019. (font https://imm.tecnicadellascuola.it/wp-content/uploads/2019/08/decreto_66_testo-.pdf, ultima visualizzazione 08.06.2020)
- Le guide Erickson (2015). *BES a scuola: I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- M.I.U.R. (2012). *Direttiva Ministeriale Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27.12.2012
- M.I.U.R (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_ds-a_12luglio2011.pdf)
- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Hauptschule. 4., erweiterte Aufl.* Heidelberg: Winter Verlag.
- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung, besonderer Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In Rohrmann, E. (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten... Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (pp. 75-91). Marburg,
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education. Linee guida della politica per l'inclusione nell'educazione*. Parigi: UNESCO
- Osgood, R. L. (2000). *For "children who vary from the normal type". Special education in Boston, 1838-1930*. Washington, D.C.: Proceedings.
- Pavone, M. (2010). *Dall'inclusione all'esclusione*. Milano: Mondadori.
- Pirka, V. (2010). Die reformpädagogischen Zeitschriften und das „normale“ Kinderbild an der Jahrhundertwende. In Nóbik, A. & Pukánsky, B. (Hrsg.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Frankfurt a.M., 247-254.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to inclusion. Special education in the United States and Germany*. Boulder, CO.
- Reh, S. (2008). Vom „deficit of moral control“ zum „attention deficit“. In Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. München: Weinheim, 109-125.
- Sauer, L., Floth, A. & Vogt, M. (2018). Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfsschulnahmeverfahren – Eine historisch-vergleichende Untersuchung von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, H.1, 67-83.
- Sauer, L. & Vogt, M. (2019). Die Erhebung von Diversitätsmerkmalen im Hilfsschulnahmeverfahren – eine historische Analyse von Schülerpersonalbögen aus der BRD. In Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit* -

- Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action*.
- Vogt, M. (2018). Primary School Attendance or Special Education. Historical Comparative Analysis of Student Files from the German Democratic Republic (GDR) and the Federal Republic of Germany (FRG). In Alarcón, C. & Lawn, M. (Eds.), *Student Assessment Cultures in historical perspective*. *Studia Educationis Historica*. Frankfurt a.M. et al., 189-212.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*. Geneva: WHO Press.
- WHO (2007). *International Classification on Functioning of Disability and Health: Children and Young Version*. Geneva: WHO Press.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica speciale per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.



Greater Humanities for Education

Greater Humanities per la Formazione

Andrea Mattia Marcelli

Università degli Studi Niccolò Cusano – andrea.marcelli@unicusano.it

ABSTRACT

This article deals with the fragmentation of the Humanities, a proposed solution to it, and its applicability to Education Sciences. *Section §1* examines some of the historical roots of both the divide between Humanities and Natural Sciences, as well as that between the Humanities and Social Sciences. The goal will be that of drafting a genealogy of the issue, and not that of providing the reader with a thorough diachronic recount. Once the need for a common direction is established, Clifford's proposal is examined and supplemented with Burawoy's epistemological partition of social sciences (*Section §2*). Finally, the resulting template will be applied to education in general and, more specifically, to Education Sciences, in order to see if they fit the *Greater Humanities* vision. In particular, the case of Italy's *Scienze della Formazione* post-academic movement will be tested for compliance. Its overarching research programme, as outlined by Margiotta, will elicit a closer look at the ties between Education and unitarian projects devised for the Humanities.

Questo articolo si occupa della frammentazione delle Scienze Umane, di una soluzione a tale divisione e dell'applicabilità di quest'ultima alle Scienze pedagogiche. La *Sezione §1* esamina alcune delle radici storiche della spaccatura tra Scienze Umane e Scienze della Natura, così come quella tra Scienze Umane e Scienze Sociali. Lo scopo sarà quello di abbozzare una genealogia della questione – e non quella di fornire al lettore una dettagliata carrellata diacronica. Una volta stabilito il bisogno di una direzione comune, la proposta di Clifford è presa in esame e integrata con la suddivisione epistemologica delle scienze sociali suggerita da Burawoy (*Sezione §2*). Infine, il modello risultante sarà applicato alla formazione in generale e, in particolare, alle Scienze pedagogiche, allo scopo di vedere se aderiscono al progetto delle *Greater Humanities* [Umanesimo Metropolitana]. Nello specifico, il caso italiano del movimento post-accademico delle *Scienze della Formazione* sarà rapportato al modello. Infatti, il programma di ricerca comprensivo delle *Scienze della Formazione*, così come tracciato da Margiotta, solleciterà uno sguardo più ravvicinato alle relazioni tra la Scienze pedagogiche e i progetti "unionisti" pensati per le Scienze Umane.

KEYWORDS

Greater Humanities, Education Sciences, Epistemological Divide, Constructivism, Italy, Umanesimo Metropolitana, Scienze Pedagogiche, Frattura Epistemologica, Costruttivismo, Italia.

How do Education Sciences measure up to face the challenge posed by the fragmentation of the Humanities?¹ In this article, I will maintain that they fare well in the light of Clifford's *Greater Humanities* (Clifford, 2013a) – the latter being one of the several frameworks proposed to solve the conundrum of an ever-sprawling and identity-seeking epistemological *milieu*.

In order to prove this point, I will outline the genealogy² of the schisms that characterised scientific thinking, until the most recent divisions among humanities themselves (*Section §1*). Drawing on Foucault, the focus will be on “effects” rather than “causes” (Perrot & Mariani, 1997, p. 192), with the goal of appreciating and of “localiz[ing]” issues – i.e. find their appropriate ontological placement within a realm of contingencies (Brossat & Mariani, 1997, p. 76). A trend is pinpointed: the more the Humanities are challenged by the emergence of Natural Sciences over the course of history, the more they multiply their branches, each with its own paradigm.

At this stage, Clifford's *Greater Humanities* are introduced (*Section §2*). Originally conceived as a prospective scenario for the academia, *Greater Humanities* excel at highlighting the communal aspects that ought to be pursued in order to keep the Humanities together. That is, not because unity is mandatory, but because Clifford's tenets make for a space that enables the cohabitation of different research programmes.³ Inasmuch as competitiveness, mutual understanding requires common grounds as well. For this reason, I will argue Clifford's vision should be supplemented by the analysis of Burawoy, whose perspective pivots on social sciences. In fact, his framework could be conceived of as an extension of Clifford's ethico-political concerns (Burawoy, 2005).

Finally, notwithstanding occasional lack of communication between Social Sciences and Education Sciences (*Section §3*), it is possible to show that both *Greater Humanities* and Burawoy's solution to the fragmentation of Social Sciences fit the programme of Education Sciences. On the one hand, closer examination of the aetiology of the *Greater Humanities* will prove that such vision is deeply intertwined with educational contexts (*Section §3.1*). On the other hand, by applying a Clifford-inspired template, it will be possible to show not only that education is intrinsically Humanistic, but that even specific research programmes concerning Education closely follow the benchmarks laid out by *Greater Humanities*. Such is, for example, the case of the Italian *Scienze della Formazione* post-academic research programme (*Section §3.2*).

1 Author's note. This article derives from a paper presented at *SIREF Winter School* (4th Edition, Bologna, 24–25 January 2020). Originally, the paper included a detailed report on a training experience planned after the *fourfold model for designing teacher research in suboptimal educational contexts* (Marcelli, 2019). After due review on behalf of the undersigned author's peers, owing to its length and detail – a decision was made to leave the experiential study for a later submission and evaluation process. Conversely, more focus was paid to the paper's initial theoretical outline, which provided further background that proved instrumental to the validation of the aforementioned *fourfold model* and, eventually, matched the focus of the conference entitled: *La Generatività della Pedagogia nella Ricerca Internazionale: Prospettive Interdisciplinari per un Nuovo Umanesimo nella Società dei Dati* [my translation: 'Education's Generativity within the Scope of International Research: Interdisciplinary Perspectives for a New Humanism in a Data-Driven Society'].

2 *Genealogy* is philosophically defined as the “metahistorical display of ideal meanings and of indefinite teleologies” (Foucault, 1971).

3 *Research programmes* is a concept devised by Lakatos in order to highlight the fact it is not single theories that are appraised as scientific or not, but series thereof. Research programmes arise from the “continuity” of the theories and are characterised by “methodological rules” that set the path to be followed (Lakatos, 1978, pp. 46-47).

1. In varietate concordia?

The struggle for a unitarian view of the Humanities is long-standing and intricate. It spans across the history of Europe: from a period in which Western countries revelled in the self-discovery of their political might (Hoffman, 2015, pp. 19-20) and gleefully embraced *Studia Humanitatis* as the core cultural asset of their societal *status quo* (Foucault, 1976, pp. 25-67), to the later demise of their faith in the innate humane virtues of a covetous *intelligentsia* (Wallerstein, 1989, pp. 40-45).

Possibly, the hardest blow came with the development of natural sciences. In their epistemic naiveté, some early Renaissance scholars assumed one could negotiate with the forces of nature the same way one is compelled to use persuasion and good manners in order to meet the approval of its peers (Garin, 1983, pp. 69-73): that is, the idea that “the organic power of tropes to work wonders [...] contained the power to transmogrify reality” (Stark, 2009, p. 89). Such core misunderstanding had the merit of promoting human initiative at the expense of a theologically prearranged destiny, and was, according to some, “instrumental in the emergence of modern science” (Henry, 2008, p. 4). However, it brought with it a fatal flaw: the attempt to tackle extra-human mysteries with the least effective approach. If eloquence effects changes on the human social fabric – they argued – there must be a specific type of eloquence that works with nature as a whole. Unfortunately, although language plays a fundamental role in our comprehension of natural phenomena (Galilei, 1623), the latter are way different from a whimsical child that ought to be persuaded through manipulative speech. As Stark observes: “most of the modern experimentalists [...] ardently objected to such ideas of organic spell casting” (Stark, 2009, p. 91).

Once the scientific method got a firmer foothold, it became clear scientists had a long way to go before they could master the so-called “language of nature” (Galilei, 1623). But when scientific discoveries began to affect most of society – e.g. by changing the ways of production – the opposite of Renaissance magical thinking occurred: from the 18th century onward, several scientists not only took up the idea *Studia Humanitatis* were insufficient a means to develop the science of nature, but they also discarded the idea Humanities could play a pivotal role in our understanding of society without a naturalistic framework. As Kutac, Osipov, and Childress put it:

This new way of thinking allowed the sciences to flourish and diversify, while the humanities fragmented and ultimately calcified over the centuries. The humanities curriculum split into many academic fields and lost its foundational unity and social purpose (2015, p. 378).

To this, Clifford argues:

Humanities disciplines, or sectors of disciplines, have occasionally tried to be more ‘scientific’ on a natural science model. And, of course, this impulse has importantly defined the ‘social sciences’ (with decidedly mixed results)” (2013a, p. 4).

If there exists something such as a social science – scholars argued – it has to look like physics (perchance, mechanics): a nomological and reductionist endeavour in which individuals are treated, at best, as the gears of a gigantic machinery – their unique properties being just one of the many side-effects of their core

functioning (Wallerstein, 1989, p. 49).⁴ Such belief is long-lived and recurrent, as exemplified by Hempel, who did not accept the need for methodological distinctions when explaining a “historical event” compared to a “physical event” (Borutti, 1999, p. 25).

Ever since the ‘naturalization’ of social science took place, an epoch of divides commenced. On the one hand, history of philosophy records several attempts at making the Humanities fully autonomous. For example, by steering away from natural sciences: – such is the case of Dilthey’s *Geisteswissenschaften* (Riedel, 1989, pp. 48–49) and of the later uptake of antipositivist stances on behalf of post-modernists (Bereiter, 2010, pp. 3–4). On the other hand, notwithstanding repeated attempts to fix the gap, practical concerns slowed down the process: for example, several scholars denounce an excessive compartmentalization of both the Humanities and Social Sciences, and of the lines of inquiries they harbour (Emmett, 2010). Such partition comes in the shape of unequal funding, uneven careers within the academia, and occasional efforts to undermine competitive fields (Riedel, 1989, p. 35).

For example, Kuper and Marks report on the widespread conflicts within Anthropology: such “nineteenth-century discipline [is] fragmented” and has spawned “a variety of specializations” that are often “bundled together in many university departments”, but do not cherish each other (Kuper & Marks, 2011, p. 166). Such is the case of biological anthropology:

The biologists do genetics, or neuroscience, or primatology, or chase up new developments in evolutionary theory. They show little interest in archaeology [...] or in ethnography, except for snippets of information about sex and violence. Some do seem to feel that if only they could spare the time they would be able to knock some evolutionist sense into cultural anthropology. But they are too busy (2011, p. 167).

Confrontation was sparked “in the 1980s” by the emergence of “two radical movements:”

Sociobiologists claimed that genetics was about to revolutionize the human sciences. These would become at last a branch of biology [...]. Another new movement appeared centre-stage in the 1980s (in fact another very old movement, in modern dress). Cultural theorists, identifying themselves with the humanities, insisted that foreign ways of thought are resistant to translation, that variation and change characterize even the most isolated populations [...] so comparisons are problematic. [Some] followed that road down to a relativist dead end. All generalizations about human beings were suspect, except for the iron law that culture trumps biology (p. 167).

Thus, it appears Humanities responded to the naturalization effort by increasing their diversity, to the point Social Sciences are, sometimes, regarded as something altogether different from ‘Humanities proper’ – the chief example being sociology (Zald, 1991). However, this means reconciliation is needed within the various fields of humanities as much as it is needed between Humanities as a whole and Natural Sciences.

4 Concerning the reductionist attitude of some ‘naturalized’ Social Sciences, Washburn once addressed “human ethology” and remarked “[it] might be defined as the science that pretends humans cannot speak” (Washburn, 1978, p. 414)(Kuper & Marks, 2011, p. 167).

This said, the present paper will not specifically address the overall merger of the two domains. Rather, its goal is to demonstrate how Clifford's conciliatory proposal, which was conceived as a response to the unitarian conundrum, eventually underpins the epistemological foundations of Education Sciences *qua* research programme.

2. Introducing the *Greater Humanities*

Upon request on behalf of the organizers of a conference on the future of academia, Clifford came forward with the concept of "Greater Humanities" (2013a, p. 1). According to its creator, said concept is meant to be grandiose and "utopian" – that is, the big idea of a prospective state of affairs rather than a detailed developmental plan (p. 1). It is thus unclear why de Graef includes it in his list of expressions coined as an apologetic reaction to "neo-liberal STEM-cum-biomed-fetishism" (de Graef, 2016, pp. 1–2), although, in a later interview, Clifford points out that the concept was somehow an attempt at dodging the "belittling" on behalf of universities' corporate management (2013b, p. 75).

In Clifford's own words, *Greater Humanities* is a concept that meets the need to account for the sprawling lore we possess about humankind, its artefacts, and what could be termed as the *Lebenswelt*.⁵ Much like a broad metropolitan area, the Humanities might be seen as both unique and connected suburbs: while enjoying their own ontogeny and identity, they exchange individuals, information, and goods with both neighbouring and distant suburbs, thus generating a complex network with its own emergent properties. In this regard, "disciplinary traditions" relate to *Greater Humanities* like administrative divisions relate to a densely populated city: they do indeed represent a way of managing the urban *milieu*, but they do not saturate the panoply of its representations – not to talk about the inefficiency of the outdated governing practices they might be standing for (Clifford, 2013a, p. 2).

After establishing his epistemological fresco, Clifford elects to overlook differences, in order to highlight what is shared by this mosaic of knowledge and practices (p. 3):

a-Interpretive: Work in the Greater Humanities is textual and philological in broad, more than just literary, senses. Interpretation aims for persuasive, perspectival explanations and for temporally contingent descriptions and causes.

b-Realist (not 'objective'): In the Greater Humanities realism is based on the narrative, figural, and descriptive representation of social, cultural, environmental, and psychological phenomena. Realist accounts are textured, nonreductive, multiscaled, and overdetermined.

c-Historical: Ways of knowing in the Greater Humanities grapple with temporally specific conjunctures, tendencies, and fields of force. They are temporal in a Darwinian sense: everything is constantly made and unmade in determinate, material situations, developing without any guaranteed direction.

5 I hereby use 'life-world' [*Lebenswelt*] according to Habermas' conception: "that linguistic structure [...] through which society, culture and personality are mediated", and which Habermas associates to "the idea of material reproduction" that perpetuates all instances that are ultimately regarded as meaningful and cultural in essence (Rasmussen, 1984, p. 131). As such, it interacts with other systemic aspects of society that do not directly contribute to meaning construction but are nonetheless one essential component of the social engine (pp. 131–132).

d-Ethico-political: The Greater Humanities can never be content with the instrumental or technical conclusion that something must be so because it works or because people need it. Where does it work? For whom? At whose expense? What ‘constitutive outsides’ trouble all our powerful, meaningful orders?”

By saying so, Clifford not only suggests we recompose the divisions within universities (Clifford, 2013b, p. 77): he does also answer the long-standing fragmentation outlined in the *Section §1* of this paper. He believes such vision dodges the accusation of “imperialism” and promotes the alliance of fields of studies that acknowledge how knowledge and its management “is enmeshed in relations of power” (2013b, p. 77).

I argue Clifford’s view could be fruitfully supplemented by Burawoy’s. The latter challenges social sciences, and then provides his solution to the puzzle. I maintain *Greater Humanities* should undergo the same kind of scrutiny: in fact, without an appropriate framework, they run the risk of becoming what Burawoy dubbed “Wallerstein’s Totalizing Utopia” – that is, a single and monolithic social science (p. 509). In order to avoid such nefarious outcome, Burawoy recommends we “provincialize” social sciences by “grounding them in their particularity and their specific context of production” (pp. 508–509). Because of that, two fundamental questions are asked (pp. 510–511):

- For whom is social knowledge produced? In other words: is it anticipated such knowledge “be given back to the world from which it was taken”?
- What is the purpose of social knowledge obtained? Does social science reflect upon its ends?

Burawoy solves said issues by distinguishing four dimensions of disciplinary knowledge: “professional” (instrumental knowledge for an academic audience), “critical” (reflexive knowledge for an academic audience), “public” (reflexive knowledge for an extra-academic audience), and “policy” (instrumental knowledge for an extra-academic audience) (p. 512). His normative claim is that the above dimensions should not “blur into each other” but rather enjoy “*relative autonomy*.” As they balance their respective tendencies – e.g. “professional knowledge” will always lean toward “self-referentiality and insularity” (p. 515). Hence, Burawoy advocates for a *unicuique suum* [to each his own] standpoint, which does not annihilate local differences between diverging branches and yet acknowledges said branches share the same roots and interact with each other by means of feedback processes. By talking of “provinces”, Burawoy draws on a geographical metaphor that closely resembles Clifford’s later idea of Humanities as a global fabric of interacting suburbs.

3. Parallels between Greater Humanities and Education Sciences

Now that the theoretical framework is established, it is time to turn our attention to Education Sciences in order to appraise their compliance with the *Greater Humanities* project.

On occasion, social scientists seem to give education for granted – that is, as if it was a matter of fact and not a matter of concern.⁶ Such is the case of *The Pol-*

6 The distinction between ‘matters of fact’ and ‘matters of concern’ is drawn on Latour (2004).

itics of Method in the Human Sciences: Positivism and Its Epistemological Others (2005b), which outlines the critical history of “some of the main disciplines in the human sciences” (Steinmetz, 2005a, p. 4): education is missing. The very term “education” sparsely populates the entire volume. It is usually mentioned as a variable, a property to investigate, or circumstantial information (Somers, 2005, pp. 233, 248; Collier, 2005, p. 331; Abbott, 2005, pp. 394, 402, 405, 409–410; Eley, 2005, p. 499; Burawoy, 2005, p. 519). Rarely, education is reflected upon: *qua* related to the social capital (Mirowski, 2005, p. 146; Somers, 2005, pp. 244–245, 251; Burawoy, 2005, p. 517), *qua* science education (Mirowski, 2005, p. 145), *qua* deriving from unpleasure (Elliott, 2005, p. 432), or *qua* civic education (Burawoy, 2005, p. 523). Only once ‘education’ is mentioned in a paragraph that deals with the epistemology of social sciences: it is recognised as playing a pivotal role in individual ontogeneses (Abbott, 2005, p. 412). Steinmetz’s case is, of course, anecdotal – but, as argued for by de Graef “anecdotal evidence” can still be “telling” (2016, p. 4).

So, where does Education stand with regards to *Greater Humanities*? Is it the elephant in the room?

3.1 It has always been all about education

The first point is general, but not simplistic. In the two foundational texts in which the notion of *Greater Humanities* is addressed, the term ‘education’ is used infrequently; however, said idea was conceived *from within* and *for* an educational context (see Clifford, 2013a; Clifford, 2013b). Albeit visionary in essence, Clifford’s picture is deeply rooted within his work both as a researcher *and* as an educator. Interdisciplinary research hubs, such as the Center for Cultural Studies at the University of California at Santa Cruz (UCSC) were born out of an attempt to even out the disparities between different research divisions – a process that Clifford himself dubs the “institutionalization of interdisciplinary humanities” (2013b, pp. 71–73). Education immediately took centre stage in Clifford’s practice: international conferences and “lecture series” were organized, in order to foster exchange and the lifelong learning of participating investigators (2013b, pp. 79–90). The chief recipients of the Center’s services at UCSC were “groups of graduate students” – the logic, was one of empowerment, in a way that recalls constructivist evaluation practices (Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2000, p.71–72): students could study new topics, gain insights, invite available experts, and eventually feed their results back to the student community (Clifford, 2013b, p. 81). Thus, we shall agree that the concept of *Greater Humanities* has always been educational all the way through – to the point its very creator possibly felt little need to make this point explicit.

Inasmuch as the *practice* of education constitutes a core element of the way *Greater Humanities* are implemented, Education Sciences themselves closely follow the tenets of Clifford’s vision:

- INTERPRETIVE. According to current trends in Education Sciences, education could be conceived as a “constructivist” endeavour. As such, it is post-Cartesian, postrepresentationalist, and it fosters the inclusion of the observer in its practices and modelling processes (compare with Riegler, 2005, pp. 4–5). Its processes unfold at a level of intersubjective exchange (Fujarra Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2018) aimed to develop individuals, their bodies, and their minds.

- **REALIST.** Although constructivist stances tend to have an “agnostic” approach to reality (Riegler, 2005, p. 4), Education Sciences are continuously fuelled by the investigation of reality as a guide for educational practices, which, in turn, draw on empirical findings in order to attain their goals. Even when scientific goals are seemingly disconnected from actual scenarios, education endeavours to effect change in actual states of affairs (see, e.g., Noddings, 1995, pp. 7–8).
- **HISTORICAL.** Education Sciences acknowledge education deals with the *hic et nunc*, but it does so by throwing a bridge between the past and the future (Smith, Gamlem, Sandal, & Engels, 2016). Education *makes* history by projecting human beings beyond their perceived limitations, but it does also take history into account, by acting consciously upon its disciplinary memory. Education Sciences aim to ease such goal and they are themselves at the crossroads of present contingencies and broader temporal arcs.
- **ETHICO-POLITICAL.** Education is deeply entrenched within the ethico-political fabric of our society, though it is distinct from what we ordinarily call ‘politics’ (Margiotta, 2007, p. 457). That is, both for the best and for the worst: schooling techniques have been adopted by authoritarian regimes to imbue people’s with ideology; however, on most occasion, education ‘proper’ is synonymous with emancipation and individual liberties – although said concepts are in need of revision (see De Lissovoy, 2015). In sum, education could be defined as one of humans’ “meta-biological competence” and as a “social technology” (Margiotta, 2007, p. 457).

3.2 The Italian contingency

Once proven education and the ‘Sciences’ thereof are legitimate members of the *Greater Humanities* – if not the most abiding of the lot – it is time to see how Education Sciences fare when confronted with critiques that are usually addressed to social sciences, broadly conceived. This effort entails a reprise of ‘Burawoy’s challenge’, as illustrated in *Section §2*. I maintain Burawoy’s requirements might be met by education at both a general and a local level. In order to support my claim, I will draw on a specific instance of Education Sciences, which is academically situated in Italy and accounts for a ‘general’ Burawoyan setting: *Scienze della Formazione*.

In a broader perspective, Italian education studies have already met Burawoy’s demands for a more conscious approach. Such new course of events was sanctioned by the advent of a research programme dubbed *Scienze della Formazione*, which, from the 70s onwards, began to challenge the pre-existing *Scienze dell’Educazione* (Minello & Margiotta, 2011, pp. 138–173). Academic journals such as *Formazione & Insegnamento* owe their name to this epistemological turn of events. Although it will not be possible, in this paper, to detail the evolution of these two Italian schools of thought, it will suffice to say that whereas *Educazione* focused mostly on policies, schooling, curriculum studies, and classroom didactics, *Formazione* welcomed two apparently distinct domains of interest: non-formal and informal educational practices (including extra-academic training), as well as a broad reflexion on the normative and deontic features of education as a whole – i.e. *pedagogia* (Minello & Margiotta, 2011, *ibid.*).⁷

7 After interviewing Minello and Margiotta in early 2019, it became clear that, drawing on Italian academic jargon, *Formazione* and *Educazione* differ to a great degree from their Anglo-Saxon relatives: as such, they ought to be regarded as false friends in translation. In Italian, *Educazione* is almost al-

Current *Scienze della Formazione* closely follow the research programme outlined by Margiotta in ‘Perché una teoria della formazione? Un programma di ricerca,’ which could be regarded as a veritable *Manifesto* of the academic movement it contributes to. The following analysis collects all the entries which, in that seminal text, happen to be analogous to the unitarian frameworks of Clifford and Burawoy. In order to better understand the coverage of the *Scienze della Formazione* programme, Clifford’s “ethico-political” feature is broken down into four sub-sections: two of them, which are addressed to an extra-academic public, have been included as part of the Clifford-inspired analysis of ‘education proper,’ whereas the two sub-sections related to academic professionals are gathered under the separate umbrella of Education Sciences.

- HERMENEUTICS. *Scienze della Formazione* acknowledge education depends on the intentions of those who design and implement it (Margiotta, 2006, p. 186), and that relations are essential in order to achieve successful outcomes (p. 187). Moreover, education is maintained to be interpretive inasmuch as it is based on the need to ask “why” questions (p. 188), as well as the creative appropriation of schemes – which is an activity that goes beyond mere repetition (pp. 190–191). Finally, deliberation is recognized as relevant for a positive outcome of the educational process (p. 190). Constructivism stands as the main frame of reference (pp. 223–224).
- REALISM. *Scienze della Formazione* postulate education’s link with reality by examining how it is possible to bridge between “doing” and “being” (p. 186). When doing so, relationship with the environment is essential for the successful achievement of educational outcomes – no matter how idiosyncratic they might be (pp. 187, 218): “experience” is the core of all educational processes (p. 187).
- HISTORY. *Scienze della Formazione* assume “heritage” is one of the most delicate assets teachers and educators are required to handle (p. 185). Moreover, from a scientific point of view, the historical perspective is ineliminable, since “the [very] concept of education was constructed over time” (p. 186). Because of that, Margiotta delves into a detailed historical analysis of past scientific beliefs about education (pp. 193–208).
- ETHICS AND POLITICS A (PUBLIC KNOWLEDGE). *Scienze della Formazione* aim to develop global society in a sustainable way and, although they are dedicated to “social progress,” they do take into account shared repositories of values, which contribute to identity-making processes (pp. 185–186). The pivotal concept of the *Formazione* research programme is the acknowledgment we live in a “knowledge society” (pp. 208–211).
- ETHICS AND POLITICS B (POLICIES). Notwithstanding the above emphasis on individuals, values, historical processes, and experience, Margiotta is not oblivious of the fact education – at least in its formal manifestation – is typically governed

ways used to denote ‘formal schooling,’ together with its intricated ministerial policies. Conversely, *Formazione* echoes the German concept of *Bildung*, with its stress on individual ontogeny and the fostering of opportunities for further personal development by means of multiplying accessible existential pathways (Gennari, 2006). Thus, the English term ‘training’ is but a poor translation of *Formazione*: in fact, ‘training’ has already been borrowed by the Italian language in order to introduce behaviourist concepts into the academic discourse. Consequently, since the *Formazione* paradigm is deeply adverse behaviourist theories (especially when naive), it tends to deal with the term ‘training’ *qua* ‘conditioning’ (as in ‘bootcamp’) and not *in lieu* of other expressions such as ‘coaching,’ ‘workout,’ or ‘supervised/structured education.’ Therefore, it is strongly advised translators take this into account when addressing Italian books and papers on education.

by norms (p. 186). Thus, *Scienze della Formazione* take upon themselves the duty of reaching out to political cadres in order to fulfil their goals in unison with well-entrenched governmental practices (see, e.g. Margiotta 2007, pp. 442–467).⁸

As anticipated, *Scienze della Formazione* adds to the above points some remarks that, in the long run, proved seminal with regard to Italian academic professionalism and its critique within the field of Education Sciences:

- ETHICS AND POLITICS C (ACADEMIC PROFESSIONALISM). According to the *Scienze della Formazione* programme, investigators and educators alike are required to become the accountable planners of educational contexts and experiences, and transform themselves into guides once the learning activities have commenced (Margiotta, 2006, p. 212). In this respect, the specific duty of researchers is that of providing models that relate localized processes of education within the broader picture of societal change (Margiotta, 2006, pp. 213, 223).
- ETHICS AND POLITICS D (ACADEMIC CRITIQUE). While modelling education, the investigator is also required to adopt a critical approach. Namely, she should oversee the eventual lack of holistic approaches to the individuals and their wellbeing, exert a critique of disciplinarity, break down past knowledge, and take into account institutional influence (Margiotta, 2006, pp. 187, 218, 223). All of the above critiques shall become part of well-established evaluation processes (Margiotta, 2006, pp. 192–193). Arguably, when evaluation pervades the investigative process, the gap between researchers and educators shrinks.

4. Conclusion

Indeed, Clifford's description of the *Greater Humanities* fits the propensity of Italian Education departments to abide by the tenets of *Scienze della Formazione*:

It's an approach to knowledge which also critiques and bypasses, transcends in some degree, all of those hierarchies of high culture and low culture, a vision of knowledge which is simultaneously bottom up and top down, if you like, but also sideways—which subverts the hierarchies and the certainties of an older humanities or even an older hierarchically arranged university (2013b, p. 77).

Or is it the other way around? The structure of this theoretical study is top-down: the vision dictates the framework, and then the framework is applied to the empirical reality of Education Sciences – as described by those who promoted their thriving (e.g. Margiotta). However, given the centrality of Education in Clifford's model, it is legitimate to wonder: from an epistemological perspective, can we distinguish sufficiently developed Humanities research programmes from sufficiently developed research programmes concerning Education Sciences? Or do

8 During a private exchange with the undersigned author (circa 2017), Margiotta expressed the desire to create a journal of education and cultural studies specifically aimed at a politically-involved readership. Possibly, he had in mind to repurpose *Comprendre*, the academic journal of the *Société Européenne de Culture* (SEC). His plans got eventually halted by his untimely passing in August 2019.

all Humanities boil down to Educational practices (either at the individual, group, or environmental level)? Such issue becomes particularly apparent when we move beyond the traditional segregation of professional fields and, drawing on Burawoy, 2005, we take into account the extension of socially-relevant sciences to the public sphere. Thus, further inquiries are needed in order to establish the eventual epistemological primacy of Education Sciences over its closest siblings.

References

- Abbott, A. (2005). Process and temporality in sociology: The idea of outcome in U.S. sociology. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 393–426). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Bereiter, C. (2010). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3–12. doi: 10.1207/s15326985ep2901_1
- Borutti, S. (1999). *Filosofia delle scienze umane: Le categorie dell'antropologia e della sociologia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Brossat, A., & Mariani, A. (1997). Realtà e rappresentazione: per un'archeologia filosofica delle scienze umane. In *Attraversare foucault: La soggettività, il potere, l'educazione* (pp. 73–89). Unicopli. doi: Mariani, Alessandro.
- Burawoy, M. (2005). Conclusion: Provincializing the social sciences. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 508–525). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Clifford, J. (2013a). The Greater Humanities. *Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5, 1–5. Retrieved from <http://arcade.stanford.edu/occasion/greater-humanities>
- Clifford, J. (2013b). *James Clifford: Tradition and transformation at UC Santa Cruz*. Santa Cruz (CA, USA). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/0r64t762>
- Collier, A. (2005). Philosophy and critical realism: Critical realism. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 327–345). Durham and London (UK): Duke University Press.
- de Graef, O. (2016, April). Muscular humanities. In *Humanities now: Global encounters* (pp. 1–11).
- De Lissovoy, N. (2015). *Education and emancipation in the neoliberal era*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137375315
- Eley, G. (2005). Being undisciplined: On your Marx: From cultural history to the history of society. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 496–507). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Elliott, A. (2005). Psychoanalysis as critique: Psychoanalysis and the theory of the subject. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 427–450). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Emmett, R. B. (2010). Specializing in interdisciplinarity: The Committee on Social Thought as the University of Chicago's antidote to compartmentalization in the social sciences. *History of Political Economy*, 42, 261–287. doi: 10.1215/00182702-2009-079
- Foucault, M. (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In *Hommage à jean hyppolite* (pp. 145–172). PUF.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*. Paris (FR): Gallimard.
- Fujarra Beraldo, R. M., Ligorio, M. B., & Barbato, S. (2018). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study. *Research Papers in Education*, 33(2), 278–299. doi: 10.1080/02671522.2017.1302497
- Galilei, G. (1623). *Il saggiaatore*. Roma (IT): Giacomo Mascardi.
- Garin, E. (1983). *Il ritorno dei filosofi antichi*. Napoli (IT): Bibliopolis.
- Gennari, M. (2006). Le fonti del pensiero formativo: il fondamento filologico e filosofico

- della *Bildung*. In U. Margiotta (Ed.), *Pensare la formazione: Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione* (pp. 74–105). Bruno Mondadori.
- Henry, J. (2008). The fragmentation of renaissance occultism and the decline of magic. *History of Science*, 46, 1–48. doi: 10.1177/007327530804600101
- Hoffman, P. (2015). *Why Did Europe Conquer the World?* Princeton (USA) and Oxford (UK): Princeton University Press.
- Kuper, A., & Marks, J. (2011). Anthropologists Unite! *Nature*, 470, 166–168. doi: 10.1038/470166a
- Kutac, J., Osipov, R., & Childress, A. (2015). Innovation through tradition: Rediscovering the 'humanist' in the medical humanities. *Journal of Medical Humanities*, 37, 371–387. doi: 10.1007/s10912-015-9364-2
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes: Philosophical papers volume I* (J. Worrall & G. Currie, Eds.). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225–248. doi: 10.1086/421123
- Marcelli, A. M. (2019). Conflating contrasting needs: Introducing a model for designing teacher research in sub-optimal educational contexts. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 39–58. doi: 10.7346/fei-XVII-03-19_04
- Margiotta, U. (2006). Perché una teoria della formazione? Un programma di ricerca. In U. Margiotta (Ed.), *Pensare la formazione: Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione* (pp. 184–246). Milano (IT): Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein: La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mirowski, P. (2005). Economics-philosophy of science: How positivism made a pact with the postwar social sciences in the United States. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 142–172). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Boulder (CO, USA): Westview Press.
- Perrot, M., & Mariani, A. (1997). La scatola degli attrezzi: paradigmi storici e metodo foucaultiano. In *Attraversare Foucault: La soggettività, il potere, l'educazione* (pp. 191–210). Unicopli. doi: Mariani, Alessandro
- Rasmussen, D. M. (1984). Explorations of the *Lebenswelt*: Reflections on Schutz and Habermas. *Human Studies*, 7(2), 127–132. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20008907>
- Riedel, M. (1989). *Comprendere o spiegare?* Napoli (IT): Guida (Italian Edition)
- Riegler, A. (2005). Editorial. The constructivist challenge. *Constructivist Foundations*, 1(1), 1–8. Retrieved from <http://constructivist.info/1/1/001>
- Smith, K., Gamlem, S. M., Sandal, A. K., & Engels, K. S. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3(1), 1–12. doi: 10.1080/2331186X.2016.1227021
- Somers, M. R. (2005). Sociology and economics: Beware trojan horses bearing social capital: How privatization turned *Solidarity* into a bowling team. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 233–276). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Stark, R. J. (2009). *Rhetoric, science & magic in seventeenth-century England*. Washington (DC, USA): The Catholic University of America Press.
- Steinmetz, G. (2005a). Introduction: Positivism and its others in the social sciences. In G. Steinmetz (Ed.), *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others* (pp. 1–56). Durham and London (UK): Duke University Press.
- Steinmetz, G. (2005b). *The politics of method in the human sciences: Positivism and its epistemological others*. Durham and London (UK): Duke University Press.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (Eds.). (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Wallerstein, I. (1989). The French Revolution as a world-historical event. *Social Research*,

56(1), 33–52.

Washburn, S. L. (1978). Human behavior and the behavior of other animals. *American Psychologist*, 33(5), 405–418. doi: 10.1037/0003-066X.33.5.405

Zald, M. N. (1991). Sociology as a discipline: Quasi-science and quasi-humanities. *The American Sociologist*, 22, 165–187.

Accogliere la sfida delle ICT: il learninggame per una didattica innovativa ed inclusiva*

Accepting the challenge of ICTs: the learninggame for innovative and inclusive teaching

Claudia Maulini

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – claudia.maulini@uniparthenope.it

Enrico Miatto

IUSVE - Università Pontificia Salesiana – e.miatto@iusve.it

ABSTRACT

The information and communication technologies that characterize today's infosphere, if rethought with pedagogical intentionality, become an instrument that brings value to learning environments, even virtual ones. Oriented to support innovative and inclusive didactics, they become a vector for the promotion of significant learning within the playful dimension of the human being, giving rise to a learninggame. Contemporary humanities have the task of guarding the Game as a habitat capable of fostering, in a transdisciplinary perspective, the positive interdependence between intelligences.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione che connotano l'*infosfera* odierna, se ripensate con intenzionalità pedagogica si fanno strumento che porta valore negli ambienti, anche virtuali, di apprendimento. Orientate a sostenere una didattica innovativa e inclusiva, diventano vettore per la promozione di apprendimenti significativi entro la dimensione ludica dell'umano, dando origine ad un *learninggame*. Alle *contemporary humanities* spetta il compito di presidiare il *Game* quale *habitat* capace di favorire, in prospettiva transdisciplinare, l'interdipendenza positiva tra le intelligenze.

KEYWORDS

Pedagogy, ICT, Inclusion, Learning, Didactic.
Pedagogia, ICT, Inclusione, Didattica.

* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Claudia Maulini 1. Per una didattica innovativa ed inclusiva e 2. Gli strumenti del Web 2.0 per il learninggame; Enrico Miatto Introduzione e 3. Prospettive per le contemporary humanities.

Introduzione

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) hanno oggi fortemente modificato i modi dell'esperienza umana e la sua interpretazione. Il filosofo Floridi, nel tentativo di offrire una chiave interpretativa di ciò che accade negli interstizi che si creano tra il reale e il virtuale, descrive la vita dell'uomo contemporaneo come perennemente *onlife* (2014), dando enfasi alla dimensione "dell'essere-tra della tecnologia" che caratterizza anche il quotidiano dei luoghi in cui si fa educazione. Tale espressione rievoca, a primo acchito, la funzione di mediazione che la tecnologia ricopre tanto nell'agevolare le attività quotidiane umane, quanto nel facilitare i modi della relazione tra essere umani. Il riferimento, tuttavia, è più profondo e chiama in causa l'elemento della pervasività che qualifica tale mediazione e la qualità delle connessioni con il sapere che essa consente, anche sul piano dell'agire scolastico (Mariani, 2014). Si tratta di una questione nodale che coinvolge a pieno la riflessione pedagogica, non già per governare sul piano critico del rapporto tra mezzi e fini la complessità del tenere in equilibrio le istanze dell'umano con quelle della tecnologia (Galimberti, 1999; Merieau, 1996), ma per ripensare i modi di valorizzazione dell'umano attraverso quest'ultima.

Le ICT, infatti, sono classicamente intese per loro natura dentro logiche di servizio. I confini entro cui esse vengono contemplate oggi rimangono mobili e porosi e si prestano a nuove interpretazioni tanto dell'umano – si pensi per esempio al successo della fortunata espressione "nativi digitali" – quanto dei modi di sondare l'umano stesso attraverso l'allargamento, per esempio, dei quadri di riferimento (Taylor, 1989) dell'indagine sulle ICT che danno sviluppo ad ambiti disciplinari inediti quali la netnografia (Kozinets, 2009 e 2019).

Su questo terreno bertianamente problematico, Calvani (2020) distingue tre macro ambiti in cui le ICT possono positivamente incrociare l'ambiente scolastico: quello delle tecnologie per l'apprendimento, quello dello sviluppo delle possibilità di accesso alle risorse del contesto didattico nella prospettiva della facilitazione (es. *e-learning* nell'ottica dell'*Universal Design for Learning*), quello infine della *media education*, legato alla promozione delle competenze digitali presso giovani e adulti con vocazione educante. Di fatto, nell'ultimo ventennio, anche in ambito scolastico, abbiamo assistito a una vera e propria "mediamorfosi" propriamente intesa, come un processo di trasformazione mediale dato dalla complessa interazione dell'insieme dei bisogni percepiti dai soggetti, dalle caratteristiche dei contesti e dalle innovazioni sociali e tecnologiche (Fidler, 2000). Tale evoluzione ha dato vita ad un nuovo sistema di interdipendenze che non solo rivede il rapporto uomo-macchina, ma soprattutto ha puntato a produrre, più o meno esplicitamente, esiti inediti sulla base di uno scambio di informazioni aumentato (Prensky, 2013), anche sul versante dell'apprendimento. In merito, numerosi studi hanno messo in luce come non sia rinvenibile direttamente una connessione positiva tra l'aumento delle tecnologie a scuola e il miglioramento degli apprendimenti degli alunni (Tamin *et al.*, 2011; OECD, 2015; Higgins *et al.*, 2016). Sul piano della ricerca, infatti, emerge il carattere intrinsecamente estroflessivo delle tecnologie, le quali tendenzialmente, alleggeriscono «l'attività cognitiva interna sul supporto esterno, con evidenti vantaggi quando si riducono compiti ripetitivi e si fa risparmiare tempo ad adulti impegnati in attività lavorative, ma con effetti controproducenti di disabilitazione di funzioni cognitive interne in soggetti che non padroneggiano ancora le procedure sottostanti» (Calvani, 2020, p. 29).

In ambito scolastico ciò che si palesa, dunque, è che lo strumento tecnologico

in sé non dà garanzia di miglioramento in termini di apprendimento a patto che non sia concorrente l'utilizzo di metodologie didattiche in grado di stimolare operativamente l'intenzionalità educante, così come già ai primi del '900 Vygotskij, con la sua teoria della *zona di sviluppo prossimo*, aveva lasciato intendere (Mecacci, 2017) e così come i fautori della didattica differenziata affermano (Kahn, 2010; Dainese 2016; d'Alonzo, 2016).

È pur vero che laddove l'uso della tecnologia non risulta particolarmente significativo sul piano dei processi di apprendimento, può marcare la differenza sul piano qualitativo dell'esperienza individuale e di gruppo nell'ambito dell'offerta di occasioni di studio, di partecipazione attiva alle lezioni e di velocità di accesso alle risorse (Pascoletti, 2018). Ne consegue che effettivamente la tecnologia moltiplica le capacità dell'uomo (McLuhan, 1964) e, se pensata nella sua funzione di utensile, acquista il significato di amplificatore delle capacità umane e complemento alle attività delle persone (Bruner, 1967). Dal punto di vista didattico essa può essere allora considerata tanto un *utensile* che rende possibile la realizzazione di attività capaci di stimolare l'ambiente di apprendimento, quanto un *artefatto* la cui caratteristica peculiare è data proprio dall'intenzionalità quale risultato di azioni sempre intenzionali e non involontarie od opportunistiche (Rossi & Toppano, 2009). In quanto tale il suo utilizzo, dunque, concorre a facilitare processi di pensiero, esplorazione, scoperta, costruzione di nuovi significati e conoscenze, rendendo possibile anche l'interazione, il confronto e la collaborazione virtuale non solo con il *software* ma anche e soprattutto tra utente e docente e/o gruppo di utenti in formazione.

1. Per una didattica innovativa ed inclusiva

La tecnologia applicata alla didattica risponde all'istanza di amplificazione delle opportunità e delle strategie di quel sistema complesso che è l'insegnamento-apprendimento che vede coinvolti in una relazione e, dunque, in uno scambio pluridirezionale, l'insegnante, la persona in apprendimento, quale costruttore attivo del proprio sapere e il contenuto specifico da apprendere (Tomlinson, 2003). Le tecnologie entrano in tale sistema complesso rafforzando «le prerogative del tradizionale modello didattico basato sull'insegnamento frontale e l'apprendimento tramite lettura» (Maragliano, 2014, p. XIV) e non in sua sostituzione o contrapposizione. Esse, dunque, non devono essere intese come sostitutive degli strumenti didattici tradizionali, ma come potenziatori/intensificatori di questi per intercettare, incoraggiare, promuovere, valorizzare, attraverso un loro impiego pedagogicamente fondato, percorsi formativi personalizzati. Di tale parere è anche Rivoltella il quale sostiene che è necessario pensare all'uso delle ICT a scuola non tanto celebrando il primato della "scuola digitale" rispetto alla "scuola del libro" (Tisseron, 2016), quanto pensando ai due modi di intendere la scuola in una logica di continuità (Rivoltella, 2017).

Integrare le tecnologie nella didattica tradizionale è utile a promuovere apprendimenti significativi e per questo è importante non usarle unicamente come "contenitori di contenuti" (*repository*) ma soprattutto come mediatori di apprendimento, strumenti cognitivi e *partner* intellettuali, per stimolare il *learning by doing*, come *medium* sociale per facilitare/promuovere l'apprendimento conversazionale, collaborativo, riflessivo, contestualizzato, intenzionale e costruttivo (Jonassen et al., 2007; Jonassen, 1996). In tal modo le ICT concorrono a promuovere "l'educazione al comprendere" (Gardner, 1991) fondata sul pensare per costella-

zioni e correlazioni di concetti (Morin, 1993, p.73), facilitando lo sviluppo sul piano educativo, prima che didattico, di competenze per la valorizzazione della complessità di ogni esperienza di apprendimento.

L'attuale modello educativo-formativo orientato alle competenze (Castoldi, 2011; Mulè, 2017) invita all'integrazione delle ICT nei processi di insegnamento e apprendimento, che intensifica la necessità e la sfida di ripensare la scuola da una prospettiva integrale e complessa in grado di riconoscere le peculiarità di ciascuno.

Anche l'approccio basato sulle competenze diventa, dunque, riferimento per l'innovazione didattica (Fullan, 2002; CE, 2007) e per una positiva riconfigurazione del sistema educativo di istruzione e formazione (Hargreaves, 2003; ITE, 2010).

Enfatizzando le pratiche pedagogiche (Coll, 2004) e il capitale sociale (Bourdieu, 1987), tale approccio invita a ripensare le strategie, ad includere in maniera significativa ed efficace gli strumenti che le nuove tecnologie mettono a disposizione, a stimolare la dimensione critica e la risoluzione delle problematiche in chiave riflessiva e, non per ultimo, ad incoraggiare l'autoapprendimento, stimolando i processi motivazionali.

L'OECD in merito sostiene che l'utilizzo efficace e responsabile delle piattaforme multimediali concorre a coltivare la competenza globale degli studenti e può aiutarli sia a capitalizzare gli spazi digitali, sia a comprendere meglio il mondo in cui vivono e ad esprimere responsabilmente la propria voce *online* (2018).

Certamente ciò richiede di capacitare i contesti formativi sia rispetto alle infrastrutture e alla disponibilità degli strumenti tecnologici necessari, sia alla formazione dei docenti (*information literacy*), chiamati a farsi promotori di una didattica innovativa e pluridisciplinare. Tutto ciò concorre positivamente alla costruzione di comunità per l'apprendimento, anche virtuali (Manca & Sarti, 2002), capaci di promuovere l'inclusione di tutti e di ciascuno e di favorire lo sviluppo di conoscenze, valori, abilità e capacità proprie della competenza globale, che richiede di comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri e di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (OECD, 2018).

In tal modo, avvalersi delle nuove tecnologie nella didattica può contribuire ad offrire un'educazione equa ed inclusiva, oltre ad opportunità di apprendimento per tutti (ONU, 2015) e a sostenere i giovani di oggi nell'affrontare le sfide della società attuale che richiede innanzitutto flessibilità e personalizzazione, a partire dai percorsi di studio. Le ICT in quanto «strumenti di condivisione e di apprendimento collaborativo *online* rendono possibile il disimpegno dai vincoli di luogo e di tempo» (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2017, p. 127) e concorrono a favorire ed ampliare i modi della personalizzazione degli interventi didattici e dei percorsi formativi, poiché consentono ad ognuno di essere valorizzato per l'apporto significativo al personale processo di apprendimento individuale e/o collettivo. Personalizzare, anche attraverso le tecnologie, significa fare in modo che ogni alunno possa crescere in accordo con ciò che egli è, ovvero, una persona che deve essere accompagnata ad esprimere le proprie potenzialità affinché esprima i diversi tipi di eccellenza di cui è portatore (García Hoz, 2005). Ogni uomo, infatti, può essere eccezionale in qualcosa se incontra un adulto con vocazione educante capace di avvalersi di strumenti e metodi utili all'espressione e valorizzazione delle potenzialità umane e di rendere l'altro autonomo nell'orientare il proprio processo di apprendimento.

2. Gli strumenti del Web 2.0 per il learningame

La risposta alla richiesta di flessibilità e di personalizzazione si concretizza oggi nell'integrazione degli strumenti propri delle nuove tecnologie della comunicazione e della formazione a distanza, con quelli resi disponibili dal Web 2.0 costituiti, ad esempio, da *blog*, *microblog*, *wiki*, *podcast* e *social network* (Koçak-Usluel & Mazman, 2009). Questi ultimi, in particolare, rappresentano strutture di legame sociale che supportano la partecipazione, l'interazione, la condivisione delle risorse e la socializzazione di gruppi di interesse comune (Griffith & Liyanage, 2008), migliorando l'esperienza di apprendimento informale (Mirabolghasemi & Huspi, 2012; Potter, 2006). I *social network online* si confermano strumenti di insegnamento efficaci (Towner, VanHorn & Parker, 2007) rispetto alle modalità tradizionali di gestione dei contenuti (*Content Management System*), in quanto offrono funzionalità aggiuntive come, ad esempio, la condivisione multimediale e la loro produzione, interazione e socializzazione (Ranieri & Manca, 2013).

Il Web 2.0, dando l'opportunità agli studenti di operare sia individualmente che collaborativamente su progetti di gruppo, anche al di fuori dello spazio fisico delle aule, li ha resi costruttori di conoscenze e ha favorito l'instaurarsi di una nuova relazione tra insegnanti e studenti basata su nuovi processi di insegnamento e apprendimento che hanno dato origine a metodologie come la *flipped classroom* e hanno innovato e potenziato quelle tradizionali del *collaborative* e del *cooperative learning*. La dimensione individuale e comunitaria dell'apprendimento è stata amplificata dal poter operare in ambienti in cui c'è possibilità di partecipare attivamente alla scoperta, costruzione e condivisione di apprendimenti e contenuti *just-in-time* con i compagni di classe o con studenti di altre scuole, ad esempio attraverso l'utilizzo degli ambienti *Drive* di *Google* collegati ad altre risorse digitali quali: *blog*, *RSS*, *clip* multimediali, *wiki* e risorse *Internet*.

Facebook, *WhatsApp*, *Skype*, *Hangouts*, *Edmodo*, *Google Classroom*, le tradizionali piattaforme *e-learning* (*Moodle*, *Docebo*, *Blackboard*, *Zoom*, ecc), i sistemi di condivisione di file e cartelle (*Google Drive* o *Dropbox*), le applicazioni per il *mobile learning*, *YouTube*, *Loom* sono solo alcuni degli strumenti che la rete mette a disposizione per favorire processi di apprendimento personalizzati e inclusivi, promuovendo la creazione di una positiva interdipendenza tra le intelligenze umane ed artificiali (Holland & Muilenburg, 2011; Elmas & Geban, 2012; Slone & Mitchell, 2014). Un'intelligenza distribuita che trova il suo principio di funzionamento all'interno di una comunità di pratiche, che consente un naturale imparare ad apprendere con gli altri e attraverso gli altri, vale a dire, un *situated and distributed learning* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Oltre a ciò, il modo di funzionare di suddetti strumenti, nel loro essere *user friendly*, facilita e potenzia un "fare" e un "fare insieme" divertendosi, che è motivante in quanto richiama un carattere fondamentale dell'essere umano: la ludicità (Huizinga, 1938; Bruner, Jolly & Sylva, 1976; Bateson, 1979; Bondioli, 1996; Vygotskij, 1966). Quest'ultima promuove la crescita psicologica, sociale ed emotiva, andando ad alimentare lo sviluppo integrale della persona. Lo stesso Vygotskij (1966) afferma che "il gioco è la fonte dello sviluppo e crea la zona di sviluppo prossimale" (p. 675). Esso si caratterizza per essere un'attività teleologicamente fondata, strategica, creativa e interattiva; che può essere libera o regolata, collaborativa e cooperativa; implica coinvolgimento, tensione e competizione; prevede l'utilizzo di strumenti/attrezzi; è intenzionalmente volta al diletto/divertimento; è centrata sul valore del rispetto: delle regole e degli altri, della differenza di esperienze e di abilità.

Il Web 2.0 rende disponibili strumenti capaci di promuovere apprendimenti

fondati sulla ludicità, un “*learninggame*” potremmo dire, che tiene insieme la dimensione sociale, cognitiva e creativa proprie dell’umano. Di più, esso consente l’apprendimento attraverso il gioco inteso sia come *game*, ovvero, come attività ludica caratterizzata da regole tesa al raggiungimento di uno scopo, di una finalità, sia come *play*, vale a dire, come gioco libero, creativo e disinteressato (Avedon & Sutton-Smith, 1971). Attraverso la valorizzazione di tali caratteristiche peculiari degli strumenti del *Web* entro una cornice pedagogica e a partire da un prisma educativo capacitante, è possibile andare oltre l’intrattenimento (Brown, 2000), che nei suoi risvolti più tragici porta all’enfaticizzazione dell’individualismo e della solitudine, e innescare un’azione di generazione della conoscenza co-costruita, intenzionale e ludica.

3. Prospettive per le contemporary humanities

Come considerato, l’allargamento dei confini del reale che le ICT consentono, nei modi di espressione dell’umano, è innegabile. Tale fenomeno per Floridi lascia presagire l’avvenuto avvento di una nuova era evolutiva, quella dell’*infosfera*. Il suggestivo neologismo lascia intendere tanto “l’ambiente informazionale”, nel suo senso più ampio attraverso le innumerevoli proprietà di scambio e relazione, quanto un modo descrittivo della stessa “realtà informazionale” che ha aperto spazi e luoghi del reale fino ad oggi inesplorati e che portano finanche a risignificare la categoria tutta umana del tempo in cui ogni esperienza avviene, inclusa quella di apprendimento (Floridi, 2004 e 2019). La sfida a governare tale ampliamento dei modi con cui l’umano è interpretabile, coinvolge e provoca necessariamente il sapere pedagogico, allargandone i confini della razionalità (Baldacci, 2007; Dell’Utri & Rainoni, 2016), non solo per ribadire la fruibilità delle ICT all’interno delle proposte didattiche ma, anche, per collocare - e qui la sfida è di natura etica - i percorsi di educazione di ogni persona in una cornice di senso, che non prescindano dal significato profondo della crescita e della capacitazione umana (Nussbaum, 1997; Alessandrini, 2014), all’interno di comunità di apprendimento e di vita. Ciò è a dire che non solo l’affascinante mondo delle ICT in ogni proposta didattica va inteso in senso progettuale (Rossi, 2014), ma anche che attraverso l’utilizzo della tecnologia quale *medium* e non come *finis*, va presidiato il senso profondo di ogni proposta educativa e di apprendimento, che non deve «trascurare esigenze e risorse tipiche della persona» (Mari, 2014, p. 128), mantenendo unite le dimensioni fondamentali dell’essere umano, che rispondono all’esigenza antropologica primaria di essere contemporaneamente unico e molteplice (Biagi, 2020). Tra queste quella ludica può fare da volano nella proposta di percorsi di apprendimento in cui le caratteristiche peculiari delle tecnologie, nel loro essere intuitive e di facile utilizzo, promuovano il potenziale pedagogico della ludicità, andando ad ampliare l’insieme degli strumenti didattici ed ha qualificare il processo di insegnamento apprendimento come un *game* divertente e, pertanto, motivante ed includente.

Per le *contemporary humanities* ciò può rappresentare una possibilità di contribuire al “*Game*” così come inteso da Baricco (2018) quale nuovo *habitat* da rendere più equo e capace di aprirsi al riconoscimento delle diverse forme dell’essere umano e all’intensità degli scambi relazionali positivi, capaci di generare apprendimenti significativi.

Al campo specifico della ricerca educativa e formativa spetta, infatti, il compito di orientare nuove narrazioni intese come co-narrazioni, ovvero come costruzioni

di nuovi nessi tra i saperi capaci di valorizzare, nel rapporto tra scienza, comunità e persona, l'interdipendenza positiva tra le intelligenze. Un orientamento che necessita di un costante riadattamento e ripensamento alla luce della rapida e incessante evoluzione tecnologica che, seppur sempre dettata dall'umano, rischia di mancare il senso educativo-formativo.

Sul piano pedagogico, ciò significa tanto presidiare il carattere normativo, prescrittivo e progettuale tipico delle discipline pedagogiche (Planchard, 1963), quanto contribuire a che esso rimanga aperto ad un confronto tensionalmente ispirato ad una prospettiva transdisciplinare, capace di presidiare il primato dell'umano sulla tecnica.

Un contributo a questa prospettiva potrà sicuramente arrivare dall'*Evidence-Based Education* e dalla nuova attenzione al *Learning Analytics*, le cui evidenze ci permetteranno di monitorare il flusso e la qualità dei fenomeni educativi ed apprenditivi dell'uomo contemporaneo. Non già con la pretesa di standardizzare pratiche, ma di valorizzare la dimensione dell'osservazione e dell'ascolto dei fenomeni, operando dentro la "trilogia euristica osservare - descrivere - comprendere" finalizzata a migliorare l'agire educativo e formativo.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Eds.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Avedon, E.M., & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Torino: Einaudi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura* [1984]. Milano: Adelphi.
- Biagi, L. (2020). *Unico e molteplice. Per una fondazione antropologica oltre l'individualismo*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Bonaiuti G., Calvani G. & Ranieri M. (2017). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Ed. de Minuit.
- Gros, B. (Junio, 2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Comunicación presentada en Jornada Espiral, Barcelona.
- Brown, J.S. (2000). *Growing Up: Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. In *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32:2, 11-20, DOI: 10.1080/00091380009601719
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976) (eds.). *Il Gioco* [1981]. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2020). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- CE (2007). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Utri, M., & Rainoni, A. (eds.) (2016). *I modi della razionalità*. Milano: Mimesis.

- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4, 1, 243-254.
- Fidler, R. (2005). *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media*. Milano: Guerini.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo* [2014]. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale* [2019]. Milano: Raffaello Cortina.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- García Hoz, V (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La scuola.
- Gardner, H. (1991). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* [1993]. Milano: Feltrinelli.
- Griffith, S. & Liyanage, L. (2008). *An introduction to the potential of social networking sites in education*. Proceedings of Emerging Technologies Conference (ETC08), Wollongong, Australia.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens* [1979]. Torino: Einaudi.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era In-ventiva*. Barcelona: Octaedro.
- ITE-Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París: OCDE. Documento disponibile al sito web: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Higgins, et al., *The Sutton Trust-EEF Teaching and Learning Toolkit*, Education Endowment Foundation, Londra 2016, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/> (ultimo accesso febbraio 2020).
- Holland, C. & Muilenburg, L. (2011). *Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom*. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA, 3232-3236.
- Jonassen, D. H. et al. (2007). *Meaningful Learning with Technology*. Pearson, Merrill.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Kahn, S. (2010). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* [2011]. Brescia: La Scuola.
- Koçak-Usluel, Y., & Mazman, S.G. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *International Journal of Human Sciences*, 6, 2, 90-98.
- Kozinets, R.V. (2019). *Netnography: The Essential Guide to Qualitative Social Media Research*. London: Sage Pubns Ltd.
- Kozinets, R.V. (2009). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: Sage Pubns Ltd.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [2006]. Trento: Erickson.
- Manca S., Sarti L., (2002). Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie. *TD Tecnologie Didattiche*, 1: 11-19.
- McLuhan, M. (1964). *Gli strumenti del comunicare* [1967]. Milano: Il sagggiatore.
- Maragliano, R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari-Roma: Laterza.
- Mariani, A.M. (Eds.) (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: La Scuola.
- Mari, G. (2014). *Scuola e sfida educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mecacci, L. (2017). *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore* [1996]. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mirabolghasemi, M., & Huspi, S.H. (2012). *A Blended Community of Inquiry Approach: The Usage of Social Network as a Support for Course Management System*. Proceedings of International Conference on Computer & Information Science (ICCIS), 180-183.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mulè, P. (Eds.) (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Nussbaum, M. (1997). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* [2006]. Roma: Carocci.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Parigi: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/res/70/1, 21.
- Pascoletti, S. (2018). Tecnologie per l'inclusione. In Cottini L. (ed.), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Planchard, E. (1963). *Introduzione alla pedagogia* [1963]. Brescia: La Scuola.
- Potter, J. (2006). Technology and education. In Sharp, J. et al. (ed.), *Education Studies: an Issues-Based Approach*. Exeter: Learning Matters.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G., & Toppano, E. (2009). Progettare nella società della conoscenza. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *ECPS Journal*, 10, 113-133.
- Slone, N.C., & Mitchell, N.G. (2014). Technology-based adaptation of think-pair-share utilizing Google drive. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3, 1, 102-104.
- Taylor, C. (1989). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* (1993). Milano: Feltrinelli.
- Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12. *Diventare grandi con gli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Adempiere la promessa di una classe differenziata* [2006]. Roma: LAS.
- Towner, T., VanHorn, A., & Parker, S. (2007). *Facebook: Classroom tool for a classroom community?* Proceedings of Midwestern Political Science Association. Chicago.
- Vygotskij L.S. (1966). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino, trad. it. In Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976) (eds.), *Il Gioco* [1981]. Roma: Armando.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [2006]. Milano: Raffaello Cortina.



Innovazione in Educazione: prospettive epistemologiche e dinamiche professionalizzanti

Innovation in Education: epistemological perspectives and professionalising dynamics

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno – npastena@unisa.it

ABSTRACT

The controversial heuristic question about the foundational value of the conceptuality underlying the terms “instruction, education and *bildung*” is certainly one of the most debated issues in the pedagogical theory of the contemporary era. Its explanation requires an adequate knowledge of the national and international literature on the question and a deep reflection, capable of integrating the theoretical element with the educational practice, both in the learning contexts and in the educational environments. In this dissertation, we will try to explore emerging issues on the theme of “innovation in education”, examining both contemporary challenges and “instruction, education and *bildung*” processes, together with the consequent implications on professional development, in particular, and on work activities, in a general sense. These challenges have always generated interesting areas for reflection on both learning and innovation processes in the field of pedagogical research relating to the dynamics of learning and teaching. The proliferation and emergence of sophisticated digital technologies have given a new face to the idea of activation. These new forms of education have monopolized and conditioned the whole educational-teaching facility and provide a new face to the idea of culture. In this regard, Augmented Reality (AR) and Gamification are considered “emerging technologies”, capable of integrating and modifying the cognitive approach in multiple areas of human activity, especially, in the educational field (e-learning), assuming a significant and innovative role in the field of teaching and learning.

La controversa questione euristica sul valore fondativo della concettualità sottesa ai termini *istruzione, educazione e formazione* è, sicuramente, una delle questioni più dibattute nella teorizzazione pedagogica dell'era contemporanea. La sua specificazione richiede, ineludibilmente, una profonda conoscenza della letteratura nazionale e internazionale sulla questione, unitamente a una pratica riflessiva in grado di integrare l'elemento fondativo con l'esperito in situazione, sia nei contesti di apprendimento che negli ambienti in cui palesemente si verifica l'apprendimento *formale, informale e non formale, individuale e collaborativo*. In questa dissertazione, si cercherà di esplorare le questioni emergenti sul tema dell'*innovazione in educazione*, esaminando, sia le sfide contemporanee, sia i processi di “istruzione, educazione e formazione” insieme alle conseguenti implicazioni che le stesse

determinano per lo sviluppo professionale, in particolare, e per il mondo del lavoro, in senso generale. Queste sfide hanno, da sempre, generato interessanti aree di riflessione inconfutabilmente connesse all'apprendimento inteso in senso generale e all'area delle innovazioni, sia nella ricerca pedagogica, sia nella ricerca di sinergie sistemiche tra le dinamiche dell'apprendimento e quelle dell'insegnamento. Forme espressive per eccellenza nel mondo dell'innovazione in educazione sono rappresentate dal proliferare e dall'affermarsi di sempre più sofisticate tecnologie digitali, in grado di monopolizzare e di condizionare l'intero impianto educativo-didattico e di fornire un volto nuovo all'idea di cultura. In tal senso, *Realtà Aumentata* (AR) e *Gamification* vengono considerate tra le *tecnologie emergenti*, destinate a integrare e a modificare l'*approccio cognitivo* in molteplici ambiti dell'attività umana, in particolar modo in *ambito educativo* (e-learning), assumendo un ruolo significativo e innovativo nel campo dell'*insegnamento* e dell'*apprendimento*.

KEYWORDS

Education, Innovation, Gamification, Augmented Reality, Educational Environment.

Educazione, Innovazione, Gamification, Realtà Aumentata, Ambienti Educativi.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, nuove esigenze di sostenibilità di natura *antropoetica*, *sociale* e *ambientale* hanno creato *nuovi imperativi educativo-formativi*. La responsabilità pubblica in termini di educazione al vivere civile, culturale e sociale è diventata più intensa con l'estensione del suo campo di applicazione a contesti di vita sempre più esposti alle *dinamiche complesse articolate* e *reticolar-sistemiche* della società contemporanea.

In un ambito di riflessione più strettamente connesso a un sapere *istituzionale-organizzativo*, Mc Kee&Eraut (2012), ad esempio, sostengono che l'*apprendimento individuale* e *collaborativo* debba essere unito all'*apprendimento organizzativo* per una crescita istituzionale ottimale. Ciò implica un continuo ciclo di trasformazioni in ambito formativo all'interno del quale sono coinvolti amministratori, docenti e personale accademico a ogni livello di pratica dipartimentale e istituzionale. L'ambito di studio e di ricerca verte qui, sostanzialmente, sulla comprensione delle strutture concettuali fondanti, in grado di creare opportunità di rilevante interesse, in un processo di rigorosa autovalutazione e progettazione di azioni innovative. L'apprendimento organizzativo, infatti, è un requisito essenziale per il soddisfacimento delle esigenze d'acquisizione di *competenza* e di *leadership* delle nuove generazioni.

In ambito professionale, poi, il soggetto dell'apprendimento è sempre più esposto a un clima sociale e culturale proteso al controllo e meno indulgente all'errore (Mc Kee&Eraut, 2012). Tra le questioni emergenti, un particolare interesse ricopre l'identificazione delle principali sfide che l'apprendimento in *ambienti professionalizzanti* pone e la comprensione delle dinamiche complesse che s'instaurano tra l'*imparare* e l'*esperire*. L'innovazione in educazione si riconosce, dunque in quest'ambito di riflessione, come caratteristica essenziale il cui scopo è cercare risposte significative, efficaci ed efficienti alle mutevoli esigenze formative.

2. Ambienti educativi e innovazione sostenibile

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) pone con vigore l'accento sul riconoscimento delle *dimensioni sociali, economiche, ecologiche e politiche* nella *promozione e attivazione di ambienti di apprendimento* innovativi, capaci di puntare, cioè, il sestante su obiettivi orientati al raggiungimento/consolidamento di una *cittadinanza democratica attiva* e di una *società sostenibile* (orientata verso un *futuro sostenibile*).

L'introduzione di una *dimensione internazionale* nelle scuole e nelle istituzioni universitarie pone l'accento sulla necessità di rispondere alle nuove esigenze di una società globalizzata rimodulando, in prima battuta, l'essenza degli *approcci educativo-didattici e delle connesse dinamiche culturali*.

L'importanza dell'*innovazione in educazione* diventa, dunque, condizione essenziale per lo sviluppo sociale, economico e culturale di un mondo proteso verso una sempre maggiore *interdipendenza transcontinentale*, capace di accorciare le distanze tra gli stati nazionali e di ridurre l'intera economia globale a dinamiche centrate sulla *competitività economica, scientifica e tecnologica*. È da sempre risaputo che il modo migliore per connettere lo sviluppo economico allo sviluppo sociale sostenibile è adottare *strategie innovative*; ciò implica una rielaborazione della relazione tradizionale esistente tra *scienza, tecnologia e innovazione*, concetti non più intesi in senso lineare e unidirezionale, ma in un'accezione più ampia, interagente e circolare (Mota, 2009a, 2011, pp. 459-474).

Godin (2008) considera l'innovazione come una continua *modificazione dialettica* di eventi e avvenimenti capaci di creare nel mondo nuove *categorie sociali e culturali* che a loro volta contribuiscono ai cambiamenti materiali e sociali nel mondo. Le differenze tra scoperta e invenzione sono sempre state centrali nel significato che una società dà all'idea stessa di *innovazione*: la *scoperta* di solito si riferisce a un *processo per scoprire cose*, mentre l'*invenzione* è più spesso associata alla sintesi, alla *combinazione* o alla *creazione di cose nuove*, come oggetti, processi o nuove teorie.

All'interno di quest'ambito di riflessione, si assiste all'emergere e al proliferare di nuove *forme espressive multimodali* e di sempre più sofisticate *tecnologie digitali*, in grado di condizionare e di influenzare la costruzione di nuovi ambienti educativi di un nuovo modo di interpretare la cultura. Nell'epoca della cosiddetta *terza rivoluzione educativa* l'approccio didattico suggerisce, infatti, nuovi modi di insegnare e di apprendere e nuovi approcci alla produzione e al trasferimento delle conoscenze. Man mano che la *rivoluzione digitale* si radica, le strategie d'*insegnamento e apprendimento* d'impronta tradizionale, associate alla *prima* e alla *seconda rivoluzione educativa* (la costruzione della scuola e l'invenzione della macchina da stampa che ha portato al moderno libro stampato) assumono sempre più rapidamente connotazioni obsolete e ridondanti.

In generale, si può presumere che l'innovazione si sia verificata quando la conoscenza è stata introdotta e valutata con successo dalle organizzazioni in modo tale da essere progettata, gestita, realizzata e implementata formalmente nella pratica.

3. Per un'idea sostenibile del concetto di "innovazione"

Cercheremo di esplorare ora il concetto d'*innovazione*, identificandone connessioni, relazioni e legami, con il concetto di *sostenibilità* e di *sviluppo della conoscenza*.

Joseph Schumpeter (1961) è stato sicuramente uno dei maggiori e più influenti teorici interessati al tema dell'innovazione e il primo economista a includere l'argomento in una teoria dello sviluppo economico. Egli, fondamentalmente, sostiene che il capitalismo può essere considerato un *sistema creativo-distruttivo permanente* e che l'innovazione potrebbe essere la causa di questo fenomeno. Il conseguente aumento della disparità di condizioni sociali economiche tra nazioni, popoli e imprese è attribuibile, egli afferma, proprio alla disparità di processi innovativi che determinano il conseguente *divario* in termini di ricchezza tra paesi ricchi e poveri.

Schumpeter afferma in sintesi che, sebbene l'innovazione sia stata creativa e vantaggiosa consentendo la crescita di nuove industrie e generando ricchezza e posti di lavoro, essa può anche assumere una *connotazione negativa* in termini di *rischio intrinseco* alle pratiche innovative.

Durante la seconda metà del secolo scorso diversi autori (Deutsch, 1986; Mulgan, 2007) forniscono argomentazioni utili a una più ampia comprensione del concetto di innovazione, sia nella sua specificazione generale che nelle sue determinazioni più particolari di innovazione sociale (legata ai progressi nelle scienze sociali, all'incremento delle riforme politiche e al miglioramento della società e dei connessi problemi sociali). Più recentemente, una nuova ondata di teorizzazioni sul tema dell'innovazione comprende concetti originali come *l'innovazione aperta*, *l'innovazione democratizzante*, le *economie creative* e aree, che di solito non sono considerate prettamente innovative, come quelle connesse al campo delle *organizzazioni* e del *marketing*.

La concettualità sottesa al termine *sostenibilità* definisce come gli esseri umani possano soddisfare i loro bisogni senza compromettere quelli delle generazioni future. La *sostenibilità* è, dunque, diventata il *principio guida* essenziale per lo sviluppo economico mondiale in ogni suo settore; la sua specificazione è strettamente correlata con l'educazione e con le sfide che essa pone in termini d'innovazione e di progresso *antropo-compatibile*, *eco-compatibile*, *bio-compatibile*.

In sintesi, la chiave per il progresso dell'umanità, in particolar modo in tempi di crisi economica, è *l'innovazione associata all'istruzione* e il modo più efficace di collegare il progresso economico con lo sviluppo sociale e culturale sostenibile è di potenziare modi di vivere innovativi. Un impianto educativo e formativo, basato sul principio della sostenibilità nella sua accezione più ampia, ha il potenziale per trasformare un *panorama competitivo* in un *modello cooperativo*, costringendo le aziende e le società a cambiare il modo in cui pensano e agiscono su strategie d'azione legate a idee, prodotti, tecnologie, processi e modelli di business. D'altra parte, le risorse del mondo sono limitate, i livelli d'inquinamento sono in costante aumento, le disuguaglianze all'interno delle nazioni stanno esponenzialmente crescendo, le soluzioni tecnologiche sembrano essere focalizzate sui bisogni dei pochi a spese dei molti, con danni irreparabili per il nostro pianeta. La domanda chiave diventa quindi: "Nella società del *post-umanesimo* e del *tardo capitalismo* sono le istituzioni in grado di mettere in atto stili educativi e dinamiche formative in grado di combinare tra loro pratiche innovative e sostenibilità in ambito ambientale, sociale e culturale?"

È bene ribadire che la chiave per un progresso sociale, economico, culturale, ecologico e ambientale, compatibile con il principio di *sostenibilità* risiede proprio nel ricercare *l'innovazione* all'interno dei percorsi dell'*istruzione/educazione*. Qui s'intersecano varie prospettive di pensiero e diverse visioni epistemiche che vanno dal *positivismo/empirismo* alla *prospettiva critica* passando attraverso l'in-

terpretivismo e il *postmodernismo*. Il metodo *positivista/empirista* identifica la *legittimità* con la *scienza* (sebbene questa sia una visione idealizzata dell'attività scientifica) ed è rappresentata come un insieme di regole metodologiche generali. Pertanto, qualsiasi affermazione sul mondo riguarda fenomeni misurabili e osservabili. La conoscenza risponde in quest'ambito a tre criteri generali di riferimento: la *validità interna*, la *validità esterna* e l'*obiettività*.

Gli *interpreti*, i *teorici critici* e i *postmodernisti* hanno cercato di fornire un'alternativa valida a una visione che privilegia la riduzione della conoscenza a un insieme di variabili, a una separazione oggettiva tra il conoscente e ciò che si cerca di conoscere, a un mezzo per prevedere e controllare il futuro e a un insieme di descrizioni standardizzate del mondo.

L'*innovazione* sta diventando sempre più centrale nel processo di sviluppo della conoscenza che qui assume una portata più ampia, considerando al suo interno anche forme di *conoscenze autopoietiche* e *generative di nuove visioni del mondo*, in un'ottica di continua interazione sinergica e di continuo *accoppiamento strutturale* tra ambienti diversi e diverse strutture sociali, culturali, economiche ambientali (Maturana&Davila, 2006).

Suh (2010), da altra visione prospettica, sostiene che esistono tre condizioni necessarie per l'insorgere di pratiche innovative. La prima è che siano presenti tutti gli elementi indispensabili per il verificarsi dell'innovazione. La seconda è subordinata al fatto che il potere innovativo sia in grado di superare la soglia di criticità e che l'energia di attivazione sia in grado di superare la barriera. L'ultima condizione è che i talenti e le idee innovative restino focalizzati sul nucleo fondante del processo innovativo considerato.

In questo nuovo scenario, le istituzioni educative hanno un ruolo centrale nello sviluppo *economico-culturale* basato sulla *scienza*, la *tecnologia/innovazione* e l'*educazione/formazione delle nuove generazioni* influiscono, in maniera preponderante, sullo sviluppo delle dinamiche innovative. Il modo in cui la conoscenza viene sviluppata, diffusa e applicata in uno specifico contesto sociale, ha un impatto determinante, non solo sulla ricchezza culturale di un popolo, ma anche sulla sua competitività globale.

Per far fronte, però, alle sfide della competitività, sono necessarie *politiche appropriate* congiuntamente a *strategie educativo-didattiche significative, efficienti ed efficaci*. L'azione umana non può essere separata dalla creazione di significato e dalla comprensione del mondo. L'obiettivo prioritario resta quello di sviluppare conoscenze potenzialmente trasformative o emancipatorie, in grado di individuare e smascherare le pratiche del mondo che limitano la libertà umana in tutte le sue forme. La gestione della conoscenza è intesa come il processo di conversione delle informazioni in conoscenza utile: qui l'apprendimento dovrebbe essere riconfigurato sia in riferimento alle dinamiche di sviluppo ambientale, sociale e culturale del contesto di vita del *soggetto dell'apprendimento*, sia in riferimento all'evoluzione delle proprie dinamiche di sviluppo psico-fisico. L'azione di *educazione/formazione* delle giovani generazioni è, essenzialmente, intesa nella sua forma di *Long Life Learning* ed esula, sicuramente, da un discorso meramente rivolto alle singole istituzioni designate all'insegnamento-apprendimento. Essa, peraltro, non è neanche esclusivamente riferita alla semplice acquisizione di conoscenza, si concentra ora, essenzialmente, su *conoscenze/competenze, abilità/capacità* e *disposizioni* in una routine di dinamiche *inter-trans-disciplinari*. È considerata come un'*attività che dura tutta la vita*, piuttosto che come un *esercizio formale* da svolgersi in luoghi predeterminati e in punti prestabiliti nel corso della vita; esso richiede la capacità di lavorare in gruppo e di *configurare reti* unitamente

alla capacità di sviluppare *nuovi approcci pedagogici, nuovi modelli di insegnamento e apprendimento*. A tal fine, si rende necessaria una rinnovata comprensione di come l'apprendimento debba adattarsi, sia al corso della propria esistenza, sia all'evolversi, sempre più complesso articolato e veloce, delle tecnologie che caratterizzano, inesorabilmente, l'intera esistenza umana.

4. Innovazione e tecnologie digitali

Le tecnologie digitali hanno oggi il potenziale per influenzare due importanti elementi dei processi d'*insegnamento-apprendimento*: la *gestione della conoscenza* e la *gestione dei contenuti*. La gestione della conoscenza è intesa come il processo di conversione delle informazioni in conoscenza utile mentre la gestione dei contenuti si riferisce al processo d'implementazione delle informazioni. Sono entrambe condizioni di massima difficoltà e presuppongono un elevato livello di competenza per una gestione efficiente sia dei contenuti sia delle conoscenze.

Non si tratta di acquisire una semplice *alfabetizzazione digitale* riferita alla capacità di *localizzare, organizzare, comprendere, valutare e analizzare informazioni* usando le tecnologie digitali, ma di *sviluppare* un vero e proprio *pensiero computazionale*, in grado di proporre *soluzioni innovative, originali e creative* alle varie situazioni problematiche formulate in ambito di processi di apprendimento.

Il modo in cui la conoscenza viene acquisita e utilizzata sta cambiando rapidamente, innescando una *nuova rivoluzione educativa* legata, sia allo sviluppo di *nuove tecnologie*, sia all'implementazione di nuovi approcci di insegnamento e apprendimento. Gli studenti che vivono e crescono nell'*era digitale* rappresentano la prima vera *generazione totalmente integrata* in un ambiente di *sistemi intelligenti e d'informazioni digitalizzate*; essi hanno dunque necessità di imparare in modi diversi che richiedono, cioè, differenti forme di stimolo e di motivazione all'apprendere. In altre parole, in un mondo digitale la domanda chiave oggi è: "Come possono essere motivati gli studenti a imparare e gli insegnanti a insegnare?".

I dibattiti e le teorizzazioni sul tema della *motivazione in educazione*, all'interno delle cosiddette *scienze umane*, sono articolati e complessi. Tuttavia, i concetti di *motivazione intrinseca* ed *estrinseca*, frequentemente ricorrenti nell'ambito delle scienze psico-pedagogiche aiutano a far luce sull'argomento.

La *motivazione estrinseca* è governata da obiettivi, da valori e da interessi che agiscono dall'esterno, influenzando il singolo discente con la prospettiva di una ricompensa esterna e tangibile. La motivazione che arriva dall'esterno risponde alla logica "impegnarsi in un'attività intesa come mezzo per raggiungere un fine" sotto forma di ricompensa (Pintrich&Schunk, 1996, p.33).

Se così considerata la *motivazione* può assumere una valenza sia *positiva* che *negativa*. In sintesi, viene soddisfatta una necessità correlata all'attività di apprendimento, ma non soddisfa l'*apprendimento* come *esigenza interiore* considerato, cioè, nella sua essenza profonda.

Il consenso dei numerosi studi di ricerca condotti sulla motivazione valida l'ipotesi che le forme intrinseche di motivazione sono più potenti e più efficaci della produzione e dei modelli esterni di motivazione.

Sono stati condotti numerosi esperimenti per determinare sia l'*efficacia* sia l'*efficienza* delle due forme di motivazione; si è indagato, nello specifico, sul fatto che gli studenti s'impegnino maggiormente se incentivati con ricompensa tangibile (premi, bonus finanziari, ecc.) o se animati da un significato intrinseco (voglia

di riuscire, amore per il sapere, ecc.).¹ Ciò ha forti implicazioni sia rispetto al modo in cui s'impara, sia per ciò che s'impara. L'introduzione delle *tecnologie digitali* modifica profondamente questa impostazione: gli studenti, infatti, hanno maggiori probabilità di avere successo se in precedenza sperimentano capacità e competenze per trovare risposte adeguate, piuttosto al fatto di avere la risposta già pronta e a portata di mano. L'alfabetizzazione si esercita, in quest'ambito d'azione, attraverso *tre particolari modalità*: 1) permettendo all'individuo di *esibirsi al meglio nella pratica*; 2) *migliorando e sviluppando* il funzionamento della *pratica stessa*; 3) consentendo allo studente di *trasformare la pratica*. Si aggiunge al percorso una nuova evoluzione dell'azione, che eleva il traguardo al raggiungimento di *obiettivi di apprendimento innovativi originali e creativi*. Ciò implica un rinnovato ruolo per l'insegnante: supportare lo studente o creare azioni di *scaffolding*, in modo che egli, digitalmente alfabetizzato, possa operare in maniera indipendente.

Lo scopo primario dell'insegnamento dovrebbe essere dunque quello di preparare gli studenti a operare in un ambiente innovativo, dove l'indipendenza nei pensieri e nelle azioni possa diventare l'elemento chiave e il punto focale dell'azione stessa.

In una realtà culturale *complessa/differenziata e tecnologico/informatizzata*, i percorsi dell'*istruire/educare* presuppongono, dunque, dinamiche professionalizzanti in grado di rispondere in maniera significativa alle sfide dell'odierna società. Qui le aree, chiave di esplorazione del mondo che ci appartiene, sono: 1) lo sviluppo di *nuovi approcci* e di contestuali *tecnologie* di insegnamento-apprendimento; 2) *l'autonomia nell'apprendimento*, fondamentale per essere alfabetizzati digitalmente; 3) *l'apprendimento disposizionale*, importante per far fronte alle nuove complessità nel mondo; 4) i *modelli di apprendimento negli ambienti digitali* che devono essere sostenuti da una teoria dell'apprendimento; 5) una serie di *strategie per l'implementazione delle teorie dell'apprendimento*, come illustrato nello schema *Assessment for Learning* (cfr. Black et al., 2003);² 6) l'adattamento

- 1 Un pioniere di questo approccio fu lo psicologo Karl Duncker (1945) che fece un esperimento usando un puzzle chiamato "The Candle Problem". In questo esperimento, lo studente viene portato in una stanza dove c'era un tavolo posizionato vicino a un muro. Allo studente venivano fornite alcune puntine da disegno in una scatola e alcune partite da giocare. La sfida era quella di attaccare una candela al muro in modo che la cera non gocciolasse sul tavolo, senza spostare il tavolo. I primi tentativi di risoluzione del problema includevano il fissaggio della cannula al muro fondendo la cera sul lato della candela tenendola poi sul muro fino a quando la cera non si indurisse. Questa azione si rivelava errata perché il peso della candela era tale che la base di cera si staccava rapidamente. La soluzione era di vedere la scatola non solo come un contenitore per le puntine da disegno, ma anche come una possibile piattaforma per la candela stessa. Sam Glucksberg (1962) condusse un esperimento simile per mostrare (o misurare) il potere degli incentivi e inizialmente reclutò gruppi di persone per risolvere il problema delle candele. Le persone reclutate erano divise in due gruppi: un gruppo riuscì nell'intento e fu premiato, l'altro no. I risultati furono notevoli con il gruppo premiato che impegnava tre volte e mezzo in più per risolvere il problema rispetto al gruppo non premiato. Questo stesso esperimento fu replicato più volte con gli stessi risultati. Anche Daniel H. Pink (2009) si interessò a questo e a altri interessanti esperimenti per dimostrare che, mentre molte aziende operano con la convinzione che la chiave per motivare i lavoratori risiede nel dare loro tangibili ricompense. Sembra essere un fatto accertato, invece, che le prestazioni ottimali arrivano quando le persone trovano un significato intrinseco nel loro lavoro.
- 2 Questo può essere presentato come cinque strategie chiave e un'unica idea coerente. Le cinque strategie chiave sono: (1) progettare discussioni, domande e compiti di apprendimento efficaci in classe; (2) chiarire e condividere le intenzioni di apprendimento e i criteri per il successo; (3) fornire un feedback che faccia progredire gli studenti (vedi anche Hattie e Timperley, 2007 sulla potenza del feedback); (4) attivare gli studenti in modo che possano essere artefici del proprio apprendimento; (5) attivare gli studenti come risorse didattiche reciproche. L'idea coerente è che l'evidenza sull'apprendimento degli studenti viene utilizzata per soddisfare meglio le esigenze di apprendimento; in altre parole, l'insegnamento è adattivo alle esigenze di apprendimento dello studente.

coerente di queste strategie per l'*apprendimento in ambienti digitali*; 7) la *valutazione per l'apprendimento* che deve essere più importante della *valutazione dell'apprendimento* (Taylor, 2012).

5. Conoscenza e Innovazione

Tutto ciò porta alla considerazione che l'innovazione possa avere una *valenza poliprospectiva*, sia sotto il profilo della *derivazione etimologica*, sia sotto il profilo della teorizzazione relativa all'individuazione dei *percorsi della conoscenza*.

Gibbons (1994), da un punto di vista più strettamente connesso alle pratiche educative, focalizza l'attenzione su due forme di sviluppo della conoscenza: una, di natura *disciplinare* relativa alla ricerca in ambito di singola disciplina e un'altra, di natura *transdisciplinare* relativa alla *trans-posizione* degli stessi elementi in differenti discipline. Nella prima forma la conoscenza è lineare, causale, cumulativa, disciplinare, riduzionista e ha uno status significativo nella società. Questa prima forma, afferma l'Autore, è stata messa in discussione dalla seconda modalità interpretativa, in cui la conoscenza è intesa come autonoma, in grado di svilupparsi al di fuori degli schemi predefiniti e all'interno di un discorso *transdisciplinare sinottico* piuttosto che riduzionista, *eterarchico* e *transitorio*.

Scott (2004) identifica quattro tipi di conoscenza: *disciplinare*, *tecnico-razionale*, *individualistica* e *critico-riflessiva*. La conoscenza di tipo *disciplinare* si caratterizza sostanzialmente per la focalizzazione sull'elemento teorico disciplinare a discapito dell'aspetto pratico-operativo. La conoscenza fondata sulla *razionalità tecnica* dà la priorità alla conoscenza esterna basata sugli elementi di natura tecnica. La conoscenza di natura *individualistica* basa i suoi presupposti sugli aspetti riflessivi e meta-riflessivi di natura individuale. La conoscenza *critico-riflessiva* si sofferma a riflettere criticamente sui discorsi e sulle pratiche che conducono alla scoperta della verità.

L'innovazione, nella sua forma più elementare, è l'applicazione efficace d'idee ottenute attraverso l'attivazione di processi che coinvolgono *disposizioni personali*, *valori*, *modi di lavorare* e *orientamenti di vita*. Per *disposizioni di vita* qui s'intendono *abitudini/consuetudini*, *repertori di azioni abituali*, *particolari forme di sensibilità*. Intorno all'argomentazione sono sorte e si sono sviluppate, negli anni, varie scuole di pensiero pedagogico, centrate su prospettive diverse e su diverse modalità di affrontamento del problema. *L'innovazione in educazione* riferita alle *didattiche digitali* coinvolge, in primo luogo, la modalità d'interpretazione del mondo tra *reale* e *virtuale*, tra la modalità di percepire, ricordare o credere di interpretare mondi reali piuttosto che mondi immaginari o virtuali. L'immaginazione è quindi un atto della mente che comporta la generazione di nuove idee o la trasformazione generativa e autopoietica di quelle già esistenti.

Chavez (2004), a tal proposito, ha sviluppato un *modello fenomenologico della creatività*. Nella prima fase del processo, definita dell'*associazione-integrazione*, le esperienze *esterne* e i vissuti esperienziali *interni*, in precedenza non connessi tra loro, si raggruppano in maniera consapevole, per formare nuove associazioni tra *sensazioni*, *pensieri*, *ricordi*, *idee* ed *emozioni*. Questo fenomeno è descritto come un processo d'incubazione di elementi assemblati tra di loro in una combinazione consapevole e giocosa (Torrance&Safter, 1999).

La seconda fase viene definita *di elaborazione*, qui la *combinazione giocosa e fantasiosa degli elementi* si trasforma in prodotto reale e le associazioni sono rese concrete. L'ultima fase del processo è quella della *diffusione/comunicazione*, nella quale il lavoro o il prodotto è condiviso, trasformato ed elaborato per adattarsi

alle condizioni reali del mondo. Ciò che è richiesto in tutte e tre le fasi è, sicuramente, uno stile di pensiero divergente, in grado di garantire una ricostruzione immaginativa delle varie possibilità associative. Il pensiero convergente assumerà, invece, un ruolo fondamentale nel momento in cui l'attenzione sarà rivolta alla risoluzione di problemi più prettamente rivolti alla quotidianità della vita reale.

L'esigenza di operare con il *modello fenomenologico della creatività* del tipo *associazione-integrazione-elaborazione-comunicazione* permette di agire in ambienti di apprendimento mediati dalle tecnologie digitali attraverso la messa in atto di processi di *ricostruzione immaginativa, soluzione di problemi, giochi di ruolo creativi*. L'apprendimento si configura, in quest'ambiente, attraverso l'elaborazione di connessioni tra idee mediate da sistemi di *trasferibilità, ipertestualità, consapevolezza metacognitiva e flessibilità*.

6. Realtà Aumentata (AR) e Gamification

La *Realtà Aumentata* (AR) viene da più parti considerata una delle tecnologie emergenti, destinata sicuramente a integrare e a modificare l'*approccio cognitivo* in molteplici ambiti dell'attività umana, in particolar modo in *ambito educativo* (e-learning), assumendo così un ruolo significativo nel campo dell'*insegnamento* e dell'*apprendimento*. Essa sembra, dunque, essere destinata a entrare in maniera prorompente nella quotidianità di ogni essere umano, condizionandone, sia il modo di vivere e di agire, sia le modalità attraverso le quali accede al mondo della conoscenza.

La tecnologia applicata al principio della *Realtà Aumentata* (AR) consente di unificare le esperienze del mondo reale con l'esplorazione del mondo digitale consentendo, in tal modo, a tutti gli utenti di *sprigionare l'immaginazione* e di *stimolare la creatività* aprendo nuove possibilità d'interazione.

Maurizio Bisogni (2014) definisce la *Realtà Aumentata*: “[...] un media tecnologico che sovrappone parzialmente informazioni al mondo reale, attraverso un processo di *addizione digitale, in sincronicità e in modo interattivo, al fine di fornire un'esperienza ad alto contenuto che coinvolga tutti i nostri sensi*”.

Il suo utilizzo in ambito didattico permette di creare un nuovo potenziale educativo, ideando un ambiente in cui accrescere di contenuto il *mondo reale*, fornendo agli studenti nuove ed entusiasmanti modalità di approccio al mondo della conoscenza. Si tratta di realizzare una didattica più interessante e dinamica, coinvolgendo gli studenti in esperienze educative immersive, capaci di innescare forti interazioni tra il *mondo reale* e il *mondo digitale*. Questo particolare percorso esperienziale permette di sperimentare e verificare gli eventi osservati direttamente sul campo e di coinvolgere intensamente gli studenti sotto il profilo percettivo e intuitivo.

Secondo la prospettiva di Giovanni Arduini (2012); “*l'AR contribuisce a migliorare l'efficacia e l'attrattiva del processo dell'insegnamento-apprendimento, produce scenari di vita reale in aula superando l'atmosfera di teoricità che solitamente si crea, produce stili di pensiero diversi, prepara a soluzioni creative e divergenti dei problemi della vita contemporanea*”.

Un elemento di fondamentale importanza, quindi, consiste nel rendere gli operatori scolastici consapevoli della necessaria interdisciplinarietà dei contributi provenienti dall'interazione sinergica tra *approccio programmatico tradizionale e implementazione di nuove tecnologie* ad ausilio della didattica e nel fornire strumenti idonei alla fruizione di applicazioni e software basati su stereoscopia 3D e *Realtà Virtuale/Aumentata*.

Tra gli obiettivi principali vi è la comprensione dell'inclusività e dell'immersività delle tecnologie legate a tale realtà, la comprensione dei meccanismi percettivo-sensoriali legati all'uso delle tecnologie appartenenti alla categoria della Realtà Aumentata (AR) e la conoscenza delle più usate e consolidate tecnologie/applicazioni a essa connesse (Computer Graphics & Animation, Aurasma, Blendspace, Tellagami, Dermandar, Quiver).

La Gamification, parte integrante del discorso legato alla Realtà Aumentata (AR), si può definire come l'utilizzo degli elementi della progettazione del gioco (game design) in contesti non ludici, quali potrebbero essere, tra gli altri, la didattica e gli ambienti di apprendimento scolastici.

È anch'essa, da più parti, infatti, considerata come una possibile risorsa nel campo dell'educazione, fondata soprattutto sull'intrinseca capacità di stimolare e motivare l'apprendimento. La logica che sottende alle diverse forme di Gamification può essere ricondotta alle teorie del *comportamentismo* e al paradigma *stimolo-risposta*.

Per Sebastian Deterding, fondatore e attuale direttore del "Research Network Gamification" e ricercatore presso la "Northeastern University" di Boston, la Gamification è l'utilizzo di elementi mutuati dai giochi e dalle tecniche di *game design* in contesti esterni ai giochi. Riferimenti psicopedagogici si ravvisano nel *learning by doing* di John Dewey, nel *learning how to learn* di Jerome Bruner, nel *costruttivismo piagetiano* (gioco simbolico) e nel *connettivismo* di George Siemens.

7. Conclusioni

Le possibilità generate dalle nuove *tecnologie digitali* consentono oggi, dunque, di operare sul fronte dell'apprendimento, aprendo scenari mai prima sperimentati in grado di sfidare, in maniera significativa, i percorsi dell'apprendimento di ogni singolo studente, aprendo a nuove possibilità d'interazione e a nuove opportunità per la condivisione di idee e la costruzione partecipata di nuove concezioni della realtà vissuta.

La Realtà Aumentata (AR) e la Gamification ne sono un esempio di rilevante importanza, soprattutto in relazione all'impostazione innovativa e motivante in termini di attivazione dei processi metacognitivi, di stimolazione di processi cognitivi significativi, di incentivazione all'utilizzo di processi di autovalutazione formativa e di sollecitazione allo sviluppo di strategie di autocomprensione e interiorizzazione dei percorsi dell'apprendimento.

La Realtà Virtuale è, infatti, uno spazio permanente di discussione tra gli studenti e l'insegnante, un'opportunità per rendere le lezioni più dinamiche, consentendo di promuovere una tipologia di apprendimento più vicina alle reali esigenze dello studente del terzo millennio. Essa consente di rendere più fluidi e partecipati gli *approcci transdisciplinari*, basati su *logiche sinottiche* piuttosto che riduzioniste e transitorie per lo sviluppo della conoscenza.

Il ruolo dell'insegnante, in quest'ottica, è quello di *organizzatore/facilitatore* di attività e di *promotore* di contesti dialogici e interattivi. Egli deve, in sintesi, essere in grado di condividere con gli studenti le intenzioni pedagogiche e i criteri d'azione che portano al successo formativo (negoziare le modalità d'azione per il raggiungimento dello standard prestabilito, fornire una guida dell'impostazione delle attività proposte, prevedere la restituzione del feedback sulle performance).

La differenza fondamentale, in sintesi, tra le modalità pedagogiche innovative

e le didattiche tradizionali può essere individuata: 1) nelle modalità di approccio e nella tipologia di interazione adottata tra i domini della conoscenza; 2) nei principi pedagogici di riferimento; 3) nei tipi di relazione esistenti tra insegnante e allievo; 4) nelle modalità di progressione dell'attività e nella stimolazione dell'allievo; 5) nelle modalità di valutazione e di considerazione del successo scolastico.

In uno scenario di vita in cui tutto assume una connotazione complessa, articolata e in continua evoluzione, gli standard d'insegnamento di vecchia generazione, fatti di lavoro routinario e di schemi predefiniti e standardizzati, sono considerati superati e obsoleti. In virtù di ciò, gli insegnanti sono chiamati con sempre più incisività, a preparare gli studenti ad affrontare un mondo in continua, veloce evoluzione e a destreggiarsi con forme di attività lavorativa sempre più particolari e innovative. Ciò richiede sia un'adeguata preparazione pedagogica, sia una chiara comprensione del ruolo che le *nuove tecnologie digitali* possono svolgere nel processo educativo.

In risposta al proliferare di queste nuove tecnologie, vi è una richiesta implicita di nuovi approcci di insegnamento e apprendimento, che potremmo definire pedagogie di apprendimento indipendenti e trasformative.

Ogni apprendimento, nello specifico, è caratterizzato da una serie di elementi: 1) la specificazione delle circostanze in cui l'apprendimento si può verificare in un determinato ambiente; 2) l'insieme di risorse e tecnologie utilizzate per consentire che abbia luogo; 3) il particolare tipo di relazione tra insegnante e discente; 4) una teoria dell'apprendimento, ovvero una descrizione di come l'apprendimento (espresso come insieme di conoscenze, abilità o disposizioni/inclinazioni) può essere assimilato; 5) il resoconto di come l'apprendimento che ha avuto luogo in una particolare serie di circostanze (ad esempio, in un istituto di istruzione superiore con determinati discenti) in un modo particolare e con una particolare teoria dell'apprendimento, può trasferirsi negli ambienti in altri luoghi e tempi (Scott et al., 2012).

Ogni epoca è rappresentata da un particolare modello di apprendimento contestuale con le radici socio-storiche che caratterizzano quel periodo. Ciò che viene appreso, in primo luogo, si forma nella società, al di fuori dell'individuo ed è modellato dalla vita che la persona conduce all'interno di quel contesto. L'apprendimento è quindi un atto mediato sia esternamente che internamente e la forma assunta è determinata dal fatto che il processo messo in atto sia cognitivo, affettivo, metacognitivo, conativo o espressivo.

In conclusione, l'uso delle *tecnologie digitali* ha modificato, in maniera radicale, tutto l'impianto metodologico delle strategie d'insegnamento, garantendo all'esperienza di apprendimento maggiore *flessibilità*, una più appropriata *autonomia cognitiva*, lo sviluppo di più idonei modelli di *produzione ipertestuale*, l'attivazione di *strategie metacognitive e cooperative*, più stimolanti opportunità di *apprendimento tra pari* e strutture di riferimento più complete.

Riferimenti bibliografici

- Arduini, G. (2012). La realtà aumentata e nuove prospettive educative. *Education Sciences & Society*.
- Bisogni, M. (2014). *Realtà Aumentata per la comunicazione di prodotto*. Tecniche Nuove: Milano.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Chavez, R.A., 2004. On the neurobiology of the creative process. *Bull. Psychol. Arts* 5, 29-35.
- Deutsch, K.W., Markovits, A.S., Platt, J. (1986). *Advances in the Social Sciences, 1900-1980: What, Who, Where, How*. Cambridge (Mass.): Abt Books.
- Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychol. Monogr.* 58 (Whole No. 5).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage: Stockholm.
- Godin, B. (2008). *Innovation, the History of a Category. Project on the Intellectual History of Imitation*. Working Paper No. 1, INRS, Quebec.
- Glucksberg, S. (1962). The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. *J. Exp. Psychol.* 63, 36-41.
- Mc Kee, A. & Eraut, M. (Eds.). (2012). *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Maturana H., Dávila X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Mota, R. (2009a). Inovação tecnológica: desafios e perspectivas. *Educação: Brasileira* 31, 61-80.
- Mota, R. (2011). O Papel da Inovação na Sociedade e na Educação. In Colombo, Sonia, Rodrigues, Gabriel M. (Eds.), *Desafios da Sociedade Contemporânea*. ARTMED: Porto Alegre.
- Mulgan, G., Rushanara, A., Halkett, R., Sanders, B. (2007). In and Out of Sync: *The Challenge of Growing Social Innovations*. London: National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA).
- Pintrich, P., Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schumpeter, J.A. (1961). *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and business cycle*. Translated from German by Redvers Opie. New York: Oxford University Press.
- Scott, D., Lunt, I., Thorne, L., Brown, A. (2004). *Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, D., Watson, D., Walter, C., Hughes, G., Evans, C., Burke, P., 2012. *Learning Transitions in Higher Education*. London: Palgrave.
- Suh, N.P. (2010). A Theory of Innovation and Case Study. *Int. J. Innov. Manag.*
- Taylor, J. (2012). *Think Again*. Continuum Books: London.
- Torrance, E.P., Safer, H.P. (1999). *Making the Creative Leap Beyond*. Buffalo: NY: Creative Education Foundation Press.



La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d'equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige

Intercultural teacher training for an inclusive school: A balancing act between theory and reality in South Tyrol

Annemarie Profanter

Libera Università di Bolzano – annemarie.profanter@unibz.it

Axinja Hachfeld

Università di Costanza – axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

ABSTRACT

More than 40 years ago, special education schools and classes were abolished in Italy. Measures of external differentiation for students with special needs have since been taboo. They were replaced by a comprehensive school system in which the children and adolescents from kindergarten to university are enrolled in an inclusive manner. Within Italy, South Tyrol as a trilingual autonomous province is a special case. The “Finland of the South” is often cited as an example of successful (inter)cultural inclusion. The present paper focuses on the situation of South Tyrol to summarize policy developments in education and teacher training in the process from integration to full inclusion. As an example, the curricular implementation of inclusion-oriented teacher education for all school levels at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano is critically examined. Consequences of a broader understanding of inclusion are discussed.

Più di quarant'anni fa, in Italia furono eliminate sia le scuole d'insegnamento speciale sia le classi differenziali e da allora qualsiasi misura che implichi una formale differenziazione nel rapporto con l'eterogeneità è un tabù. Quel sistema fu soppiantato da un sistema scolastico unificato caratterizzato dalla metodologia della differenziazione interna, che prevede un percorso formativo per bambini e ragazzi di tipo inclusivo. Nell'esperienza italiana la provincia autonoma dell'Alto Adige, dove le lingue ufficiali sono tre, rappresenta un caso a parte. Chiamato anche “la Finlandia del Sud”, l'Alto Adige viene spesso citato come esempio di un'inclusione (inter)culturale riuscita. Quanto esposto in seguito prende spunto dalle condizioni generali per il raggiungimento di una “pedagogia dell'inclusione” in Italia, con un occhio di riguardo per la situazione dell'Alto Adige. Il presente articolo tratta l'evoluzione, in termini di politica educativa, sperimentata dal processo d'integrazione per raggiungere la “Full Inclusion” e mette a fuoco in particolare modo le riforme che interessano la formazione degli insegnanti. Parallelamente analizza con occhio critico il rapporto con il multilinguismo. Infine prende in esame, anche qui con occhio critico, la formazione degli insegnanti

orientata all'inclusione e la sua concretizzazione nei piani di studi per il corso di studi della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

KEYWORDS

Intercultural Inclusion, Integration, Intercultural Pedagogy, Teacher Training, South Tyrol.

Inclusione Interculturale, Integrazione, Pedagogia Interculturale, Formazione degli Insegnanti, Alto Adige.

1. Introduzione¹

Indagini empiriche, come gli studi PISA, mettono in evidenza che a tutt'oggi il sistema scolastico, attraverso meccanismi di selezione, può avere effetti pregiudizievole ed escludenti (Pichler, 2006). In molti paesi europei sono soprattutto i bambini con esigenze particolari a subire gli effetti di questi meccanismi di selezione (cfr. OECD, 2010; Siniscalco & Meraner, 2011, p. 120). Già negli anni '70, in concomitanza con la riforma della psichiatria (nota come Riforma Basaglia), la conseguente chiusura degli ospedali psichiatrici e l'abolizione dei meccanismi istituzionali di esclusione, prese il via in Italia un processo che ha portato a un cambiamento d'ottica e ha giocato un ruolo importante nel rapporto con i gruppi marginalizzati all'interno della società (legge n. 180, 1978). Anche nel sistema educativo si crearono le condizioni idonee a preservare dalla segregazione e dall'esclusione i bambini con esigenze particolari. Inizialmente la priorità fu di garantire il "ripristino dell'interezza" (dal termine latino integrare che deriva a sua volta da integro ossia intero, completo cfr. Ortmann & Myszker, 1999). In ambito scolastico l'integrazione si tradusse nel coinvolgimento di tutti i bambini in classe (cfr. Robeck, 2012), con un occhio di riguardo, in questo senso, per i bambini con esigenze particolari, per esempio attraverso l'inserimento nelle classi regolari con la possibilità di avvalersi di programmi di sostegno specifici, della cui applicazione era responsabile personale specializzato e appositamente qualificato. Il concetto di inclusione riprende quest'idea di integrazione e la rivede, per poi applicarla a tutti i soggetti coinvolti nell'ambito pedagogico, all'insegna del motto: "la molteplicità è la regola". Il concetto di inclusione non si riferisce quindi solo ai bambini con esigenze particolari ma a tutti i bambini con le molteplici caratteristiche che ne definiscono la diversità (ad esempio sesso, lingua, interessi, provenienza socio-culturale), rimarcando così il potenziale insito nell'eterogeneità. Prengel (2012) constata che l'inclusione è "apprezzata come sfida contemporanea in tutti i settori del sistema educativo" (Prengel, 2012, p. 22). In tal senso, l'inclusione è un processo continuo, la cui evoluzione dovrebbe essere guidata da valori inclusivi (cfr.

1 Il manoscritto e il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Annemarie Profanter: coordinamento raccolta di dati; introduzione; contesto giuridico; un cambio di paradigma: dall'integrazione all'inclusione; teoria e realtà; la trasmissione dell'idea di inclusione nei piani di studi del sistema educativo dell'Alto Adige; discussione. Axinja Hachfeld: progettazione della ricerca e concezione dell'approccio teorico; revisione e supervisione del manoscritto.

Booth & Ainscow, 2002). Nel corso dell'articolo analizzeremo sia l'evoluzione dell'integrazione e dell'inclusione in termini concettuali sia la discussione incentrata sui due concetti alla luce delle direttive generali emanate in Italia e degli sviluppi a livello internazionale, che fungono da base teorica per il relativo dibattito sull'inclusione interculturale in Alto Adige e la trasposizione di tali concetti nel suo sistema educativo.

2. Contesto giuridico

Nell'ambito dell'inclusione l'Italia è un modello da seguire riconosciuto a livello europeo. In più di quarant'anni nel nostro paese si è consolidato un sistema nel quale gli alunni con esigenze particolari vengono integrati nelle scuole per l'infanzia e nelle scuole primarie e secondarie. Stando alle cifre ufficiali, in Italia vi sono in totale 160.000 alunni con esigenze particolari, il che corrisponde al 3,5% del totale degli alunni. Le statistiche più recenti parlano di un incremento annuo costante di queste cifre; l'aumento registrato nell'anno scolastico 2017/2018 è di 3.000 alunni in più rispetto all'anno precedente. Nel dettaglio si tratta di 90.000 casi nella scuola primaria e di 69.000 in quelle secondarie di 1° e 2° grado (ISTAT 2018; cfr. Laganà, 2019). Rispetto all'anno scolastico 2001-2002 si ha un aumento del 2,1% per la scuola primaria e del 2,6% per quelle secondarie. Per quel che concerne le diverse tipologie di disabilità, il grosso dei casi riguardano le "disabilità intellettive" ovvero disturbi di carattere cognitivo, per un totale del 42% nella scuola primaria e del 49,2% in quelle secondarie, seguiti dai disturbi dello sviluppo e da quelli della parola e del linguaggio. Il 20% degli alunni con disabilità nella scuola primaria e il 15% in quelle secondarie non sono autonomi a causa dell'handicap fisico da cui sono affetti.

Nella prassi il concetto di inclusione non riguarda solo alunni con una "diagnosi accertata", ma interessa tutti i soggetti coinvolti nell'ambito educativo e va visto alla luce degli sviluppi sociopolitici che hanno interessato l'Italia. Fino al 1977, anno in cui furono soppresse le classi differenziali, anche in Italia il diritto all'educazione sancito dalla Costituzione veniva garantito mediante l'inserimento nelle cosiddette scuole speciali. La legge 118 del 1971 aveva sì abolito le scuole speciali, ma non le classi differenziali perché, dato che la competenza in materia di integrazione dei bambini era demandata alle scuole, ogni scuola operava in modo molto diverso. In un primo momento sia per la scuola sia per la politica educativa la priorità continuò ad essere l'inserimento dei bambini nelle scuole regolari, non la loro integrazione nelle classi regolari. Di conseguenza si istituirono le classi differenziali, mentre l'integrazione in quelle regolari dipendeva spesso dall'iniziativa dei genitori (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2009). Fu solo con la legge 517 del 1977 che si sancirono i principi per l'integrazione di bambini e ragazzi con esigenze particolari, abolendo così de facto le classi differenziali, anche se inizialmente spesso solo sulla carta. La legge stabiliva le misure atte a garantire l'integrazione, come ad esempio un numero massimo di venti alunni per le classi nelle quali erano integrati bambini o ragazzi con esigenze particolari, la nomina di insegnanti di sostegno nonché servizi ad hoc da parte dello stato e degli enti locali (ad esempio scuolabus adeguati). Questi provvedimenti legislativi portarono l'Italia a fare da battistrada a livello internazionale, mentre nel resto del mondo la questione iniziò ad acquistare peso solo nel 1981, in occasione dell'Anno internazionale delle persone con disabilità proclamato dall'ONU.

A influire in modo definitivo e durevole sulla legislazione primaria e secondaria in materia di integrazione scolastica in Italia fu una sentenza della Corte Co-

stituzionale (215/1987). Tale sentenza decretava che tutti i bambini portatori di handicap potevano frequentare scuole di qualsiasi tipo e grado, indipendentemente dalla natura e dalla gravità della disabilità (Furlan, 2001; Violini, 2006). Nel 1992 sulla base di questa sentenza furono definite le linee generali per l'integrazione sociale e scolastica delle persone con esigenze particolari, stabilendo per legge il principio dell'"atteggiamento educativo attento" nei confronti di alunni con esigenze particolari (Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili n. 104/1992). Vennero introdotti il cosiddetto "Profilo dinamico funzionale" (PDF) e il "Piano educativo individualizzato" (PEI) quali strumenti per coordinare la personalizzazione del processo di apprendimento fra i diversi soggetti coinvolti, la scuola, il servizio psicologico scolastico e i servizi sociali, i centri di riabilitazione e le famiglie. Di conseguenza si mise in primo piano la predisposizione di un profilo personalizzato, adeguato alle esigenze del bambino con l'obiettivo primario di garantire il diritto universale all'educazione e all'istruzione. Per fare questo era necessario un cambiamento radicale del modello seguito finora ossia passare dall'elaborazione di un programma scolastico unificato a programmi personalizzati e differenziati. Il cambio di mentalità da parte degli insegnanti andò di pari passo con un maggior coinvolgimento delle famiglie, chiamate a collaborare alla formulazione dei PEI come soggetti di rilievo del processo educativo.

Una pietra miliare sulla via del raggiungimento di un sistema scolastico pienamente inclusivo fu il passaggio dal concetto di "facilitare" diffuso fino al 1977, a quello di "garantire". La garanzia giuridica di un diritto implica per contro l'anticonstituzionalità della sua non osservanza e quindi un illecito. La chiara condanna in termini legali comportò un cambio di paradigma di grande portata.

Una sentenza della Corte Costituzionale del 2000 portò al superamento definitivo del concetto di scuola speciale anche nella prassi. I giudici decretarono che per garantire il diritto all'istruzione obbligatoria delle persone portatrici di handicap non si poteva più ricorrere al sistema delle classi differenziali, ma che la loro istruzione doveva avvenire all'interno delle classi regolari della scuola pubblica. Facevano eccezione, ai sensi della sentenza, le sedi distaccate delle scuole pubbliche in centri di degenza e in internati (Magni, 2015). La sentenza della Corte Costituzionale definisce il luogo dove deve avvenire l'integrazione con il termine di "classi normali" delle scuole pubbliche in contrapposizione a "classi differenziali". Inoltre, con la legge n. 18/2009 che riprende la legislazione internazionale, l'Italia recepisce i principi della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità mirata a garantirne l'inclusione e l'eguaglianza e, nel 2010, i principi fissati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

3. Un cambio di paradigma: dall'integrazione all'inclusione

La Dichiarazione dell'UNESCO del 1994 definisce il "Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali" e propone l'introduzione del concetto di scuola inclusiva. L'obiettivo di questo documento, noto come "Dichiarazione di Salamanca", era raggiungere un consenso a livello mondiale sulla strada da intraprendere in ambito pedagogico in materia di bisogni educativi speciali, definendo delle direttive sulla base delle quali operare le relative scelte politiche, strutturare i programmi di studio e organizzare la formazione del personale pedagogico ed educativo. In questo senso "il principio basilare della scuola di integrazione deve essere quello che, se cause di forza maggiore non lo impediscono, tutti i bambini

imparino insieme indipendentemente dalle difficoltà o dalle differenze individuali” (UNESCO, 1994). Il processo di riforma, avviato fra l’altro grazie a questa dichiarazione, portò molti paesi a ridefinire il concetto di integrazione fino ad arrivare a concepire una pedagogia inclusiva e il relativo campo di ricerca.

Analizzando a posteriori il lavoro pionieristico nel campo dell’integrazione, si può affermare che in Italia per l’ambiente pedagogico non era scontato riallacciarsi al dibattito internazionale sull’inclusione e che serviva un cambio di paradigma, non da ultimo per il timore di mettere in pericolo quanto conquistato fino a quel momento (Ianes & Macchia, 2008). Quando, all’inizio del nuovo secolo, nel dibattito internazionale sulle teorie pedagogiche il concetto di integrazione viene via via soppiantato da quello di inclusione, nella letteratura specialistica italiana i due concetti, in realtà così diversi, si utilizzano ancora come sinonimi e, in questo senso, si continua a concentrarsi sugli alunni con esigenze particolari o disabilità. Nel 2009 in documenti ufficiali del Ministero dell’Istruzione ci si riferisce esclusivamente all’integrazione scolastica di alunni con disabilità. Pur non mancando il riferimento alla “dimensione inclusiva della scuola”, le formulazioni riflettono in realtà il paradigma dell’integrazione (MIUR, 2009, p. 12).

Per tenere conto della diversità di ciascun alunno, e formulare programmi scolastici personalizzati che considerino tutti i soggetti, è tuttavia indispensabile spostare l’attenzione verso una visione più ampia del concetto di inclusione. Nella nuova edizione di una delle pubblicazioni basilari in questo campo in Italia (“Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica”), Ianes e Canevaro (2015) affermano che dall’uscita, tredici anni prima, della prima edizione del libro vi è stato effettivamente un cambio di paradigma. Mentre nel 2002 il concetto di integrazione faceva riferimento ad alunni con disabilità, oggi predomina una nuova consapevolezza riguardo al concetto di scuola inclusiva. Questo cambiamento si deve non da ultimo all’aumento negli ultimi dieci anni degli alunni la cui prima lingua non è né il tedesco né l’italiano e che hanno background socioculturali diversi fra loro. Ianes e Canevaro (2015) spiegano che integrazione e inclusione non si usano affatto come sinonimi, ma che piuttosto la scuola inclusiva tiene conto della diversità, delle infinite sfumature e differenze che caratterizzano le persone e che evidenzia anche le differenze culturali: “una scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un’antropologia complessa [...]. Una scuola inclusiva cerca progressivamente di superare una didattica standard, uguale per tutti gli alunni” (Ianes, 2017, p. 8). L’inclusione fa quindi un passo in più rispetto all’integrazione e coinvolge tutti gli alunni. Trasporre nella prassi un cambio di paradigma teorico è un processo che avviene per gradi e richiede tempo. L’Italia ha seguito l’evoluzione internazionale e ha assimilato la necessità di un’istruzione inclusiva – che è fra l’altro un elemento integrante dell’Agenda dell’istruzione 2030 delle Nazioni Unite (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2017) – nella formazione degli insegnanti, avviando così un cambiamento di prospettiva sul piano sociale.

4. Teoria e realtà

Non si può senz’altro dire che in Italia si sia già concluso il lungo percorso per raggiungere un sistema inclusivo riuscito. È vero che sono state abolite le scuole speciali, che l’Italia si è dotata di un sistema scolastico articolato e che molti settori sono disciplinati tenendo conto dell’eguaglianza dei diritti delle persone con esigenze particolari, ma la qualità dell’implementazione nella prassi dipende spesso

dalle risorse di personale e finanziarie disponibili. L'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali prevede un insegnante per l'integrazione ogni due alunni con BSE, molto spesso tuttavia nella realtà questo rapporto insegnante/alunno non viene rispettato. Nella provincia autonoma di Bolzano il rapporto effettivo è di 3,5:1 nella scuola primaria e di 6,1:1 in quelle secondarie. In linea generale in tutte le province italiane vi è un deficit in termini di insegnanti per l'integrazione adeguatamente qualificati, molti non dispongono nemmeno del relativo titolo di studio (una specializzazione integrativa al corso di studi specialistico, la cosiddetta "TFA Sostegno²"). In Alto Adige la divisione linguistica del sistema scolastico fa sì che la situazione differisca fra i gruppi linguistici: per coprire il fabbisogno di insegnanti per l'integrazione qualificati la scuola italiana ricorre a personale proveniente da altre province italiane, mentre la scuola tedesca non può colmare questa lacuna a causa della mancanza di personale specializzato di lingua tedesca.

La maggior parte degli insegnanti per l'integrazione che lavorano nelle scuole elementari è in possesso di una qualifica supplementare specifica, mentre nelle scuole medie la percentuale è appena del 30% e in quelle superiori del 28% (Brugger, 2016). Il resto degli insegnanti per l'integrazione hanno una formazione universitaria come insegnanti ma non la qualifica supplementare che abilita all'insegnamento ad alunni con esigenze particolari. Il fatto che la qualificazione degli insegnanti e le esigenze tipiche della pratica professionale non collimino potrebbe spiegare anche l'alto grado di avvicendamento fra il personale insegnante dedicato all'integrazione (Brugger, 2016, cap. 8). In questo contesto Brugger (2016) fa presente che "questa mancanza di continuità [...] influisce negativamente sul lavoro dell'equipe di insegnanti, ma anche, e non poco, sull'attività di sostegno alle famiglie e agli alunni con una disabilità" (Brugger 2016, cap. 5, capoverso 8). La Libera Università di Bolzano gioca un ruolo decisivo nella formazione degli insegnanti per l'integrazione in Alto Adige.

Il corso di specializzazione per l'abilitazione come insegnante per l'integrazione, programmato dall'Università di Bolzano per l'anno accademico 2019/2020 con l'obiettivo di ovviare alla mancanza di personale qualificato, si è reso possibile solo grazie al trasferimento delle competenze di legge³ relative alla formazione degli insegnanti dallo Stato italiano alla Provincia autonoma dell'Alto Adige (cfr. Unibz Corso di specializzazione)⁴. Inoltre nella prima fase del corso di studi tutto il futuro personale pedagogico specializzato e i futuri insegnanti delle scuole elementari vengono formati sul tema inclusione, una premessa imprescindibile per poter mettere realmente in pratica l'idea dell'inclusione nelle classi regolari, e non solo nell'ottica dell'educazione di alunni con esigenze particolari. L'adeguamento in questi termini della formazione in Alto Adige ha rappresentato un passo fondamentale per il rafforzamento della scuola inclusiva.

2 Dopo l'abolizione nel 2019 del cosiddetto TFA (Corso di Tirocinio Formativo Attivo) e dell'analogo corso di specializzazione universitaria in lingua tedesca (UBK *Universitärer Berufsbildungskurs*), si è introdotto alla fine del corso di studi il cosiddetto FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente) della durata di 3 anni.

3 Legge nazionale 107/2015 "La buona scuola"

4 Il corso di specializzazione "Percorsi di specializzazione per il sostegno agli alunni e alle alunne con disabilità della scuola dell'infanzia e primaria e della scuola secondaria di I e II grado" era in programma presso l'Università di Bolzano nell'anno accademico 2016/2017.

5. La trasmissione dell'idea di inclusione nei piani di studi del sistema educativo dell'Alto Adige

Una riforma del sistema educativo vista come progetto a lungo termine parte da una formazione di base per tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, che non preveda solo la trasmissione di contenuti didattici specialistici, ma sia incentrata innanzitutto su un processo di presa di coscienza, sulla sensibilizzazione e sul cambiamento della concezione soggettiva di normalità e diversità. A livello legislativo nel sistema scolastico dell'Alto Adige⁵ il principio dell'inclusione funge da filo conduttore dalla scuola dell'infanzia a quella superiore. Nella realtà, tuttavia, ci si imbatte spesso in contraddizioni. Oltre che nella legislazione nazionale citata, questa situazione si riflette anche nella legge provinciale sull'autonomia delle scuole. L'articolo 6, che si riferisce all'autonomia didattica delle scuole, identifica la diversità come elemento centrale: “[le scuole] riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono la potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative atte al raggiungimento del successo formativo”. (Provincia Autonoma dell'Alto Adige, Legge provinciale n. 12/2000, Art. 6, § 1). Il recepimento della diversità postulato dalla legge avviene tuttavia all'interno di una realtà scolastica che, per via del passato fascista, coltiva un “proprio specifico” rapporto con l'eterogeneità linguistico-culturale: l'intero percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia all'università, è diviso per gruppi linguistici, ossia tedesco, italiano e ladino.

In linea con una realtà scolastica dell'Alto Adige divisa per gruppi linguistici⁶, gli studenti interessati hanno la possibilità di frequentare il corso di laurea magistrale “Scienze della Formazione Primaria” della Libera Università di Bolzano (fondata nel 1997) nella loro lingua madre, ossia in tedesco o italiano. Gli studenti di lingua ladina frequentano alcuni seminari in ladino e il resto dei corsi in tedesco o in italiano⁷.

Dopo l'istituzionalizzazione con l'adeguamento dei piani di studi nel 1998, il corso di studi presso la Facoltà di Scienze della Formazione è stato oggetto di numerose riforme. Nel 2009 la legge n. 210 applicò la riforma Bologna alla formazione universitaria degli insegnanti della scuola dell'infanzia e di quelli della scuola primaria, mentre la legge nazionale 107/2015⁸ del Governo Renzi, intitolata “La buona scuola”, trasferì alla Provincia dell'Alto Adige, in deroga alle disposizioni nazionali, le competenze tecniche e pedagogiche sia in materia di formazione degli insegnanti sia di organizzazione dei contenuti e dei relativi esami di abilitazione. Tali riforme riflettono anche l'avvenuto cambio di paradigma e l'evoluzione sul piano teorico, che hanno consentito il passaggio graduale dal concetto di integrazione a quello di inclusione. Mentre con l'istituzionalizzazione del corso di studi nel 1998 le due materie Pedagogia dell'inclusione e Pedagogia interculturale venivano

5 L'Alto Adige ha 527.750 abitanti con una percentuale del 9,1% di stranieri (Istituto provinciale di statistica, 2017).

6 “In Alto Adige vivono sullo stesso territorio 520.000 persone con tre lingue madri diverse. Il 69,4 per cento della popolazione appartiene al gruppo linguistico tedesco, il 26 per cento a quello italiano e il 4,5 per cento a quello ladino. Ai tre gruppi linguistici tradizionali si aggiungono 46.000 stranieri che vivono nella nostra regione, di cui 31.000 sono originari di paesi non UE” (Amministrazione provinciale dell'Alto Adige)

7 Cfr. Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione, Anno Accademico 2003/2004. Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Confronta: www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-ladin-section [consultato 7 febbraio 2020]

8 Per l'Alto Adige, che possiede le competenze legislative secondarie in materia di istruzione, sono vincolanti solo i principi fondamentali della riforma per cui le direttive nazionali si possono adattare alla realtà educativa specifica dell'Alto Adige.

offerte e valutate separatamente, dopo una prima riforma nell'anno 2011/2012 vennero unificate, integrando i differenti contenuti in tre moduli obbligatori impartiti a partire dal terzo semestre: a) "Antropologia culturale e pedagogia interculturale" che include le lezioni di "Pedagogia interculturale nelle società multiculturali", il seminario (un cosiddetto "Laboratorio") "Pedagogia interculturale" e lezioni sul tema "Antropologia dell'educazione e dell'infanzia" (in lingua italiana); b) "Educazione alla cittadinanza ed educazione inclusiva" che comprende le lezioni "Educazione alla cittadinanza", "Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento" e "Pedagogia dell'inclusione"; c) "Pedagogia e didattica speciale e metodologia della conduzione di gruppi nell'infanzia" che include le lezioni di "Pedagogia e didattica speciale 1", "Pedagogia e didattica speciale 2" nonché il laboratorio⁹ "Metodologia della conduzione di gruppi nell'infanzia".

Con la riforma del corso di studi, avvenuta nell'anno accademico 2017/2018 in recepimento della succitata riforma nazionale del Governo Renzi, il conseguente passaggio al corso di laurea magistrale a ciclo unico di cinque anni nell'ambito della facoltà di Scienze della Formazione primaria e la sua ridenominazione in "Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria", le due materie "Pedagogia e didattica speciale" e "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia d'età (0)-2-7" sono state accorpate nel modulo "Inclusive Pedagogy"¹⁰. I concetti teorici sono oggetto di due diversi corsi di 30 ore ciascuno: "Pedagogia e didattica speciale" e "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia", che, facendo parte del primo anno di studi, sono considerate materie di base. Oltre che nelle lezioni, la teoria viene approfondita anche nei cosiddetti laboratori¹¹, ciascuno della durata di 20 ore e organizzati in piccoli gruppi. I contenuti delle singole unità dei moduli vengono concordati fra i diversi professori e valutati collegialmente in un esame di modulo. Gli studenti ricevono un voto finale che riflette il grado di conoscenza acquisito in merito al tema "Inclusive Pedagogy". Questa nuova forma organizzativa favorisce il consolidamento nella percezione di tutti gli studenti del concetto di inclusione, inteso come molteplicità e diversità degli alunni, e la consapevolezza delle pratiche inclusive ed esclusive. Queste riforme sono espressione di un atteggiamento di fondo che "riconosce la diversità come paradigma fondamentale" (Brugger, 2016, cap. 9, capoverso 2) e che, di conseguenza, crea un'offerta educativa ampia rivolta a tutti i bambini.

Il modulo "Pedagogia e didattica dell'inclusione" nel piano di studi del quarto anno è pensato come approfondimento ed è incentrato sulla concretizzazione in termini didattici di piani di studio inclusivi. Il modulo è composto dalle materie "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia e la gioventù" e "Diversità, difficoltà di apprendimento e disturbi specifici dell'apprendimento" con i relativi laboratori. Si tratta di un modulo obbligatorio per tutti gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione a prescindere dall'indirizzo specifico scelto. Questa decisione va di pari passo con un mutamento in termini di competenze, ovvero sono gli insegnanti delle diverse materie ad essere responsabili, assieme agli insegnanti per l'integrazione, della riuscita dell'inclusione; questo compito infatti non viene

9 Il formato didattico denominato "laboratorio" equivale al concetto di "seminario". Il termine in sé intende rimarcare il nesso con la prassi e l'organizzazione in piccoli gruppi.

10 Il modulo "Inclusive Pedagogy" è offerto sia in lingua tedesca che italiana, il titolo in inglese riflette la discussione a livello internazionale, la cui lingua franca è appunto l'inglese.

11 Il laboratorio di Pedagogia e didattica speciale e quello di Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia di età dai 2 ai 7 anni.

più delegato, come prima della riforma, al personale per l'integrazione specificamente formato per questo ruolo. La responsabilità condivisa dall'intero corpo insegnante è un elemento chiave della scuola inclusiva (Ianes, 2015).

Per assicurare un legame fra la teoria appresa all'università e l'esperienza pratica, garantendo un passaggio fluido dalla teoria alla prassi (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014), la Facoltà di Scienze della Formazione ha introdotto i cosiddetti EduSpaces (Edu Space – Laboratorio didattico, 2019). Dal punto di vista scientifico, se affiancata dall'acquisizione di un bagaglio teorico sulla pedagogia (scolastica) e la didattica specialistica, la riflessione – guidata dalla teoria – delle esperienze raccolte nella prassi svolge un ruolo fondamentale nella professionalizzazione dei futuri insegnanti.

In questo senso, migliore è l'esperienza pratica alla quale ci si può riallacciare nell'insegnamento universitario, tanto più successo avranno gli studenti nel passaggio dall'università al lavoro (cfr. Arnold et al., 2014).

Per valutare i cambiamenti introdotti alla Libera Università di Bolzano, si sono realizzati tre sondaggi - svoltisi in tre anni accademici successivi (2014, 2015, 2016) - fra gli iscritti alla sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione. I tre sondaggi avevano come oggetto principale i corsi frequentati, le lezioni pratiche del curriculum formativo riformato di cui sopra nonché l'orientamento motivazionale e il sistema di valori degli studenti nel contesto dell'interculturalità. I primi risultati dimostrano, in sintonia con l'obiettivo di un'esperienza pratica precoce, che già durante il primo anno di studi gli studenti fanno esperienze pratiche nelle scuole o nelle scuole per l'infanzia. Nel corso di questi tirocini lavorano con la supervisione in campo di un tutor, accompagnati e valutati da un'equipe composta da responsabili di tirocinio, insegnanti di scuola dell'infanzia e/o insegnanti scolastici con una lunghissima esperienza in materia, reclutati dall'università per svolgere quest'attività specifica con gli studenti. Mentre fra gli studenti del primo semestre il 77% ha riferito di aver già accumulato esperienze pratiche, al termine del corso di studi ha risposto affermativamente a questa domanda il 100% dei partecipanti ai sondaggi. Quasi la metà degli studenti hanno fatto esperienze in contesti diversi (tirocini, affiancamento lavorativo, ripetizioni a casa), con una maggiore diversificazione delle stesse nei semestri più avanzati. Independentemente dal semestre frequentato, la metà degli studenti ha acquisito le proprie esperienze nei tirocini (Unibz, Corso di laurea magistrale di Scienze della Formazione primaria).

6. Discussione

Il sistema educativo dell'Alto Adige, piccola provincia del Nord dell'Italia, nota nell'attuale dibattito scientifico anche come "La Finlandia del Sud"¹², viene considerato un modello da seguire in termini di formazione del personale pedagogico specializzato oltre che per i mezzi in dotazione e la composizione dei gruppi di alunni e delle classi, sia a livello prescolastico che scolastico. L'autonomia in materia di competenze legislative secondarie, ed ora in parte anche primarie, nell'ambito dell'istruzione sancite dallo Statuto di autonomia¹³ provinciale, nonché

12 L'appellativo è frutto dei risultati ottenuti in Alto Adige nello studio PISA 2003 in termini di competenza in lettura, migliori della Finlandia e in matematica, dove si sono registrati risultati ottimi.

13 Il secondo Statuto di Autonomia (1972) include le norme per la "Salvaguardia dell'identità linguistica e culturale delle minoranze di lingua tedesca e ladina". Grazie alla competenza legislativa primaria

la devoluzione alla Provincia di una parte del gettito fiscale da parte del governo centrale, garantiscono le basi necessarie per mantenere questo modello.

Quello che ancora manca è un'analisi empirica delle riforme fatte per promuovere una formazione degli insegnanti orientata all'inclusione, ma è certo che, prima di poter esprimere un giudizio sulla loro efficacia e su come siano state accolte, è essenziale fare un'analisi scientifica approfondita di questo netto riorientamento concettuale e della riorganizzazione del curriculum di studi in seguito alle riforme. Il sondaggio succitato è un primo passo in questa direzione (Hachfeld & Profanter, 2018) e rappresenta il punto da cui partire per aprire un dibattito sulla riforma per una formazione orientata all'inclusione sulla base di risultati empirici. Per quel che concerne l'insegnamento in contesti interculturali, i primi risultati indicano che i docenti universitari riescono a ridurre i pregiudizi e a rafforzare un orientamento motivazionale positivo a favore di una scuola inclusiva. Queste conclusioni si possono valutare come un primo segnale del fatto che le riforme attuate in Alto Adige si riallacciano all'evoluzione concettuale del paradigma dell'inclusione a livello internazionale e hanno come destinatari tutti i bambini, ognuno con le proprie peculiari diversità.

La concretizzazione nella pratica dell'idea di inclusione, che si chiede di mettere in pratica agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie e secondarie, avviene analogamente nella formazione universitaria. La trasposizione dell'idea di inclusione nel curriculum di studi universitario, prevista dalla recente riforma e valida per tutti gli studenti, rappresenta un progresso enorme e va di pari passo con il superamento del principio secondo cui la qualificazione didattico-specialistica debba essere destinata esclusivamente agli studenti che desiderano formarsi come insegnanti per l'integrazione. Come già accennato, grazie a questa riforma organizzativa il concetto di inclusione, inteso come molteplicità e diversità di tutti gli alunni, si è consolidato nella percezione di tutti gli studenti. L'obiettivo è che tutti loro, ossia il futuro personale insegnante delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie e secondarie, sviluppino un atteggiamento di fondo che permetta di "riconoscere la diversità come paradigma fondamentale" (Brugger, 2016, cap. 9, capoverso 2), anche perché tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo sono parimenti responsabili della sua messa in pratica.

Ciò nonostante, anche qui è opportuno riflettere in modo critico sulla divergenza fra teoria e realtà: in questo senso un'ulteriore evoluzione dei piani di studio universitari permetterebbe un collegamento tematico in più. L'applicazione del concetto di diversità a tutti i soggetti dovrebbe implicare un nesso concettuale fra le lezioni e i seminari incentrati sui temi della pedagogia dell'integrazione e la didattica dell'integrazione, proponendo lezioni sui principi generali della pedagogia e della didattica. In questo modo la "Didattica per tutti" verrebbe inserita di fatto nei piani di studi. In ultima istanza è necessario integrare il principio dell'inclusione in tutte le materie: dalla Pedagogia interculturale agli Studi umanistici alla Matematica. Questo cambiamento nei piani di studi, una grande sfida per tutte le università europee, prenderà forma nei prossimi anni. A causa della scarsità di docenti di ruolo, l'Università di Bolzano, un ateneo con una storia relativamente breve, è costretta a collaborare frequentemente con docenti esterni

l'Alto Adige ha la facoltà, nel rispetto delle norme costituzionali, di "emanare leggi provinciali per adattare le direttive di legge nazionali alle particolari esigenze linguistiche e culturali della provincia" (Höllrigl, 2014; Decreto del Presidente della Repubblica, 31 agosto 1972 n. 6070/31 XI § 99-102; Competenze e finanziamento dell'autonomia (<http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/competenze-finanziamento-autonomia.asp>))

provenienti da altre regioni di lingua tedesca, che hanno quindi alle spalle culture accademiche e indirizzi didattici diversi. Ciò rende ancora più difficile concretizzare l'idea di diversità nella misura ipotizzata nella teoria, tanto meno se l'offerta formativa canonica non la riflette esplicitamente. Nel 2012 Prengel puntualizzò che mettere in pratica l'idea di inclusione "genererà contraddizioni assolutamente inaspettate, che indurranno, quindi, a cercare nuove soluzioni" (p. 23). Siamo appunto di fronte a una di queste contraddizioni e la Facoltà di Scienze della Formazione dovrà tenerne conto quando riesaminerà concettualmente se lo sforzo per eliminare gli svantaggi derivanti da un approccio educativo che si avvale della separazione continua ad essere prioritario (Hinz, 1998).

Inoltre, pur mettendo in pratica l'inclusione nei termini posti, la realtà pratica potrà solamente approssimarsi a una realtà educativa "perfetta" (Hinz, 1998). Un'offerta educativa per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e quelli delle scuole primarie e secondarie separata per gruppi linguistici si rivela a priori come non inclusiva e non tiene senz'altro conto della diversità (linguistica). Come già esposto, gli studenti del corso di laurea magistrale Scienze della Formazione Primaria frequentano i corsi nella propria madrelingua, quindi o in tedesco o in italiano, mentre gli studenti ladini frequentano alcuni corsi nella loro madrelingua e il resto delle lezioni e seminari in tedesco o in italiano a scelta¹⁴. Alcuni studi scientifici dimostrano che il multilinguismo nella scuola materna e in quella primaria va considerato una risorsa sotto molteplici aspetti. A causa delle circostanze storiche, l'idea di inclusione non viene messa in pratica al cento per cento né nelle scuole materne né nelle scuole primarie e secondarie (cfr. Baur, Mezzalana, & Pichler, 2008) e nemmeno nell'ambito della formazione del personale specializzato, nonostante all'interno dell'università si osservino timidi tentativi di avvicinamento fra i diversi gruppi linguistici e gli studenti del corso di laurea magistrale frequentino lezioni proposte dalle altre sezioni linguistiche (in tedesco o in italiano), mentre prima della riforma questo era facoltativo. Uno dei requisiti per potersi immatricolare è avere l'esame di lingua di livello B2 nella seconda lingua della regione, mentre al termine del corso di studi è richiesto il livello C1 nella seconda lingua (per la sezione tedesca italiano o inglese, per quella italiana tedesco o inglese). Tuttavia, con la scusante della "tutela della lingua tedesca", a parte pochi progetti pilota e l'istituzione dei Centri linguistici¹⁵ (2018), le realtà scolastiche sono separate e la formazione accademica resta di fatto per lo più monolingue. Benché, rispetto alle disposizioni di legge, la realtà scolastica e la formazione accademica creino le migliori condizioni possibili per un'inclusione attiva nel processo educativo di tutti gli alunni e per continuare a giocare un ruolo di spicco a livello europeo, per quel che riguarda l'inclusione del multilinguismo e l'inclusione interculturale in Alto Adige non si può parlare di un'impresa pionieristica. Qui c'è ancora molta strada da fare per far sì che la teoria si traduca in realtà.

Riferimenti bibliografici

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher

14 Cfr. Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione, Anno Accademico 2003/2004. Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Confronta: www.unibz.it/web4archiv/objects/pdf/standards/1/primar_manif_2004_it.pdf [consultato 7 febbraio 2020]

15 Centri linguistici - <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp> (2018)

- (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS) (2017). *Manuale Unesco 2017: il motore dell'Agenda 2030 è l'educazione*. <http://asvis.it/goal4/home/231-2436/manuale-unesco-2017-il-motore-dellagenda-2030-e-leducazione> [15.10.2019]
- Provincia Autonoma di Bolzano (2000). *Legge provinciale 12/2000, Art. 6, § 1*. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 [15.10.2019]
- Baur, S., Mezzalana, G. & Pichler, W. (2008). *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333> [15.10.2019]
- Edu Space (2019). *Laboratorio didattico*. <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/> [15.10.2019]
- Furlan, F. (2001). La tutela costituzionale del cittadino portatore di handicap. In C. Cattaneo (Ed.), *Terzo settore, nuova statualità e solidarietà sociale*. Milano: Giuffrè.
- Hachfeld, A. & Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige [Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol]. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 321-333.
- Legge 118 (1971). *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml> [15.10.2019]
- Legge 517 (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. <http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml> [15.10.2019]
- Legge 180 (1978). *Legge 13 maggio 1978, n. 180*. http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_normativa_888_allegato.pdf [15.10.2019]
- Legge 104 (1992). *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/downloads/l_integratio_n_behinderung-2003-02-26_d_i.pdf [15.10.2019]
- Legge 18 (2009). *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. <http://www.handylex.org/stato/l030309.shtml> [15.10.2019]
- Hinz, A. (1998). *Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Höllrigl, P. (2014). *Schulautonomie – ein Rechtsvergleich im deutschsprachigen Raum*. http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/zum-nachlesen.asp?publ_action=300&publ_image_id=395062 [15.10.2019]
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2017). Presentazione. In S. Nocera & N. Tagliani (Eds.), *La normativa inclusiva nella "Buona scuola"*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Laganà, C. (2019). *L'inclusione scolastica degli studenti disabili è ancora lontana*. <https://www.fondazioneeserono.org/disabilita/ultime-notizie-disabilita/linclusione-scolastica-studenti-disabili-e-ancora-lontana/> [15.10.2019]
- Istituto Provinciale di Statistica (2017). *ASTAT-Info 64/2017. Sciole primarie – Anno scolastico 2017/18*. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=603248 [15.10.2019].

- Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione (2003/2004). *Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria*. Confronta: www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-ladin-section [7.2.2020]
- Libera Università di Bolzano (2019a). Scienze della Formazione primaria <https://www.unibz.it/it/faculties/education/master-primary-education/> [15.10.2019]
- Libera Università di Bolzano (2019b). *Studienplan Abteilung in deutscher Sprache*. (Piano di studi per la sezione di lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section> [15.10.2019]
- Magni, F. (2015). *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES)*. <http://www2-foe.it/Resource/Magni.pdf> [15.10.2019]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <http://www.gildains.it/public/documenti/773DOC-76.pdf> [15.10.2019]
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_9789264091559-en [15.10.2019]
- Ortmann, M., & Myschker, N. (1999). *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pichler, E. (2006). *Migrazione, diritti di cittadinanza e partecipazione politica: Il caso degli Italiani in Germania*. Firenze: Società Italiana Studi elettorali.
- Prenzel, A. (2012). Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In E. Gregull (Ed.), *Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion* (pp. 19-29). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Robeck, J. (2012). *Von der Segregation über Integration zur Inklusion: aus psychologisch-pädagogischer Sicht*. Horitschon, Österreich: Vindobona-Verlag.
- Siniscalco, M. T. & Meraner, R. (2011). *PISA 2009 Risultati dell'Alto Adige*. http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Pisa2009_gesamt.pdf [15.10.2019]
- Statuto Speciale per la regione Trentino-Alto-Adige articolo 19. (2018). http://www.regione.taa.it/Moduli/933_STATUTO%202018.pdf [15.10.2019]
- Unibz Laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria (per la sezione in lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/> [15.10.2019]
- Unibz Corso di specializzazione (per la sezione in lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/specialisation-course-children-special-needs/> [15.10.2019]
- Centri linguistici (2018). <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp> [15.10.2019]
- Amministrazione Provinciale Bolzano (2019). *Una autonomia per tre gruppi*. <http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/autonomia-tre-gruppi.asp> [15.10.2019]
- Amministrazione Provinciale Bolzano (2019). *Competenze e finanziamento dell'autonomia*. www.provinz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/kompetenzen-finanzierung-autonomie.asp [15.10.2019]
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs in Education, Spain* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [15.02.2020]
- Violini, I. (2006). Art. 38. In R. Bifulco, M. Celotto & A. Olivetti (Hrsg.), *Commentario alla Costituzione*. Torino: Utet Giuridica.



Adolescenti: formazione alla complessità

Teenagers through complexity training

Carolina M. Scaglioso

Università per stranieri di Siena – scagliosoc@unistrasi.it

ABSTRACT

The psychopathologies nature growing among teenagers leads us to hypotise that their digital almightiness is unable to shield them from frialty and sufference. This latter sufference is not due to the technostructure teens moove within, more or less swiftly, sharing same needs and frustrations, as it could be pointed out. New technologies are no doubt a powerfull boosting factor, yet they are not the cause of cognitive or exhistential voids. Voids that can be better framed within a social structure and an educational system unable to support and give purposes. Hence two main issues: first of all the need for a training answering needs that have always characterized human learning path, and the one of adolescents in particular (needs that nowadays teenagers do not fail to express even in the exasperation of psychopathology). Secondly the unwavering need for a change of direction in the school system (which is currently squeezed between marketing logics and calls for restoration), so to potray the reality and to move in a world once again owner of the complexity that belongs to it now more than ever. Three main points: to acknowledge the need of a subjects' interconnection and communication among the educational system; recognize actual and equal dignity to all languages; accept the *thoughtfulness* of the body.

La natura delle psicopatologie in crescita tra gli adolescenti fa ipotizzare come la loro onnipotenza digitale non li metta al sicuro da fragilità e sofferenza. Di questa sofferenza non è intrinsecamente responsabile, come invece si potrebbe semplificare, la tecnostruttura in cui gli adolescenti si muovono più o meno agilmente, accomunati dagli stessi bisogni e insoddisfazioni; il fattore “nuove tecnologie” è un amplificatore potente, ma non è causa dei vuoti cognitivi ed esistenziali. Tali vuoti sono piuttosto ascrivibili ad una sociostruttura e a un sistema formativo incapaci di sostenere e finalizzare. Da ciò la necessità di una formazione che risponda ai bisogni che da sempre caratterizzano il percorso di apprendimento umano e degli adolescenti in particolare (bisogni che oggi non mancano di esprimere persino nell'exasperazione della psicopatologia); e anche l'improrogabile necessità di un cambiamento di rotta del sistema scolastico (che è attualmente stretto tra logiche di marketing e appelli alla restaurazione), per interpretare e muoversi in un mondo cui sia restituita la complessità che gli appartiene ora più che mai. Tre i punti fermi: dis-autarchicizzare la cultura scolastica; riconoscere diritto effettivo a tutti linguaggi; riconoscere la *pensosità* del corpo.

KEYWORDS

Ditalizzazione, Inequalities, Self-Harm, Generativity, Education.
Digitalizzazione, Disuguaglianze, Autolesionismo, Generatività, Educazione.

1. Un paradigma rovesciato

La digitalizzazione e la virtualizzazione del mondo e del Sé sono le caratteristiche più omogenee e stabili degli adolescenti nati dal 1996 al 2010. Ce lo dicono le indagini di mercato (Cheung, Glass, McCarty & Wong, 2017) che ne hanno rilevato abitudini e bisogni su cui i *brand* hanno modulato una politica di adescamento e lusinga senza precedenti; lo confermano i report internazionali e italiani che negli ultimi due anni hanno lavorato a dipingere un ritratto quanto più possibile realistico di questa generazione (Varkey Foundation, 2017; Istituto Toniolo, 2017; 2019), che terremo sempre presente in questo contributo.

Ci sono caratteristiche in questo ritratto che pare contribuiscano a rendere il lavoro docente una tra le professioni più predisposte allo sviluppo di disagio mentale da professione (o *burn out*) in crescita negli ultimi anni (ONSBI, 2018); lo sfondo generale, d'altra parte, vede il docente destreggiarsi tra le *skills* sempre più numerose richiestegli, e sugli insegnanti si sono concentrate molte delle responsabilità e delle aspettative che sarebbero proprie di altre realtà formative, prima tra tutte la famiglia.

E tuttavia, nonostante questo aggravio, la relazione educativa è sempre più problematica; la scuola ha perso il suo ruolo egemone nella formazione, e continua a subire un processo di svalutazione costante. Tanto che si sono ribaltate le affermazioni di Illich secondo il quale «solo la scuola ha la possibilità di trasmettere il sapere [...mentre] il sapere dell'autodidatta non conta nulla» (Illich, 1972: 34). Gli adolescenti dei nostri giorni hanno fatto propria la convinzione che «quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori della scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle loro nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. [...] È fuori della scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante» (Illich, 1972: 61). Constatiamo infatti come sia senz'altro possibile accedere alle informazioni con maggiore facilità; ma altrettanto quanto sia necessaria una strumentazione più sofisticata per navigare tra tali informazioni e non farsi fagocitare da un contesto che utilizza scienza e tecnica per imporre «l'accantonamento di ogni attrezzatura specificamente legata a un lavoro autonomo e creativo, [...anziché per] creare strumenti, tracciare il loro quadro di utilizzazione e stabilire le loro norme d'impiego in modo tale da garantire un'incessante ricreazione della persona, del gruppo e dell'ambiente, un totale spiegamento dell'iniziativa e dell'immaginazione di ognuno» (Illich, 2005: 58).

Pare lecito chiedersi se e in quale misura le costanti rilevate dagli insegnanti (difficoltà di attenzione, concentrazione, rielaborazione; spontaneismo e superficialità; present-ismo e assenza della dimensione storica) dipendano dalla modificazione della mente cui il digitale ha contribuito: sugli effetti neuropsichici ed evolutivi dell'evoluzione del *web* dello stadio 4.0, che sfuma il confine sempre più labile tra reale e virtuale, cominciamo a disporre di evidenze; la nostra mente infatti non è soltanto struttura anatomica a priori: il contesto culturale e mediatico in cui si muove e agisce ne condiziona il funzionamento e lo sviluppo, e gli adolescenti vivono le transizioni neurobiologiche, psicologiche e di ruolo fondamentali del loro sviluppo identitario in un mondo che in cui la tecnologia è l'aspetto centrale. È in questo mondo che devono trovare un posto alla propria specifica vocazione, compito per loro tanto più complesso perché sono stati cresciuti a preferire «i surrogati consumabili» (Bauman, 2007:162) alla relazione originale, «nella nostra società dominata dal mercato, [dove] ogni esigenza, desiderio o necessità reca attaccato un cartellino con l'indicazione del prezzo» (Bauman, 2006: 115), e «ogni rinvio si trasforma in uno stigma di inferiorità» (Bauman, 2007: 129).

2. Autolesionismo in crescita: una lettura

Può essere utile incrociare con i dati dei report (che tra l'altro definiscono la generazione attuale come refrattaria a ogni trasgressività, acquiescente, niente affatto *dissidente* nei confronti di genitori e insegnanti) i dati che riguardano le evidenze sull'equilibrio psichico degli adolescenti, che non sono positive e che interessano fasce di età sempre più precoci: ansia disfunzionale diffusa; altissima vulnerabilità alle informazioni; bulimia/anoressia; fenomeni di autolesionismo e aggressività (Elia, 2017; APA, 2018; OMS, 2013-2020). Queste patologie sembrano rappresentare la rivincita del corpo e di un sistema emozionale tacitato e incompresso; riduttivo chiedersi se l'utilizzo della tecnologia digitale possa favorire tali psicopatologie tramite l'isolamento dalla relazione reale, o possa penalizzare l'investimento affettivo tramite un virtuale soltanto apparentemente appagante; la domanda da farsi è invece se ci sia una connessione tra il diffondersi di queste psicopatologie e l'incapacità della società educante di individuare la discriminante che rende alcuni di loro capaci di usufruire della potenza della tecne, cognitivamente potenti, consapevoli, coesi; altri invece fagocitati dall'uso *profittante* che ne fanno i vari sistemi di comunicazione, socializzazione e condizionamento; altri ancora fragili e sperduti, facili prede di incubi e mostri.

L'ipotesi sostenuta è che non ci siano responsabilità intrinseche da attribuire né al digitale in sé, né soltanto all'iperrealtà in cui gli adolescenti si muovono, più reale del reale, nella consapevolezza che accusare «la tecno- struttura ... senza intervenire sulla socio-struttura, cioè sulla rete sociale, sulla rete di sostegno» significa mettersi in una prospettiva falsa: «una tecnologia potente e vincente, che viene però inserita in una rete di sostegno sbagliata, diventa, immediatamente, una tecnologia fuori posto e sbagliata, che crea più problemi di quanti non ne risolva e complica le cose» (Tagliagambe, 1997: 178). È piuttosto l'assenza di un *fuori* logico (nella mutevolezza) e coeso (nella molteplicità) che rende problematica l'adolescenza oggi. È vano interrogarci su quanto potrebbe essere migliore o peggiore un mondo senza tecnologie digitali, vano quanto la fantasia di chi si ostina a immaginare il proprio funerale (Bauman 2002:181): piuttosto, le esperienze limite e la normalità sono accomunate dagli stessi bisogni, dalle stesse insoddisfazioni, ma separate dalle disuguaglianze formative che indirizzano il percorso di vita verso l'espressione o, al contrario, la negazione di sé, dove le condotte a rischio e autolesive non sono attribuibili al fattore tecnologico, che ha una funzione di potente rinforzo ma non causale.

Se infatti riflettiamo sui dati relativi alle condotte a rischio citate all'inizio del paragrafo e mettiamo a fuoco, all'interno di tale macrocategoria, l'incremento avuto negli ultimi venti anni delle condotte a rischio internalizzato (che nel loro insieme chiamiamo autolesionismo), la letteratura specializzata ci dice che tali comportamenti vengono ingaggiati prevalentemente per modulare o contenere affetti negativi, a differenza delle condotte a rischio esternalizzate, che rispondono alla necessità di contenere tutti i tipi di emozione, anche quelle positive: il senso di profonda deriva relazionale che contraddistingue le condotte autolesioniste è sottolineato dal fatto che vengono per lo più praticate in solitudine, a differenza delle condotte a rischio esternalizzate, dove la funzione del gruppo dei pari, partecipativa o spettatrice, risalta in primo piano (Cattelino, 2010). L'ottica psicoterapeutica ci permette di vedere *oltre* sfrontatezza digitale degli adolescenti che tanto ci mette in crisi, toccare la loro sofferenza, sempre più introiettata (Busato Barbaglio & Rinaldi 2013), come fossero consapevoli dell'assenza del *fuori* e di un *altro* con cui confrontarsi, nel generale prosciugamento che, prima che il loro, è collettivo e adulto, e dove, ad esempio, lo stesso isolamento dell'hikiko-

mori trova nella connessione digitale non già la sua causa, ma l'unica via percorribile per un qualsivoglia residuo di relazionalità.

Il corpo autoleso, insomma, sembra essere rimasto l'unico luogo nel quale gli adolescenti di oggi, acquiescenti e ordinati, hanno la possibilità/forza di trasgredire, di vivere in sacche di antagonismo che non hanno niente in comune con la carica eversiva dei loro coetanei di pochissimi anni fa, oppure ancora di diventare, loro malgrado, l'incarnazione di una sensibilità nuova che nei percorsi in transito caratterizzanti la nostra era post-moderna non sempre si muove con consapevolezza ma senz'altro con gradi crescenti di complessità.

Questa lettura dei dati sull'equilibrio psichico degli adolescenti, infatti, che parla non di una indifferenza, ma di una sofferenza del mondo esterno, non di disinteresse, ma di paura e rinuncia della scoperta e anche di una solitudine di fronte alla complessità, parrebbe trovare conferme anche nella diffusa la tendenza a rifugiarsi, loro digitali evoluti, in oggetti del passato, tendenza che obbedisce sì alle derive del postmoderno, ma che in sé costituisce un paradosso mortifero, perché in una società vitale sono gli anziani che si rivolgono verso il passato in maniera nostalgica, antidoto consolatorio ai dolori alle articolazioni e alla vista che scema: e il ritorno all'infanzia come alternativa ad una crescita che fa paura viene garantito dalle offerte del mercato che ha subito colto le potenzialità (tra gli altri recuperi) delle magliette che citano le vecchie serie televisive per famiglie, o dei personaggi dei *cartoons*-icona dei loro genitori, tornati ad affollare palinsesti e negozi.

3. Ancora utopia pedagogica

Ora, nonostante sia più difficile determinare modelli di intervento che riescano a descrivere, rappresentare, influenzare gli eventi e le funzioni del settore formativo; nonostante il mondo del lavoro e il mondo tutto sembrino viaggiare su posizioni più avanzate, e non soltanto tecnologicamente, rispetto alla scuola, penso ancora indispensabile un'utopia pedagogica che si propone di smarcare le disuguaglianze, e di prefigurare azioni per quell'orientamento alla vita che invece vediamo essere stato sostituito per la maggior parte esclusivamente dall'orientamento al lavoro; come se il primo non fosse (anche) propedeutico al secondo.

Questi adolescenti che si dicono disposti a battersi per un futuro migliore (Varkey Foundation, 2017) ci mettono di fronte all'urgenza divenuta ora improrogabile di mutamento, peraltro da decenni preconizzato, in direzione sia del recupero di alcuni dei principi dell'attivismo pedagogico, sia della restituzione al mondo della complessità che gli appartiene ora più che mai, sia della generatività del rapporto insegnante-studente (accettandone dunque il potere trasformativo anche per l'insegnante) come orientamento responsabile alla relazione che si dinamizza tra il mettere al mondo e il prendersi cura; una cura generativa finalizzata al distacco, che opera negli spazi dell'autonomia dell'altro, per renderlo capace di essere libero, prima di tutto da noi, e che rappresenta un momento insopprimibile nel rapporto tra il sé e l'altro, impossibile da ricusare quando si tratti dell'umano, nell'esperienza di «ospitalità senza proprietà» e «responsabilità senza proprietà» (Recalcati, 2015: 33)

Il progressivo complessificarsi del mondo aveva già suggerito che fosse necessario prendere in considerazione dei punti fermi, per una scuola all'altezza delle aspettative dei *nuovi* bambini e adolescenti (Maragliano, 1997); tra gli altri, ne ricordo tre: necessità di una cultura (e gestione) scolastica dis-autarchicizzata; diritto effettivo *ai* e lavoro *su* tutti i linguaggi; presa in carico della *pensosità* del corpo.

3.1 La vita non si spiega nell'autarchia dei saperi

Troviamo difficoltà a costruire un sistema scuola basato non su discipline separate ma sulla complessità dialogante del reale, perfettibile e multi prospettica, perché siamo avvezzi a un tipo di cultura che considera la realtà come fatta di parti e di saperi distaccati.

L'intelligenza parcellare, compartimentata, meccanicista, disgiuntiva, riduzionista, spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, separa ciò che è legato, unidimensionalizza il multidimensionale. È un'intelligenza miope che il più delle volte finisce per essere cieca. (Morin, 2001: 43).

Le scienze cognitive, infatti, hanno confermato che sono i collegamenti che ci avvicinano alla realtà delle cose, e che l'interdipendenza è prima di tutto una necessità cognitiva e di sopravvivenza: le spiegazioni provenienti da discipline differenti contribuiscono a darci un'immagine di noi stessi e di noi nel mondo, e interagiscono senza per questo ridursi o appiattirsi una sull'altra, in una collaborazione di saperi in senso autenticamente pluralistico. Sappiamo infatti che è tutto l'uomo che partecipa all'apprendimento, con tutte le sue capacità, con tutti i suoi antecedenti di comportamento e la sua esperienza, dirigendo le sue percezioni, la sua comprensione e le sue reazioni verso complessità di realtà e non verso elementi frammentari, cogliendo l'oggetto nel suo insieme, reagendo a situazioni complesse e non a stimoli isolati, secondo la legge della totalità (Bastien, 1957: 84).

Urgente allora l'interazione dei mondi dell'educazione formale e di quella informale, verso l'osservazione e lo studio delle pratiche vitali e dell'ambiente nella sua complessità, verso un tipo di insegnamento-apprendimento all'insegna della reciprocità (Brown & Campione, 1990: 108-125), verso la dialettica tra «dimensione disciplinare e reticolare» (Maragliano 1997:75), fra «i saperi monumento – saperi che si propongono come oggettivi e fissi – e i saperi evento – saperi proposti e percepiti come qualcosa di mobile e soggettivo –»; in questo modo «i saperi monumento si alleggeriscono e ... parallelamente i saperi evento si addensano.. [tramite] un lavoro continuo di rimediazione dell'individuo dentro il gruppo, di tessitura dei rapporti tra informale e formale, di interazione tra i media, un lavoro ... che non lascia mai intatto il sapere di origine, e che soprattutto lo libera di ogni presunzione di autoconsistenza, facendone materia di pattuizione e di costruzione costanti» (Maragliano, 2005: 121-122).

3.2 La multiformità dei linguaggi

Imparare le *regole del gioco* della cultura nell'integrazione e nella convergenza tra linguaggi permette di accedere alla «cultura come luogo di condensazione ininterrotta di cento esperienze soggettivamente e oggettivamente vissute, ognuna delle quali inestricabilmente maturate nella *socializzazione* di cento atti, pensieri, tirocinii, linguaggi, fusi – con rapporti alterni – di razionalità e di inconscio, di immaginazione e sentimento, di espressività e comunicazione, di corporeità e invenzione, di arte e scienza. In questa tesi c'è implicita una risposta decisiva al bisogno del bambino di *sentirsi intero*. *Sentirsi intero* è per il bambino (e così per l'uomo) una necessità biologica e culturale» (Malaguzzi, 1983: 9).

Alla base l'idea, fondamentale per le scienze cognitive, che diventa conoscenza tutto ciò che arriva da segnali esterni che ci colpiscono o vibrano fino a noi; tali

informazioni sensoriali vengono riorganizzate e manipolate secondo modalità sistematiche che ci permettono di ottenere un quadro dettagliato del mondo esterno, ossia una *rappresentazione*; usiamo molti tipi diversi di rappresentazioni con i quali cerchiamo di appropriarci dei sempre più complessi ed estesi contesti, naturali e sociali, storici e culturali, in cui siamo immersi. La conoscenza di tutti i linguaggi è allora un diritto che appartiene a tutti, in quanto componente essenziale della formazione umana, civile e culturale di ognuno, ed è di una società educante assicurarla, nella forma più completa e differenziata, nei suoi stili e nelle sue forme, in un cammino coerente, organico, completo e sempre qualificato (Scaglioso 2008), per una cultura unificante e non massificata di cui davvero facciano parte «il libro del filosofo o del botanico, l'ascolto della musica, la raccolta delle olive, o tutto quello che voi volete. La cultura non è il caviale della società, non è la ciliegina sulla torta nuziale, è la società stessa, è...quello che si fa» (Berio 1996: 118). La presa d'atto della necessità di una educazione *ai* e *nei* linguaggi tutti non è nuova. Ma c'è bisogno di sistematicità.

3.3 Il corpo pensante

Negli ultimi due decenni ha preso forma un paradigma che vede il corpo (nella complessità dei suoi sistemi endocrino, immunitario, neurale) coinvolto «*simultaneamente e interattivamente*» (Damasio 2018:146) nell'elaborazione ricorsiva dei sentimenti e nella formazione delle strutture funzionali della mente. «Il nostro organismo contiene un corpo, un sistema nervoso e una mente che deriva da entrambi» (Damasio, 2018: 83). Il cervello pensoso del corpo (la nostra rappresentazione del mondo che interagisce con ogni modificazione della rappresentazione corporea: Damasio, 1995) è capace di guidare il giudizio decisionale a seconda dell'interazione positiva o negativa dell'organismo con l'ambiente, e di correggere i comportamenti *inadeguati* attraverso il percorso esperienziale. I nostri processi mentali, incarnati, sono modulati dalla corporeità attraverso processi di integrazione multimodale; l'intersoggettività, inoltre, si basa sull'accesso diretto alle azioni-esperienze dell'altro, che può entrare nel nostro spazio peri-personale quando è *afferrabile*, e costituisce ipotesi di azione, come sottolineato dalla prospettiva *embodied* (Gallese, 2003).

Si è tuttavia più volte ribadito che nella postmodernità che ci appartiene, una volta saltate le coordinate di spazio e tempo, il corpo ha perso compattezza e solidità, e fatica sia a riposizionarsi sulle tradizionali gerarchie di valori, sia a risignificarsi in un sistema simbolico nuovo capace di dare un senso alla propria fluidità. Tanto più allora è urgente la necessità di impegnarsi in modi e spazi e tempi dove le competenze rispetto ai significati emotivi e alle intenzioni psichiche dell'altro possano maturare nella relazione corporea, e costituire la base del successivo pensiero simbolico e metaforico (Northoff, 2011).

4. Creare connessioni

Cambiati i referenti, invertito l'ordine egemonico dei sistemi formativi, restano tuttavia vivi negli adolescenti i bisogni di autodeterminazione, di relazione, di competenza, il cui soddisfacimento da sempre è collegato positivamente alla motivazione e al piacere nell'apprendimento. Riguardo all'autodeterminazione, nella

costitutiva ambivalenza propria di ogni tipo di educazione, non ci sono dubbi sulla direzione verso cui dovrebbe pendere l'ago della scuola, per sua natura (Massa 1987: 83) stretta tra coercizione e produzione di possibilità esistenziali: l'adolescente oggi è «già destinatario di operazioni di alfabetizzazione e acculturazione» nel sistema informale, e «non ha più bisogno di una scuola che gli racconti come è fatto il mondo ...: ha bisogno invece di una scuola che gli racconti come sono organizzati i racconti del mondo, cioè che gli faccia fare un salto di qualità, che lo porti dal livello dell'ascolto a quello della riflessione, della riorganizzazione; oppure, se vogliamo dirlo in altri termini, dal livello cognitivo, per il quale è già fortemente ricco di elementi di informazione, al livello meta-cognitivo, che quello del sapere riflettere sulle cose che già si conoscono» (Maragliano, 1994: 83). Riguardo al bisogno di relazione, in una scuola connessa con la realtà del mondo le potenzialità individuali trovano il terreno in cui svilupparsi e crescere *insieme* a adulti che contengono e mettono alla prova, che accettano di condividere gli stessi rischi, aderiscono a scopi comuni, nella consapevolezza che ogni azione del singolo è *significativa* e ha incidenza sulla comunità.

È infine possibile mettere in campo una relazione educativa comunitaria e de-verticalizzata proprio intorno a un concetto di competenza che non trascuri, in nome di una malintesa efficienza, la dimensione assiologica dell'educazione.

In conseguenza di tutto ciò, nella classe costituita in comunità di apprendenti gli allievi si dedicano all'apprendimento autoriflessivo e alla ricerca critica delle informazioni, come ricercatori responsabili della definizione delle proprie competenze, e sono incoraggiati ad assumersi in parte la responsabilità del loro imparare; si confrontano con il gruppo dei pari (organizzato dal docente in modo che interessi e competenze siano al suo interno il più possibile diversificate e che il gruppo possa usufruire della maggiore ricchezza possibile nella disomogeneità) e con lo stesso docente sulla conoscenza che può essere costruita (come accade nelle classi rovesciate: Lage, Platt & Treglia, 2000), in autonomia, sui contenuti organizzati e imparati precedentemente (a casa o comunque fuori dalla classe) sui temi e a partire dai materiali suggeriti dal docente; l'apprendimento viene attivato rilevandone e valorizzandone le prassi invisibili, che coinvolgono i genitori e la comunità, potenziando zone di iniziativa e di autonomia dei soggetti; la ricerca (anche sui supporti digitali) dei materiali utili, e loro discussione nei piccoli gruppi, hanno tutti i presupposti per diventare, gestiti in maniera appropriata dall'insegnante, un teatro vivo, un contenitore di risonanze, scambi, riflessioni, affetti in cui l'ascolto è attivo e costruttivamente partecipato, e si riducono o addirittura si eliminano le pratiche inerziali tipiche di una scuola del controllo, come la nota, i banchi fissi, ecc., che al presente continuiamo a vivere quotidianamente.

I media digitali svolgono il loro ruolo nella organizzazione comunitaria: deconfinano la comunità di ricerca oltre le mura della classe, e incrementano la pluralità e le differenti strade di accesso che possono arricchire la base delle conoscenze di cui la comunità può approfittare; ognuno è considerato un esperto che ha il compito di partecipare le sue conoscenze con gli altri, in un sistema di responsabilità individuali e di condivisione che riconosce a ognuno il diritto a competenze sue proprie, e a un suo proprio cammino da affrontare con la sua propria velocità. Al contrario di quanto in uso ancora oggi nella pratica scolastica (dove si lavora per diminuire le differenze tra gli allievi), viene legittimato insomma, fatta salva l'omogeneità delle competenze base, il diritto alla diversità.

Un setting educativo aperto, modificato radicalmente da azioni continuamente concertate in direzione della valorizzazione delle vocazioni singole e della relazionalità condivisa, porta a utilizzare con maggiore profitto le metodologie dell'apprendimento cooperativo e *obbliga* alla pratica del *co-teaching*. Il *co-teaching*

va oltre l'inderdisciplinarietà: le differenti competenze possedute dai docenti non soltanto permettono di fronteggiare le crescenti complessità dei contesti scolastici odierni, ma consentono di accendere *connessioni interiori* più equilibrate con il mondo degli studenti, e considerare con maggiore obiettività «quelle sensazioni corporee ed esperienze emotive profonde che richiedono di essere comprese al fine di conferire un senso a ciò che accade a livello personale e che si riverbera inevitabilmente all'interno della relazione» (Musaio, 2014: 110).

Conclusioni

Senz'altro, «l'universo digitale e telematico [ha messo] in campo nuovi e assai impegnativi criteri di stabilità, capaci di assumere e utilizzare quelle spinte al cambiamento (psicologico, culturale, antropologico) che in un contesto di conservazione epistemologica figurano come elementi di disordine, come corpi estranei» (Maragliano, 2011: 118-119). La mutazione avvenuta non permette ulteriori ritardi nel *rovesciamento* delle nostre pratiche, per un modo nuovo di considerare e trattare i saperi, reticolari, deaccademizzati, proiettati sul mondo, componibili secondo configurazioni non predefinite ma soggette alle dinamiche del tempo e alla continua modificazione degli spazi di vita dei singoli e dei gruppi. Non soltanto per ingaggiare gli adolescenti (e i bambini) che non hanno più alcuna familiarità con l'ipotassi sequenziale del pensiero gerarchico e che hanno una struttura di pensiero parattattica, tutta su un piano di connessioni nodali (adatta ad una didattica modulare, costruita con passi conclusi e intercambiabili: è la struttura di pensiero conseguente alla cultura dell'istantaneità e dell'ubiquità); ma soprattutto per sostenere e implementare le loro possibilità di divenire la *persona* di cui posseggono le potenzialità.

Riferimenti bibliografici

- ANPE (2018). *Così fan tutti Trappole educative del II Millennio. La "normalizzazione" dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti*. https://www.anpe.it/Repository/News/-2018/2018-07-31_brochure_24_luglio.pdf (06/06/2019).
- APA (2018). *Stress in America. Generation Z*. <https://www.apa.org/news/press/releases/-stress/2018/stress-gen-z.pdf> (06/06/2019).
- Bastien, H. (1957). *Psicologia dell'apprendistato pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Bauman, Z. (2002). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Berio, L. (1996). *Musica e cultura della musica in Italia 1974-1994. L'esperienza di Fiesole 6,7,8 ottobre 1995*. Atti del Convegno. Firenze: Parretti Grafiche.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking, or A context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- Busato Barbaglio, C. & Rinaldi L. (eds.) (2013). *Corpo cibo affetti. Una concezione integrata del crescere*. Roma: Borla.
- Cattelino, E. (ed.) (2010). *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci.
- Cheung, J., Glass, S., McCarty, D. & Wong, C. (2017) *Uniquely Generation Z*. IBM. <https://www.generationy20.com/retail-generation-z.PDF> (06/06/2019).
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose. Vita, sentimenti e creazione della cultura*. Milano: Adelphi.

- Elia, J. (2017). <https://www.msmanuals.com/it-it/professionale/pediatria/disturbi-mentali-nei-bambini-e-negli-adolescenti/panoramica-sui-disturbi-mentali-nei-bambini-e-adolescenti> (6/6/2019).
- Gallese, V. (2003). *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*. <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf> (6/6/2019).
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mondadori.
- Illich, I. (2005). *La convivialità*. Milano: Boroli.
- Istituto Giuseppe Toniolo (ed.). (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (ed.). (2019). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2019*. Bologna: Il Mulino.
- Lage, M.J., Platt, G.J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *The Journal of Economic Education*, 31: 1, 30-43, DOI:10.1080/00220480009596759 (6/6/2019).
- Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi dei bambini, *Zerosei*, 4/5, dicembre. Ripubblicato in *Bambini* 2013, 9-11.
- Maragliano, R. (1994). *Prospettive per la cultura scolastica, atti del convegno nazionale Scuola a tempo pieno in Italia*. Castel bolognese (Imola): Grafica Artigiana.
- Maragliano, R. (ed.) (1997). *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della commissione dei saggi*. Firenze: Le Monnier.
- Maragliano, R. (2005). Didattica, tecnologia e logos. In Cerri, R. & Parmigiani D. (eds.), *Humanitas, technè, media, logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione* (pp.115-127). Roma: EDUP.
- Maragliano, R. (2011). Che c'è di nuovo? A proposito di saperi e macchine. In Russo, P. (a cura di). *La qualità dell'istruzione nella scuola per tutti* (pp.115-122). Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio, M. (2014). Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé. *Pedagogia e vita*, 72, 105-123.
- Northoff, G. (2011). *Neuropsychanalysis in Practice: Brain, Self and Objects*. NY: Oxford University Press.
- OMS. *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*. <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8139078.pdf> (6/6/2019).
- ONSBI. (2018). <https://www.lumsa.it/osservatorio-nazionale-salute-benessere-insegnanti-tutela%20salute-psicofisica-insegnante-2018> (6/6/2019).
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Scaglioso, C.M. (2008). *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma: Armando.
- Tagliagambe, S. (1997). Le conoscenze fondamentali su cui basare l'apprendimento dei giovani nella scuola dei prossimi decenni. in Maragliano R. (a cura di), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della commissione dei saggi* (pp. 170-211) Firenze: Le Monnier.
- Varkey Foundation (2017). *Generation Z: Global Citizenship Survey* <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/generation-z-global-citizenship-survey/> (6/6/2019).

Ricerche ed Esperienze
Inquire and Experiences





Nicchie di apprendimento: la scuola nell'interazione fra sistemi e attori, spazio e tempo – una ricerca sulle piccole scuole abbandonate dell'Alto Adige

Learning niches: school in the interaction between systems and actors, space and time. A research on South Tyrol's abandoned small schools

Annemarie Augschöll Blasbichler

Libera Università di Bolzano – Annemarie.Augschoell@unibz.it

Hans Karl Peterlini

Università di Klagenfurt (A) – HansKarl.Peterlini@aau.at

ABSTRACT

This essay analyses the complex interaction between the socio-economic and socio-cultural conditions of learning in peripheral spaces, depicting the “life stories” of some abandoned south Tyrolean small schools. In addition to using the school-theoretical approach through the analysis of the interactions between the main actors at the different organisational levels (Fend, 2006), the research highlights the conceptual models referring to the theories about dominance and supremacy (Foucault, 1992), as well as the peculiarities of the small schools and their actual positioning in confined social surroundings (Lang 2007). Therefore, the closure of small schools allows the creation of a research field, promoting a pedagogic reflection on the interaction between time, space and actors and between the different organizational forms, historically developed and designed to generate formal learning, but connected to informal contexts.

Il presente saggio analizza la complessa interazione fra le condizioni socioeconomiche e socioculturali dell'apprendimento negli spazi periferici attraverso le “storie di vita” di alcune piccole scuole altoatesine abbandonate. Oltre all'utilizzo dell'approccio scolastico-teorico nell'analisi delle interazioni fra i principali attori dei differenti livelli organizzativi (Fend, 2006), la ricerca mette in luce i modelli concettuali per la comprensione dei discorsi sul dominio e sulla supremazia (Foucault, 1992), così come le particolarità delle piccole scuole riscontrate nello studio della loro effettiva collocazione nel ristretto ambiente sociale (Lang, 2007). La chiusura delle piccole scuole permette così la creazione di un terreno d'analisi per una riflessione pedagogica sull'interazione fra tempo, spazio e attori e fra forme organizzative sviluppatesi storicamente e predisposte all'apprendimento formale, ma collegate ai relativi contesti informali.

KEYWORDS

Small Schools in South Tyrol; Periphery and Institutionalised Learning; Learning Locations and Space Continuum; Small Schools and Their Actors; Abandonment of Small Schools.

Piccole Scuole in Alto Adige; Periferia e Apprendimento Istituzionalizzato; Luoghi di Apprendimento e Continuità Temporale; Piccole Scuole e i Loro Attori; Abbandono delle Piccole Scuole.

Introduzione¹

Il fondamento del presente saggio è costituito da un progetto di ricerca del *Centro di documentazione e di ricerca e sulla storia della scuola in Alto Adige* (Libera Università di Bolzano) (<https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-south-tyrol-educational-history/>), condotta dagli autori di questo contributo e focalizzato sull'abbandono delle piccole scuole in Alto Adige. Per selezionare i casi di studio, sono state studiate le "storie di vita" delle piccole scuole abbandonate, partendo dalla loro genesi spesso strettamente collegata al mondo politico ed ecclesiastico, fino alla loro fioritura e al lento declino terminante con la chiusura di una moltitudine di piccole scuole durante il XX e, in parte, anche durante il XXI secolo. Nel corso delle attività di ricerca, l'edificio scolastico delle piccole scuole abbandonate si è rivelato essere un punto di cristallizzazione, collegato a complesse interazioni. Allo stesso tempo, si è dimostrato che l'ambiente sociale del "vicinato" del luogo scolastico assume una rilevanza particolare, a sua volta connessa ai maggiori sviluppi dei tempi storici. La stessa interazione fra attori a livello micro, meso e macro (Fend, 2006) è stata indagata con l'ausilio dei modelli di comprensione dati dall'analisi dei discorsi e delle strutture di dominio (Foucault, 1992) e con le teorie degli spazi sociali e le condizioni socioeconomiche e socioculturali dell'apprendimento (Bourdieu/Passeron, 1971). Un ulteriore e importante approccio di analisi è stato quello riferito al modello di sistema e di mondo della vita (Habermas, 1981), utile alla ricerca delle influenze a livello macro sull'integrazione dei mondi di vita delle piccole scuole. Si sono altresì rivelati validi i concetti più recenti di *Spacing* (et al. Lang, 2007).

Le oltre 170 chiusure delle piccole scuole (in lingua tedesca) dal 1958 sono sì ampiamente documentate nelle liste degli enti scolastici, le tracce della loro apertura però si perdono di norma fra il XVIII e il XVII secolo. Al "certificato di morte" solo raramente si contrappone un "atto di nascita". Spesso la chiusura di una scuola coincide con la fine di una storia pluricentenaria difficilmente ripercorribile – nel passato più remoto – e rimane per lo più rintracciabile solamente nei suoi piccoli frammenti. Le cronache scolastiche, le vecchie annotazioni e gli antichi documenti, consentono di tracciare una linea che raramente riuscirà a ricreare un racconto che abbracci l'interezza delle esperienze. Le cronache scolastiche spesso cominciano con la descrizione del nuovo edificio scolastico, recuperano qualche memoria lontana ma solitamente riprendono il filo del discorso narrativo solo con gli inizi del XX secolo seguendo i racconti dei testimoni ancora in vita. Anche questo lavoro si limita alla riunione di pezzi di passato frammentari con le testimonianze di chi ancora "si ricorda della vecchia scuola". Molto spesso si tratta del passato recente o recentissimo. La ricerca però non si focalizza sulla storia della scuola o sulla stessa storia della scuola altoatesina, campi in cui già esiste una solida mole di pubblicazioni, ma si concentra sulle interazioni fra sviluppi sociali, economici e politici, fra spazi e attori che per secoli hanno contraddistinto l'avvenire delle singole scuole, fino a decretarne l'abbandono. Partendo quindi dal momento della loro chiusura, si sono ripercorse le dinamiche concorrenti al successivo abbandono, tentando di comprendere le interazioni che hanno via via creato le scuole, le hanno riempite di vita, le hanno rese oggetto di contesa politica e culturale, hanno accolto i bambini, creando dinamiche di esclusione e di-

1 Gli autori hanno fornito un eguale contributo alla realizzazione della ricerca e dell'articolo

scriminazione e, al contempo, consentendo l'accesso a una riuscita offerta formativa e a un'istruzione superiore.

1. Le piccole scuole come vittima dell'accelerazione?

Un possibile riferimento teoretico che apre molte possibilità di interpretazione e di discussione pur riunendole fra loro, è la "*Neue Theorie der Schule*" (La nuova teoria della scuola) di Helmut Fend, che rinuncia coscientemente a una "netta rappresentazione e separazione di differenti paradigmi" a favore di una "ricca osservazione della realtà sociale del mondo dell'istruzione" (Fend, 2006, 178). Ciò non avviene tramite un'ecclettica arbitrarietà, ma utilizzando approcci integrativi che pongano "al centro dell'attenzione l'interazione fra le opportunità istituzionali, le condizioni materiali e le strutture concettuali culturali" (ibid.), con un ampliamento di prospettiva sulle strutture micro e i suoi attori. Una ulteriore dimensione che nasce dai temi "spazio e luogo scolastico" e "edificio scolastico" si verifica, considerando la teoria dello *Spatial-Turn* (Döring/Thielmann, 2009), con l'inclusione dello spazio come elemento per la riflessione pedagogica (Westphal, 2007): come nascono gli spazi sociali, come l'accelerazione della vita trasforma i luoghi in non-luoghi (Auge, 1994), addirittura conducendoli alla loro scomparsa (Schroer, 2009).

L'analisi spazio-temporale di Schroer assume tratti quasi augurali, quando si riferisce al destino delle piccole scuole: "lo spazio è in qualche modo vittima dell'accelerazione, l'esperienza cardine dell'era moderna. Società, storia, cultura, sì, la vita e il tempo stesso si accelerano a un ritmo forsennato. Nulla resta com'era. Ciò che non s'adatta alla velocità della vita moderna, viene sommerso, anche lo spazio" (ibid. 128). Se Luhmann indica come esempi di accelerazione il miglioramento delle strade e carrozze nel XVIII secolo, la creazione della rete ferroviaria nel XIX secolo, il volo nel XX e la telecomunicazione che nel XXI secolo sostituisce il viaggio fisico, per motivare la scomparsa delle scuole di montagna altoatesine è necessario analizzare un'interazione più dettagliata e complessa senza ricercarvi forzate causalità. Con l'ausilio di modelli teoretici che a volte si intersecano e a volte si distanziano fra loro, questo lavoro vuole osservare la dinamica e i limiti del contributo dell'istituzione scolastica nello sviluppo di spazi sociali, ma allo stesso tempo, non dimenticando la vita reale raccontata da queste scuole senza che venga surclassata dall'analisi teorica.

Utilizzando l'approccio multiprospettivo delle "descrizioni dense" (Geertz, 2002), riferite a singoli edifici e luoghi scolastici, si cerca di narrare i grandi cambiamenti attraverso i piccoli racconti. Con l'abbandono delle scuole, gli edifici via via demoliti, ricostruiti e destinati a nuovo uso, si perde una memoria che adesso è ancora possibile recuperare. Non si potrà fare su grande scala, ma ci si può concentrare su alcune aree ben precise, permettendo una più attenta descrizione dell'interdipendenza fra economia, struttura sociale, ordine sociale, vita culturale e spirituale con i relativi e differenti attori nei loro relativi e differenti spazi fisici e sociali. Ogni pretesa di completezza ed esaustività risulterebbe essere avventata, ma questo saggio vuole stimolare un'azione di riflessione e di recupero di memoria ovunque questa ancora non sia già stata avviata.

La chiusura di una scuola è sempre espressione di cambiamenti nell'intersezione culturale, sociale ed economica fra spazio e tempo, in cui anche gli attori – alunni/e, insegnanti, genitori, personale amministrativo e istituzioni – agiscono di conseguenza: un'interazione difficilmente decifrabile tra vari fattori, fra i quali si

possono citare esempi noti dal recente passato: il calo delle nascite in seguito alla commercializzazione della pillola contraccettiva e alla crescita del benessere percepito, il miglioramento della rete di trasporti, i tempi di percorrenza abbreviati, l'accessibilità di opportunità lavorative al di fuori dal luogo di residenza e la contemporanea perdita di offerta lavorativa nelle località più vicine, il calo dell'importanza dell'agricoltura nell'area montana e la fioritura dell'artigianato, dell'industria e del settore dei servizi nelle vallate e nei centri abitativi più grandi, la riconversione e l'incremento d'efficienza nel settore agricolo e nell'organizzazione della vita pubblica e, in alcune località, semplicemente le azioni pragmatiche di qualche autorità scolastica, senza alcun riguardo per gli effetti e le conseguenze sui destinatari del sistema scolastico, gli alunni. Così, le aree di raccolta del latte e della posta, prima collocate a monte dei ripidi sentieri di montagna, ora trasferite a valle, riflettono il destino del servizio di trasporto scolastico. Uno spazio prima isolato, fine a se stesso anche in senso educativo e culturale, si apre all'esterno demandando però immancabilmente anche molte delle sue funzioni sociali ai centri abitativi più grandi.

Con le scuole quindi scompare anche il relativo spazio sociale creatosi attorno all'istituzione: i tragitti dai masi remoti alla scuola, la vita che vi si svolgeva, il microcosmo creatosi attorno al personale insegnante trasferitosi in montagna, uno scambio spesso scarno, ma profondamente sociale e umano come, per esempio, tutto il sistema di piccoli servizi per la scuola come la "*Aufräumerin*" (letteralmente, la rassettrice, l'inserviente scolastica), la collaborazione fra contadini per il rifornimento di legna da ardere, le trattative con le istituzioni sul finanziamento, sulla continuazione, sulla chiusura o sulla ricollocazione della scuola. Ripercorrendo le testimonianze a disposizione, le scuole abbandonate si possono descrivere come luoghi aggreganti per le interazioni economiche, sociali, politiche e, non per ultimo, culturali in uno spazio sociale. Alcuni tratti si rispecchieranno nella microstruttura della scuola abbandonata, nel comportamento degli attori, nell'interazione fra condizioni sociali, economiche, culturali e politiche, mentre altri tratti se ne distanzieranno.

2. Gli spazi della memoria dell'apprendimento

La creazione, lo sviluppo e la chiusura delle piccole scuole rappresentano un campo d'indagine fruttuoso per la riflessione pedagogica attraverso tempi, spazi e attori dell'apprendimento, perché rende comprensibile ed esemplarmente interpretabile la dinamica degli avvenimenti educativi attraverso i secoli. L'intersezione e la dissolvenza dei maggiori sviluppi storici immortalati attraverso le istantanee del microcosmo di una piccola scuola o una scuola di montagna, permettono l'inquadramento dei singoli casi esemplificativi nelle più grandi correnti storiche e pedagogiche. Allo stesso tempo, la chiusura delle scuole, in qualche modo, favorisce l'analisi probatoria delle ambizioni formative, delle strategie politiche e scolastico-strutturali in luoghi circoscritti e in tempi ben definiti. Nella scuola di montagna a 1500 metri d'altezza o nelle zone linguisticamente e culturalmente periferiche, nella piccola scuola ai margini della strada che improvvisamente viene risucchiata da una mobilitazione accelerata, nella scuola d'emergenza delle precarie aree impoverite e socialmente emarginate che tentano di affacciarsi al nuovo benessere con le sue promesse di modernizzazione – in tutti questi differenti, difficilmente paragonabili o generalizzabili scenari, la riuscita o la disfatta di uno sviluppo educativo dello spazio sono ben visibili.

Lì dove una piccola scuola è stata creata, spostata, ricostruita o reinvestita di nuove speranze e poi alla fin fine è stata chiusa comunque, la scomparsa dello spazio di apprendimento lascia in eredità una moltitudine di narrazioni di apprendimento e di vita. Le piccole scuole scomparse, spesso ancora presenti come meri edifici, talvolta invece trasformate in “altri luoghi” o “non-luoghi”, si possono intendere come luoghi della memoria della storia formativa e dello sviluppo educativo, integrati in una rete di sentieri della memoria attraverso spazi storici e sociali. Al persistente, ma spesso ancora sorprendentemente scarso interesse della pedagogia “agli spazi, in cui agisce” (Opp/Brosch, 2010, 7) viene conferito un impulso stimolante dagli approcci interdisciplinari, spesso fenomenologicamente orientati a una “pedagogia dello spazio” (Westphal, 2007). La pedagogia, le scienze culturali, l’architettura e la pianificazione formativa, in parte, ora sviluppano nuove visioni della “scuola come spazio vitale” (Link, 2010), “scuola come spazio pedagogico” (Brosch, 2010), pedagogia come “topografia” (Blömer, 2011) e sullo spazio come dimensione formativa (Schröteler-von Brandt et al., 2012), solo per citare alcuni esempi recenti della scoperta dello spazio come condizione di apprendimento. Lo *Spatial-Turn* (Döring/Thielmann, 2009) ha indirizzato il sinora prevalente focus sulle dinamiche intrapsichiche, in seguito più centrato sulle dinamiche interazionali e interpersonali, verso la comprensione di una “esperienza di spazio fisico-sensoriale” (Becker/Bilstein/Liebau, 1997, 13).



Figura 1 - Sia gli insegnanti, sia i bambini delle piccole scuole alpine dovettero affrontare molti ostacoli

Più di una scoperta dello spazio per la pedagogia, lo *Spatial-Turn*, adoperando i nuovi impulsi interdisciplinari, induce alla riscoperta di un ambito conosciuto. La rilevanza dello spazio come luogo in cui si verificano la trasmissione, l’accessibilità, l’assimilazione e la trasformazione di sapere, così come l’adeguamento, la

disciplina e l'insegnamento come forma di sottomissione, è da sempre stata riconosciuta e tematizzata nella riflessione su edifici e strutture di potere, come, per esempio, dal movimento dell'Educazione Nuova nel primo XX secolo (es. la *Odenwaldschule*, 1910-1934, collegio privato nella Germania rurale) e da simili tentativi di trasposizione edile di un pensiero pedagogico scevro da modelli padronali (Link, 2010) e dalla creazione di un "ambiente preparato" (Montessori, 1980, 72). L'analisi del discorso e della struttura di Foucault, applicata alle prigioni, alle caserme e agli istituti di igiene mentale – anche se con ritardo – diede un impulso decisivo anche alle scienze dell'educazione e della formazione per ripensare l'interazione fra gli edifici e gli individui tramite tecniche di disciplinamento e di individualizzazione (vedi Foucault, 1999, 182). Hartmann von Hentig scrisse dei *"Bielefelder Schulprojekte"* (progetti scolastici di Bielefeld), ispirati dall'attività del carpentiere, artista e pedagogo Hugo Kükelhaus e dal suo saggio critico *"Unmenschliche Architektur"* – "architettura disumana" (1973): "se apprendere significa fare esperienza e se l'esperienza deve includere l'autonoma scelta della percezione e della sperimentazione pratica dell'azione, allora è evidente che gli architetti devono fornire uno spazio adeguato, che apparirà certamente diverso da ciò che finora abbiamo definito come "scuola" (von Hentig, 1973, 82). Se da un punto di vista pedagogico sembrava ovvio trarre delle conclusioni sulle concezioni e sulle intenzioni di insegnamento dall'analisi dell'architettura ("l'edificio scolastico esprime ciò che intendiamo vi accada", von Hentig, 1993, 49), la critica sociologica di Bourdieu ha favorito la comprensione delle ineguaglianze strutturali dovute all'accesso all'istruzione. Nello spazio sociale, l'istruzione viene intesa come "fattore decisivo della differenziazione sociale" (Schultheis, 2004, 22), visto che la possibilità di posizionamento degli attori in questo campo di forza e di battaglia è influenzata da una divisione ineguale. Così, lo spazio sociale viene ulteriormente definito dall'inclusione o dall'esclusione (Bourdieu, 1997, 160).

3. Lo spazio come "terzo pedagogo"

Secondo Helmut Fend gli attori in ambito scolastico agiscono, negli ordinamenti sociali, concepiti da Max Weber come campi creati e rafforzati da regolamenti, accordi e leggi, con l'apparato costrittivo – da intendere non come entità fisico-architettonica, ma come realtà social-relazionale – della *"Anstalt"*, dell'istituto, come espressione riassuntiva e comprensiva (Fend, 2006, 140). La categoria analitica che differenzia l'azione individuale e sociale degli attori del sistema formativo fra livello macro, meso e micro (ibid. 166) è un modello utile. Al livello macro, le decisioni politico-formative e le condizioni strutturali conducono a direttive programmatiche la formazione, l'organizzazione scolastica, fino alla pianificazione delle lezioni, a livello meso segue l'implementazione delle direttive istituzionali nella scuola come comunità pedagogica, mentre a livello micro si incontra il personale insegnante e gli alunni (ibid. 167). Tuttavia, le capacità di influenza e di azione sono suddivise in maniera differente: "una ministra o un ministro hanno una maggiore forza creativa rispetto alla rappresentante dei genitori di una scuola, di un'insegnante, di un alunno o di un'alunna" (ibid. 166). In aggiunta, si potrebbe replicare che in realtà la scuola si fa a livello micro e che prende forma nell'incontro e nella relazione fra insegnanti e alunni, in un ambiente sociale, al quale le condizioni culturali, economiche e strutturali appartengono tanto quanto lo spazio, che diviene, in senso stretto, un "terzo pedagogo/educatore" (Blömer, 2011, 19). Nella piccola scuola, un livello micro in senso radicale, s'incontrano tutte que-

ste forze e tutti gli attori dello spazio sociale. La politica scolastica si esprime nell'edificio scolastico esattamente come le strategie di trasporto pubblico condizionano il tragitto verso la scuola. L'azione del personale insegnante rivela tramandamenti culturali, esperienze e idee personali, visioni del mondo così come la programmazione formativa, i sistemi educativi o i regolamenti su stipendi e pensioni. L'azione di apprendimento degli alunni rivela la loro provenienza sociale, la comprensione del mondo e l'approccio alla formazione dei genitori, il loro passato e le aspettative sul futuro, la suddivisione delle forme di capitale di Bourdieu così come le "risorse soggettive" di Delcroix.

Ripercorrendo le relative tappe fra la sua inaugurazione e la sua chiusura, la piccola scuola si può così intendere come un punto di cristallizzazione per le condizioni di apprendimento negli spazi sociali. Ed è qui che, in maniera chiara e visibile – ma come per ogni forma di apprendimento e per ogni esperienza, non esiste una certezza ultima – nell'interazione fra gli attori a tutti i livelli, si riflettono la precaria riuscita e il radicale fallimento delle strategie formative istituzionali.



Figura 2 - Fino agli anni 80, la precarietà degli edifici scolastici dei piccoli paesi altoatesini rappresentava la carenza della formazione formale e istituzionale. In alternativa, le ore di insegnamento si svolgevano nelle case private

Dalle ricerche fin qui attuate, la conquista e la creazione di spazi sociali attraverso le strutture formative nell'area dell'antico Tirolo si rivela dapprima con l'ingresso di un attore con la forte intenzione di trasmettere la propria idea nel mondo. In questo periodo, la chiesa interpreta la formazione, in senso letterale e figurativo, come una "missione". Sembra essere un approccio che differisce da quello delle scuole dell'antichità, sia greche, sia romane, organizzate privatamente dalle cerchie abbienti oppure create appositamente per la formazione dei soldati e delle élites. Il proselitismo ecclesiastico non si limita alla formazione delle élites nelle scuole monastiche, ma mira alla penetrazione dello spazio, in modo da rag-

giungere ogni singolo individuo. Le rivendicazioni di potere e dominio erano mescolate, e quindi difficilmente isolabili, alla convinzione di essere in possesso di un messaggio salvifico da dover recapitare agli esseri umani.

Nel modo in cui gli ambienti di vita, occupati da chiese e parrocchie, reagiscono alla loro colonizzazione, si mostra una dimensione del modello di Habermas, di frequente ignorata nelle spesso dicotomiche contrapposizioni fra mondo della vita e mondo sistemico, cioè la produttiva interazione fra interventi sistemici e soluzioni comunicative nel mondo della vita (vedi Peterlini, 2012, 17). Attorno agli avamposti dell'evangelizzazione si creano spazi di apprendimento che – nonostante la resistenza e la spesso conseguente, crudele sottomissione – interagiscono con il sistema. Il messaggio viene recepito e interiorizzato, divenendo – come direbbe Bourdieu – un capitale culturale e simbolico incorporato.

L'obbiettivo strategico della Chiesa di appropriarsi dello spazio per penetrarlo con la propria idea, per secoli è stato indubbiamente raggiunto. Congiunto al potere secolare, come sistema politico, il dominio viene esteso spazialmente e protetto militarmente. Gradualmente, sono i "vicinati", gli abitanti di borghi e assembramenti di masi a desiderare un parroco che porti anche a loro una scuola. Ne fanno richiesta presso l'episcopato, cercano strumenti e risorse, raccolgono denaro, convincono i preti ad assumere un incarico presso la loro parrocchia o curia. La colonizzazione come intervento sistemico ha messo in moto dei processi che – in tempi diversi, per vie traverse, adattati alle esigenze del mondo della vita – si attivano, pretendono e sviluppano un'azione comunicativa. Spesso proprio il mondo della vita sfida l'inerzia e l'indolenza dei sistemi in un gioco di effetti di ripercussione e richiede la rappresentanza ecclesiastica, anche dove non era presente o era già in ritirata, pensando alla presenza di un parroco che potesse garantire un servizio scolastico.

4. L'interazione fra sistema e mondo della vita

Applicare i modelli di Habermas e Fend operando un processo di dissolvenza, può essere illuminante. Nel modello di Habermas gli attori non sono classificabili in maniera netta, visto che si muovono sempre – a seconda dei casi, più in una che in un'altra – in entrambe le dimensioni dell'esistenza. Il figlio di contadini che si reca a scuola, è integrato in un proprio mondo della vita, anche se allo stesso tempo è oggetto di tutte quelle influenze attribuite ai sistemi – le trasmissioni religiose, politiche, linguistiche e culturali, le inclusioni ed esclusioni economiche, le influenze della memoria storica, condensata nei racconti, nei rituali, nelle canzoni e nelle usanze (Assmann, 2002, 101). Il maestro o parroco che insegna ai bambini è al servizio di sistemi di credo o di Stato, dipende dalle istituzioni, è integrato in un sistema normativo ed è allo stesso tempo immerso in un proprio mondo della vita, di cui conosce le esigenze, ha un rapporto (migliore o peggiore) con i bambini e con i genitori, lui stesso è stato un bambino che aveva dei genitori. Una situazione simile viene vissuta anche dagli attori delle istituzioni. Le loro azioni sono sì determinate fortemente dall'istituzione stessa, ma fra la mera esecuzione di decisioni e ordinanze e la loro messa in pratica, si creano pur sempre degli spazi di manovra che permettono un'implementazione inasprita o smorzata, ferma o morbida. Il ministro o la ministra agiscono a un livello sistemico, ma anche le loro azioni – con processi di negoziazioni più o meno forti – sono influenzate da esperienze del mondo della vita.

Si apre così una visione caleidoscopica della comprensione del mondo scola-

stico attraverso degli esempi selezionati. Esistevano gli insegnanti dal polso fermo che allo stesso tempo erano molto amati perché provenivano dal proprio mondo della vita e ne conoscevano i codici comunicativi, erano più vicini al *habitus* dei bambini di quanto il loro ruolo istituzionale riuscisse a celare. C'erano insegnanti che – insigniti di autorità statale – ottenevano il loro riconoscimento aderendo al mondo della vita locale. Probabilmente la particolarità delle piccole scuole stava proprio nella quasi continua integrazione sociale e spaziale nel mondo della vita di bambini e genitori. Comunque, l'obbligo scolastico rimaneva pur sempre la rappresentazione di un intervento sistemico atto a fornire un'istruzione e a ottenere un adeguamento alle relative e prevalenti esigenze di dominio (inteso anche come un sistema politico, sociale ed economico). Lo stesso obbligo scolastico veniva però imposto lì dove le condizioni sociali e spaziali non permettevano altre strategie e si implementava portando la scuola dai bambini, invece che al contrario, una procedura ben visibile nel tentativo di Tschiederer di istituire le "*wandernden Schulen*", le "scuole erranti".

Questa immediata vicinanza, anzi, la reciproca integrazione fra mondo dell'apprendimento e mondo della vita termina con la conquista dei borghi e dei paesi più remoti. Se da un lato viene a mancare la giustificazione per la costruzione di una piccola scuola, cioè il fatto che i bambini non sono altrimenti raggiungibili, dall'altro lato la creazione di una nuova accessibilità dei centri, esercita una decisa forza di trazione nei confronti delle periferie. La chiusura delle piccole scuole rappresenta quindi la ritirata della scuola dal mondo della vita più prossimo degli attori locali, l'unità fra mondo della vita e mondo dell'apprendimento è soppressa da una divisione fra luogo di vita e luogo di apprendimento.

5. La piccola scuola e il continuum del apprendimento

Indubbiamente, gli spazi remoti conquistati dall'istituzione di una scuola sono da sempre, in maniera non formale o informale (Chisholm/Peterlini, 2012, 102) spazi di apprendimento, indirizzati alle necessità di vita e sopravvivenza nella e con la natura e basati sulle regole della comunità contadina con il proprio sistema di gerarchie e di valori. Dove era prevista una cura delle anime, anche prima della scuola formalizzata, esisteva un sistema di insegnamento e di apprendimento di canzoni e di contenuti religiosi, uno dei primari obiettivi della penetrazione ecclesiastica dello spazio, confermato dalla più alta adesione e valorizzazione del servizio da organista rispetto a quello scolastico. Con la graduale applicazione dell'obbligo scolastico, l'apprendimento fu oggetto di un processo di formalizzazione e di istituzionalizzazione che ebbe come risultato – fino ad oggi e progressivamente – una continuativa costruzione ed espansione di sistemi educativi formali (asili, scuole di ogni ordine e grado, scuole professionali, università, istituzioni per la formazione continua). Questo processo "portò – assieme alla crescente rilevanza di certificazioni formali nel mercato del lavoro, associati a insegne di status, rapidamente al declino e alla mancanza di stima nei confronti di altri contesti di insegnamento e di apprendimento e del loro potenziale, ovvero dell'effettivo rendimento formativo" (ibid. 100). Il concetto del "continuum dell'apprendimento" invece (Chisholm, 2008a, b), pone l'accento sui processi e sulle forme di apprendimento e di formazione non-formali e informali che sono sempre esistite indipendentemente dalla presenza o meno di una scuola. Per una riflessione pedagogica efficace è importante pensare al fatto che l'apprendimento è tanto più efficace, quando connesso ai differenti campi, formali, non-formali e

informali ed è capace di crearvi delle sinergie (Chisholm/Fennes 2008, 181).

Con la scuola collocata nell'immediato mondo della vita dei bambini, la piccola scuola creò un continuum di apprendimento verosimilmente intatto, anche se il baratro fra i contenuti di apprendimento formale e le nozioni informali dei figli di contadini e braccianti era indiscutibilmente profondo. Ricorrendo alle più recenti narrazioni provenienti dalle scuole di montagna, è possibile rintracciare un ampio utilizzo dell'ambiente di apprendimento e dei processi di apprendimento informali in loco, per esempio quando i cuccioli di coniglio appena nati diventano oggetto delle lezioni di storia naturale e alla fine dell'anno scolastico possono essere portati a casa dagli alunni. Il personale insegnante racconta di come letteralmente raccoglieva il materiale didattico, come pigne e foglie, davanti all'ingresso della scuola. Il mondo della vita era così vicino che il maestro poteva essere richiamato da scuola per aiutare i contadini a far nascere i vitelli. In una scuola di montagna della Val Pusteria pare sia successo che gli alunni assistettero al parto di una contadina nella *Stube* accanto all'aula. L'atto di una madre che afferra i suoi ragazzi dopo la festa scolastica per mandarli a lavorare a casa, allo stesso tempo, rende evidente quanto l'educazione scolastica nel tempo fu sì accettata, ma pur sempre subordinata alla forma di apprendimento legata alle necessità di vita. L'allevamento del bestiame, il raccolto autunnale e il lavoro primaverile nei campi erano ritenuti più importanti.

L'offerta di educazione formale, da recepire obbligatoriamente, può anche essere vista come una – necessaria e produttiva – interruzione del continuum di apprendimento, che, anche se integrato nel mondo della vita dei bambini, lo contrastava. A seconda della sensibilità e del tatto pedagogici, questo aspetto poteva fungere da ponte pedagogico per raggiungere i bambini e facilitarne l'apprendimento. L'obiettivo era quello di educare i bambini secondo le direttive degli attori a livello macro, incorporandoli nelle esigenze dei sistemi più grandi, che fossero la religione, la politica o il sistema economico preponderante.

Nel contesto delle piccole scuole è difficile rilevare una semplice causalità fra l'offerta e il successo formativi, perché l'interazione fra le esigenze dello spazio sociale sembra essere troppo complessa. Analizzando le biografie formative spesso i casi fortuiti si presentano come possibilità di avanzamento o come barriere che, per vie traverse, devono essere superate (Peterlini, 2013), mentre in altri casi non bastano neanche gli incentivi pedagogici e il talento. Di norma, molto dipendeva dalla presenza della chiesa come tramite di capitale culturale, economico, sociale e simbolico, "scoprendo" un bambino, ma anche in quel caso, le esigenze lavorative del maso contadino potevano rimanere preponderanti.

6. Dal calore del nido all'esclusione: dalla *Stube* alla città globale

Riparati dallo spazio sociale che li riforniva del calore di un nido, i bambini delle piccole scuole, allo stesso tempo, erano esclusi dalle offerte formative e dalle possibilità di ascesa sociale del mondo esterno. Il prolungamento del periodo scolastico elementare sino al quattordicesimo anno di età rimase una prassi abituale anche dopo dieci anni dall'introduzione della scuola media obbligatoria. Questa privazione di una formazione adeguata all'età mostra l'altro lato della medaglia degli spazi sociali che offrono sì inclusione, determinando però un'esclusione. Nei luoghi in cui invece furono implementati gli standard formativi e i genitori furono obbligati a permettere ai bambini la frequentazione di una scuola media, le piccole scuole registrarono un forte calo di iscrizioni, mettendo così in discus-

sione la legittimità della loro esistenza, appena il miglioramento della rete stradale permise una maggiore accessibilità di una scuola più grande e vicina. Lo status della piccola scuola dipende quindi dall'isolamento spaziale e dall'esclusione dei bambini. Se, ponendo il caso, si mantenesse lo stesso isolamento, permarrrebbe anche l'esclusione. Prima che le località scolastiche remote fossero rese raggiungibili da una nuova strada, le famiglie o si appellavano a parenti residenti nei paesi più grandi in cui si istituivano le scuole oppure erano costretti a provvedere al mantenimento fuorisede dei bambini. La situazione di esclusione e di isolamento dei ragazzi ostacolava ancor più il loro eventuale accesso a una scuola superiore o all'università, possibilità di cui fruire solo nel caso in cui la chiesa offriva il necessario sostegno e, più tardi, se erano destinatari di borse di studi.

In questa maniera, le condizioni d'esclusione crearono sì dei mondi di apprendimento tutelati e riparati nell'immediato mondo della vita dei bambini, ma la stessa esclusione ne condizionò altrettanto il precariato economico, l'ambiente ruvido, i pericolosi tragitti verso scuola e le discriminazioni inerenti all'ambito formativo e professionale. La rimozione dell'esclusione pertanto non determinò solo un'apertura, ma anche una sospensione dei mondi di vita e di apprendimento sinora conosciuti e l'esposizione alle dinamiche accelerate della vita moderna e della sua azienda educativa.



Figura 3 - La Stube, l'unico luogo riscaldato delle case contadine, veniva lasciato a disposizione di maestri e alunni per alcune ore di lezione mattutine e pomeridiane

In rapporto alla riflessione pedagogica e alla nuova consapevolezza architettonica, adoperata – proprio sulla scia dello *Spatial-Turn* – per la costruzione dei nuovi edifici scolastici, le scuole dei piccoli borghi e dei paesi rimangono come testimoni di povertà e di negligenza strutturale e logistica. Tuttavia non è possibile elaborare delle semplificazioni causali fra l'architettura scolastica e la qualità del-

l'apprendimento. Sia nel caso degli approcci orientati alla Educazione Nuova, sia per le sue più contemporanee riprogettazioni, mancano degli elementi di prova convincenti che giustifichino l'idea di una diretta correlazione fra l'architettura scolastica e i processi e risultati scolastici (vedi Blömer 2011, 12). Di conseguenza, si rafforza la richiesta di una più decisa professionalizzazione del personale insegnante, alla cui azione anche lo studio Hattie attribuisce una maggiore rilevanza nella riuscita dei processi di apprendimento (Hattie, 2009, 22 segg., vedi anche Steffens/Höfer, 2011). Partendo da questa disillusa consapevolezza, Michael Schratz sovrappone il concetto dello spazio sociale anche allo spazio scolastico e alla sua sfera d'azione: "visto che la maggioranza degli/delle insegnanti non ha la possibilità di interagire con la costruzione di una nuova scuola che segua dei concetti pedagogici innovativi, la sfida si ripresenta nella configurazione di un'architettura sociale efficace" (Schratz, 2008, 9).

La spesso enunciata preoccupazione che la chiusura delle piccole scuole determini la morte di un paese, non si può confermare con i risultati di questo studio e di altre ricerche simili. Per lo più, la chiusura della scuola sembra essere il "segno di una recessione preesistente della popolazione nella località in cui si trova la scuola e quindi del declino della vitalità di un paese" (Rubatscher/Zangerle, 1992, 16). Quindi la chiusura della scuola non è la motivazione, ma è piuttosto il sintomo, anche se non in maniera vincolante, di un possibile declino del paese. La recente accessibilità ha immerso le prima remote località nel vortice di un tempo esterno accelerato, legato ai posti di lavoro esterni, ai luoghi d'acquisto esterni, ai luoghi d'intrattenimento esterni, una condizione che però allo stesso tempo le ha fortificate in una nuova posizione di spazio di vita per pendolari che altrimenti si trasferirebbero. Si è però perso il punto di cristallizzazione politico-formativo, culturale e spesso sociale rappresentato dalla scuola. In numerosi casi di studio, il vuoto fisico creatosi con la chiusura, è stato riempito dall'istituzione di un reparto antincendi dei vigili del fuoco o di simili attività associative. In molti casi, gli antichi luoghi d'apprendimento si sono trasformati in non-luoghi, spazzati via o inghiottiti da una galleria come nella località di Mezzavia – un pressoché conclamato annientamento dello spazio per mano della velocità. La cubatura della scuola migrò, un fatto interpretabile in modo altrettanto simbolico, nelle località centrali e fu sostituita dagli edifici residenziali.

Con la connessione dei mondi della vita remoti ai centri più grandi, lo spazio vitale, prima oggetto dell'opera missionaria della chiesa, poi della sfera pubblica, è stato spesso nuovamente privatizzato, ristabilendo la separazione fra spazio privato e spazio pubblico. La vita pubblica e sociale si esternalizza: per lavorare, imparare, ballare e praticare degli sport, ci si reca in centro. I paesi e i borghi non muoiono finché è garantita la loro accessibilità, finché si garantisce la possibilità di una seconda attività lavorativa per i contadini e finché l'isolamento sospeso permette ai giovani contadini di trovare mogli che rimangano nelle loro aziende agricole. Se persistono le condizioni sopra elencate, le località remote diventano un intimo luogo di ritiro per una tranquilla vita immersa nella natura, dalla quale poter raggiungere ogni offerta di vita pubblica in un tempo massimo di venti minuti.

Al contrario, i moderni paesaggi formativi rispecchiano le tendenze all'isolamento della città globale: "i quartieri residenziali sono il centro ambientale dal quale raggiungere le altre "isole" funzionali (come l'asilo, la scuola, la cameretta di un amico residente in un altro quartiere cittadino). Le distanze fra le singole isole vengono superate con l'utilizzo di un'automobile o di altri mezzi di trasporto. Lo spazio che divide le isole scompare e non viene così percepito dai bambini"

(Deinet 2012, 46). Attraverso la differente appropriazione di spazi sociali, viceversa, si aprono possibilità di apprendimento e di interconnessione proprio lì, dove la frammentazione tra il privato e il sociale è meno marcata, come, in particolare, nei mondi di vita degli adolescenti e dei bambini dal passato migratorio, residenti nelle città europee (Lang, 2007, 166). Se ai bambini e agli adolescenti della classe media si offrono dei singoli e separati spazi isolati, perché risiedono in un luogo, giocano a calcio in altri spazi, frequentano corsi di musica o ballo in altri spazi e visitano gli amici in altri luoghi ancora, per lo più accompagnati in macchina dai genitori, i bambini e gli adolescenti dal passato migratorio invece devono utilizzare gli spazi di vita nel loro immediato circondario ed è lì che creano le loro reti e i loro giochi sociali, sviluppando le risorse soggettive che Delcroix (2001; cit. in Lang, 2007, 163) aggiunge al modello della discriminazione sociale elaborato da Bourdieu. Allo stesso tempo, la loro interculturalità, tramite l'ausilio di telefoni e internet, li porta a relazionarsi con spazi fra loro anche molto distanti. Nella città globale quindi, sia la vita, sia l'apprendimento si ritrovano nello stesso ambiente che caratterizza le piccole scuole, come, allo stesso modo, si ritrovano anche l'isolamento e la mobilitazione che ne hanno decretato la fine.

7. La piccola scuola e la scuola centrale – un'ambivalenza sospesa

L'abolizione dei mondi dell'apprendimento remoti a favore delle scuole centrali ha però da un lato ampliato gli orizzonti e inaugurato nuove vie e possibilità di apprendimento, non accelerando solamente i tragitti verso le scuole e frammentando i mondi di vita in maniera insulare, ma ha anche superato la chiusura di spazi sociali, riducendo l'esclusione dall'offerta formativa e dalla vita pubblica, pagando il prezzo della perdita di calore sociale, di condizioni concorrenziali più dure e di velocità più elevate, comportando una crescita dei livelli di pressione e di stress. Se con le più recenti riforme in materia di riorganizzazione scolastica, competenza didattica e pianificazione oraria (Baur/Peterlini, 2012), la "decelerazione" ha portato a una travolgente pretesa nei confronti del personale insegnante e direttivo, vi si può ritrovare il memento mori della chiusura delle piccole scuole.

Allo stesso tempo, si possono riscontrare i primi segnali di una ricontestualizzazione pedagogica dei luoghi d'apprendimento abbandonati, anche se sotto diversi auspici. Nel dialogo pedagogico fra architettura e formazione, lo "spazio ecclesiastico come spazio di apprendimento extra-scolastico" si contestualizza in modo differente (Riegel/Kindermann 2012), visto che le scuole non solo si sono staccate dal dominio ecclesiastico, ma sono anche fisicamente separate dalle parrocchie. Nella piccola località di Hinterkirch/Grub a Vallelunga, dopo l'abbandono della scuola locale, nel 2007 è stata fondata la *Erlebnisschule* (<http://www.ssp-graun.it/erlebnisschule/>), la scuola d'avventura, in cui i bambini possono venire a contatto con il mondo contadino montano, toccandolo con mano, attraverso le varie attività che vanno dalla mungitura alla realizzazione di feltri e alla panificazione. Anche l'ufficio informazioni del parco naturale Monte Corno pone l'accento sul potenziale dei mondi di vita connessi al mondo naturale. Con la presentazione al pubblico del concetto di "agricoltura sociale" nell'estate del 2013, si è sottolineata la necessità che i territori montani non debbano più soltanto offrire le "vacanze in fattoria", ma che debbano adoperarsi per creare servizi sociali e possibilità di apprendimento come "l'accudimento dei bambini in fattoria, la residenza assistita per gli anziani e i laboratori per disabili" (notiziario del canale Rai

Alto Adige, 26/07/2013). Pur essendo la maggioranza dei progetti ancora in fase di progettazione, sono proprio i mondi di vita contadini delle scuole abbandonate a confermare le proprie competenze, atte alla creazione di luoghi di insegnamento e di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Assmann, J. (2002). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 4. Auflage. München: Verlag Ch. Beck.
- Augé, M. (1994). *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Baur, S. & Peterlini, H.K. (2012). *Pilotstudie zur Implementation der Rahmenrichtlinien für die Oberstufe der Südtiroler Schulen im Schuljahr 2011/2012. Forschungsbericht für das Deutsche Schulamt der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol*; non pubblicato.
- Becker, G. & Bilstein, J. & Liebau, E. (Eds.) (1997). *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Chisholm, L. (2008a). *Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml, ultimo accesso 20.03.2020.
- Chisholm, L. (2008b). Re-contextualising learning in second modernity. *Research in Post-Compulsory Education*, 13 (2), 139-147.
- Chisholm, L. & Peterlini, H. K. (2012). *Aschenputtels Schuh. Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige. Forschungsbericht über einen verkannten Reichtum*. Meran: Alpha Beta Verlag.
- Chisholm, L. & Fennes, H. (2008). Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen. In P. Resinger e M. Schratz (Eds.), *Schule im Umbruch. 2. Innsbrucker Bildungstage* (pp. 165-186). Innsbruck: (IUP).
- Deinet, U. (2012). Rauman eignung von Jugendlichen. Öffentliche Räume und die sozial-räumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen. In Schröteler-von Brandt et al, *Raum für Bildung* (pp. 43-52). Bielefeld: transcript.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Erlebnisschule Langtaufers <http://www.ssp-graun.it/erlebnisschule/> ultimo accesso 30.03.2020.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 10. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999). Die Maschen der Macht. In J. Engelmann (Eds). *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien* (pp. 172-186). Stuttgart: DVA.
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns (I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge, Zusammenfassung in deutscher Sprache u.a. http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf, ultimo accesso 30.03.2020.

- Hentig, H. von (1973). *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Kükelhaus, H. (1973). *Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt*. Köln: Gaia.
- Lang, S. (2007). 'Spacing' als transkulturelle Praxis. Zur Konstitution von Bildungsräumen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In K. Westphal, *Orte des Lernens* (pp. 161-172). Weinheim: Juventa.
- Montessori, M. (1980). *Die Entdeckung des Kindes*. 6. Auflage. Freiburg: Herder.
- Opp, G. & Brosch, A. (Eds.) (2010). *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Peterlini, H. K. (2012). Die Subversivität des Lernens. Weiterbildung zwischen individuellen Möglichkeiten und strukturellen Bedingungen – Auslotungen des „Modells Südtirol“ im internationalen Long-Life-Learning-Diskurs. In M. Peer, H. K. Peterlini, Hans Karl (Eds.), *Qualität des Lernens. Das System der Weiterbildung in Südtirol von den Pionierzeiten zu EFQM* (pp. 9-25). Meran: Alpha Beta.
- Riegel, U. & Kindermann, K. (2012). Der Kirchenraum als außerschulischer Lernort. In H. Schröteler-von Brandt et al., *Raum für Bildung* (pp. 123-132). Bielefeld: transcript.
- Rubatscher, S. & Zangerle, R. (1992). *Die niederorganisierte Schule in Südtirol – mehr als eine Notlösung!* Diplomarbeit: Univ. Innsbruck.
- Schratz, M. (2008). *Pädagogik und Architektur*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 12 Jg. Heft 3, 27-29.
- Schroer, M. (2009). Bringing spaces back in - Zur Relevanz des Raumes als soziallogische Kategorie. In J. Döring e T. Thielmann (Eds.), *Spatial Turn* (pp. 125-148). Bielefeld: transcript.
- Schröteler-von Brandt, H. & Coelen, Th. & Zeising, A. & Ziesche, A. (Eds.) (2012). *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: transcript.
- Schultheis, F. (2004). Das Konzept des sozialen Raums. Eine zentrale Achse in Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie. In G. Mein e M. Rieger-Ladich (Eds.), *Über den strategischen Gebrauch von Medien* (pp. 15-26). Bielefeld: transcript.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*. 16 (11), 294-298; http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie_Veroeff_Erg_4a_Grundl_2011-09-11.pdf, ultimo acceso 30.2.2020.
- Westphal, K. (Ed.) (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim/München: Juventa.



Quando l'interdipendenza intergenerazionale
crea nuovi scenari di inclusione per la Pedagogia Speciale.
Il progetto Be the Change
(Boosting Entrepreneurship Through Intergenerational Exchange)

When Intergenerational interdependency
gives rise to new spaces of inclusivity in Special Education.
The Be the Change Project
(Boosting Entrepreneurship Through Intergenerational Exchange)

Barbara Baschiera

University of Malta – barbara.baschiera@um.edu.mt

Marco Socci

IRCCS INRCA National Institute of Health and Science on Ageing, Italy – m.socci@inrca.it

Sara Santini

IRCCS INRCA National Institute of Health and Science on Ageing, Italy – s.santini2@inrca.it

ABSTRACT

It is becoming increasingly urgent to address the phenomenon of NEETs due to its strong social, demographic, economic and educational implications. Special Education is tasked with responding to the challenges posed by the plurality of special educational needs, and this includes the NEETs category. The “Be the Change” project has tried to attend to these needs, through an intergenerational mentoring model designed to promote the development of the potential of young people and the contributive participation of *older adults* coming from the entrepreneurial sector.

The interdependence between mentors and *mentees* resulting from intergenerational learning has shown to be effective in developing entrepreneurial skills in the young participants. It has also increased trust, courage, autonomy, self-esteem and self-empowerment, while enhancing talent and diminishing instances of discomfort and disadvantages in the participating youths.

Il fenomeno dei cosiddetti NEET si sta facendo sempre più urgente per le sue forti implicazioni di natura sociale, demografica, economica ed educativa.

La Pedagogia speciale ha il compito di rispondere alle sfide poste dalla pluralità dei bisogni educativi speciali, NEET compresi.

Il progetto “Be the Change” ha tentato di rispondere a queste esigenze, tramite un modello di mentoring intergenerazionale, in grado di promuovere il potenziale di sviluppo dei giovani e la partecipazione e la valorizzazione dell'esperienza di *older adults* provenienti dal mondo dell'impresa.

L'interdipendenza sviluppata grazie all'apprendimento intergenerazionale

si conferma efficace, per sviluppare nei giovani competenze imprenditive; per incrementare la fiducia, il coraggio, l'autonomia, l'autostima e il *self-empowerment*; per alimentare i talenti e ridurre le situazioni di svantaggio e disagio.

KEYWORDS

Inclusion, Special Education, Intergenerational learning, NEET, entrepreneurial skills.

Inclusione, Pedagogia Speciale, Apprendimento intergenerazionale, NEET, competenze imprenditive.

1. Introduzione e posizione del problema¹

Al giorno d'oggi, in Italia, i giovani si affacciano al mondo del lavoro dopo il percorso formativo, presentando livelli di scolarizzazione e titoli di studio mai raggiunti in precedenza. Eppure, faticano a trovare un'attività lavorativa consona alla loro istruzione (ISTAT, 2017). A questi giovani viene attribuito uno status: quello di NEET.

Lo status di Neet viene riconosciuto per la prima volta nel 1999 dalla Social Exclusion Unit, un'organizzazione sorta nel Regno Unito per contrastare e prevenire i problemi di natura sociale dei giovani tra i 16 e i 18 anni che, fuoriusciti dal sistema formativo e lavorativo, risultavano a rischio di percorrere traiettorie biografiche di marginalità e disagio (Mascherini, Salvatore, Meierkord & Jungblut, 2012; Agnoli, 2014).

Tra i fattori personali e contestuali che più gravavano sul rischio di permanenza nella condizione di Neet, venivano indicati l'origine straniera, il genere, la residenza in zone caratterizzate da forte disoccupazione, l'abbandono scolastico e il basso profilo socio-culturale della famiglia di provenienza (Social Exclusion Unit, 1999).

A distanza di 20 anni la categoria di NEET viene oggi utilizzata per indagare "fat-tispecie diverse di una fenomenologia assai complessa e differenziata al proprio interno" (Agnoli, 2014, p. 13).

Numerosi studi (ILO, 2015; Eurofound, 2017; OECD, 2017), svolti negli ultimi anni hanno messo in luce che il mondo dei NEET non è indistinto od omogeneo, ma costituito da una varietà di condizioni anche molto diverse tra loro.

Le pur eterogenee definizioni presenti nella letteratura internazionale per descrivere questo segmento di popolazione giovanile sembrano, comunque, concordare sull'identificare una categoria di giovani particolarmente a rischio di esclusione sociale dalla vita adulta (Eurofound, 2016).

L'Unione Europea, adottando la definizione utilizzata da Eurostat (2014) fa riferimento ad individui in età compresa tra estremi di classi variabili (15-24, 15-29, 15-34 anni) che versano, sia nella condizione di non essere occupati (disoccupati o inattivi), sia in quella di non essere stati inseriti in un percorso di istruzione, o formazione nelle quattro settimane antecedenti alla rilevazione del loro stato.

1 Attribuzione delle parti. Gli autori hanno svolto la ricerca e redatto l'articolo in modo coordinato. Hanno scritto assieme il paragrafo 3. A Barbara Baschiera vanno attribuiti l'abstract, i parr. 1, 2, 5, 6, 7 e le conclusioni; Marco Socci e Sara Santini sono responsabili del par. 4.

In Italia rientrano, per convenzione, in questa categoria i giovani tra i 15 e i 29 anni, presenti sul nostro territorio nella misura del 24,3%, una percentuale ben più alta rispetto alla media europea del 15.9% (ISTAT, 2017).

Esclusione dal mercato del lavoro, dipendenza economica dai familiari, scollamento, esclusione istituzionale e culturale, sono tra le caratteristiche associate alla marginalizzazione e alla disgregazione sociale che sembrano rappresentare il maggior rischio per i NEET italiani (Agnoli, 2014; Baschiera, Santini, & Socci, 2018).

2. Le domande della ricerca

La Pedagogia speciale, come scienza della complessità e della diversità (Morin, 1985) non può non porsi alcune domande rispetto a questi soggetti in situazione di svantaggio:

- Come far emergere e sostenere le potenzialità dei giovani fuori dal circuito formativo e lavorativo, in modo che diventino attori-autori del proprio percorso di sviluppo?
- Quali metodologie e strumenti possono favorire l'espressione di tali potenzialità?
- In che modo è possibile orientare il progetto di vita dei NEET al fine di una loro inclusione e partecipazione a pieno titolo, come cittadini attivi e protagonisti, nel mondo del lavoro e della vita sociale?

Al fine di rispondere alle sfide poste dalle nuove emergenze educative e dalla pluralità dei bisogni educativi speciali, la Pedagogia speciale ha il compito di individuare e progettare risposte formative in funzione delle differenti e diverse esigenze di tutti i soggetti in difficoltà (Gaspari, 2013; Goussot, 2013), NEET inclusi. Ha, inoltre, il compito di valorizzarne le differenze, i potenziali, creando contesti di vita capacitanti ed inclusivi.

"Be the Change" (*Boosting Entrepreneurship Through Intergenerational Exchange*) è un progetto di due anni (Novembre 2017-Ottobre 2018) finanziato dal programma Erasmus Plus della Commissione Europea, realizzato in cinque paesi europei (Italia, Germania, Malta, Slovenia e Ungheria). Suo principale obiettivo è quello di sviluppare nei NEET la fiducia e le risorse intellettuali utili ad affrontare i problemi che incontreranno nella vita professionale, tramite un modello di *Intergenerational Entrepreneurship Education*.

L'ipotesi di partenza, fondata sulla teoria dello sviluppo cognitivo e sociale di Lev Vygotsky (1978), prevede che il *mentoring* intergenerazionale tra NEET e imprenditori adulti agisca come innesco per promuovere gli atteggiamenti, le capacità e le aspirazioni imprenditive² dei giovani per la vita, creando nuovi spazi di autonomia e responsabilità.

Data la vastità del progetto, si focalizzerà qui l'attenzione sul contesto italiano, prendendo maggiormente in considerazione la fase iniziale (quella della analisi dei bisogni dei giovani partecipanti, per comprenderne la condizione di svantaggio sociale ed economico) e la fase conclusiva della analisi dei risultati a seguito delle azioni di educazione alla imprenditività.

2 Per la definizione di imprenditività si rimanda a Costa (2012) e Morselli (2016).

3. Quadro metodologico

3.1 Contesto generale della ricerca

Per delinearne il framework concettuale e il contesto della ricerca, ogni partner ha analizzato alcune buone prassi di educazione imprenditiva/imprenditoriale e/o di apprendimento intergenerazionale già esistenti nel proprio paese, ha intervistato e somministrato questionari a 15 imprenditori anziani e ha condotto dei *focus group* con 15 giovani, in modo da raccogliere i bisogni dei partecipanti dalla loro viva voce.

In Italia l'Università Ca' Foscari di Venezia si è occupata degli imprenditori, mentre l'Istituto Nazionale di Riposo e Cura per Anziani (IRCCS INRCA) si è occupato dei giovani.

Tale divisione del lavoro potrebbe risultare bizzarra. Come mai un'università come Ca' Foscari, che per missione forma e istruisce le giovani generazioni, si occupa di *older adults*? Come mai l'INRCA, un istituto di ricerca in geriatria e gerontologia, si occupa di giovani? Per rispondere a queste domande va sottolineato che Ca' Foscari si occupa da molti anni di apprendimento intergenerazionale e pedagogia dell'inclusione e che l'INRCA si dedica dal 2012 allo studio di ogni forma di solidarietà intergenerazionale, intesa come l'altra faccia dell'Invecchiamento Attivo e secondo una prospettiva di corso della vita.

3.2 Strumenti e procedure

3.2.1 Criteri di selezione per il reclutamento di giovani e anziani

Il campione coinvolto nelle attività del progetto è stato reclutato attraverso una tecnica non probabilistica: i soggetti sono stati scelti intenzionalmente per rappresentare la condizione degli *older adults* e dei giovani italiani. Sono stati selezionati imprenditori di età superiore a 50 anni (l'UE considera *older adults* i 50+), attivi in qualsiasi settore, o ritirati dal lavoro. Per valorizzare pienamente le abilità tipiche di un imprenditore, come lo spirito di iniziativa, il coraggio, l'autostima, la motivazione ad avere successo (European Commission, 2007, p. 13), i partners hanno convenuto di escludere chi avesse ereditato un'impresa di famiglia senza apportare cambiamenti, o migliorie.

I criteri di inclusione per i giovani sono stati l'età, tra i 18 e i 29 anni e il fatto di essere fuori da qualsiasi percorso lavorativo ed educativo.

I 15 imprenditori sono stati trovati nelle regioni Veneto e Umbria attraverso contatti personali, passaparola e il supporto della Confederazione artigianale locale.

I giovani sono stati reclutati nell'area urbana di Ancona, capoluogo della regione Marche, principalmente attraverso Facebook, snowballing e passaparola.

Grazie al supporto del servizio pubblico per l'impiego di Ancona, i ricercatori hanno anche avuto accesso ad un elenco di persone che frequentavano il programma "Garanzia giovani", volto a favorire l'ingresso degli iscritti nel mercato del lavoro. Si è trattato, però, di un canale senza successo: l'elenco non era stato aggiornato e solo una persona ha accettato di partecipare al *focus group*, dato che molte delle altre avevano già trovato lavoro.

I due *focus group* si sono tenuti presso la sede dell'INRCA: al primo hanno partecipato 8 giovani, al secondo 7. Ogni discussione ha avuto la durata di circa 2

ore ed è stata moderata da un ricercatore, accompagnato da un collega che ha svolto il ruolo di osservatore.

La ricerca è stata approvata dal Data Monitoring Board dell'Università Ca'Foscari di Venezia. Tutte le persone sono state informate sullo scopo del progetto e sulla modalità dei colloqui e hanno firmato una lettera di consenso in cui tutti i diritti per la tutela della privacy sono stati garantiti ai sensi della legge nazionale (decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 - Dati personali codice di protezione e del GDPR, 2016).

3.2.2 Strumenti di raccolta dei dati e tecniche di analisi

I *focus group* sono stati preceduti dalla somministrazione di un questionario semistrutturato, finalizzato a raccogliere informazioni in merito al livello di istruzione e alla durata del periodo di disoccupazione dei giovani, assieme ad altre notizie di natura socio-demografica. Alcune domande hanno richiesto l'opinione dei giovani rispetto al mondo dell'impresa e al loro potenziale interesse a ricevere il supporto di un mentore per acquisire competenze imprenditive da poter spendere nel mondo del lavoro, o per avviare un'attività imprenditoriale. Ai ragazzi è anche stata posta una domanda autovalutativa, in merito alle proprie competenze imprenditive (Tessaro, & Baschiera, 2016).

Le 7 domande aperte poste nel corso dei *focus group* hanno analizzato la percezione dei ragazzi in merito alla loro condizione di NEET. È stato chiesto loro cosa significasse essere un imprenditore e come un mentore esperto potesse guidarli ad utilizzare le loro conoscenze nell'auto-impiego.

Tramite la raccolta e l'analisi dei dati emersi, avvenuta anche per quanto concerne la disponibilità e la motivazione degli *older adults* a fare da mentori ai giovani, il *team* di ricerca ha avuto modo di trarre informazioni utili da condividere con i *partner* del progetto, al fine di strutturare un modello di apprendimento intergenerazionale volto all'emancipazione sociale e lavorativa dei NEET tramite lo sviluppo di competenze imprenditive.

4. Analisi dei dati

Le discussioni nei *focus group* sono state registrate, trascritte e poi analizzate attraverso un'analisi tematica (Braun, & Clarke, 2006; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013) che ha permesso di identificare le ricorrenze tematiche all'interno dei testi e di attribuire loro un codice (De Santis, & Noel Ugarriza, 2000).

In una seconda fase sono stati combinati i codici e ordinati in potenziali temi e sottotemi. Infine, i ricercatori hanno identificato l'essenza di ciascun tema per l'interpretazione finale.

Temi e sottotemi sono stati sistematizzati in una matrice.

Nei paragrafi successivi vengono riportate le tematiche principali, accompagnate da citazioni estratte dai *focus group* con i giovani.

Data la natura qualitativa dello studio e l'esiguo numero di partecipanti, i dati quantitativi sono stati analizzati principalmente per la descrizione delle caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti, senza alcuna pretesa di valore statistico.

Il campione italiano di giovani che hanno partecipato ai *focus group* era composto da 8 donne e 7 uomini. Gli intervistati avevano un'età compresa tra 18 e 28 anni. Il 57% aveva meno di 24 anni.

I giovani avevano un livello medio-alto di qualificazione, non adeguatamente valorizzato nel mercato del lavoro. Infatti, 6 intervistati avevano conseguito una laurea triennale, 1 un master, 2 avevano il diploma di scuola secondaria e 5 avevano un'istruzione post-secondaria.

La maggioranza ha dichiarato di essere disoccupata da meno di 1 anno, 3 partecipanti invece erano senza lavoro da 2 anni, o più.

Un dato interessante emerso dall'indagine è che gli intervistati si sono dichiarati aperti ad ascoltare e a ricevere aiuto da imprenditori esperti, per ricevere consigli utili per il reinserimento nel mercato del lavoro, o per avviare un'impresa.

Inoltre, tutti erano disponibili ad accettare il consiglio di un mentore esperto per colmare le proprie lacune in termini di conoscenze e competenze imprenditive. Il 79% ha anche dichiarato di essere in grado di mantenere contatti regolari con un mentore per apprendere come avviare un'attività.

I giovani hanno messo in luce una grande apertura, manifestando il desiderio di essere affiancati e supportati da imprenditori senior in un possibile processo volto all'avvio di un'impresa.

I partecipanti ai *focus group* hanno, inoltre, avuto modo di rispondere in modo affermativo, negativo, o manifestando la propria incertezza, ad un elenco di affermazioni relative alle proprie competenze imprenditive, al fine di autovalutare la padronanza delle stesse.

Il 70% dei partecipanti ha dichiarato di "saper superare le sfide", "saper riconoscere i propri punti di forza, così come le proprie debolezze", "saper essere determinato", di "poter fissare obiettivi sfidanti per se stesso" e di "poter prendere decisioni".

È stata, invece, manifestata una certa incertezza in relazione alle capacità di saper "ottenere il meglio dalle persone", "condurre gli altri ai propri progetti", "riconoscere potenziali progetti".

In generale, i ragazzi hanno compreso di avere un certo numero di potenziali capacità imprenditive, ma a causa del differente background personale, manifestavano alcuni dubbi correlati ad una scarsa esperienza pratico-professionale. Questo disorientamento rispetto alla valutazione delle proprie competenze, viene confermato anche da altri studi del settore (Alfieri, Sironi, 2017).

I giovani del campione hanno raccontato le difficoltà incontrate durante la ricerca di lavoro. I sentimenti predominanti sono delusione, risentimento e rabbia per la privazione di una posizione lavorativa, della propria autonomia e realizzazione. Questi giovani si sentivano alla frontiera dell'età adulta senza aver assistito all'esito di un percorso realizzativo consono alla loro età anagrafica. La rabbia è accompagnata da un senso di disaffezione per il mondo istituzionale e politico e di impotenza di fronte ad uno *status quo* che appare difficilmente modificabile.

Sono arrabbiata con lo Stato. Le persone che non studiano e non lavorano, che vogliono fare esperienza ("nessuno nasce imparato")... nessuno gliela fa fare, quindi come fanno a entrare nel mondo del lavoro (chi gliela fa fare l'esperienza?). Trovi lavoro se hai raccomandazioni o esperienza, ma l'esperienza ce l'ha chi la fa, e... se nessuno ti offre la possibilità di fare esperienza, quando la acquisisci? (Femmina, laurea in Economia)

Le imprese non investono molto in formazione, cercano già figure formate e il laureato si trova in una zona grigia (Femmina, laureata in Mediazione linguistica).

Io ho studiato diversi anni, e quindi uno si aspetta che quando si cerca lavoro venga riconosciuta un po' l'esperienza fatta a livello universitario. Invece,

purtroppo, a livello universitario non danno quella formazione che è necessaria (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

Rabbia e impotenza, ma anche consapevolezza nei confronti della situazione economica del Paese.

Anche se ci lamentiamo che non ci assumono perché non abbiamo esperienza... è anche vero che le piccole medie imprese fanno fatica in questa fase economica di crisi, quindi non è strano che vogliano assumere persone con esperienza (Maschio, laurea in Economia).

Dalla voce degli intervistati emerge che il lavoro esiste a condizione che si tratti di un impegno costante, che garantisca continuità e sicurezza. Alcuni sarebbero disposti ad accettare qualsiasi posizione lavorativa limitando la propria ambizione, mentre per altri questa dovrebbe corrispondere in qualche misura alle competenze acquisite nel corso della formazione scolastica e universitaria. Quest'ultima, poi, viene ritenuta piuttosto lacunosa e poco aderente alle reali richieste provenienti dal mercato del lavoro.

L'anno in cui, dopo la triennale, ho cercato lavoro... ho mandato CV ovunque, anche in settori diversi da quello per il quale avevo studiato. In realtà non mi sono mai posta limiti nel cercare lavoro, perché penso che una persona in qualunque ambito, può imparare, perché al di là della formazione, c'è anche la personalità e il carattere della persona stessa che possono essere messi in gioco, e possono emergere potenzialità importanti. Bisogna credere nei giovani, bisogna credere nelle potenzialità dei giovani, perché tutti ce le abbiamo (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

Comunque, forse, occorrerebbe darsi un obiettivo, più che cercare qualcosa da fare (Maschio diploma in Ragioneria con ripetenza anni scolastici).

Siamo ambiziosi e cerchiamo la vita perfetta, come se tutto ci fosse dovuto (Maschio, ha lasciato gli studi secondari per cercare lavoro).

I ragazzi intervistati hanno cercato occupazione attraverso canali diversi: passaparola, porta a porta, centri per l'impiego, stage, social media, *Internet*, sono risultati tutti piuttosto inefficaci.

Un altro tema emergente è rappresentato dalla delusione provata di fronte al fallimento dei vari tentativi.

Rivolgersi al Centro per l'Impiego è un'esperienza di tutti i giovani, ma è molto deludente, come esperienza, dal mio punto di vista (Femmina, laurea in Economia).

Il Centro per l'Impiego non mi ha più chiamato, dopo il primo colloquio (Maschio, ha lasciato gli studi secondari per cercare lavoro).

Ogni tanto mi chiamano [dal Centro per l'impiego] e mi chiedono la disponibilità [per capire] se sono alla ricerca di lavoro, ma poi non mi contatta la ditta interessata (Maschio, diploma in Ragioneria).

A parte il Centro per il lavoro, in cui manca organizzazione, manca anche il coraggio da parte dei datori di lavoro di prendersi l'impegno di far imparare ai giovani (Femmina, scuola professionale indirizzo tessile).

Sì, il CV è importantissimo, specie come è fatto e come lo si presenta, però... volevo aggiungere che... per me è molto importante anche il passaparola, il cercare di parlare con gli amici, il proporsi in quello che si è capaci [di fare] (Femmina, scuola professionale indirizzo tessile).

Facebook o i social in genere sono strumenti che stanno diventando molto utili per trovare lavoro (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

Sì, però a me è capitato di rispondere a un annuncio su Facebook per fare la cameriera e... sono andata e... non mi hanno pagata (Femmina, scuola professionale indirizzo tessile).

Negli intervistati non manca il desiderio di raggiungere l'autonomia, una certa stabilità lavorativa e di realizzare il proprio progetto di vita, anche se si trovano davanti a un vuoto di opportunità che ostacola questo percorso e che a volte può finire con il disorientare.

Nel tempo che trascorre tra un'occupazione e l'altra, l'incertezza si ripercuote sulla dimensione esistenziale. C'è chi rielabora in maniera riflessiva la velocità dei mutamenti socio-economici contemporanei; c'è chi guarda al futuro in prospettiva incrementale proiettandosi su obiettivi e mete abbastanza precise; c'è chi rimanda al futuro quanto non è in grado di raggiungere nel presente; c'è chi resta ancorato al presente.

[Vorrei fare] l'imprenditore di successo, anche se non so in quale ramo. Se si lavora come dipendente, spesso si sente la frustrazione del tuo capo, che se la prende con te per qualsiasi stupidaggine. Più che altro, il fatto è [che vorrei essere] essere capo di me stesso (Maschio, ha lasciato gli studi secondari per cercare lavoro).

A me piacerebbe fare un lavoro autonomo, avviare un'attività autonoma nel campo del counselling sociale, ho in mente questa idea, perché penso che mi permetterebbe di fare quello che mi piace e di farlo al meglio delle mie possibilità (Femmina, diplomata, ha terminato il Servizio Civile).

Io mi trovo un po' spiazzata, perché dopo diversi mesi passati da inoccupata, diciamo, che ho perso di vista i miei obiettivi, e mi trovo anche un po' scoraggiata dalla situazione, tant'è che sono arrivata anche a dubitare del percorso che ho fatto fino a questo momento (Femmina, laureata in Mediazione linguistica).

Sì, è vero noi giovani ci lamentiamo, e giustamente, che non c'è lavoro, però dobbiamo anche crearlo, o comunque inventarci un modo per uscire da questo tunnel e magari una lucina ci può schiudere un orizzonte un po' più lucente (Femmina, diplomata, segue scuola di Art Therapy).

Io sono convinto che con la gavetta e con il sudore, prima o poi le cose arrivano, e non rimane solo una luce che rimane accesa per pochi secondi, e poi svanisce, diciamo così (Maschio diploma in Ragioneria con ripetenza anni scolastici).

I NEET, quindi, non sono necessariamente inattivi cronici che si crogiolano nella propria condizione; sono giovani posti in uno stato di *stand-by*, spesso colti da un senso di non adeguatezza per il contesto sociale di appartenenza, perché consapevoli della propria nonautorealizzazione (Alfieri, et al., 2017).

Ultimamente, non trovando lavoro, ci ho anche pensato, apro un'attività mia però... come faccio? Mi mancano troppi tasselli... (Femmina, scuola professionale indirizzo tessile).

Il tempo va veloce e ho ancora poche certezze in mano, quindi, devo essere più concreto possibile... so quello a cui devo puntare, però... ho bisogno di più certezze (Maschio diploma in Ragioneria con ripetenza anni scolastici).

A me piacerebbe molto aprire un'erboristeria... Quello che mi frena... come avviarla? Con quali soldi avviarla? Forse conta anche la mia ignoranza... Non so dove muovermi per capire se ci sono finanziamenti, dove potermi appoggiare per trovare inizialmente un aiuto e un supporto per l'avvio. Questo è quello che mi blocca per perseguire il mio sogno... [...]. Se seguo questo sogno, quanto tempo impiegherò per avere una famiglia, o una mia stabilità? Cosa scelgo? Per me questa è una sfida molto importante (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

In questo grande contenitore, chiamato NEET, troviamo una generazione bloccata in una voragine generata dal vuoto di opportunità professionali (Alfieri, et al., 2017), ma anche e soprattutto di orientamento e supporto alla definizione del proprio progetto di vita.

E se il progetto di vita fosse orientato all'avvio di una impresa? Cosa rappresenterebbe questo obiettivo per i ragazzi?

L'idea di avviare un'impresa è un modo per affermarmi, anche come persona (Maschio, ha lasciato gli studi secondari per cercare lavoro).

Più che altro io vedo l'impresa come un'opportunità, cioè, secondo me non deve essere un obiettivo prefissato... Se tu hai una buona idea e sai cogliere un segmento di mercato dove inserirla, allora può diventare un'opportunità, altrimenti ci si va a infilare in un tunnel senza uscita. Cioè, non hai i soldi, nessuno te li dà, come si fa ad avviare un'attività? Io ci avevo pensato all'idea di fare l'imprenditore... cioè, ho visto una cosa, ho pensato a come potermi organizzare per lanciarla, ma poi è rimasta solo una bellissima idea, poco realizzabile, per il momento (Maschio, laurea in Economia).

Io ci sto pensando ad avviare un'impresa. La difficoltà che sto incontrando è quella di trovare le persone che possano condividere il mio progetto. [...] Le persone sono molto frenate rispetto all'avvio di un'impresa, dal rischio, dalla incertezza del mercato, o magari dal fatto che non ci credono fino in fondo. [...] Però è anche vero che se non si rischia... Ci sono persone che secondo me avrebbero le competenze e le capacità per seguirmi... per fare qualcosa insieme, ma c'è sempre un freno... Però è anche vero che da qualche parte bisogna partire... oggi come oggi io penso che bisogna un po' inventarselo il lavoro (Femmina, diplomata, ha terminato il Servizio Civile).

Il sogno, o meglio la speranza di aprire un'attività in proprio, per essere autonomi, c'è. L'interesse c'è. Poi... bisogna rischiare... sì, perché no? Però molti devono pensare alla famiglia, devono pensare a molte cose, quindi non tutti possono rischiare... Dipende dalle varie situazioni, dipende da come sta messo un ragazzo (Femmina, laurea in Economia).

Il creare una propria attività viene percepito come un mezzo di emancipazione, ostacolato o frenato da fattori contestuali e/o personali.

I ragazzi sembrano avere bisogno di una relazione significativa con un adulto con cui sia possibile un confronto. Una guida che li motivi all'autonomia delle

scelte, presenti e future, con l'ottica di scoprire se stessi e la propria strada professionale.

[Un imprenditore potrebbe dare] l'esempio... [potrebbe aiutare] a trovare la strada, dando delle dritte, dando coraggio, dando importanza a quello in cui si crede, penso questo sia utile per noi giovani un po' sfiduciati, perché tanto il clima in giro è questo... iniziative, idee, spunti... cambiare (Femmina, diplomata, segue scuola di Art Therapy).

[Un imprenditore potrebbe] raccontarci degli errori che ha commesso e dirci di non farli (Maschio, diploma Scuola superiore a indirizzo biologico).

[Un imprenditore potrebbe] illustrarci come ha operato lui, per poi prendere spunti... non so (Maschio, diploma in Ragioneria).

Un imprenditore potrebbe fornire l'occasione di mettere in pratica ciò che abbiamo studiato solo nella teoria (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

Da un imprenditore mi aspetterei che ci aiutasse a tirar fuori da noi le risorse che abbiamo e capire se possono essere incanalate nell'imprenditorialità (Maschio, laurea in Economia).

In seguito a un ipotetico corso... [un imprenditore potrebbe] mantenersi in contatto con il corsista [...] per.... Magari per dire... ho incontrato questa difficoltà, non è che mi sapresti indicare la via migliore, o cosa fare per superarla? (Femmina, laureata in Tecnologie Alimentari).

5. Il modello di apprendimento intergenerazionale

Motivatore, sostegno, modello di ruolo, facilitatore di cambiamento, talent scout, sono le caratteristiche che un mentore dovrebbe incarnare.

Le voci dei partecipanti hanno rappresentato l'occasione per esplorare alcune delle difficoltà e delle aporie che le giovani generazioni si trovano ad affrontare nei percorsi di transizione verso l'età adulta e per orientare la progettazione di un modello di *mentoring* intergenerazionale aderente ai bisogni personali e contestuali manifestati dai giovani.

Si è pertanto progettato un modello personalizzato, pratico e flessibile, in grado di:

- offrire strumenti e metodi per identificare il proprio progetto di vita professionale e di valorizzare le proprie capacità personali;
- coprire il divario tra conoscenze teoriche e capacità pratiche non colmato dal sistema di istruzione formale;
- incoraggiare e motivare i giovani tramite la narrazione delle storie di vita degli imprenditori e la guida di mentori senior capaci di sostenere lo sviluppo (Vigotvsky, 1978) di competenze imprenditive e per l'avvio di un'impresa.

Per creare una interdipendenza positiva tra i partecipanti, ai mentori è stata offerta la possibilità di essere formati in modo da essere in grado di trasferire le proprie competenze ed esperienze ai giovani e guidarli nella creazione e sostenibilità dei propri progetti, colmando il divario tra educazione formale e mondo dell'economia reale (Draycott, Rae, & Vause, 2011).

Grazie alla formazione su base volontaria 15 mentori in ogni paese hanno, così, imparato ad agire come facilitatori dell'apprendimento, come guide che hanno incoraggiato la negoziazione, la sperimentazione, il problem solving, lo scambio, tramite tecniche didattiche attive volte al raggiungimento dell'autonomia e dell'autodeterminazione (Morselli, 2016).

Il concetto è innovativo nel senso che gli *older adults* (alcuni dei quali già ritirati dal lavoro) sono stati qui considerati individui esperti, ricchi di conoscenze e competenze da offrire a beneficio della società e non soggetti deboli e deprivati, a carico del Paese.

La missione degli imprenditori *senior* è stata finalizzata a coprire dunque un duplice obiettivo: quello di incoraggiare l'invecchiamento attivo, sostenendo il contributo degli anziani nella società e quello di potenziare la solidarietà inter-generazionale.

Il *pilot* ha, poi, visto per ogni paese il *match* tra le richieste e i bisogni dei ragazzi e le competenze offerte dai mentori, in un rapporto di reciproco interesse.

Grazie agli incontri di gruppo e personali tra mentori e *mentees*, i giovani hanno sviluppato processi metacognitivi, comprendendo in che modo utilizzare le proprie conoscenze nell'auto-impiego, riflettendo su cosa significasse fare impresa, sviluppando attitudini intraprendenti e processi di generazione di idee (Testa, & Frasccheri, 2015).

Solo dopo la valutazione delle idee progettuali dei ragazzi, è stato dato avvio alla realizzazione di alcune di esse, seguendo le procedure e le strategie per una *start-up*.

6. I risultati del progetto

I risultati sono stati monitorati attraverso molteplici strumenti per garantire una corretta triangolazione dei dati (Mohd Noor, 2008).

I mentori hanno completato un'auto-valutazione pre-post progetto, comprensiva di domande di natura quantitativa e qualitativa. Le domande di natura quantitativa, riguardavano l'acquisizione delle competenze di *mentoring* e delle capacità di capitalizzazione del *know-how*. Quelle di tipo qualitativo avevano il fine di contestualizzare e specificare le risposte alle domande quantitative. I mentori hanno, poi, valutato i *mentees* mediante una matrice volta a definire quattro dimensioni delle *entrepreneurial competences*: cognitiva, di *agency*, meta cognitiva e socio-relazionale.

I giovani hanno dato un *feedback* di natura qualitativa mediante *focus group* dopo le attività formative.

Ho partecipato a Be the Change perché consentiva quello che tutti i corsi di imprenditoria fioriti negli anni non consentivano: un rapporto diretto e personale con gli imprenditori in qualità di mentori (Femmina, laureata in Arte ed Economia).

Qualcuno ha vissuto la figura del mentore come una guida. Io preferisco, invece, pensare a una persona che ha deciso di condividere con noi la propria esperienza e la propria testimonianza (Maschio, preparatore atletico, diploma scuola superiore).

Il mentoring mi ha aiutata a riflettere su me stessa. Grazie a un punto di vista differente sono riuscita a rivedere il mio modo di affrontare la vita e il lavoro (Femmina, Laurea specialistica in Editoria e Scrittura).

I risultati conseguiti grazie a “Be the Change” si possono riassumere in alcuni punti:

- consolidamento della base teorica,
- maggiore consapevolezza dei punti di forza e delle criticità dell’idea di impresa,
- determinazione dei tempi e delle azioni da compiere per giungere a sviluppare la propria idea di impresa.

Più di ogni altra cosa, il programma di apprendimento intergenerazionale ha instillato nei giovani maggiore consapevolezza personale, fiducia e ottimismo.

Tutti i partecipanti hanno trovato lavoro entro la fine del progetto e alcuni stanno portando avanti la loro idea di business, con diversi stadi di avanzamento.

7. Discussione

Il progetto, di cui si possono trovare il modello e gli strumenti nel sito dedicato (<https://bethechange-project.eu/>), si è caratterizzato per la capacità di innestare nella vita dei giovani un processo virtuoso attraverso un impegno di formazione culturale e personale, volto a stimolare lo sviluppo di competenze imprenditive, la creazione di impresa e di rapporti di reciprocità comunitaria.

I partecipanti hanno avuto modo di vivere un processo educativo bidirezionale e pluriprospectivo attraverso il quale hanno esperito conoscenze e sviluppato competenze, che si sono materializzate in cambiamenti di natura emotiva, intellettuale, sociale e professionale (Moliterni, 2017).

Alla luce di quanto emerso, si può affermare che le azioni pedagogiche hanno abilitato l’*agency* dei giovani (Costa, 2012). Agentività nel suo più stretto significato etimologico, come capacità di dare un orizzonte di senso alla propria vita, di essere l’origine delle proprie azioni, di avere aspirazioni, di perseverare di fronte agli ostacoli, di considerare e soppesare più opzioni di azione, di imparare dai fallimenti, coltivando un maggiore senso di benessere.

Il concetto di *agency* causale ha guidato i mentori nella prospettiva di emancipare i giovani, di renderli soggetti-attori (de Anna, 2014; Covelli, 2016) capaci di trasformare, creare, realizzare sogni per la propria vita e la propria storia (Freire, 2004 in Moliterni, 2017).

Emancipazione come liberazione dallo stato di disagio e di emarginazione, come possibilità di manifestare le proprie potenzialità, di sviluppare in autonomia un sé autentico.

L’apprendimento delle competenze imprenditive ha sviluppato e potenziato comportamenti autodeterminati, cioè azioni volitive che hanno consentito ai *mentees* di agire come agenti causali primari della propria vita, migliorandola (Weh-meyer, 2005). L’imprenditività è divenuta, quindi, una “competenza ad agire” nei vari contesti di vita in modo consapevole.

L’aver reso i giovani autori del proprio comportamento, in modo autoregolato, diretto all’obbiettivo e responsabile delle proprie scelte, ha rappresentato un processo di *empowerment* importante per la definizione di un proprio progetto di vita.

Dai feedback dei partecipanti emerge il valore dello scambio intergenerazionale come leva per l’autonomia e l’emancipazione dei NEET (Mura, 2012).

Per compiersi in modo organico e strutturale l’emancipazione reclama, però,

un agire maieutico che ne risvegli l'intenzione e il senso, il valore e la struttura stessa (Cambi, 2015).

I mentori hanno, infatti, agito come mediatori, promuovendo una formazione atta a stimolare e attivare le risorse, le potenzialità e il protagonismo dei giovani, in una prospettiva coevolutiva (Berlini & Canevaro, 1996). Hanno imparato dai *mentees* quali sarebbero dovuti essere i passi successivi del processo educativo, sostenendo una posizione attiva e autorganizzatrice nei loro interlocutori.

A differenza di quanto esperito nelle precedenti situazioni di apprendimento formale, in questo contesto di apprendimento informale, i *mentees* sono stati sostenuti nel far emergere il proprio potenziale personale formativo di sviluppo, cioè tutte quelle capacità, abilità, attitudini, e disposizioni che a causa di fattori personali o contestuali, non si erano ancora completamente manifestate o realizzate (Tessaro, 2011).

L'apprendimento intergenerazionale, nutrito da una forte interdipendenza positiva, ha permesso ai mentori di trovare, scoprire e far emergere i talenti dei *mentees*, di portare a maturazione un pensiero e un agire orientati, dinamici, contrassegnati dalla libertà.

I mentori hanno impostato un'azione educativa che, facendo leva su quei talenti, ha portato allo sviluppo di un percorso di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale e sociorelazionale.

Questa forma di maieutica, vissuta in una relazionalità educativa, è divenuta un paradigma di cura, di prendere-in-cura e di *cura sui* al tempo stesso (Cambi, 2015).

Una relazione di cura nella quale gli *older adults* hanno sostenuto i giovani, consentendogli di esercitare la propria soggettività, sulla base di una più sperimentata e verificata conoscenza di sé (Resico, 2005).

Si è trattato di una relazione di cura autentica, volta a valorizzare il potenziale umano sulla base di un incontro educativo, in cui individui diversi, con la loro particolare storia, le loro competenze e talenti, hanno generato nuove trame di significato esistenziale, che hanno consentito ai giovani di aprirsi al tempo progettuale del futuro e agli *older adults* di coltivare la fiducia nelle nuove generazioni, sulla base delle competenze consolidate in un tempo passato, che si fa futuro grazie alla trasmissione ai giovani.

La relazione educativa creatasi ha rappresentato la condizione per lo sviluppo di processi formativi e trasformativi (Mura, 2012; de Anna, 2014; Moliterni, 2017).

Valorizzando la dimensione del contatto, dell'ascolto empaticamente fondato, il *mentoring* intergenerazionale si è configurato come una modalità di acquisizione di apprendimenti significativi, di competenze, di scambio e confronto sinergico e critico tra interlocutori troppe volte distanti e restii a comunicare.

Conclusioni

Il modello di *Intergenerational Entrepreneurship Education* di "Be the Change" costituisce una proposta educativa capace di promuovere l'inclusione nel più vasto orizzonte esistenziale della persona stessa, assumendo le caratteristiche di una vera e propria funzione di accompagnamento nella direzione di senso da individuare, o ristrutturare, all'interno delle differenti progettazioni esistenziali.

Se una prolungata esclusione dai circuiti occupazionali e formativi può comportare pesanti conseguenze sul processo di realizzazione personale, sul rapporto con il contesto sociale di riferimento, sul senso di appartenenza, fiducia e fideliz-

zazione ad esso, sul mondo affettivo e relazionale, sulla fruizione culturale e del tempo libero e sulla visione del futuro dei NEET, la Pedagogia Speciale non può esimersi dall'indicare la via per costruire un percorso formativo inclusivo in grado di consentire la crescita, l'apprendimento, il miglioramento della qualità della vita delle persone in difficoltà (de Anna, 2014).

Se i NEET rappresentano l'indicatore di un fallimento estremo delle politiche del lavoro, della formazione e dell'orientamento professionale, (Alfieri, et al., 2017) la risposta formativa della Pedagogia Speciale deve essere volta a costruire contesti e situazioni favorevoli allo sviluppo diversificato delle potenzialità, non solo delle persone con deficit ma di tutti (Moliterni, 2017), deve essere indirizzata a rafforzare l'espressione dell'*agency* giovanile, a gestire l'incertezza sociale, a consentire e agevolare processi di inserimento e inclusione occupazionale.

La Pedagogia Speciale come pedagogia dello sviluppo durante tutto il ciclo di vita, in grado di riconoscere e valorizzare le differenti singolarità delle persone a rischio di esclusione (de Anna, 2014; Moliterni, 2017), deve essere finalizzata a fare dell'inclusione un processo ecosistemico e strutturale (Canevaro, 2013).

L'apprendimento intergenerazionale può supportare i giovani nella costruzione del proprio progetto di vita, scongiurando la perdita del futuro come orizzonte di scelta (Baschiera, 2015).

La prospettiva dell'interdipendenza intergenerazionale può apportare un nuovo impulso alla Pedagogia Speciale, aprendo nuovi orizzonti epistemologici, metodologici e operativi, secondo un approccio ecologico e globale di sviluppo dei NEET.

Limitazioni

Questo studio non è privo di limitazioni. La prima consiste nel carattere sperimentale e pilota dello stesso, che ha consentito il coinvolgimento di un numero ristretto di NEET e di imprenditori. In secondo luogo, l'attività di mentoring ha avuto una durata limitata poiché doveva rientrare nell'economia di un progetto europeo in più fasi.

Nonostante tali limitazioni, il programma di apprendimento intergenerazionale ha messo in luce l'importanza della relazione tra imprenditori maturi e giovani. Relazione che in alcuni casi è divenuta una leva per la capacità di successo e autorealizzazione dei giovani e in altri una lente attraverso cui i giovani più demotivati e scoraggiati, hanno potuto individuare il proprio talento.

Per questo l'esperienza di "*Be The Change*" suggerisce di aprire le porte delle scuole di grado superiore agli imprenditori, affinché possano orientare gli studenti, specialmente quelli con bisogni educativi speciali, all'individuazione delle proprie competenze e al mercato del lavoro, coltivando nuove idee di impresa a partire dagli interessi dei più giovani. Questo aiuterebbe a colmare il divario tra la teoria e la pratica ancora presente nel sistema educativo formale del nostro paese e costituirebbe una misura di contrasto alla caduta di molti giovani nel limbo dei NEET, a beneficio dell'intera economia italiana.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli, M.S. (ed.) (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli.
- Alfieri, S., & Sironi, E. (eds.) (2017). Una generazione in panchina. Da NEET a una risorsa per il paese. *Quaderni Rapporto Giovani*. Milano: Vita e pensiero.
- Baschiera, B. (2015). Intergenerational learning for developing entrepreneurship and promoting active citizenship. *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 25, 1-19.
- Baschiera, B., Santini, S., & Socci, M. (2018). Intergenerational entrepreneurship education: older entrepreneurs reducing youngsters' social and work disengagement. *Probl. Educ. 21st Century*, 76, 7-20.
- Berlini, M. G., & Canevaro, A. (1996). *Potenziali Individuali di Apprendimento*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual. Res. Psych.*, 3, 77-101.
- Cambi, F. (2015). Presentazione. In C. Benelli (Eds), *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione* (pp. 7-9). Pisa: ETS.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo welfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 83-107.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni medialti della disabilità*. Roma: Aracne.
- De Santis, L., & Noel Ugarriza, D. (2000). The concept of theme as used in qualitative nursing research. *West. J. Nurs. Res.*, 22, 351-372.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education & Training*, 53 (8-9), 673-691.
- Eurofound. (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2007). *European Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurostat (2017). *Employment and unemployment (LFS) statistics*. Retrieved January 28, 2020, from <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/main-tables>.
- Gaspari, P. (2013). Una cornice epistemologica per i bisogni educativi speciali. In *L'integrazione scolastica e sociale*, (12/4, pp. 344-354). Trento: Erickson.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1/1, 11-20.
- ILO (2015). *Global Employment Trends for Youth 2015. Scaling up investments in decent jobs for youth*. Geneva: International Labour Office.
- ISTAT. (2017). *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese [Annual Report 2017. Country situation]*. Rome: ISTAT.
- Retrieved October 5, 2018, from <https://www.istat.it/it/files/2017/05/RapportoAnnuale-2017.pdf>.
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord A., & Jungblut, JM. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, cost and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. L. Bocchi & L. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità* (p. 59). Milano: Feltrinelli.
- Mohd Noor, K. B. (2008). Case-Study: a strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 14 (2), 249-262.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione e Insegnamento*, XIV (2), 173-185.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.

- OECD. (2017). *Preventing ageing unequally. How does Italy compare?* Retrieved November 14, 2019, from <https://www.oecd.org/italy/PAU2017-ITA-En.pdf>.
- Resico, D. (2005). *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*. Milano: Franco Angeli.
- Social Exclusion Unit (1999). *Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds Not in Education, Employment or Training*. Cm 4405, London: HMSO.
- Tessaro, F. (2011), Scoperta e valorizzazione del talento. Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità. *Formazione & Insegnamento*, IX(1), 351-371.
- Tessaro, F., & Baschiera, B. (2016). The Intergenerational and Entrepreneurial Performance Management Systems, adapted from D. Otley & A. Ferreira, (2009). The design and use of performance management systems: an extended framework for analysis. *Management Accounting Research*, 20(4), 263-282.
- Testa, S., & Frascheri, S. (2015). Learning by failing: What we can learn from un-successful entrepreneurship education. *International Journal Of Management Education*, 13, 11-22.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Journal of Nursing & Health Sciences*, 15, 398-405.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 113-120.



L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari

Generative and reflective learning in university teaching: research with university students

Giuseppa Cappuccio

Università degli Studi di Palermo – giuseppa.cappuccio@unipa.it

Lucia Maniscalco

Università degli Studi di Palermo – lucia.maniscalco04@unipa.it

ABSTRACT

The present paper describes the results of a research carried out with 205 students attending the 2nd year of the degree course in Primary Education from the University of Palermo in A.Y. 2018-2019. Generative and reflective learning are the framework of the research, central in the teaching-learning process for the construction of professional, competent and responsible teachers.

The research path wanted to verify the validity of the McDrury and Alterio Storytelling model (2003) in order to increase students reflective, narrative and critical competence, to promote generative learning and make students aware of their talents.

Il presente lavoro espone gli esiti di una ricerca, condotta con 205 studenti frequentanti la disciplina di Docimologia e Pedagogia Sperimentale del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019. La cornice teorica all'interno del quale si delinea la ricerca è quella del generative e reflective learning, fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti competenti, consapevoli e responsabili. Il percorso di ricerca ha voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

KEYWORDS

Generative Learning, Reflective Learning, Storytelling, Reflective Skill, Narrative Skill.

Apprendimento Generativo, Apprendimento Riflessivo, Storytelling, Competenza Riflessiva, Competenza Narrativa.

Introduzione¹

Per innovare il sistema scolastico e i sistemi educativi formativi è sostanziale partire dalla formazione degli studenti universitari, perché ricoprono un ruolo fondamentale nel processo di costruzione di una società attiva.

La società della conoscenza richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico, riferito a situazioni anticipabili perché definite da un andamento di causalità lineare, un sapere prassico, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto (Mortari, 2003).

La formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria è particolarmente rilevante se consente di attivare processi di apprendimento in cui gli studenti diventano protagonisti del loro processo di apprendimento e in grado di integrare e organizzare le competenze possedute in via di sviluppo.

Un apprendimento generativo come processo di conferimento di senso attraverso la selezione attiva di parti rilevanti delle informazioni presentate, la loro organizzazione e la loro integrazione con altre pregresse conoscenze (Minello, 2019, 154). L'apprendimento generativo (Wittrock, 1992; Wittrock & Alesandrini, 1990), infatti, avviene quando lo studente attraverso un'adeguata elaborazione cognitiva, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (selezione), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (organizzazione) e integrando le strutture cognitive tra loro, avvia una sintesi tra ciò che sta apprendendo e ciò che ha in termini di apprendimento ritiene nella memoria a lungo termine (integrazione) (Fiorella, Mayer, 2015, 25).

La formazione dei futuri docenti deve, come sostiene Margiotta (2017, 13), fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero e dell'esperienza a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi".

La didattica universitaria è chiamata a rispondere, con nuovi strumenti e metodologie alle emergenti esigenze educative, le quali pongono questioni anche al personale sistema dei valori e al pensiero attorno al futuro insegnante. Le innovazioni possono trasformare la progettazione didattica e l'agire stesso del futuro insegnante: il quale diventa un professionista dell'educazione che analizza l'ambiente d'apprendimento e mette in atto strategie adeguate al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La sfida conseguente alla nuova caratterizzazione della prassi educativa e didattica è quella di costituirsi come base di conoscenza: non più isterilirsi in ingegneria istituzionali ovvero in ritualismi settoriali tesi a definire come produrre conoscenza; ma impegnarsi nel configurare e nel moltiplicare contesti e processi che ottimizzino il modo con cui usiamo le conoscenze educative (Margiotta, 2018).

La pratica dell'insegnamento può essere considerata come un intreccio di relazioni entro le quali vengono effettuate scelte e decisioni in modo responsabile anche alla luce delle condotte, linguaggi, regole, obiettivi, strategie proprie del

1 Attribuzione delle parti. Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dell'introduzione e dei paragrafi 2, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1 e delle conclusioni.

processo di insegnamento/apprendimento elaborato dalla comunità professionale.

Numerosi studi e ricerche (Boud, Keogh, Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994; Hatton, Smith, 1995, pp. 33-49) riconoscono il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione e per facilitare i processi decisionali.

La riflessività nel processo di insegnamento/apprendimento acquista un ruolo chiave, nonostante non sia univoca né la sua definizione (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) né la sua applicazione (Black, Plowright, 2010; Parsons, Stephenson, 2005).

Interrogando riflessivamente la situazione con le sue strutture implicative, essa diventa allora luogo di istanza formativa, in quanto produttrice dei saperi taciti (esperti del professionista), e spazio di interrelazione costruttiva di questi saperi e di queste padronanze (Minello, 2019, 156).

All'interno di questa cornice la pratica riflessiva può divenire strumento di intervento per la formazione iniziale degli insegnanti capace di innalzare il loro livello di competenza, di autonomia e di responsabilità.

Partendo da tali presupposti il contributo illustra gli esiti della ricerca, realizzata con 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale + il laboratorio del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019. Attraverso il processo di ricerca si è voluto sperimentare il modello di Storytelling di Mcdrury e Alterio (2003), validato da Cappuccio & Compagno (2017), allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

1. Il generative e il reflective learning nella didattica universitaria

Lee, Lim e Grabowski (2008) propongono una lettura in chiave moderna dell'impostazione di Writtock (1974, 1992) rilevando che il processo di apprendimento generativo necessita dell'interazione di più condizioni: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Witrock & Alesandrini, 1990); la motivazione che eleva l'impulso ad apprendere e a conseguire un obiettivo e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie.

Tale rappresentazione ritiene la funzione generativa dell'apprendimento in grado di costruire attivamente da parte del soggetto il proprio processo.

In un'ottica di generative learning la promozione del pensiero riflessivo, in ambito educativo e formativo, permette nel processo d'insegnamento-apprendimento, nell'interazione tra saperi disciplinari, pedagogici, didattici e socio-culturali, la formazione di persone competenti, responsabili e consapevoli, fattori strategici per affrontare le sfide del nuovo millennio.

Numerosi modelli pedagogici hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nell'apprendimento (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994) e nel facilitare i processi decisionali, questo perché la riflessione è un sistema decisionale che concerne il modo di correggere se stessi, nel senso che aggiunge all'insieme di competenze necessarie quelle da impiegare nelle decisioni future.

Il concetto di riflessione in campo pedagogico è stato introdotto da John Dewey, il quale distingue tra *routine action*, termine con cui tratteggia un'azione compiuta in un contesto sociale e guidata dalla tradizione, e *reflective action*, definito come il fare che si sviluppa dall'attiva, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono. In particolare Dewey (1961, pp. 68-71) sottolinea che il pensiero riflessivo nasce da una situazione di disagio cognitivo, di dubbio, perplessità, esitazione, per progredire in un atto d'indagine e di ricerca del materiale che possa superare l'incertezza iniziale.

Il pensiero riflessivo è caratterizzato dall'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle nuove conclusioni alle quali essa tende. Esso non è fantasmagoria, piuttosto è controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1986, pp. 68, 172).

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167). La competenza riflessiva si sviluppa quando si è coinvolti in un dialogo riflessivo (Brockbank & McGill, 1988; Brookfiel & Preskill, 1999).

Diversi studi mettono in luce i pensieri "pre-attivi", "interattivi" e "post-attivi" che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183-201). Schön (1983) sottolinea due forme di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre. L'intento è quello di ricavare dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del perché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Alrichter, Posch, 1989; Zeichner, Liston, 1990; Reid, 1993; Atkins, & Murphy, 1995).

Entrambe le forme di riflessione descritte da Schön implicano un'esigenza razionale dei processi per rendere motivato il giudizio in merito ai preferibili modi di agire dell'individuo e consentono di esaminare criticamente il suo comportamento, quello degli altri e il contesto sociale e organizzativo in cui egli opera, aiutandolo a sviluppare la necessaria autoconsapevolezza che lo porta a percepire le difficoltà e a rilevare gli elementi da modificare.

Un'esperienza è riflessiva quando il pensiero agisce come forza organizzatrice, come tensione euristica, quando si usa la riflessione in modo attivo, consapevole e metodico. In questo senso il pensiero riflessivo è un dispositivo regolativo in quanto costruisce conoscenza funzionale alla comprensione e al controllo del-

l'agire umano, ne orienta l'evoluzione, prefigura le conoscenze. Il pensiero riflessivo sembra essere contenuto naturalmente nell'esperienza umana ma non emerge immediatamente in ogni esperienza. È necessario, infatti, organizzare situazioni ed esperienze complesse, indeterminate, problematiche, in cui la persona possa agire in modo autonomo e attivo, in cui il pensiero possa svolgere la sua funzione esplorativa grazie alla rigerosità garantita dalla sua strutturazione logica e metodologica (Montalbetti, 2005, p. 36).

L'obiettivo è di stimolare costantemente la capacità degli studenti a riflettere sulle proprie competenze "in costruzione" e sulle proprie motivazioni alla professionalità docente (Bruni, 2017; Margiotta, 2018). I docenti, attraverso il laboratorio, hanno la possibilità di guidare l'azione didattica per "situazioni-problema" e di utilizzare strumenti per orientare e negoziare il progetto formativo individuale con gli studenti, che consente loro di acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza.

Nell'ambito di simulazioni di situazioni pratiche, lo studente ha l'opportunità di analizzare, sperimentare, valutare criticamente i saperi pedagogico-didattici acquisiti co-costruendo competenze all'interno del gruppo. L'aula diventa un'occasione che aiuta il futuro docente a prendere dimestichezza con i numerosi strumenti didattici, che possono essere utilizzati per l'approfondimento di ogni disciplina.

Formalizzare il processo dello storytelling fornisce agli studenti opportunità per esplorare le esperienze in profondità e osservare gli avvenimenti da prospettive differenti. Attraverso questo processo nuovi apprendimenti e nuove relazioni possono essere costruite.

Questo spinge la ricerca a ripensare la didattica universitaria in termini di riflessività come macro-facoltà superiore che sovrintende allo sviluppo di una serie di capacità cognitive di diverso grado, in un'armonizzazione funzionale non frazionabile in sezioni contenutistico-disciplinari. Tra le operazioni cognitive complesse riconducibili alla capacità riflessiva vi è quella della narrazione, abilità di sequenziazione storico-fattuale non immune da forti connotazioni emotivo-affettive.

2. Lo storytelling come reflective learning strategy

La narrazione è una pratica sociale ed educativa che da sempre risponde a molteplici e complesse funzioni: dal fare memoria alla condivisione di esperienze, dall'apprendimento al puro intrattenimento.

Numerosi studi e ricerche hanno rilevato il valore della narrazione come strumento indispensabile per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo, per l'apprendimento, poiché il punto di vista narrativo risulta connesso alla modalità esperite dai soggetti di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà.

Nei contesti dell'oralità primaria (Ong, 1986) la narrazione, realizzata in particolare dai cantastorie, costituisce da sempre, insieme al ritmo, una risorsa strategica per incoraggiare e supportare i processi di apprendimento (Havelock, 1986).

Lo *Storytelling* è considerato un processo creativo: la moderna espressione dell'antica arte del narrare consiste nell'utilizzare strumenti per creare storie da raccontare, da condividere e da conservare nel tempo.

Weick (1995) evidenzia che le storie sono una parte fondamentale di vita usata su base giornaliera come a mezzi di autoespressione e come un modo per dare

un senso alla vita. Esso è più di un semplice raccontare storie, rappresenta una disciplina e un metodo di lavoro: l'uomo ha un pensiero narrativo (Bruner, 2000; 2004) e tutta la storia umana è una collezione di storie.

Il nostro cervello si è naturalmente sviluppato per strutturare l'informazione sotto forma di storie; la narrazione modifica la struttura del cervello allo stesso modo l'esperienza personale. È possibile anche ipotizzare che i neuroni specchio dedicati al riconoscimento dei comportamenti e delle emozioni negli altri, rappresentino la garanzia che le storie possano essere vissute empaticamente, attribuendo significati in base alle esperienze uniche e irripetibili di ogni persona (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

La storia, definita come processo di narrazione, amplia gli eventi e rappresenta il mezzo necessario creato dalla mente per inquadrali ed esplicitarli nella ricerca e costruzione di senso. La possibilità di svincolarsi dalla contingenza della realtà sta alla base sia del pensiero paradigmatico o logico scientifico che del pensiero narrativo; quest'ultimo rappresenta il linguaggio della quotidianità, focalizzato sulle intenzioni e sulle azioni proprie dell'uomo; è ancorato all'esperienza contestualizzata, alle vicissitudini e ai risultati che ne caratterizzano il corso. Il suo intento consiste nel situare l'esperienza nell'ambito di una cornice spazio-temporale, sviluppando racconti, storie e drammi avvincenti, sebbene non necessariamente veri (Bruner, 2000; 2004).

Il pensiero narrativo assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi di interpretazione della realtà che operano in maniera reticolare, in coerenza con l'architettura della nostra mente. La dimensione narrativa dà forma all'impianto biologico dei ricordi, che rammentano ed elaborano le esperienze modificandole e collegandole ad altri elementi esperienziali in una sorta di co-estensione dei nostri sensi.

La narrazione può essere riconosciuta come l'attività umana per eccellenza e se non può esistere cultura senza il raccontare e il raccontarsi, al contrario, entrambi questi processi non possono attuarsi se non all'interno di una cultura (Barthes, 1998).

Viviamo costantemente immersi in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che, sempre meno sostenuto da argomentazioni razionali, si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali (Salmon, 2007; McDrury & Alterio, 2003; Petrucco & De Rossi, 2009).

Quando raccontiamo storie utilizzando il dialogo riflessivo, creiamo la possibilità per cambiare noi stessi e gli altri. La narrazione è un processo complesso che permette alla persona di indagare la realtà, così come rileva Josephs (2008) nello schema sotto riportato.

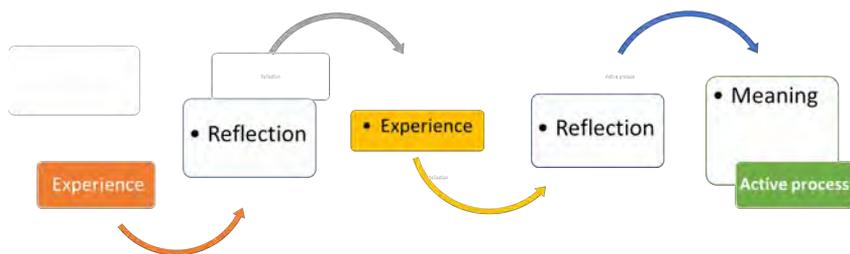


Figura 1: Il processo narrativo (Josephs, 2008)

McDrury & Alterio (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), propongono un modello di apprendimento riflessivo, attraverso la narrazione, che rappresenta la modalità con cui gli studenti identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

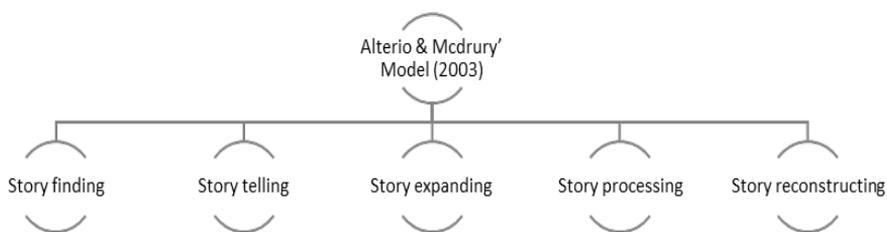


Figura 2: Il modello di Moon (1999)

Il modello di McDrury & Alterio (2003) traccia una teoria dello *Storytelling* come strumento dell'apprendimento efficace e mette in relazione l'arte della narrazione con i processi del *reflective learning*.

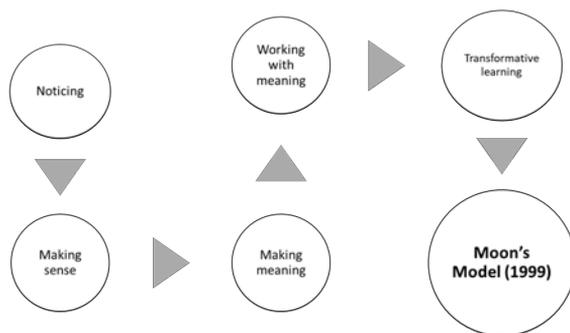


Figura 3: Le cinque fasi del modello McDrury & Alterio (2003)

Il modello di McDrury & Alterio (2003) prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo *Storytelling*:

1. *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva questioni e riflessioni, ad esempio un video, una poesia, una foto, un racconto breve e invita gli studenti a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.
2. *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
3. *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
4. *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quinta fase il docente fornisce assistenza agli studenti per fare emergere i dati significativi della storia e per promuovere un cambiamento nel modo di vedere il problema.
5. *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuove un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

McDrury e Alterio (2003) sottolineano che se gli studenti si esercitano in modo riflessivo e imparano attraverso lo *storytelling*, il risultato finale sarà l'apprendimento significativo. Condividendo e ascoltando storie gli studenti elaborano le informazioni su un livello più profondo costruendo così nuove competenze. Per questi motivi, McDrury e Alterio concludono che lo *storytelling* è una teoria dell'apprendimento.

3. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca, condotta con 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale + il laboratorio del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018-2019.

Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di *Storytelling* di McDrury e Alterio (2003) allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo e rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti.

3.1 Le ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (modello *Storytelling* a cinque stadi di McDrury & Alterio, 2003) sarebbero aumentate significativamente, nei 205 studenti frequentanti il secondo anno di docimologia e pedagogia sperimentale, prestazioni indicative dello sviluppo della competenza riflessiva, della competenza narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che l'utilizzo del modello *Storytelling* a cinque stadi di McDrury

& Alterio, utilizzato durante le 80 ore di corso e le 16 ore di attività laboratoriale, avrebbe migliorato significativamente negli studenti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità di individuare i propri talenti;
- la capacità personale di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

3.2 Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione della competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica sono stati appositamente costruiti:

- un questionario per misurare le 3 competenze (pre/post-test);
- un focus group (valutazione in itinere);
- le rubriche di prestazione delle 3 competenze (valutazione finale sui prodotti di storytelling).

Il questionario formato da 38 items, utilizzato per l'elaborazione dei dati circa le competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica, appositamente costruito, è composto da tre aree: riflessiva (15); narrativa (11); rielaborativa (12). La scala di valutazione è una Scala Likert a 5 livelli.

Sono state svolte 3 sessioni di focus group durante le tre fasi del percorso sperimentale che verrà descritto nel paragrafo successivo.

Le aree tematiche scelte per il focus group sono state:

- la riflessione sulle modalità di interpretazione, costruzione e ricostruzione del processo di apprendimento della docimologia e della pedagogia sperimentale;
- la riflessione personale sul percorso di apprendimento e l'individuazione dei propri talenti da spendere in ambito docimologico e della sperimentazione in campo educativo;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento;
- la riflessione sulla modalità di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento e sui propri talenti.

Per valutare i prodotti finali sono stati costruiti dei profili delle competenze in uscita (narrativa, riflessiva, rielaborativa), tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Il modello R-I-Z-A è così strutturato:

- (R): Risorse (le conoscenze e le capacità di base dello studente)
- (I): Strutture di interpretazione (come lo studente "legge" le situazioni)
- (Z): Strutture di azione (come lo studente agisce in risposta ad un problema)
- (A): Strutture di autoregolazione (come lo studente apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal

contesto). Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77) e quindi costruite le rubriche: per le strutture di interpretazione, sono stati individuati i descrittori di competenza concretamente osservabili; per le strutture di azione, sono state descritte le azioni che gli studenti avrebbero dovuto mettere in atto per realizzare il prodotto; per le strutture di autoregolazione, sono state formulati i descrittori di competenza effettivamente rilevabili.

Ogni profilo è formato da 5 indicatori declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

3.3 La metodologia della ricerca

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*. L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba (1981) di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare il percorso utilizzando la metodologia dello *storytelling* di McDrury & Alterio (McD-A) (2003); la seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa, all'interno del corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale (12 attività costruite secondo lo schema individuato dai due autori).

3.4 L'intervento sperimentale

L'intervento sperimentale per la sua realizzazione è stato preceduto da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento. L'azione propedeutica è stata rivolta alla sensibilizzazione e alla formazione al modello McD-A degli studenti, ha preso avvio all'inizio del mese di ottobre 2018, ha avuto una durata complessiva di 15 ore. Durante gli incontri preliminari è stato presentato il modello *Storytelling* a cinque stadi di McDrury e Alterio (2003); sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza formativa dell'utilizzo di un approccio teorico sul *reflective learning* attraverso la metodologia dello *Storytelling* per lo sviluppo di competenze narrative, di analisi e riflessione critica necessarie per futuri docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

L'azione sperimentale ha proceduto seguendo tre fasi:

- 1° fase: somministrazione del pre-test e introduzione del fattore ordinario (25 ore) (ottobre 2018).
- 2° fase: introduzione del fattore sperimentale e nello specifico le 12 attività centrate sulle tematiche previste dalla scheda di trasparenza del corso e costruite utilizzando la metodologia *Storytelling* secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 40 ore di corso + le 16 ore di laboratorio.
- Somministrazione del focus group (novembre – dicembre 2018).

- 3° fase: somministrazione del post-test e della rubrica di autovalutazione e di valutazione dei prodotti (gennaio-febbraio 2019).

4. La valutazione dei risultati

4.1 La valutazione pre/post test

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico SPSS, sul questionario somministrato come pre e post test ha messo in evidenza i cambiamenti intercorsi con l'immissione del fattore sperimentale. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento mediale in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (tabelle n. 1 e 2 e figura n. 4).

In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze riflessive pari al 76,8% sul campione complessivo ed un aumento della competenza rielaborativa equivalente al 53,7% rispetto alla prima somministrazione del questionario.

L'aumento rilevato attraverso il confronto pre-post pone in evidenza un aumento significativo soprattutto nell'area della competenza riflessiva che si attesta all'88,2%.

I dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo delle competenze rilevate dallo strumento, verificando le ipotesi di partenza.

Area	Mean	Min	Max	Range	Dev Std.	Variance	N of Items
riflessiva	1,929	1,741	2,056	,298	1,172	,614	15
narrativa	2,258	1,696	2,707	1,003	1,580	,576	11
rielaborativa	1,639	1,569	1,731	,156	1,089	,654	12

Tabella 1: Rilevazione dati prima somministrazione

Area	Mean	Min	Max	Range	Dev Std.	Variance	N of Items
Riflessiva	3,691	2,796	3,348	,501	2,671	,755	15
narrativa	3,151	2,988	3,287	,289	2,779	,670	11
rielaborativa	3,179	3,088	3,310	,217	3,056	,657	12

Tabella 2: Rilevazione dati seconda somministrazione

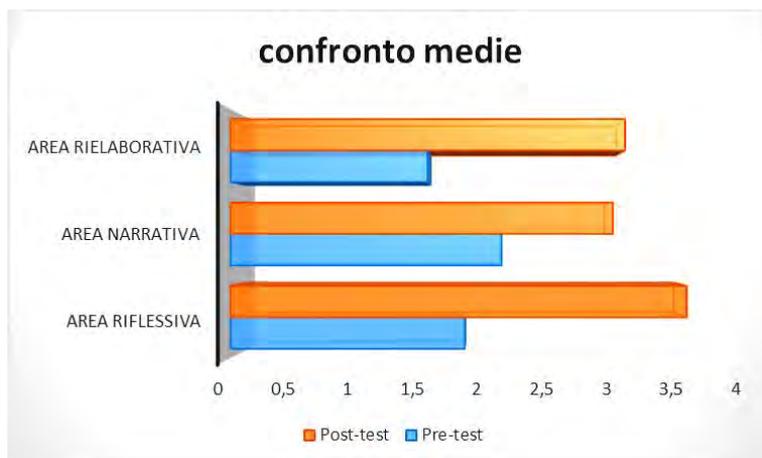


Figura 4: grafico di confronto risultati pre-post test

4.2 La valutazione in itinere: il focus group

L'analisi qualitativa sul focus group ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale delle tre competenze.

I risultati del lavoro di codifica sulle tre competenze (riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica) dello storytelling hanno mostrato l'importanza per la:

- competenza riflessiva, della riflessione personale sugli apprendimenti significativi vista come una “bussola di orientamento” a cui fanno riferimento l'esplorazione sui processi regolativi e l'identificazione dei processi autoregolativi;
- competenza narrativa, della capacità di esprimere sé stessi attraverso la forma narrativa a partire dalla quale si individua l'apprendimento attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista che confluiscono nella messa in atto di operazioni di individuazione ed esplicitazione delle informazioni;
- competenza di rielaborazione critica, del controllo e regolazione cognitiva e dell'analisi del proprio agire professionale identificati in relazione alla rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

I dati rilevati attraverso il focus group e analizzati dimostrano che: la competenza riflessiva ha migliorato negli studenti la riflessione personale rispetto agli apprendimenti significativi, li ha orientati verso l'esplorazione attiva e l'identificazione dei processi autoregolativi; la competenza narrativa ha innescato la capacità di meglio esprimere se stessi attraverso le forme narrative, la condivisione con gli altri e la rilevazione di punti di vista diversi dai propri; infine, la competenza di rielaborazione critica ha aumentato, negli studenti, il controllo, la regolazione e l'autoconsapevolezza cognitiva, la consapevolezza di essere portatori di talenti e l'analisi del proprio agire professionale in funzione delle proprie eccellenze personali.

4.3 La valutazione dei prodotti finali: le rubriche

L'analisi dei dati della rilevazione in itinere attraverso le tre rubriche di valutazione costruite partendo dai profili in uscita di ognuna delle tre competenze e articolate in riferimento ai quattro elementi identificati nel modello R-I-Z-A, consente di affermare che, dal punto di vista qualitativo, i risultati si attestano a livelli di competenza complessivamente buoni; la significatività dei risultati ottenuti dagli studenti, in riferimento agli elementi rilevanti presi a modello, seppur non generalizzabili, consentono di riflettere sulle necessità e opportunità di future applicazioni dell'intervento formativo realizzato.

Nella valutazione delle risorse ovvero nella misura dello scarto tra le conoscenze possedute dallo studente sulla competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica possiamo affermare che il 79% degli studenti frequentanti sono migliorati considerevolmente nella riflessione personale sugli apprendimenti significativi, nella capacità di esprimere sé stessi attraverso la forma narrativa, nel controllo e regolazione cognitiva e nell'analisi del proprio agire professionale.

Per quanto concerne la valutazione delle strutture di interpretazione è stato tenuto in considerazione lo scarto tra le visioni delle tre competenze. In particolare, si è osservato che l'81% degli studenti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'esplorazione sui processi regolativi e l'identificazione dei processi autoregolativi, nell'apprendimento attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista, rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo. Inoltre, si è rilevato che gli studenti sono divenuti più consapevoli rispetto ai propri talenti.

Nel valutare le strutture di azione si è tenuto conto della differenza tra le capacità dello studente nel progettare uno storytelling o di applicare un modello di narrazione a un prodotto. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento degli studenti (79%) circa le modalità di progettazione e realizzazione di uno storytelling coerente con la disciplina studiata. Gli studenti dimostrano una buona propensione ad individuare gli elementi caratterizzanti e i fatti significativi di uno storytelling.

La valutazione delle strutture di autoregolazione ha riguardato la capacità dello studente di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di acquisizione delle tre competenze. Lo studente capace di autoregolazione considera l'apprendimento come un processo sistematico e controllabile e si assume la responsabilità dei propri risultati. Dalla lettura dei dati rilevati dalle rubriche di autovalutazione, si evince che il 72% degli studenti riconosce di non aver mai, in precedenza, riflettuto sistematicamente sulla necessità di attuare delle specifiche strategie nell'utilizzo di un prodotto realizzato; inoltre, considera quanto il percorso formativo proposto ha permesso di dare avvio autonomamente e responsabilmente al proprio processo di apprendimento affrontandolo con impegno e perseveranza. Infine, si rileva che gli studenti hanno imparato a monitorare il processo di soluzione di un problema, di controllare le strategie adottate e, eventualmente, a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori grazie alla nuova consapevolezza sui propri talenti.

Conclusioni

Il miglior risultato ottenuto dall'attività svolta dagli studenti è stato una originale rilettura della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio

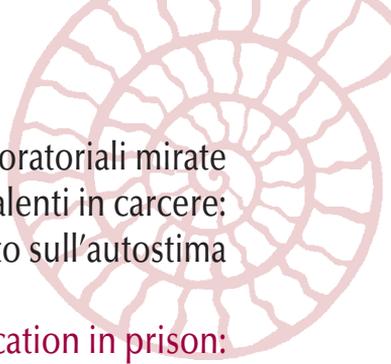
modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità persone impegnate in un progetto educativo comune. Per i futuri docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria risulta indispensabile indagare anche con specifiche attività di ricerca le modalità operative mediante le quali la dimensione della riflessività e la competenza narrativa si coniugano con la capacità di progettazione e di rielaborazione critica di interventi educativi in situazioni complesse.

Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su un campione ristretto per numero e caratteristiche demografiche: nel caso specifico i destinatari presentati in questa ricerca sono afferenti interamente al territorio siciliano e sebbene i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili, tuttavia il percorso effettuato può diventare uno strumento a disposizione della formazione dei docenti, aiutando quest'ultimi a migliorare la qualità della propria preparazione professionale proposta per divenire consapevoli e responsabili circa il proprio processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alrichter H., Posch P. (1989). Does the 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, XIX, 1, 21-31.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, IX, 45, 31-35.
- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Black, P., e Plowright, D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd, E., & Fales, A.W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brookfield, S., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner, J.S., (2000). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S., (2004). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola* [trad. it Cornalba, L.]. Milano: Feltrinelli.
- Bruni, E. M. (2017). La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Roma: Armando. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (16), 345-347.
- Cappuccio, G., Compagno, G. (2017). La riflessività e il 'cervello narrante': un percorso di ricerca con gli studenti universitari. In *Educational reflective practices* (pp. 45-62) . Milano: Franco Angeli.
- Clark, C.M., & Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman, & H.J. Walberg (Ed.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or.: 1933).
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eraut M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16- 25.
- Fiorella, L., Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. In *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hatton, N., e Smith, D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Havelock, E.A. (1986). *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Josephs, C. (2008). The Way of the S/Word: Storytelling as Emerging Liminal. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 251-267.
- La Boskey V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of preservice teachers*. New York: Teachers College.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (111-124), 3rd ed.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale. La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 2, 9-13.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale. La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione e Insegnamento*, XV, 3, 10-13.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Minello, R. (2019). Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto. *Formazione e Insegnamento*, XVII, 1, 149-159.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Parsons, M., e Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Reid, B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, XIII, 4, 305-309.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zeichner K.M., Liston D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: Michigan State University.



Promuovere attività laboratoriali mirate alla formazione dei talenti in carcere: valutazione dell'impatto sull'autostima

Laboratory activities for talent education in prison: assessment of the impact on self-esteem

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – cristiana.cardinali@unicusano.it

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – diana.olivieri@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della Giustizia D. A. P. / C. C. di Latina – rodolfo.craia@giustizia.it

ABSTRACT

This paper explores the idea that a learning process based on talent development is the only one capable of producing a developmental and transformative impact on the learner, in particular in deviant contexts.

After identifying the fundamental trigger of potential in the development of a healthy self-concept, this study aimed to offer empirical evidence of the importance of proposing, in the context of prison reeducation, laboratory activities in line with the potential manifested by those to whom the intervention is aimed, so as to encourage the training of their talents, in view of their social reintegration as active citizens within the community.

The positive effect of this strategy has been demonstrated by the increase in self-esteem ratings reported by inmates, after the implementation of the educational program.

In questo articolo viene esplorata l'idea che un processo apprenditivo basato sulla formazione dei talenti sia il solo in grado di produrre un impatto evolutivo e trasformativo sul discente, in particolare nei contesti di devianza.

Dopo aver identificato nello sviluppo di un sano concetto di sé l'elemento fondamentale d'innescò del potenziale, questo studio ha inteso offrire un'evidenza empirica dell'importanza di proporre, nell'ambito della rieducazione carceraria, attività laboratoriali consone con i potenziali manifestati dai soggetti ai quali l'intervento è rivolto, in modo da favorire la formazione dei loro talenti, in vista del loro reinserimento sociale come cittadini attivi all'interno della comunità.

L'effetto positivo di tale strategia è stato dimostrato dall'aumento delle valutazioni di autostima nel campione di detenute, dopo l'implementazione del programma educativo.

KEYWORDS

Talent education, Reeducation, Transformative learning, Autobiographical expression, Self-esteem.

Formazione dei talenti, Rieducazione, Apprendimento trasformativo, Espressione autobiografica, Autostima.

Introduzione¹

Questo lavoro di ricerca raccoglie i risultati conclusivi e le riflessioni maturate nella seconda e ultima parte di un più ampio studio, già introdotto in una precedente pubblicazione per questa stessa rivista (Cardinali, Craia, Olivieri 2018), dove se ne sono esplorate e discusse le fasi preliminari di attuazione, in particolare l'impianto teorico di riferimento, il campione d'interesse e la strumentazione selezionata per la verifica delle ipotesi.

Nella precedente fase del lavoro si era deciso di indagare la possibilità che l'inesco del potenziale personale in un campione di detenute in esecuzione di pena per reati gravi, connessi all'affiliazione a organizzazioni criminali, stimolando la costruzione di un'identità positiva, possa avere un effetto positivo nel percorso di rieducazione penitenziaria, in termini di riadattamento psicosociale.

In particolare, nella prima parte dello studio all'intero campione di 29 detenute è stata somministrata una batteria di due test self-report:

- 1) un questionario atto a identificare diversi profili di carriera, derivante dalle 6 Tipologie di Personalità Professionali di Holland² (1973), considerata la centralità delle scelte lavorative nella formazione dell'identità personale;
- 2) le Scale Multidimensionali dell'Autostima Fleming-Courtney (1984), atte a rilevare sia una misura generale dell'autostima, che alcune sotto-componenti del concetto di sé, ossia il livello di sicurezza sociale e quello di abilità scolastica.

Il tipo professionale dominante emerso nel nostro campione di detenute è stato quello Sociale (42% del campione totale), con una spiccata tendenza ad autodefinirsi come "amichevoli, socievoli e sensibili" e a manifestare una notevole predisposizione al lavoro cooperativo di gruppo, per nulla in contrasto con la tendenza associativa che, in chiave criminale, le ha portate alla reclusione. Il livello d'autostima si è rivelato medio-basso, in netta contrapposizione con un senso di sicurezza sociale medio-alto, certamente legato all'importanza attribuita ai propri clan familiari di appartenenza.

Arrivando alla seconda fase, che è quella che verrà qui descritta, si è invece proceduto, una volta selezionato il sotto-campione "Sociale" di detenute, a implementare un programma trattamentale di formazione dei talenti in ambiti consoni al profilo emerso, con particolare attenzione a quello teatrale.

A conclusione del progetto laboratoriale, il campione è stato rivalutato in termini di eventuale crescita dell'autostima attraverso una forma parallela alle Scale Fleming-Courtney, somministrate nella prima fase.

1. Talento e rieducazione: i laboratori di Espressione Artistica Autobiografica

Assegnare alla pena un mero valore retributivo, d'incapacitazione del soggetto pericoloso, senza porre particolare attenzione al reinserimento sociale e alla va-

1 Attribuzione delle parti. La ricerca è stata condotta congiuntamente dagli Autori seppur, per ragioni di attribuzione, si indichino le seguenti ripartizioni: paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 di Diana Olivieri; paragrafo 3 di Rodolfo Craia. L'introduzione e le conclusioni sono state scritte congiuntamente dai tre Autori.

2 Realistica, Investigativa, Artistica, Sociale, Intraprendente-Imprenditoriale/Enterprising, Convenzionale.

lorizzazione delle risorse e dei talenti, impedisce di guidare la persona detenuta verso lo sviluppo di un pensiero autonomo e riflessivo. Si tratta del processo d'istituzionalizzazione (Goffman 1967), il peggior nemico del percorso rieducativo-inclusivo della pena, che oscura abilità, talenti, motivazioni e induce la persona detenuta a isolarsi, a ricondurre il senso di sé all'interno di un'identità 'prigioniera'.

Per gli autori del presente studio, l'impegno nella formazione di un'identità positiva in ambito penitenziario, che si fonda sulla possibilità di espressione dei talenti personali, può permettere la rimozione degli ostacoli che hanno impedito la realizzazione personale e favorito il percorso deviante, al fine di sostenere il riadattamento psicosociale al mondo esterno. Da un lato, risponde a questa esigenza l'adozione di Piani formativi individuali, ovvero Programmi di trattamento elaborati sulla base dell'analisi dei percorsi personali e volti a «rilevare le carenze fisio-psichiche e le altre cause del disadattamento sociale» (art. 13 Ord. Pen.) per la promozione della persona e per la sua riabilitazione personale e sociale; ma un trattamento rieducativo realmente individualizzato, non può prescindere, oltre che dall'analisi personologica, dalla rilevazione delle risorse e delle potenzialità inesprese, attraverso le esperienze sollecitate da dispositivi che hanno l'obiettivo di indurre una riflessione critica che conduca a processi di trasformazione e di sviluppo individuale.

Questo non è un compito facile, ogni condizione di marginalità e devianza è una *situazione appresa* (Bertolini, Caronia 2015), dove la percezione di sé e delle potenzialità individuali sono l'esito delle occasioni che la vita e l'educazione hanno - o non - messo a disposizione (Canevaro 2006). I soggetti adulti che devono entrare o rientrare in formazione hanno specializzazioni cognitive e rituali mentali maturati nei percorsi biografici più disparati, prodotti "di un'assimilazione non riflessiva" (Mezirow 2003, p. 20), in grado di inibire la rimobilitazione dei processi cognitivi. Questo crea le condizioni perché un assunto distorto o una premessa distorta induca gli individui a vedere la realtà in un modo che nemica arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà o non facilita l'integrazione dell'esperienza (Mezirow 2003, p. 119).

Si tratta allora di sviluppare una competenza del pensiero ad attivare processi di apprendimento che riescano a validare il modo in cui interpretiamo il mondo, così da maturare modalità attraverso cui poter accedere a un pensiero critico. Riflettere criticamente sull'esperienza, significa essere in grado di valutare le premesse su cui si fondano i nostri modelli interpretativi. L'apprendimento trasformativo è in questa prospettiva, il paradigma che consente agli adulti detenuti di imparare a pensare in modo autonomo, anziché agire sulla base di credenze, valori, sentimenti e giudizi assimilati dalle culture devianti di appartenenza.

Condividendo il bisogno di orientamenti metodologici fondati sull'idea che l'apprendimento porta alla trasformazione se aiuta a riflettere criticamente sulle esperienze e che i soggetti apprendono solo quando si chiama in causa ciò che è significativo per la persona, il problema più frequente riguarda la ricerca di quei dispositivi attraverso i quali aiutare gli attori a produrre cambiamenti profondi e radicali (Fabbri, Romano 2018).

A partire dall'approccio presentato, l'Istituto penale di Latina, ha dotato i progetti di teatro, di poesia, di arte, già attivi in carcere, di un modello operativo integrato di Espressione Artistica Autobiografica, in cui l'aspetto laboratoriale e l'adozione del metodo autobiografico si integrano con l'intervento ri-educativo nella specifica accezione prevista dall'Ordinamento Penitenziario, nel rispetto del

dettato costituzionale che non preclude nessuno dal realizzare un nuovo progetto per il proprio futuro e per la propria esistenza (Fig. 1).

Tipologia di laboratorio	Durata	Obiettivi
Laboratorio teatrale “Matrioska”	1 incontro settimanale di 2 ore da settembre 2018 a luglio 2019	L’esperienza teatrale, oltre ad una funzione ricreativa e di stimolo intellettuale permette: far apprendere i concetti di condivisione, solidarietà e ascolto reciproco; <ul style="list-style-type: none"> – favorire il lavoro di gruppo; – aiutare a superare i propri limiti e la propria situazione di marginalità; – appropriarsi o riappropriarsi del proprio mondo emotivo; – rileggere le proprie scelte devianti; – favorire il coraggio di esprimersi; – affrontare meglio il disagio psicologico che la permanenza in carcere comporta.
Laboratorio di ceramica e modellato “LEAF”	1 incontro settimanale di 2 ore da settembre 2018 a luglio 2019	Favorire il reinserimento nella società del detenuto tramite un processo educativo in cui l’arte diventa uno strumento di miglioramento e crescita personale. Il progetto mira a coinvolgere le detenute in un processo di crescita personale dove ognuno andrà a comporre un’opera collettiva finale di espressione autobiografica: <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare senso di responsabilità e attenzione per gli spazi comuni • Rendere i detenuti partecipi della trasformazione del carcere da “non luogo” a luogo di crescita e sviluppo • Acquisire competenze tecniche spendibili nel mondo del lavoro
Laboratorio di acquerello “Itaca”	2 incontri mensili di 2 ore da settembre 2018 a luglio 2019	Attraverso l’arte-terapia del colore con l’utilizzo della tecnica dell’acquerello su carta asciutta si vuole: <ul style="list-style-type: none"> • risvegliare l’interesse per la vita interiore • riarmonizzare la persona con l’ausilio della pittura • sostenere lo sviluppo di una maggiore predisposizione all’interazione sociale

Fig. 1 - Laboratori attuati nella sezione femminile A.S. 2018-2019

Il detenuto è allora quel *soggetto possibile e potenzialmente capace* (Bertolini, Caronia 2015), che può scegliere di cambiare la propria traiettoria esistenziale nel momento in cui l’intervento rieducativo è pensato come esperienza relazionale, corporea, materiale, simbolica, organizzata in modo tale da essere vissuta come *nuovo campo di esperienza*, in grado di incrinare l’abituale visione del mondo, e di rappresentare la base per costruire nuove visioni del mondo, di sé, degli altri (Palmieri 2012). In questa prospettiva, sia il laboratorio che l’autobiografia, sono dispositivi che rappresentano *esperienze di qualità* (Dewey 2014), finalizzate alla possibilità che le proposte rieducative scardinino le abitudini delle persone coinvolte, mettendole in discussione e alla prova in contesti in grado di sollecitare processi di elaborazione dei vissuti e, anche, degli errori, commessi o possibili.

L'esperienza laboratoriale diventa così occasione che, accompagnata a quella del carcere stesso, investe la totalità dell'individuo, sia nel corpo che nella mente, è un momento di riflessione critica e di riscoperta del proprio valore personale e della propria dignità in quanto essere umano.

Inoltre, come esperienza gruppale, il laboratorio, favorisce il senso di appartenenza a una comunità, attiva nuove dinamiche relazionali che, assieme a un'accresciuta autostima, contribuiscono fattivamente a una futura riabilitazione sociale, permettendo di passare da una identità monolitica, rigida e autoreferenziale, a un'identità plurale, capace di ripensarsi criticamente (Musi 2017).

D'altro canto, le pratiche di narrazione dell'esperienza personale, permettono di costruire e ricostruire continuamente la nostra identità e il senso di sé permettendo al modello autobiografico di generare quelle resilienze alla base di ogni percorso costruttivo di revisione critica. Proprio perché, in ogni caso, le pratiche autobiografiche sono intimamente connesse allo status della persona, narrarsi permette di incontrare il proprio sé con tutti i vissuti emotivi, in un processo di autoanalisi che permette di rileggere e di poter riscrivere la propria storia personale, contribuendo a una visione diversa della realtà per riconoscere il proprio disagio e, probabilmente, anche le cause che ne sono all'origine. In questo senso, la produzione autobiografica rintracciata all'interno dei vari laboratori attivati in carcere, si fa veicolo per la scoperta di nuove forme del pensiero e nuove capacità di espressione di sé, di altre occasioni raramente individuate prese in esame in passato, opportunità che conducono i soggetti reclusi nella direzione di una nuova considerazione e di valorizzazione di sé per ricostruirsi come persona (Ogionni 2019; Benelli 2007; Formenti 2009).

Pertanto, l'integrazione di laboratori che tengano conto di tutti i fattori alla base della biografia del deviante sono il presupposto utile a supportare la persona in un percorso rieducativo inclusivo virtuoso, sviluppare il senso critico e il processo di cambiamento autodiretto e per ottenere un'adeguata valorizzazione del talento del soggetto deviante.

2. La Scala delle Fonti Adulte d'Autostima: il dialogo tra sé reale e sé ideale

Gagné (2010) offre una panoramica del ruolo della spinta o *propulsione* motivazionale nel suo Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento, sostenendo che la motivazione sia il catalizzatore chiave per trasformare le abilità naturali (che qualcuno definisce "doni") in una performance di talento.

Il sé desiderato o "ideale" è un *nucleo motivazionale* in evoluzione, ed è al servizio di un meccanismo connesso all'autoregolazione; la sua forza, svolgendo una funzione esecutiva, aiuta infatti a organizzare la volontà di cambiare e la dirige, attraverso l'affetto positivo³, dall'interno della persona.

L'attivazione del sé ideale, impegnando e tenendo occupato l'attrattore emotivo positivo, promuove quindi il cambiamento intenzionale. A sua volta, l'attrattore emotivo positivo permette di valutare la capacitazione individuale. Ciò promuove lo sviluppo del piano d'apprendimento dell'individuo, che verrà progressivamente articolato attraverso la sperimentazione di nuove percezioni e sentimenti e la messa in pratica di nuovi comportamenti.

La percezione di un individuo della sua capacitazione determina quale tipo di

3 Ossia uno stato di elevata energia, piena concentrazione e piacevole impegno (McAdams, 1980).

obiettivi sceglierà, quanto sforzo investirà e per quanto tempo manterrà una persistenza di fronte agli eventuali ostacoli o esperienze avverse (Bandura 1997).

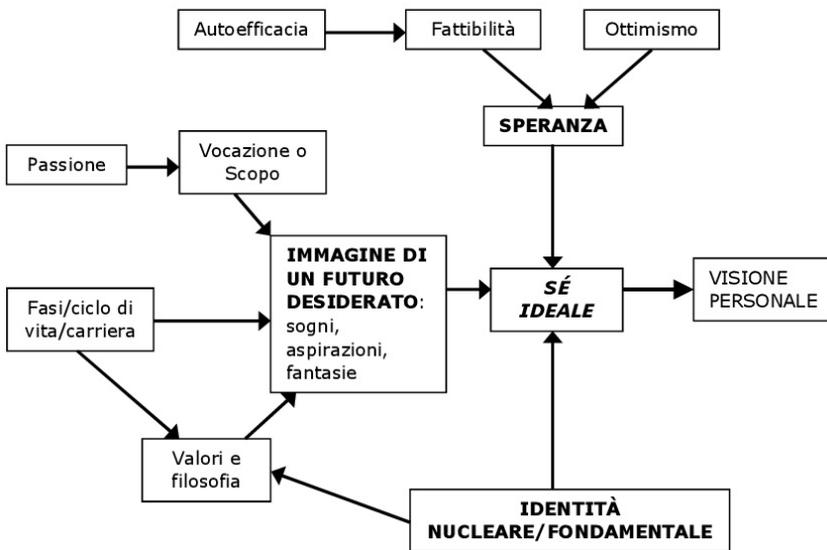


Fig. 2 - Modello del sé ideale a tre componenti di Boyatzis (2006)⁴

Se da un lato il concetto di sé ha un valore di tipo descrittivo ed è multidimensionale, l'autostima possiede invece una natura valutativa ed è unidimensionale. Ad accomunare concetto di sé e autostima c'è il loro esclusivo formarsi attraverso le interazioni e i confronti sociali.

Le persone, in particolare, possiedono distinti concetti di sé, che col tempo e con la crescita tendono a differenziarsi ulteriormente per aree tematiche sempre più numerose (materie scolastiche, ambiti hobbistici, attitudini personali, etc.), per cui ciascuno di noi tenderà a sentirsi più sicuro di sé in alcuni ambiti e meno in altri.

Per poter valutare l'impatto del programma di formazione dei talenti sul nostro campione di detenute, avevamo dunque bisogno di uno strumento che misurasse il livello d'autostima in maniera paragonabile al test utilizzato in fase preliminare⁵ per avere una valutazione T0 di base, ma che al contempo consentisse anche di valutare lo stato del sé ideale, in relazione al sé reale, per poter definire su quante e quali aree queste donne avrebbero voluto continuare a lavorare per migliorare se stesse. Entrambe le caratteristiche necessarie appartengono al test noto come

4 Il sé ideale: 1) contiene l'immagine di un futuro desiderato, alimentato dall'affetto derivante dai propri valori, sogni e passioni; 2) è emotivamente alimentato dalla speranza, che esprime il proprio senso di autoefficacia, poiché si costruisce sull'importanza degli obiettivi personali; 3) contiene l'identità nucleare della persona (ossia caratteristiche come le motivazioni e i ruoli adottati nei setting sociali).

5 Ossia le Scale Fleming-Courtney (1984). Due test si definiscono in forme parallele quando misurano la stessa cosa e sono dotati di uguali caratteristiche psicometriche, pur essendo composti da item materialmente diversi.

Scala delle Fonti Adulte d'Autostima, sviluppato da Alanna Elovson e James Fleming nel 1989, allo scopo di studiare il concetto di sé negli adulti⁶.

La scala Elovson-Fleming, nello specifico, misura da un lato l'importanza di vari aspetti del sé per l'autostima individuale, dall'altro la soddisfazione rispetto a ciascuno di questi stessi aspetti. Essa prevede dunque due forme separate da completare, ciascuna contenente gli stessi venti aspetti del sé, da valutare su una scala che va da 0 a 10, in termini di importanza attribuita e di soddisfazione personale. Progettata con un più ampio respiro e con un'ampiezza maggiore, rispetto alla maggior parte degli inventari esistenti sul concetto di sé, questo test dell'autostima è stato sviluppato sulla base di una serie di assunti fondamentali, ossia che uno strumento che intenda misurare il concetto di sé dovrà necessariamente:

- 1) toccare molteplici dimensioni del sé;
- 2) essere multidimensionale, orientato a una popolazione di non studenti e soprattutto applicabile all'intero arco di vita;
- 3) campionare un'ampia gamma di aree e risultare principalmente applicabile alla popolazione adulta, rispetto alla maggior parte degli strumenti multidimensionali⁷;
- 4) tenere presente che, nel corso della vita, la salienza delle varie sfaccettature del concetto di sé cambierà in uno stesso individuo, anche in base ai cambiamenti di status e all'appartenenza a specifici gruppi sociali⁸;
- 5) misurare l'importanza attribuita a ciascun'area e la relativa soddisfazione per la stessa, in relazione all'autostima.

Gli item della Scala Elovson-Fleming possono essere raggruppati in sette categorie, con alcune occasionali sovrapposizioni. Ad esempio, la responsabilità verso la famiglia (che si trova nel raggruppamento "Rapporti con gli altri") possiede anche una componente etica, mentre il riconoscimento e rispetto da parte degli altri (che si trova nel raggruppamento "Successo personale e riconoscimento") riflette anche i rapporti con gli altri.

6 Rispetto alla Scala Fleming-Courtney (1984), basata sulla *concezione di sé*, il test di Elovson e Fleming si basa invece sulla *costruzione di sé*, risultando quindi un po' più complesso ed evoluto.

7 Nei quali centralità è attribuita al concetto di sé accademico, spesso a discapito di altre dimensioni, ugualmente se non maggiormente importanti.

8 Staticamente la salienza delle diverse sfaccettature può anche cambiare in base alla generazione, alla nazionalità e alla cultura d'appartenenza. La Scala è stata strutturata in modo abbastanza ampio, da potersi adattare a vari contesti culturali.

A. Sé esteriore: aspetto e popolarità	<ol style="list-style-type: none"> 1. Look e attrattività fisica. 2. Condizione fisica, forza e agilità. 3. Stile, abbigliamento, aspetto generale. 4. Popolarità e capacità di stare/integrarsi con gli altri, abilità sociali.
B. Intelletto e abilità	<ol style="list-style-type: none"> 5. Intelligenza, quanto si è brillanti. 6. Anni di educazione, livello di scolarizzazione. 7. Essere una persona acculturata ed esperta in qualche campo (artistico, musicale, atletico, etc.). 8. Avere talenti o abilità speciali (artistici, scientifici, musicali, atletici, etc.).
C. Successi personali e riconoscimenti	<ol style="list-style-type: none"> 9. Guadagnare tanti soldi e acquisire beni di valore. 10. Essere riconosciuti per i propri risultati/successi, guadagnarsi il rispetto degli altri per il proprio lavoro. 11. Fare ciò che ci si è prefissati, raggiungere i propri obiettivi.
D. Controllo personale	<ol style="list-style-type: none"> 12. Influenzare gli eventi o le persone della propria vita.
E. Etica e integrità	<ol style="list-style-type: none"> 13. Essere "brave persone", amichevoli e d'aiuto agli altri. 14. Essere cittadini responsabili e rispettosi della legge. 15. Essere persone oneste e affidabili nei rapporti con gli altri. 16. Avere il coraggio delle proprie convinzioni, affermare ciò che si ritiene giusto, anche quando è impopolare farlo.
F. Rapporti con gli altri	<ol style="list-style-type: none"> 17. Avere buoni rapporti con i propri familiari, provare buoni sentimenti reciproci. 18. Assolvere o aver assolto le proprie responsabilità nei confronti della famiglia (ad es. essere o essere stata una brava madre/moglie/figlia/sorella, etc.). 19. Avere una relazione stretta e amorevole con qualcuno.
G. Religione e spiritualità	<ol style="list-style-type: none"> 20. Credere in un potere superiore, possedere convinzioni spirituali.

Tab. 1 - Cluster tematici e sotto-temi delle potenziali fonti d'autostima presenti nella Scala Elovson-Fleming

2.1 Analisi dei dati: confronti generali sul livello d'autostima pre e post intervento

Dall'ispezione delle statistiche per campioni appaiati emerge come vi sia stato un effettivo cambiamento nei punteggi di autostima rilevati nelle forme parallele del test atto a rilevarla, con un aumento medio dell'autostima di circa 4 punti ($T1 = 31$), rispetto alla fase pre-trattamentale ($T0 = 27$), ossia prima del periodo di formazione attraverso il laboratorio teatrale.

Statistiche per campioni appaiati

	Media	N	Deviazione std.	Errore std. Media
Autostima T0	27,17	23	4,706	,981
Autostima T1	31,09	23	5,468	1,140

Statistiche descrittive (N = 23)

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Età	25	28	72	49,44	11,808
Autostima T0	23	19	35	27,17	4,706
Autostima T1	25	23	40	31,08	5,267
Validi (listwise)	23				

Test per campioni appaiati

	Differenze a coppie					t	df	Sig. (2-code)
	Media	Deviazione std.	Errore std. Media	Intervallo di confidenza per la differenza al 95%				
				Inferiore	Superiore			
Autostima T0 - Autostima T1	3,913	8,301	1,731	7,503	,324	2,261	22	,034

Tab. 2 - Statistiche descrittive e t test: valutazione del livello di autostima

Nelle statistiche descrittive possiamo osservare come la fascia d'età del campione di 23 detenute sia piuttosto ampia, andando dai 28 ai 72 anni, con un'età media di circa 50 anni. Si evidenzia inoltre come non solo il punteggio massimo, ma anche il punteggio minimo di autostima riportato dal campione sia aumentato tra la condizione T0 e la condizione T1.

Infine ispezionando il test t eseguito su campioni appaiati, trattandosi degli stessi soggetti valutati pre e post-trattamento, dal confronto tra le medie emerge un aumento statisticamente significativo della percezione di autostima, per un intervallo di confidenza al 95% e 22 gradi di libertà.

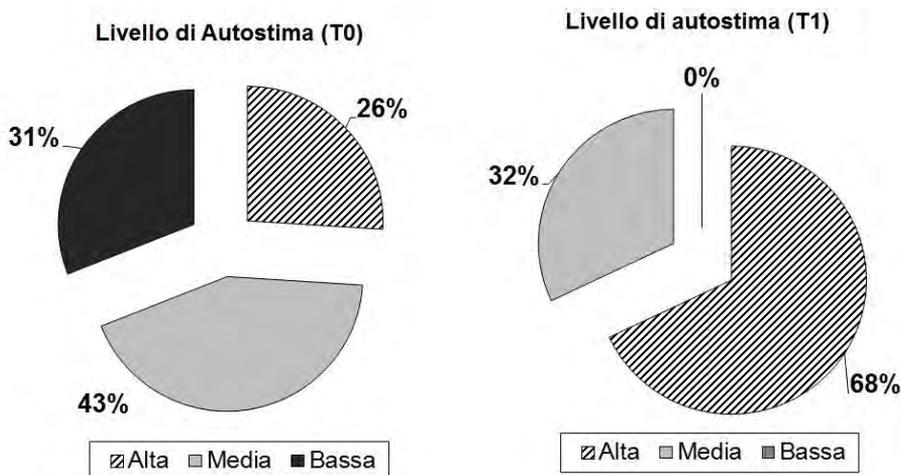


Fig. 3 - Livello generale di autostima pre e post laboratorio di formazione teatrale (N = 23)

Prima dell'implementazione della fase laboratoriale di formazione del talento in ambito teatrale, il livello di autostima del nostro campione di detenute era principalmente medio-basso, mentre successivamente sono emersi drastici e significativi cambiamenti. In particolare, se prima dell'intervento educativo il 31% del campione riferiva un livello di autostima basso, a seguito dell'intervento educativo, consono al profilo di carriera "Sociale" rilevato sul campione attraverso il test di Holland (1973), l'autopercezione di una bassa autostima è scomparsa totalmente, mentre le dichiarazioni di elevata autostima sono passate dal 26% al 68%.

2.2 Confronti percentuali pre e post-trattamento per singole affermazioni, rivelatrici di autostima/autosvalutazione

Particolarmente interessante, al di là del dato riassuntivo appena esposto, è risultata l'ispezione di singole affermazioni di analogo tenore, presenti nelle forme parallele del test per la rivelazione dell'autostima, per saggiare eventuali cambiamenti di risposta tra fase pre e post-trattamento.

A tal fine riportiamo di seguito in Fig. 4 i grafici percentuali di confronto tra le risposte a 7 affermazioni, alle quali abbiamo chiesto al nostro campione di detenute di rispondere, prima e dopo l'implementazione del programma di formazione dei talenti, e che ci sono parsi rivelatori di un reale apprendimento trasformativo.

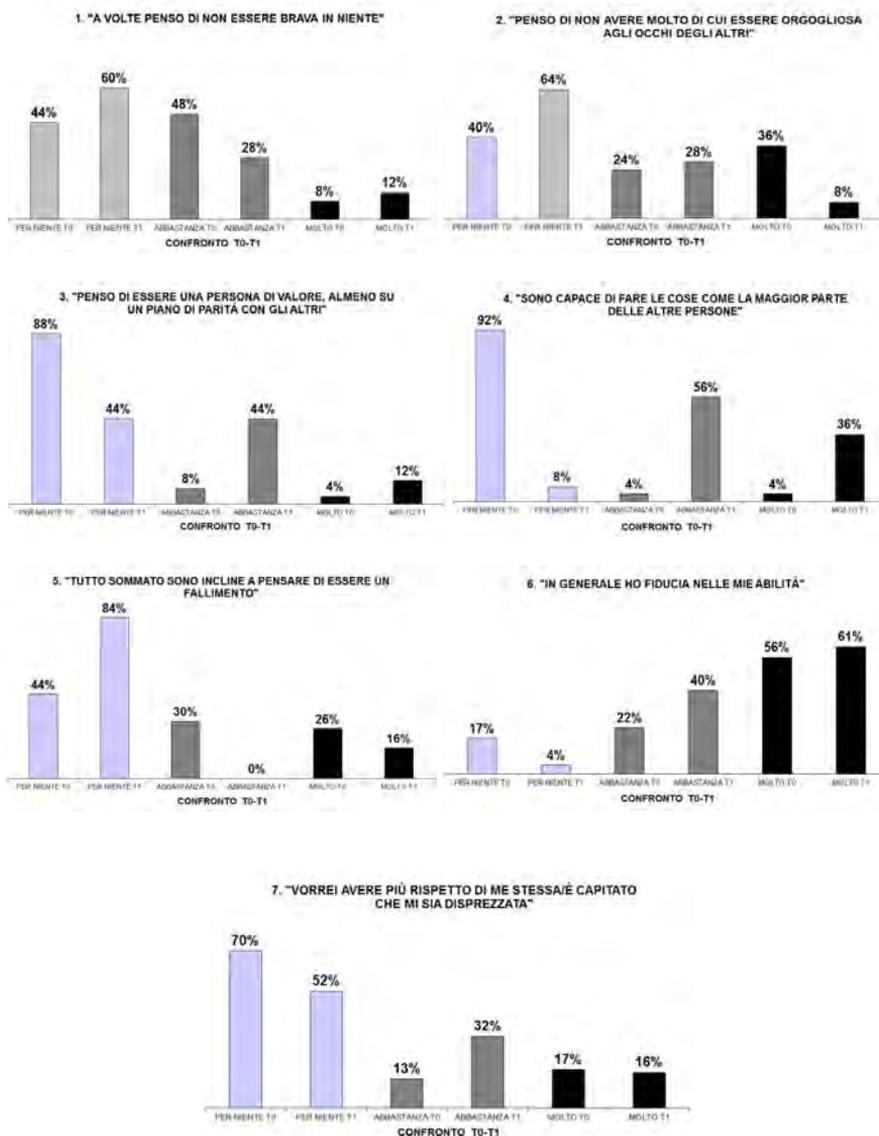


Fig. 4 - Confronti tra le percentuali di risposta a 7 affermazioni, in chiave sia positiva (3) sia negativa (4), nelle categorie Per niente/Abbastanza/Molto, alle forme parallele del test sull'autostima⁹

9 Le frasi identificative di ciascun confronto rappresentano una sintesi delle due affermazioni analoghe confrontabili, poste alle detenute, nelle forme parallele del test per la valutazione dell'autostima nelle fasi T0 e T1.

N. Confronto	Affermazione	Polarità dell'affermazione	Confronto tra T0 e T1
1	<i>A volte penso di non essere brava in niente.</i>	Negativa: posta in chiave di riflessione autosvalutativa.	L'autopercezione svalutativa del non essere brave in nulla risulta diminuita da T0 a T1 per la risposta "Abbastanza", passando dal 48% al 28%, mentre la risposta più legata ad un'elevata autostima ("Per niente") è passata dal 44% al 60% del campione post-intervento. Minima è la percentuale del campione che persegue nel definirsi "buona a nulla".
2	<i>Penso di non avere molto di cui essere orgogliosa agli occhi degli altri.</i>	Negativa: posta in chiave di riflessione autosvalutativa.	Emerge un netto miglioramento della percezione di sé, come si evince dall'aumento percentuale della risposta "Per niente", passata dal 40% al 64%. Va, in questo caso, sottolineata anche la netta diminuzione dell'autopercezione più negativa e quindi autosvalutativa, con la diminuzione percentuale della risposta "Molto", passata dal 36% all'8%.
3	<i>Penso di essere una persona di valore, almeno su un piano di parità con gli altri</i>	Positiva: posta in chiave di percezione generica di valore personale, rapportata alla media della popolazione generale.	Emerge il forte cambiamento nell'autopercezione di valore personale, con una diminuzione delle affermazioni di autosvalutazione, che dall'88% sono passate al 44%. Altrettanto interessante è l'aumento dell'autopercezione positiva di valore, che si evidenzia nella tendenza, da parte del 44% del campione, a definirsi persone "abbastanza" di valore, laddove prima dell'intervento a definirsi così era stato solo l'8% del campione. Analogamente si è registrato per la risposta maggiormente identificativa di elevata autostima ("Molto"), passata dal 4% al 12%.
4	<i>Sono capace di fare le cose come la maggior parte delle altre persone.</i>	Positiva: posta in chiave di percezione generica di capacità personale, rapportata alla media della popolazione generale.	Il nostro campione ha dimostrato un'evoluzione notevole della percezione di capacità personale (non in chiave di autoesaltazione, giacché si sottolinea nell'affermazione il riferimento a un livello di capacità rientrante nella media), a seguito dell'intervento formativo proposto, sia a livello di diminuzione dell'autopercezione negativa, passando dal 92% al solo 8% di auto-definizioni di totale incapacità, sia a livello di autopercezione positiva, definendosi "abbastanza" e "molto" capaci, rispettivamente nel 56% e nel 36% dei casi valutati post-trattamento, a fronte del precedente 4% per entrambe le categorie di risposta.
5	<i>Tutto sommato sono incline a pensare di essere un fallimento.</i>	Negativa: posta in chiave di forte autosvalutazione di sé.	Ad emergere è un'importante inversione di tendenza in senso positivo, con un aumento della risposta "Per niente", che dal 44% della fase pre-trattamentale è passata all'84%, e una diminuzione della tendenza all'autosvalutazione sia nella risposta "Molto", passata dal 26% al 16%, sia nella risposta "Abbastanza", addirittura passata dal 30% allo 0%.
6	<i>In generale ho fiducia nelle mie abilità.</i>	Positiva: posta in chiave di riconosciuta fiducia nelle proprie abilità.	Per quanto sia evidente che l'intervento formativo abbia determinato un aumento dell'autopercezione positiva di fiducia nelle proprie abilità, passata dal 22% al 40% nel caso della risposta mediana "Abbastanza", come anche un calo nell'autopercezione di sfiducia con la risposta "Per niente", passata dal 17% al solo 4%, va anche sottolineato come buona parte del campione riferisse di avere fiducia nelle proprie abilità già precedentemente all'intervento formativo (si veda la categoria "Molto").
7	<i>Vorrei avere più rispetto di me stessa/ È capitato che mi sia disprezzata.</i>	Doppia polarità: in chiave di rispetto/disprezzo per se stesse.	L'inversione della tendenza positiva che emerge nelle risposte "Per niente" pre e post-trattamento fa riflettere sulla possibilità che le detenute siano passate dalla negazione in fase T0 (affermando, nel 70% dei casi, che non si sono mai disprezzate, né vorrebbero rispettarci di più), all'accettazione di tale zona d'ombra in fase T1 (la percentuale è infatti scesa al 52%), frutto certamente della riflessione sulla propria rinnovata identità e quindi dimostrativa del processo trasformativo in atto. Il dato è confermato dall'andamento delle percentuali per la categoria di risposta "Abbastanza", passata dal 13% al 32%. Nessun cambiamento degno d'interesse, invece, per la categoria di risposta "Molto".

Tab. 3 – Commenti ai confronti di Fig. 4

2.3 Confronti specifici sulle fonti adulte d'autostima: discrepanze tra sé ideale (importanza) e sé reale (soddisfazione)

La Scala Elovson-Fleming, progettata per un utilizzo specifico per la valutazione dell'autostima su campioni di adulti, consente ai soggetti di autovalutarsi, attraverso l'esame delle discrepanze tra sé desiderato (valutazione d'importanza) e sé reale (valutazione di soddisfazione) in diverse aree della vita (ad es. relazioni personali).

A scopi trattamentali e di counseling occorre osservare le maggiori discrepanze emergenti tra le valutazioni di importanza e di soddisfazione, con particolare attenzione a quegli item che hanno ricevuto elevate valutazioni a livello di importanza, ma basse valutazioni a livello di soddisfazione personale, ossia in merito al fatto di possederla in buona misura.

Si è quindi proceduto a eseguire un t test, sempre su campioni appaiati, per valutare l'eventuale presenza di simili discrepanze in specifiche categorie, identificate da Elovson e Fleming (1989) come fondamentali fonti adulte d'autostima.

Dall'ispezione della Tab. 4 emergono come significative le discrepanze tra importanza e soddisfazione in 7 delle 20 aree tematiche pertinenti ai sette cluster che racchiudono le macro-categorie delle fonti adulte di autostima, ossia, in ordine di importanza: Cultura/Expertise ($t = 4,37$); Cura di sé ($t = 3,32$); Condizione fisica ($t = 3,15$); Educazione/Scolarizzazione ($t = 2,94$); Talento/Abilità sociali ($t = 2,90$) e Cittadinanza responsabile ($t = 2,73$), tutti con $p < 0,01$; infine Onestà/Affidabilità ($t = 2,22$), con $p < 0,04$.

Procedendo a raggruppare le dimensioni in base alla loro appartenenza ai sette cluster tematici, emerge come, nel nostro campione, le aree da attenzionare maggiormente a livello formativo, poiché forte è la discrepanza tra importanza della fonte d'autostima e soddisfazione personale in riferimento alla stessa, siano principalmente tre: intelletto e abilità; etica; sé esteriore. È dunque su queste dimensioni che le detenute del nostro campione rivelano maggiormente il bisogno di lavorare su se stesse; ciò non appare affatto dissonante con le aspettative.

Se la centralità intellettuale ed etica appaiono infatti immediatamente coerenti con il percorso deviante di queste donne, cresciute nell'etica ristretta delle loro famiglie d'appartenenza, alle quali è stata spesso negata un'adeguata istruzione, può apparire più difficile comprendere l'emergere di una preoccupazione per il sé esteriore.

T test per campioni appaiati (Differenza tra **IMPORTANZA** e **SODDISFAZIONE** personale nelle Fonti Adulte di Autostima)

		Differenze a coppie				t	df	Sig. (2-code)	
		Media	Deviazione std.	Errore std. Media	Intervallo di confidenza per la differenza al 95%				
					Inferiore				Superiore
1. Aspetto fisico	Import1 - Soddistaz1	,458	1,978	,404	-.377	1,293	1,135	23	,268
2. Condizione fisica: forza, agilità	Import2 - Soddistaz2	1,583	2,466	,503	,542	2,625	3,146	23	,005
3. Cura di sé	Import3 - Soddistaz3	1,000	1,474	,301	,377	1,623	3,323	23	,003
4. Popolarità/Attrattiva	Import4 - Soddistaz4	,625	2,018	,412	-.227	1,477	1,518	23	,143
5. Essere una "brava persona"	Import5 - Soddistaz5	,042	1,367	,279	-.535	,619	,149	23	,883
6. Avere una relazione affettiva	Import6 - Soddistaz6	,083	,776	,158	-.244	,411	,526	23	,604
7. Essere cittadini responsabili	Import7 - Soddistaz7	1,375	2,464	,503	,335	2,415	2,734	23	,012
8. Onestà e affidabilità	Import8 - Soddistaz8	,500	1,103	,225	,034	,866	2,220	23	,037
9. Coraggio delle proprie idee	Import9 - Soddistaz9	-.083	,830	,169	-.434	,267	-.492	23	,627
10. Rapporti con i familiari	Import10 - Soddistaz10	,250	,608	,124	-.007	,507	2,015	23	,056
11. Assolvere responsabilità di madre/moglie/figlia etc.	Import11 - Soddistaz11	,333	1,090	,223	-.127	,794	1,498	23	,148
12. Intelligenza	Import12 - Soddistaz12	,167	1,167	,238	-.326	,660	,700	23	,491
13. Educazione/Scolarizzazione	Import13 - Soddistaz13	1,042	1,732	,353	,311	1,773	2,947	23	,007
14. Cultura ed expertise	Import14 - Soddistaz14	1,125	1,262	,258	,592	1,658	4,388	23	,000
15. Talento ed abilità sociali	Import15 - Soddistaz15	1,042	1,756	,359	,300	1,783	2,905	23	,008
16. Soldi e beni materiali di valore	Import16 - Soddistaz16	,000	1,314	,274	-.568	,568	,000	22	1,000
17. Riconoscimento e stima	Import17 - Soddistaz17	,091	1,109	,236	-.401	,583	,385	21	,704
18. Raggiungere gli obiettivi	Import18 - Soddistaz18	-.400	1,314	,294	-.1015	,215	-1,361	19	,189
19. Influenzare eventi e persone	Import19 - Soddistaz19	-1,450	3,395	,759	-3,039	,139	-1,910	19	,071
20. Fede, spiritualità	Import20 - Soddistaz20	-.350	1,348	,302	-.981	,281	-1,161	19	,260

Tab. 4 - t test di confronto tra importanza e soddisfazione nelle categorie delle fonti adulte di autostima identificate da Elovson e Fleming (medie per campioni appaiati)



Fig. 5 - Differenza tra importanza e soddisfazione personale, significativa per 7 dimensioni della Scala Elovson-Fleming (N = 24)

In realtà questo elemento è già stato discusso in una precedente pubblicazione (Cardinali, Craia, Olivieri 2018), dove si è sottolineato come per la donna in stato di detenzione il fatto stesso di continuare a curarsi rappresenti un modo concreto di rapportarsi con il mondo, offrendo “il meglio di sé” in chiave estetica.

Si potrebbe arrivare a pensare, inoltre, che a seguito dell’implementazione dell’intervento di formazione dei talenti, queste donne abbiano dovuto rimettere

in discussione il loro sé esteriore, per ri-allinearlo al vero sé interiore che hanno iniziato a costruire, una volta messe di fronte al loro autentico potenziale.

A tal proposito risulta particolarmente interessante analizzare un recente approccio olistico alla formazione dei talenti, noto come *talent coaching*, che considera i seguenti quattro assi come costitutivi del *potenziale umano* (Zwieten et al., 2015):

- l'asse QI (Quoziente Intellettivo), che rappresenta la conoscenza, l'expertise e le skills;
- l'asse QE (Quoziente di Empatia), che rappresenta il modo in cui interagiamo con gli altri;
- l'asse QF (Quoziente Fisico), che rappresenta la componente fisica;
- l'asse QS (Quoziente Spirituale), che rappresenta il come e il perché utilizziamo i tre assi precedenti (Chi sono? Quali sono i miei valori e le mie passioni? Qual è il mio focus e quale la mia direzione?).

Jan van Zwieten sostiene che, nel processo di sviluppo dei talenti, si debbano sempre necessariamente considerare tutti e quattro gli assi, e che un talento realmente sviluppato implica sempre una forma di adattamento e di coinvolgimento sociale.

È evidente come le aree critiche emerse nel nostro campione abbraccino almeno 3 di questi quattro assi, e cioè l'asse QI per la dimensione "Intelletto e abilità", l'asse QF per la dimensione "Sé esteriore" e l'asse QS per la dimensione "Etica". Ciò significa che il sé reale delle nostre detenute sta ancora lavorando per allinearsi al sé ideale o desiderato su questi tre assi, laddove l'asse QE, quello relazionale e dell'empatia, appare già rispondente al loro ideale di socialità.

A conferma di ciò, ispezionando le dimensioni corrispondenti a una discrepanza minima o nulla tra sé reale e sé ideale, di fatto nel nostro campione emerge l'idea di un equilibrio già raggiunto sulle dimensioni seguenti, appartenenti all'asse QE e all'asse QS:

- considerarsi una brava persona, capace di aiutare gli altri;
- intrattenere una relazione stretta/amorevole con qualcuno;
- avere il coraggio delle proprie idee, anche se impopolari;
- credere in un potere superiore, avere fede;
- andare d'accordo con i propri cari, avere buoni rapporti familiari;
- essere riconosciute e rispettate dagli altri per il proprio lavoro.

3. Lo sviluppo del potenziale per l'efficacia del trattamento rieducativo in Alta Sicurezza

Gli studi dedicati agli interventi trattamentali rivolti alle detenute in Alta Sicurezza dell'istituto penitenziario di Latina puntano alla sperimentazione e alla successiva all'implementazione di tecniche educative di maggiore efficacia da proporre all'interno del percorso trattamentale rieducativo inclusivo, specificamente finalizzate alla riduzione della recidiva a lungo termine.

Considerando appurate, da parte degli operatori penitenziari del trattamento, le fondamenta teoriche proposte dagli autori dello studio, ai fini dell'implementazione degli interventi è stato per loro importante considerare l'influenza che la formazione dei talenti può avere all'interno del percorso di revisione critica del

reo, in particolare a seguito della definizione dei vari aspetti della biografia deviante del soggetto, nella fattispecie coinvolto in crimini mafiosi, appunto perché condizionato dal sistema culturale/familiare che ne subordina scelte e azioni in ogni fase della vita, non solo negli aspetti criminali e detentivi.

I confronti sull'utenza coinvolta nei laboratori, realizzati a margine del presente studio tra gli Autori e i membri dell'Equipe di Osservazione e Trattamento, hanno sostanzialmente confermato i risultati di questa ricerca, evidenziando in gran parte delle detenute coinvolte, attraverso i colloqui e l'osservazione nei laboratori, un diffuso attaccamento alle attività svolte, un'accresciuta autostima e desiderio di cambiamento. Parimenti, è provato che un mutamento sostanziale in queste persone solo raramente si realizza attraverso l'effettiva revisione critica del reato e la manifestazione del rifiuto di rientrare nel sistema familiare/criminale di appartenenza, anzi, è dichiarato il perdurare dell'attaccamento alla famiglia, ai congiunti e ai coniugi nonostante i gravissimi reati, le soventi lunghe condanne o gli ergastoli in regime di "41 bis", spesso giustificando l'atteggiamento in funzione degli inalienabili doveri familiari. Fattore, quest'ultimo, in comune alla quasi totalità dei soggetti esaminati nell'analisi decennale dei fascicoli e delle relazioni di sintesi, riferita a queste particolari di detenute dell'utenza della Casa Circondariale di Latina, che sottolinea la tendenza a giustificare i reati con le esigenze di mantenimento della prole, svalutando il peso dei comportamenti devianti utilizzando una serie di meccanismi di disimpegno morale, invocando dei valori da loro ritenuti più importanti dell'agito criminale. Principi, questi, considerati assoluti in ogni accezione, che pongono il concetto di "amore" al di sopra di qualunque giudizio e norma giuridica o morale. Sia che si tratti di figli, mariti, compagni o familiari, il reato e le responsabilità penali assumono un peso relativo di fronte alla famiglia e agli obblighi, materiali e affettivi, che ne derivano; poco o nulla conta che siano stati danneggiati dalle loro azioni altri figli o altre madri.

I precedenti studi in letteratura realizzati nello stesso contesto (Turchi et al. 2012) confermano che il prevalente elemento di continuità rilevato nell'analisi dei discorsi di queste detenute è il repertorio giustificativo, ciò nonostante lo sviluppo e l'aggiornamento delle tecniche di trattamento rieducativo e il potenziamento delle opportunità formative. *Nulla quaestio* sull'importanza degli interventi educativi riferiti alla crescita culturale, all'emancipazione e allo sviluppo di nuove competenze dirette al rinforzo dell'autostima e all'accrescimento del desiderio di veder realizzate delle nuove ambizioni, ma ciò realizza il ricorrente paradosso che deriva dalle dichiarazioni di una maggiore "libertà" interiore nel carcere piuttosto che fuori, ritenendo con il termine l'opportunità di scoprirsi "altre", diverse persone in possesso di talenti, desideri, passioni e ambizioni sinora ignote. Un aspetto, questo, che ha permesso agli operatori di acquisire un primo, parziale riconoscimento sulla responsabilità del reato, senza però raggiungere la revisione degli agiti devianti, quindi unicamente una prima apertura sulle conseguenze delle scelte, verso loro stesse e le persone più care, poco o nulla sulla negatività dei meccanismi d'origine, invece difesi allo stremo, perché la "famiglia" resta l'elemento che continuerà a essere il fulcro del loro progetto di vita.

Del resto è palese che non possa innescarsi un cambiamento così radicale, come conseguenza di una prassi amministrativa, con la sottoscrizione di un "patto trattamentale" tra l'Istituzione e la persona detenuta, è comunque doveroso, da parte del sistema rieducativo penitenziario, continuare a garantire delle azioni che permettano di individuare il potenziale trasformativo della persona e, quindi, avviare un percorso condiviso, un "patto" che, fuori dai benefici penitenziari, dai quali l'Alta Sicurezza è comunque esclusa, possa realizzare motivazioni, oppor-

tunità e fornisca strumenti per ricominciare altrove. *Ergo*: sbloccare il potenziale e valorizzare il talento; in altri termini, indurre alla trasformazione e allo sviluppo individuale, riprendendo le norme nazionali ed europee (Raccomand. R2-2006), quindi progettando un programma di trattamento rieducativo nella sua accezione più ampia, permettendo l'emersione delle peculiarità del singolo, in una visione comunitaria e globale che punta al recupero del capitale umano disperso con il percorso deviante e con l'incapacitazione determinata con la sentenza e la pena detentiva.

Perciò, in coerenza col mandato istituzionale, è incontrovertibile per il sistema tentare di attivare un'evoluzione positiva della persona, ma è la qualità del trattamento che può fare la differenza, in primo luogo per il fondamentale riconoscimento del reato e della sua gravità per la collettività, successivamente per la messa a sistema degli interventi di formazione diretti all'acquisizione d'indipendenza e affrancamento dalle subordinazioni criminali.

Per ritornare alle specificità delle detenute oggetto della nostra analisi, superando le pressioni derivanti dalle norme, una chiave utile a definire l'efficacia dell'intervento ri-educativo in termini di prevenzione terziaria è da individuare nel paradigma del *Transformative Learning* definito da Mezirow, un processo che, come noto, porta al cambiamento dei sistemi di riferimento dell'individuo. Il quadro teorico di Mezirow ci rappresenta come il soggetto adulto, che vive una fase critica, può andare oltre sé stesso e le sue ansie, accettando le novità e dando vita a una persona maggiormente consapevole e capace di superare gli ostacoli. Ma ciò non può prescindere dall'esigenza di un'intima riflessione sul vissuto, che infranga i modelli di riferimento, che critichi le azioni compiute e le sue conseguenze; pertanto, ricontestualizzando il discorso alla persona detenuta, è necessario che l'organizzazione la solleciti e la sostenga nella sua fase critica al fine di sviluppare e attivare nuove prospettive, confrontare i nuovi valori con quelli del passato per finalizzare una scelta. Riassumendo: il passato è l'elemento da sottoporre alla riflessione critica, il presente è essenziale al sostegno della consapevolezza in sé stessi e nelle risorse disponibili; le decisioni per il futuro sono le chiavi del progetto di vita. Secondo Mezirow (2003), quindi, l'apprendimento non potrà ignorare la valutazione dei propri comportamenti in relazione alle conseguenze sugli altri, pertanto, si dovrà assegnare un differente significato al vissuto per dirigere la condotta futura. Però se il passato non è riesaminato, la persona ne sarà influenzata durante la pena, condizionerà l'apprendimento e il processo ri-educativo, l'individuo assegnerà i vecchi significati alle nuove esperienze, neutralizzando gli interventi trattamentali dell'istituzione, nonché l'impegno, in questo caso solo formale, da parte dello stesso detenuto. L'evoluzione trasformativa che deriva durante il trattamento penitenziario del recluso è ricondita ma voluta, conseguenza di proprie valutazioni ma anche di quanto gli proviene dall'esterno del carcere, in parte non filtrato dall'istituzione, anche attraverso il confronto con gli operatori, con i familiari o con i compagni di detenzione.

Le criticità trasformative che emergono da questa disamina possono culminare con l'utenza oggetto di questa ricerca, considerato che sono proprio le donne in Alta Sicurezza, con le peculiarità che le distinguono, tra i soggetti più resistenti al cambiamento, sia per l'appartenenza alle organizzazioni mafiose, sia dalle limitazioni normative all'accesso ai benefici penitenziari per le peculiarità dei reati ascritti (articolo 4 bis L. 26 luglio 1975, n. 354). Ciò è evidente nonostante la bassa percentuale di recidiva che le contraddistingue: il rientro in "famiglia" corrisponde a un cambiamento di ruolo, raramente "attivo" nel contesto criminale di riferi-

mento, ma diretto al consolidamento delle funzioni femminili tradizionalmente proprie nell'ambiente, inevitabilmente di rafforzamento della struttura familiare, di legittimazione dei ruoli maschili, specie per le garanzie economiche e di posizione sociale, prescindendo dal loro spessore criminale e, quindi di rinvigorismento, spesso inconsapevole, delle iconografie rivolte ai più giovani.

Considerando i dettami del paradigma di Mezirow, appare evidente che il processo dell'apprendimento trasformativo è fatalmente influenzato dai condizionamenti sociali e culturali delle donne detenute e, non secondariamente, dalle norme penitenziarie e dagli interventi per la repressione delle organizzazioni criminali di riferimento, che prevedono la negazione di gran parte dei benefici se non in caso di collaborazione con la giustizia; eventualità quest'ultima che può evidenziare il distacco dal gruppo mafioso, ma non necessariamente l'affrancamento dal retroterra culturale che lo ha generato, perciò ostacolando, finanche arrestando, l'avanzamento dell'apprendimento trasformativo. Quindi, le esigenze di sicurezza e di contrasto alle mafie sembrano paradossalmente condizionare il percorso rieducativo di questi soggetti, apparentemente un deficit di opportunità rieducative: solo neutralizzati e incapacitati, grazie alla detenzione. Ma non è certo negata la possibilità di autodeterminare il proprio futuro, le opportunità per la revisione critica del passato restano intatte; è però richiesta maggiore responsabilità e desiderio di una vita diversa, alcune opportunità e facilitazioni sono contenute, ma di certo non impedito se è prevalente il desiderio di emanciparsi e mutarsi in titolari del proprio destino.

Conclusioni. La formazione del talento nel "sociale" a sostegno di una cittadinanza attiva

La formazione dei talenti orientata al contesto sociale può offrire al detenuto lo spazio, le abilità e la giusta disposizione per riconsiderare il suo posto nel grande schema delle cose, consentendogli di rivalutare, reimmaginare e rimodellare la sua stessa vita.

Poiché la formazione dei talenti è una forma d'apprendimento orientata alla liberazione personale, è chiaro che la sua applicazione in carcere possa, di fatto, preparare i detenuti a una nuova cittadinanza, socialmente attiva.

Gli individui coinvolti nel sociale (ossia i cittadini attivi nella loro comunità) vivono una vita più ricca e piena e si vedono offerte maggiori ragioni e opportunità per condividere ed eccellere nei loro ambiti di talento.

Infondendo la capacità di trasformare le percezioni di sé e degli altri, la formazione dei talenti in ambito carcerario può determinare cambiamenti significativi e duraturi nella coscientizzazione, nelle ideologie e nella direzione del detenuto.

Se l'apprendimento trasformativo è, come sostenuto da noi Autori, un paradigma realistico, attraverso cui è possibile filtrare la formazione dei talenti in carcere, se è esso quel laboratorio nel quale è possibile attuare le trasformazioni in prospettiva, da detenuto passivo a cittadino attivo, allora la formazione dei talenti dovrebbe essere collocata in prima linea come strumento d'elezione nell'arsenale dell'educatore penitenziario.

Un aspetto particolarmente importante, legato al processo di formazione dei talenti, è che si tratta di un processo d'apprendimento che sviluppa capacità di pensiero critico, metacognizione e ragionamento riflessivo, senza le quali l'apprendimento trasformativo non potrebbe funzionare.

Attraverso l'impegno nella pratica riflessiva, il detenuto si dota della comprensione e della capacità di diventare più aperto di mente, ampliando così i suoi orizzonti.

zonti sul futuro, e quindi più attrezzato a respingere idee sbagliate e a smantellare preconcetti (anche riguardo alle sue specifiche potenzialità) e sistemi di valori precedentemente indiscussi.

Senza questo impegno, la persona detenuta lotterà per proiettare la sua immagine in prospettiva di individuo moralmente e civicamente responsabile, riconosciuto come parte integrante di un tessuto sociale molto più vasto. Il tempo trascorso in carcere avrà rappresentato un'opportunità sprecata e sarà servito semplicemente a dimostrarle che non è, né potrà mai essere un membro apprezzato e stimato della società.

Ne consegue che gli educatori che lavorano in ambiente carcerario si vedono attribuita la responsabilità pedagogica di promuovere la cosiddetta competenza civica, che dovrebbe essere considerata come un'altra *literacy* che il detenuto deve imparare a padroneggiare, al fine di ridurre la propria emarginazione educativa e sociale.

La formazione dei talenti per lo sviluppo di una competenza civica potrà dunque essere approssiata al meglio attingendo al paradigma dell'apprendimento trasformativo, poiché tale ideologia si concentra meno sul fatto di consentire ai detenuti di sapere quale sia il loro posto nella società, e più sulla riconcettualizzazione di quale sia il loro ruolo nella società.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: Freeman.
- Benelli, C. (2007). La cura di sé in carcere. Itinerari autobiografici nei luoghi di detenzione. In D. Demetrio (ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: Franco Angeli.
- Boyatzis, R.E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *J Manag Dev*, 25: 607-623.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cardinali, C., Craia, R., Olivieri, D. (2018). La scoperta del potenziale come fattore protettivo nella rieducazione penitenziaria: studio su un campione di detenute del carcere di Latina. *F&I*, XVI: 265-281.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Elovson, A.C., Fleming, J.S. (1989). *The Adult Sources of Self-Esteem Inventory*. Unpublished assessment instrument, California State University.
- Fabbri, L., Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Fleming, J.S., Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *J Pers Soc Psychol*, 46: 404-421.
- Formenti, L. (2009) (a cura di), *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0. *High Abil Stud*, 21: 81-99.
- Holland, J. (1973). *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (2003). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- McAdams, D. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *J Res Pers*, 14: 413-32.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musi, E. (2017). *L'educazione in ostaggio*. Milano: Franco Angeli.
- Oggoni, F. (2019). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2012) (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Turchi, G. P., Iacopozzi, R., Orrù, L., Pinto, E. (2012). La misurazione dell'efficacia del trattamento in ambito penitenziario. *JADT 2012*, Liegi, Belgio.

The effect of a “visual toward verbal” training in narrative confidence for children in a multicultural context

L'effetto di un laboratorio “dal visivo al verbale” sulla autoefficacia narrativa dei bambini in un contesto multiculturale

Francesca Coin

Ca' Foscari University of Venice – francescacoin.psi@unive.it

Monica Banzato

Ca' Foscari University of Venice – banzato@unive.it

ABSTRACT

Narrative skills are very important in children's lives: they represent the basis for academic, cognitive, social and identity development. Improving narrative ability can be very hard for children who live in a context where the common language is not their first language. Lexical and syntactical difficulties can lead children to give up trying to express themselves, preventing them from continuing to practice.

For this reason, we tried to proposed a workshop for a 3rd grade class in a multicultural context, in order to develop at the same time narrative skills and engagement in storytelling. A series of activities gradually brought pupils from imagining, through action, to speech, while allowing everyone to find their favorite communication channel. The results were encouraging, as the activities structured in this way allowed even those who started from a disadvantaged situation to strengthen their self-efficacy and to participate in the same way as the others. Peer collaboration and the active role of the children were essential characteristics for the success of the project.

Le abilità narrative sono molto importanti nella vita dei bambini: rappresentano la base per lo sviluppo accademico, cognitivo, sociale e identitario. Migliorare le capacità narrative può essere molto difficile per i bambini che vivono in un contesto in cui la lingua comunemente utilizzata non è la loro lingua madre. Le difficoltà lessicali e sintattiche possono portare i bambini a rinunciare di cercare di esprimersi, impedendo loro di continuare ad esercitarsi.

Per questo motivo, abbiamo cercato di proporre un laboratorio per una classe di terza primaria con un contesto multiculturale, al fine di sviluppare allo stesso tempo le capacità narrative e l'impegno nella narrazione. Una serie di attività ha portato gradualmente gli alunni dall'immagine, attraverso l'azione, alla parola, permettendo a tutti di trovare il proprio canale di comunicazione preferito. I risultati sono stati incoraggianti, poiché le attività strutturate in questo modo hanno permesso, anche a chi è partito da una situazione di svantaggio, di rafforzare la propria autoefficacia e di partecipare come gli altri. La collaborazione tra pari e il ruolo attivo dei bambini sono state caratteristiche essenziali per il successo del progetto.

KEYWORDS

Narration, speech confidence, multiculturalism, primary school, self-efficacy. Narrazione, autoefficacia del discorso, multiculturalità, scuola primaria, self-efficacy.

1. Theoretical framework¹

1.1 The importance of narrative in children's development

Narrative is a general term and it is hard to find a satisfying definition. Some scholars portray it according to its goal: Stein (1982) speaks of a goal-directed episodic structure, Labov and Waletzky (1967) describe a narrative structure surrounding a basic complicating section that serves two functions: reference and evaluation, whereas Bruner (1986) defines personal narrative as discourse that asserts information about self (cit. in Sperry & Sperry, 1996). Klerfert (2007) approaches a socio-narratological view, in which narration is created in interaction between people and represents a tool for interaction (Wedin, 2010).

More widely, Sperry & Sperry (1996) define a minimal narrative episode as *“any topic-centered discourse containing at least one asserted verb about a displaced action and one other asserted utterance relevant to the topic”* (p.446). The most important aspect is that, regardless of the point of view from which it is considered, narrative plays an essential role in the development of children.

Narrative is a vital human activity (McCabe & Peterson, 1991), it is one of the basic forms of organized discourse and a universal form of thinking (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010).

It has strong implications in the cognitive, linguistic and social aspects of children's lives. As Nicolopoulou (1997) explains, narrative activity is a form of symbolic action linking the construction of reality and individual and collective identity. Applebee (1978) describes narratives as related to a child's development of concepts. In fact, in order to tell a good story, children must have knowledge of some concepts: temporal and cause-effect relationships and a theory of the mind. Westby (1991) observes that narrative facilitates the use of language to monitor and reflect on experiences and reason about, plan, and predict experiences (cit. in Stadler & Ward, 2006). Furthermore, narrative discourse development is related to emergent literacy skills and predicts successful adaptation to school literacy (Rollins et al., 2000).

To conclude: narrative begins from the development of oral language (Morrow, 1985), goes through literacy (Hedberg & Westby, 1993), and then predicts academic and social success (Bishop & Edmundson, 1987) (cit. in Stadler & Ward, 2006).

1 Attributione delle parti. Sections 1 and 3 are by Francesca Coin. Sections 2 and 4 are by Monica Banzato. Our thanks to Matthew Hoffman.

1.2 The development of narrative skills

Most researchers assume that children's narrative skills improve with age, albeit it is not always clear when the verbal behaviors of a young child blend into narrative (Sperry & Sperry, 1996).

Some renowned enquiries observed children who are about 2 years old (Sperry & Sperry, 1996; Dowker 1986 in Spinillo & Pinto, 1994). There is agreement in pointing out the age from 3 to 4 years as the establishment of real narrative, when children begin adding a storytelling format to their use of language (Stadler & Ward, 2006).

In their earliest years children do not produce the complete structure of a tale: Peterson & McCabe called it "leap-frog", because the stories were characterized by jumps from one event to another (Peterson & McCabe, 1983). In the same way, Spinillo & Pinto (1994) defined the first step as "non-stories", which consisted of simple descriptions of actions without any characteristic of narrative style; Applebee and Staler & Ward describe it as "*unrelated statements that label or describe*" (p. 80, Stadler & Ward, 2006)

The second phase (from about 5 years) shows narratives including introduction of the setting and of the main character, conventionalized story openings and above all a central event, but a real resolution of the drama is not present.

Then, the storytelling structure gradually upgrades, from an elementary form to a complete one. At the age of 6 children can tell a story following the structure proposed by Brewer: containing conventional openings and closings, exhaustive introduction, main events and resolution explicitly stated (Peterson & McCabe, 1983; Spinillo & Pinto, 1994). These features represent what Labov considered a well-formed story, one that orients the listener to who, what, and where something happened (Rollins et al., 2000). At the age of 6-7 they also can produce stories contextually dependent on visual stimuli (Spinillo & Pinto, 1994).

Stein & Glenn observed children at primary school age, from 6 to 10 years, understand typical mistakes that occur when they recall a story. The researchers found out that the internal representation of a story is based, for the most part, on semantic relations occurring within the stories. The researchers outlined 7 categories of sentences that compose a "good-story": major setting statements, minor setting statements, initiating events, internal responses, attempts, direct consequences, and reactions. Older children can recall more completely, citing a largest number of categories. Younger children refer less frequently to internal responses and minor settings. They recognize early the importance of major settings, initiating events and direct consequences and recall them very well, even after a week. Attempts and reaction categories show a higher degree of variation of recall than all other categories (Stein & Glenn, 1979).

1.3 Narrative development in a multicultural contest

Unfortunately, the evidence about what makes a "good story" varies in differing cultures (McCabe & Peterson, 1984). Narrative content and structure are greatly influenced by culture (Stadler & Ward, 2006), indeed narratives from different cultural groups show distinct organization (Rollins et al., 2000).

For example, African-American children produce more classic narratives than do European North American children. Chinese children tend to end their narratives at the high-point and Japanese and Latino children may not provide as much narrative detail as European North American and African-American children (Rollins et al., 2000).

Storytelling requires more complex language than daily conversations to describe an event to a listener who did not share in that event. Explicit vocabulary, extreme clarity with pronouns and command of temporal connectives are required (Stadler & Ward, 2006). The thematic structure of a narrative is usually marked linguistically: the listener uses the thematic markers to organize his comprehension of the discourse. For these reasons, storytelling can be quite complex for children who live in a multicultural context. At the age of 4 they correctly manage their first language in order to tell an understandable tale, while the second language gradually enters into their lives and they progressively acquire command of the discourse.

It is clear that narrative structure is influenced by cultural style, as well as language development. Nonetheless, children from other cultures do use the same components of personal narratives, described by Labov and other authors. Hence, it is important not to mistake impaired narration for cultural variation. Confusing narrative difficulties with cultural variation could be dangerous, especially for educators, who aim to implement children's discourse structures in order to provide pupils better access to learning.

2. The project

2.1 Aim of the work

The role of narrative in children's development, in particular for children who live in a multicultural context, is at this point affirmed. It arises as essential in order for them to express themselves in personal and academic tasks. However, in multicultural classes, it is hard to devise training to improve pupils' narrative skills, due to the language obstacles.

To reinforce their narrative confidence, despite the linguistic level, we initiated a workshop based on a series of activities that gradually shift pupils from a visual form of narrative to a verbal one.

The aim was to promote cognitive and emotional dimensions in a balanced way. In the emotional sphere, we aimed at strengthening in particular two sources of self-efficacy, in the various phases of the workshop: vicarious observation and verbal persuasion among the children, diminishing the verbal persuasion of the teacher who instead played above all a role of *director*, intervening in the activities to guide the children. Cooperation between children was, for these reasons, strongly encouraged.

In the cognitive sphere, the workshop's activities were built on the story's internal representation schema, as proposed by Stein & Glenn (1979). The authors described this schema in terms of a network of categories and the logical relations between these categories. The researchers outlined seven categories of sentences that compose a "good-story": major setting statements, minor setting statements, initiating events, internal responses, attempts, direct consequences, and reactions. Nine-year-old children can recall most of these completely, employing the largest number of categories.

The aim of the research project was to answer the following questions:

1. How are children's narrative skills developed in multicultural contexts?
2. Is it possible to design educational activities that increase children's narrative skills while keeping their engagement high?

3. What attributes should such activities have in order to be effective and inclusive?
4. Are there differences in their approach to storytelling between Italian and foreign students?

Our workshop was included in the European project SHABEGH (Shakespeare in and Beyond the Ghetto), realized for the 400th anniversary of William Shakespeare's death and the 500th anniversary of the establishment of the Jewish Ghetto of Venice. Because of this framework, we based it on Shakespeare's play *The Merchant of Venice*.

2.2 Participant

The workshop was carried out with a 3rd grade class at a Venetian primary school. Eighteen nine-year-old pupils and their teachers participated.

Among them, seven were of Italian parentage and eleven came from international migrant families that did not have Italian citizenship, although six of these were born in Italy. The other five arrived in Italy before the age of three, so the majority of the children had attended three years of preschool in Italy. Foreign children come from seven different country: Albania, Bangladesh, China, Egypt, Macedonia, Moldova, Philippines. They usually practiced their native language and culture at home and spoke Italian at school. All of the foreign pupils spoke Italian at a level sufficient for daily communication. Three of them showed poor lexicon and syntax. Seven of them could read with the same fluency as their Italian classmates, whereas four read slower and make more mistakes. Only four children had a written production comparable with Italian peers. Seven used shorter sentences, poorer lexicon and make a greater number of orthographical mistakes.

Before starting the activities, the consent of parents, teachers and the head teacher was obtained.

2.3 The workshop

The entire project took place from March to June, with an average cadence of one meeting every two weeks. The workshop consisted of three main steps.

First, a preparatory step, in which children listened the story of the *The Merchant of Venice*, suitably adapted for 8 and 9 year-olds (L. Tosi, 2015) and told by a professional storyteller.

The second step was composed of a series of activities realized through shadow theatre and sessions of brainstorming and drawings. The first activity concerned shadow theatre: children were split into small groups, each group playing a scene of the story. A photographer took pictures of them, while other classmates guessed what scene it was. Afterwards, in the second activity, regarding brainstorming and drawings, they worked on their shadow shapes: thinking over their scene, especially about the actions, emotions and goals of the characters and the way they communicated these through gesture and mime. At the ending of this brainstorming, all the children together chose one or two colors for each character, based on his or her temperament and emotions. They then colored their shadow shapes, which were printed on paper.

The last step required producing a short digital storytelling that collected all the products made by the children. This step served two functions: to practice an-

other form of storytelling, which reprised all precedent phases, like a sort of *de-liberate analysis* (Brown & Coles, 2012), and to realize a final product to show it to parents and schoolmates. We also asked the children to imagine a different ending of the story to add to their storytelling.

Stein & Glenn suggest: “*the unit most widely used to date has been the proposition (Fillmore, 1968; Kintsch, 1974). A proposition is defined by a relational word (the most common type of relational word is the verb) and one or more arguments, which stand in some specifiable relation to the relational word. [...] A proposition roughly corresponds to a simple sentence*” (p. 4, Stein & Glenn, 1979). Following this hint, we divided the simplified plot into the main action units that corresponded to the scenes played by the children. In each scene, the characters played a unique action, in order to help pupils to recognize the main episodes and the other categories proposed by Stein & Glenn.

As usually, this sequence is a causal chain of events, beginning with an initiating event and ending with a resolution. Each scene was described on a sheet of paper through an image and a short simple sentence. Playing the character’s action with their own bodies helped children to focus on the actions and emotions of the story. Guessing which scene is being played helps the children to express themselves verbally. We started from some simple clues to evocate some sort of answer, and then we helped them to formulate a complete sentence.

Peterson, Jesso, & McCabe (1999) found that children improved their narrative skills when the intervention focused on encouraging talking about experiences, asking more open and contextual questions and answering regularly using backchannel signals such as nods and non-verbal recognition. For this reason, we organized the activity as a guessing game in which schoolmates guessed which scene was being played. This gave important feedback to the actors about the rightness of their gesturing and miming and reinforced their confidence.

2.4 The research

The research project was focused on the second and third steps, from shadow theater to the final digital storytelling.

Narrative language skills and involvement were measured through indicators: engagement, self-efficacy and cooperation for involvement; vocabulary, syntax and narrative structure for narrative skills.

The measurement tools used were: self-assessment questionnaires to assess the level of engagement and self-efficacy; video-recorded observations for engagement and cooperation; analysis of transcribed dialogues and analysis of texts produced to evaluate vocabulary, syntax and narrative structure.

We followed a complementary parallel mixed method: each research topic had its own type of analysis.

Quantitative analysis self-efficacy and engagement questionnaires were administered before and after the activities: to measure the number and the order of interventions, which revealed engagement and cooperation, and for analysis of the written text.

Qualitative analysis focused on the children’s recognition and use of the Stein & Glenn’s categories. Some short significant examples of dialogues are given below for demonstration purposes.

To answer to the third question, about which attribute should have an educational activity, to be effective and inclusive, we used the features of action research project.

3. Results

How are children's narrative skills developed in multicultural contexts?

With regard to the development of narrative skills in multicultural contexts, the stages of development were found to be similar for all children, regardless of their cultural background, as argued in the literature (Rollins et al., 2000). Every child could recognize the importance of major settings, initiating events and direct consequences and recall them very well. Pupils with poor linguistic skills (four foreign and one Italian child) expressed themselves by shorter and syntactically simpler sentences. The only glaring difference is that language difficulties can slow progress and make children more insecure and less likely to engage in spontaneous narratives; this happened to the three foreign children who had shown low initial levels of self-efficacy and consequently made fewer attempts.

1. Is it possible to design educational activities that increase children's narrative skills while keeping their engagement high?

Regarding the possibility of designing training activities that allow implementing children's narrative skills while maintaining a high level of involvement, our conclusion is yes.

The children demonstrated their involvement verbally and through participation: they often raised their hands to respond, made sure everyone recited the right number of actions, gave a large number of positive judgements ("Great!", "Oooh!", "Wonderful!", "Amusing!" and "Look at this!"), spent a lot of time recognizing themselves in the images ("That girl was me! I was scared, because he wanted to kill me and take a piece of my flesh. He was scolding me.") and often used the first person in the narrative, which indicated that they were involved in the scene-playing and that they reflected on and participated in the character's feelings. They also demonstrated a certain linguistic commitment: from short exchanges of sentences, we can understand how they cooperated to produce a more complete response. The teacher's question gives a hint to describe the scene ("What is happening?"), then the first pupil, the most self-confident, according to the results of the questionnaires, starts the answer by proposing some content ("He is dying."). Little by little, the classmates supplement this with more appropriate words ("No, he is killing him,") and other details ("Ah, he wants to take a piece of his flesh.") or by a more syntactically elaborate sentence ("He would to hurt him but he would lose his goods,"), usually produced by the Italian pupils.

Stein & Glenn's eight categories proved to be very useful in facilitating the understanding of the story, especially if the children were guided along a specific path. Children were able to recognize these categories and use them in production as well. For example, *Major setting* introduces the main character(s) and describes the social, physical or temporal context in which the story occurs. We helped children to focus on those details through questions about scenarios and costumes. E.g.²:

2 E is for Educator and C is for Child.

- E: "Where are our characters?"
 C: "Uhm...in the background there is a terrace, maybe they are in Portia's manor!" E: "Good job, can you tell me who are they?"
 C: "Portia and Bassanio"
 E: "How do you recognize them?"
 C: "The person on the right has a long skirt, so she is a lady. The person on the left is a young man, because he hasn't a walking stick. He has got a hat with some feathers, so he is Bassanio.")

Wearing the stage clothes and watching the projected background helped the children to recognize the most important elements, while the questions helped them to express these concepts verbally, in a reasoned sequence.

As in Stein & Glenn's opinion, *internal responses* is the category in which children encounter most difficulties. It refers to the psychological state of a character after an event. It contains affective responses, goals and cognitions (character's thoughts) and often is hard to explain to the children; hence, we evidenced the psychological condition of the characters in every step. Once again, the passage from visual to verbal is at the heart of our activity. E.g.:

- C₁: "Portia reads the letter Antonio send to Bassanio."
 E: "What is she feeling? Look at her hand."
 C₂: "She is happy." (Other children laugh.)
 C₃: "No, she is astonished."
 C₄: "Maybe she is sad."
 C₅: "Worried?"
 E: "Yes, worried is the right word."
 C₃: "She is astonished too."
 E: "Maybe a little.")

In order to observe the ability to use Stein & Glenn's categories in production activities and not only in comprehension tasks, we asked the pupils to write an alternative ending to the plot.

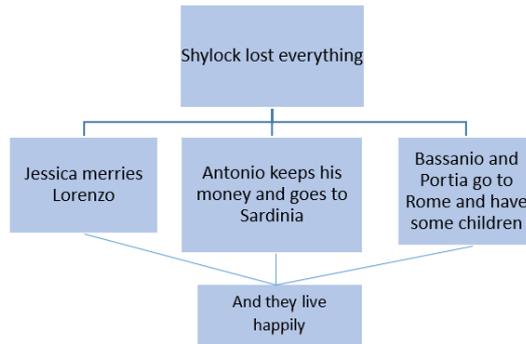
Thirteen out of the eighteen children completed the task. Three of them simply repeated the real ending of the passage, without adding anything (E.g.: "When Shylock returns home, he sees that his money is not there." and "Shylock discovers he lost all the money and goes to them to get a part back.") employing sentences very similar to the instruction. One of the children just used a conventional ending, "And they lived happily ever after". Two of these children were foreigners and one was Italian.

One foreign pupil expressed a desire: "I'd like Antonio to give Shylock his money as soon as he becomes rich again." Nine children actually invented an original ending. Six endings were relatively long and were produced by two foreign children and four native Italian ones; three were shorter (produced by two foreign children and one Italian one). They used a mean of five sentences to tell their mini-story (range from 4 to 14 sentences). Each sentence contained on average six words (range from 4 to 8.6 words), for a mean total of 33 words. More linguistically skilled children used a mean of four conjunctions, whereas less skilled used an average of two conjunctions.

Following the Stein & Glenn's schema, we can recognize five simplex tree charts (see Fig. 1).

This example of a tree chart is very simple: it has a singular Initiating Event, given by the instruction.

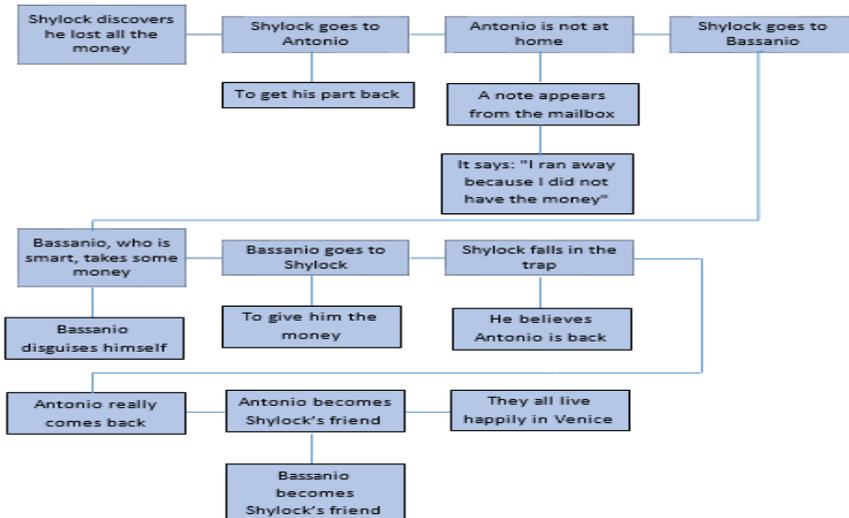
Figure 1 Example of a simplex tree chart



An Episode System, composed of three actions, in which the three actions are not linked to each other, follows. The described actions are at the same time consequences and resolutions. There is no Plan Sequence or Internal Response. A typical chunk makes up the ending.

Four other children created a more complex chart (see Fig. 2). In this complex chart, for example, we can see three principal lines of action (numbered from one to three). Each of them has an Initiating Event, an Episode System and a kind of Resolution. The conclusive action of a line becomes the start of the following line. There also are many secondary actions, which follow from a primary action and specify something about it, often the Attempts or sometimes an Internal Response. The conclusion recalls a conventional ending but is in some way adjusted to the specific context.

Figure 2 Example of a complex tree chart



Speaking generally about categories, no one described major or minor settings; because they were required only to invent an alternative ending and not a whole story, they probably thought it was not necessary.

Ten pupils developed an Episode System composed of three sentences or more. Nine of them identified one or more Initiating Events and five described a Plan Sequence, pointing to goals and actions. Eight found out a new solution, connected with goals and actions.

No one cited an Internal Response, describing emotions or feelings. An exception is in the example (Fig. 2) in which some sentences referring to thoughts are mentioned (e.g. "He believes Antonio is back").

Five children used a conventional ending to close their story.

3. *What characteristics must such activities have in order to be effective and inclusive?*

To answer to this question, we analyzed the video-recorded moment in order to outline which educational strategy obtained best outcomes. We collected a series of useful pieces of advice:

Multimodality allows every child to find their own manner of expression, without dwelling too much on language issues. However, the route must be well set and guided: the use of the Stein & Glenn categories was very useful in this regard. Moreover, each concept (in this case the use of the categories) should be repeated several times and in various modes of expression, to be understood more clearly and recognized in its different forms.

With regard to the well-guided route, the *alternation of guiding questions and freedom in the answers* made the children feel safer and freer to express themselves and to participate.

The *corrections made by their classmates*, rather than by the teacher, was another aspect that helped to increase their confidence. They were a great encouragement for less confident and involved children, because it gave them a feeling not of having made a mistake but that the concept could be said better.

This leads to the fourth important factor: *cooperation*. It grew during the dialogue and improved their social skills, making them able to find solutions to small conflict situations. In the following short dialogue, for example, some children did not agree about the feeling felt by the protagonist, but in the end, they found a solution:

E: "How do you think they feel now?"

C₁: "Happy."

C₂: "No, they feel a bit sad, because they made an agreement that he would never give somebody his ring."

E: "So, we how can we describe them?"

C₃: "We can say they are a bit happy because they revealed she helped them and so they feel relieved, but they are a bit sad too, because of the ring problem. Is it right?"

C₄: "Yes, great! So we are all agreed."

Another piece of advice that should be taken into account when planning educational narrative interventions is *patience*. Narrative skills take a long time to be learned, and the expectation of achieving clear results in a short time can affect children's self-esteem and motivation. We were linked to the timing of an international project and the curricular activities of the class, so the short duration of our intervention did not allow us to see evidence of improvements in the linguistic field.

Finally, involvement should always remain high to motivate participation despite the difficulties. It would therefore be appropriate to give priority to activities in which children, not the text, are the protagonists. When we worked on photographs and films where the children were portrayed, their attention and participation showed much higher levels than when working on text, dialogue or directly on the plot.

4. *Are there differences in the approach to storytelling between Italian and foreign students?*

Foreign pupils started out with an average narrative self-efficacy slightly lower than the Italians, especially for females (3.18 out of 4 for Italians, 3.06 for foreign females and 3.21 for two foreign males). At the end of the training they caught up with their Italian schoolmates (3.54 for Italian, 3.56 for foreign females and 3.63 for foreign males).

The children seemed to have a good awareness of their narrative skills: five Italians out of seven and five foreigners out of ten expressed a form of self-evaluation that corresponded to that given by their teachers. The only difference is that Italians tend to make overestimation errors, as did foreign males, while foreign females had a tendency to underestimate themselves. This codification did not affect their participation in the activities, except in a few anomalous cases mentioned above. In general, pupils with higher self-efficacy participated regardless of their skills by speaking out first and more often than children with low self-confidence. There were no differences in the number of interventions proposed by Italian and foreign pupils.

Therefore, it can be said that it is not so much the origin or the linguistic difficulty that favors or hinders participation as it is the personal self-confidence of each child.

4. Educational implications and conclusions

Narrative skills are very important in children's lives: they represent the basis for academic, cognitive, social and identity development. Improvements in narrative ability can be very hard for children who live in a context where the common language is not their first language. Lexical and syntactical difficulties can lead children to give up trying to express themselves, preventing them from continuing to practice and to improve.

For this reason, we proposed a workshop to develop at the same time narrative skills and involvement in storytelling. A series of activities gradually bring pupils from imagination, through action, to speech, allowing everyone to find their favorite communication channel. The multimodal narrative workshop was designed to overturn the widespread practice of thinking first of the "cognitive dimension" and then of the "emotional dimension". Instead, our workshop first created the conditions to maximize involvement and cooperation among children, and these conditions served as a lever in the cognitive sphere (i.e. to familiarize children with recognizing the patterns and manipulating the categories of narrative through the production of differing narrative expressions aimed at improving oral and written language skills).

Children love to observe other children and they love to observe those most

similar to themselves (identification). If the children observed, taken as models, show, despite the difficulties, that they are successful, this can instill a sense of confidence in their own ability to try or retry to perform similar tasks, even if they already have failures behind them (Bandura, 1997; Schunk, Hanson, & Cox, 1987).

This explains why foreign children had a greater drive to engage in their task, imitating the observed behavior of other pupils of the same age and with similar characteristics (taken as a model) engaged in the same task, compared to the observation of an adult (the teacher), even if charismatic, who showed how to do the same task.

Brown & Inouye research (1978) shows that individuals who have been exposed to confidence-building models persist despite repeated failures. In our multimodal storytelling workshop, we created opportunities for collaborative work in which children could participate in their own way (verbal, visual, cinematic, etc.). Children could express themselves, work on narrative categories and at the same time act as role models, and promote vicarious observation opportunities for other children. In order to activate peer modeling, the didactic activity should match the children's potential modes of expression and not just one mono-expressive mode or only verbal or only visual means, etc... In fact, the narrative categories can be managed through linguistic, visual, gestural, digital and other symbolic means.

The greatest advantage of imitative learning over other forms of learning is that it provides a complete behavioral sequence for the learner (Bandura, 1997). This type of workshop focusing on vicarious observation, has triggered another source of self-efficacy, which is the verbal peer persuasion that has been crucial in triggering and maintaining the involvement and motivation of children, as each child has received feedback and consents or suggestions or questions about specific tasks from other children.

Children were very engaged: everyone wanted to participate, playing the scenes, guessing the answers and proposing the colors. Their confidence gradually increased: more self-assured pupils started an interaction by answering the teacher's question, the others joined in little by little to add, correct or make something more precise. At the end of the discussion, everybody had given spontaneously his or her contribution.

Obviously, the development of narrative skills cannot be concluded in a few weeks. However, the children learned how to help each other to express themselves. They learned that there is always a better way to relate something, especially if you pay attention to the categories and continue to try and try. This is the best way to improve their own ability and feel ever more confident. There were no differences between the attitude of Italian and foreign pupils, rather the different behaviors depended on their personal self-efficacy level. The workshop demonstrated that it is important to search for alternative ways to tell and express yourself until you have the right words. The corrections made by the classmates, rather than the teacher, are a great encouragement for the less self-confident children. The cooperation that arose during their dialogue improved their social skills and made them able to use problem solving in order to find a remedy in conflictual situations. Working together, collaborating among peers, creates a more relaxed environment and less fear of judgment.

Bandura (1986) wrote: "Educational practices should be evaluated not only according to the skills and knowledge they impart for current use [cognitive dimension], but also according to what they do to children's beliefs about their abilities, which affects how they approach the future [emotional dimension]." (p. 417).

The aim of the Shabegh project was broad; this workshop covered just a small part and the research describes just a narrow aspect of that. The activities were realized with the participation of only one class and a small number of pupils. It could be interesting to replicate the workshop with a larger number of children belonging to various contexts, such as other ages, other language levels, other cultures, other class compositions.

To conclude, the workshop was a positive experience for children and teachers. It showed that the balance between cognitive and emotional dimensions is a valid starting point from which teachers can begin to rethink their didactic and educational planning methods. Focusing on proximal goals, peer modeling and social and constructive feedback helps to reduce children's stress and is more effective than simply words of encouragement.

Through a variety of educational strategies, of which the multimodality used in this workshop is an example, students can gain independence and greater determination as they learn to work more effectively and with confidence in their ability to achieve certain goals. Teachers can benefit from investing time and energy in developing pedagogical strategies that incorporate cognitive, emotional and psychophysical dimensions in tune with the class group they are working with (for there is no "one recipe" for all) in order to encourage self-efficacy in their students, but also in themselves as teachers.

Acknowledgments

This work is supported by EU project SHABEGH (CREATIVE EUROPE—CULTURE) (Project Reference: 570754- CREA-1-2016-1-IT-CULT-COOP1). Note: for reasons of national assessment of Italian university research, the authors must declare which sections each has written, in spite of the fact that work is entirely the result of continuous and intensive collaboration. Sections 1 and 3 are by Francesca Coin. Sections 2 and 4 are by Monica Banzato. Our thanks to Matthew Hoffman.

References

- Banzato, M., & Coin, F. (2019). Self-Efficacy in Multimodal Narrative Educational Activities: Explorative Study in a Multicultural and Multilingual Italian Primary School. *Media and Communication*, 7(2), 148-159.
- Bonifacio, S., & Hvastja Stefani, L. (2010). *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, L., & Coles, A. (2012). Developing "deliberate analysis" for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2), 217-231. <http://doi.org/10.1007/s10649-012-9389-7>
- Mccabe, A., & Peterson, C. (1991). Developing Narrative Structure. *PsycCRITIQUES*, 38(10), 367. <http://doi.org/10.1037/032742>
- McCabe, A., & Peterson, C. (1984). What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13(6), 457-480.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach (missing reference page). In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). Mahwah, New Jersey: Lea.
- Peterson, C., Jesso, B., & Mccabe, A. (1999). Memorial Unifjersity of Newfoundland. *Journal of Child Language*, 6(1), 49-67.
- Peterson, C., & Mccabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking*

- at *Child Narratives*. New York: Plenum.
- Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. S. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in Speech and Language, 21*(3), 223–232. <http://doi.org/10.1055/s-2000-13196>
- Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development, 11*(3), 443–465. [http://doi.org/10.1016/S0885-2014\(96\)90013-1](http://doi.org/10.1016/S0885-2014(96)90013-1)
- Spinillo, A. G., & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology, 1994*(12), 177–193. <http://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00627.x>
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2006). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 73–80. <http://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema. In R. O. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Advances in research and theory (Vol. 2)*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Wedin, A. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: a recourse for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum, 23*(3), 219–233. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2010.515995>

La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?

The university didactics transformation in the times of Covid-19: is it an innovation opportunity?

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – davide.dipalma@uniparthenope.it

Patrizia Belfiore

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – patrizia.belfiore@uniparthenope.it

ABSTRACT

The health and social emergency triggered by COVID-19 has forced the Italian Education System to transform itself into a formative offer entirely delivered in online mode through digital media. This paper, with a specific focus on the university system, through a case study aims to investigate whether this forced teaching experimentation has turned into an opportunity for didactics innovation. The survey focuses on students and professors perspectives and is proposed as an element of reflection for the didactic and pedagogical dimension in the context of new forms of transmission of knowledge in formal formative contexts.

L'emergenza sanitaria e sociale scatenata dal COVID-19 ha costretto il Sistema dell'Istruzione Italiano ad una trasformazione verso un'offerta formativa interamente erogata in modalità on-line attraverso supporti digitali. Il presente Paper, con un focus specifico sul sistema universitario, attraverso un case study si propone di indagare se questa sperimentazione didattica forzata si sia trasformata in una opportunità di innovazione didattica. L'indagine si concentra sia sulla prospettiva degli studenti che su quella dei docenti e si propone come elemento di riflessione per la dimensione didattica e pedagogica nell'ambito delle nuove forme di trasmissione dei saperi nei contesti formativi formali.

KEYWORDS

Didactics Transformation, COVID-19, Experimental Pedagogy, Innovative Didactics, University Education.

Trasformazione Didattica, COVID-19, Pedagogia Sperimentale, Didattica Innovativa, Formazione Universitaria.

Introduzione¹

Una delle principali disposizioni contenute nel DPCM del 4 marzo 2020 recante misure urgenti per il contenimento del COVID-19 è stata sicuramente la sospensione delle lezioni in scuole e università. Tale aspetto, assolutamente necessario per la tutela della salute su scala nazionale, ha sicuramente stravolto le abitudini del sistema dell'istruzione italiano, compreso quello universitario, sia dal lato degli studenti, che da quello dei docenti. L'intero apparato, in tutte le sue funzioni didattiche, si è trovato "costretto" a rivolgersi alla strategia dell'E-Learning con la creazione e l'adozione di piattaforme e sistemi informatici online in grado di continuare a garantire potenzialmente il diritto alla formazione e all'istruzione di tutti gli studenti italiani da parte di scuole e università.

Tutte le realtà della sfera dell'istruzione hanno dovuto compiere un salto enorme verso la sperimentazione didattica, dovendo allo stesso tempo ricordare che scuola e università sono spazi educativi, prima che formativi, dove al centro del processo si collocano l'interazione tra insegnamento-apprendimento e la relazione tra docente e studente, il loro dialogo continuo, l'ascolto reciproco e il feedback. Non comprendere come attuare la relazione, pensando all'e-learning solo come strumento di erogazione di materiali, questo rischierebbe di rilevarsi scarsamente produttivo. Inoltre, è doveroso sottolineare che l'E-Learning non può, e non deve, essere visto come uno strumento sostitutivo della tradizionale didattica in presenza, dove è sufficiente trasferire online il proprio insegnamento abituale con l'unica differenza dei mezzi utilizzati. Vero è, però, che fatto salvo quanto appena esposto, da una disgrazia sanitaria e sociale senza precedenti, ne è scaturita l'opportunità irripetibile di una innovazione didattica su base tecnologica "forzata", di cui probabilmente l'intero sistema, specie quello universitario necessitava da tempo.

Il presente lavoro di ricerca, a tal proposito, si propone di analizzare se a livello universitario l'opportunità è stata sfruttata e quale sia stato l'impatto generato dall'adozione di supporti tecnologici nell'erogazione del flusso didattico esclusivamente attraverso una piattaforma on-line nella prospettiva dei docenti e in quella degli studenti. Nello specifico, si focalizza l'attenzione sul Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere (DISMEB) dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" e sul relativo corso dell'insegnamento di Pedagogia Sperimentale.

1. Il concetto di Didattica Innovativa a livello Universitario: una premessa

Le Riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno sostanzialmente modificato il modello di formazione sia a livello scolastico che universitario, proiettando quest'ultima verso approcci didattici innovativi, principalmente incentrati sullo studente, sui risultati dell'apprendimento e sull'utilizzo di nuove tecnologie. C'è un ampio consenso, sia nazionale sia internazionale, sulla necessità di migliorare l'offerta formativa rendendola accessibile, ampia e diversificata. Il tema dell'innovazione della didattica ha assunto negli ultimi anni un ruolo centrale nel cambiamento che riguarda i processi di produzione e diffusione della conoscenza; l'apprendimento e l'insegnamento sono la

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: L'Introduzione e il paragrafo n. 1 è da attribuirsi a Patrizia Belfiore; paragrafi n. 2 e 3 e Discussioni e Conclusioni sono da attribuirsi a Davide Di Palma.

core mission delle istituzioni formative su tutti i livelli di istruzione. Il sistema dell'istruzione, in particolare quello universitario è, infatti, chiamato a ri-definire la sua identità e la sua mission per offrire risposte adeguate sul piano organizzativo, dei contenuti e delle metodologie alle nuove esigenze e competenze richieste dal mondo della scuola, del lavoro e dalla società globale.

Per innovazione si intende il processo continuo di progettazione, sviluppo e implementazione dei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere esperienze partecipative e *learner centred* (Salomoni, Sancassani, 2018); concetto ampio che si riferisce, tra le altre cose, a forme di apprendimento attivo, alla didattica partecipativa e all'insegnamento supportato dalle tecnologie digitali.

Si richiamano, a tal riguardo, i 10 principi che secondo l'Unione Europea sono alla base dell'innovazione didattica (EFFECT, 2019):

1. *L'esperienza di apprendimento nell'ambito dell'istruzione alimenta e consente lo sviluppo di studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, problem-solver e predisposti per il lifelong learning* (acquisizione di skill utili a vivere e apprendere in un mondo che cambia);
2. *L'apprendimento e l'insegnamento sono learner-centred* (offerta di opportunità di apprendimento adeguate alle diverse esigenze e capacità; apprendimento reciproco studente-docente; studente responsabile e attivamente coinvolto nell'esperienza di apprendimento);
3. *L'apprendimento e l'insegnamento sono parte integrante dello scopo, della mission e della strategia delle istituzioni universitarie* (la mission deve riflettere lo scopo educativo e i valori dell'istituzione per migliorare l'impatto e la sostenibilità);
4. *La governance scolastica promuove e guida attivamente il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento;*
5. *L'apprendimento-insegnamento è un processo collaborativo e collegiale che coinvolge tutta l'università, la scuola, studenti, personale amministrativo e staff tecnico, e la più ampia comunità* (promozione della responsabilità sociale attraverso il coinvolgimento di tutti);
6. *L'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda* (stimolo all'innovazione e alla creatività di nuove conoscenze);
7. *L'insegnamento è il cuore della pratica accademica* (rispettato e riconosciuto come attività professionale e qualificante attivamente promossa attraverso il reclutamento, lo sviluppo professionale e un sistema premiale);
8. *La comunità esplora e cura attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano la diversità di discenti, stakeholders e discipline* (l'offerta formativa affronta le diversità di chi apprende, delle discipline, degli obiettivi di apprendimento e degli outcomes);
9. *Per supportare e consentire il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento sono necessarie risorse e strutture sostenibili* (finanziamenti, leadership distribuita, responsabilità chiare);
10. *Il controllo di qualità istituzionale sviluppa processi flessibili, adatti allo scopo per valutare la qualità dell'esperienza di apprendimento* (promuove una cultura che coinvolge tutta la comunità universitaria).

Al riguardo, la più recente letteratura è concorde nel definire tra quelli che seguono i punti cardine sui quali si dovrebbe basare un efficace processo di innovazione didattica nei contesti della *formazione formale* (sistema scolastico ed universitario):

- *Promozione delle forme di Student-centred learning* (Christersson et al, 2019; Gover, Loukkola, Peterbauer, 2019; Sursock, Smidt, 2010);
- *Adozione ed utilizzo efficace delle risorse digitali* (Garrison & Vaughan, 2008; Howe & Strauss, 2000; Jorgensen, 2019; Kaleta, Skibba & Joosten, 2007; Laurillard, 2014; Prensky, 2001; Rosen, 2010)
- *La formazione pedagogica del personale docente* (EFFECT, 2019; Salomoni & Sancassani, 2018)

Nello specifico, l'opportunità di innovazione didattica per il sistema universitario, emersa a causa del COVID-19, è immediatamente riferibile all'efficace utilizzo delle risorse digitali, diventate l'unico strumento attraverso cui garantire la continuità del processo formativo degli studenti.

Sebbene, finora le tecnologie digitali siano state usate per emulare forme tradizionali d'interazione docente-apprendente e non per esplorare le sue potenzialità, oggi esse devono rappresentare la dimensione chiave dell'innovazione didattica per far fronte alla necessità di garantire la costruzione di competenze adeguate (Jorgensen, 2019; Laurillard, 2014). La sfida educativa di rispondere anche sul piano della formazione con strumenti digitali che siano adeguati alle modalità di apprendimento e di comunicazione delle nuove generazioni è arrivata all'improvviso, imposta da causa di forza maggiore e ci riporta alla *research question* di questo paper: *l'Università è riuscita a rispondere in modo efficace a questa rivoluzione dell'approccio didattico verso un'improvvisa sperimentazione digitale delle metodologie e degli strumenti didattici adottati?*

2. La Struttura del Progetto Sperimentale di Didattica On-Line adottata dal DISMEB

Il DISMEB in linea con quanto stabilito dall'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" ha prontamente adottato la Piattaforma Microsoft Teams per sopperire all'emergenza didattica causata dalla pandemia sanitaria e sociale che ha colpito il Paese e l'intero Pianeta.

Microsoft Teams è una piattaforma multimediale, una struttura telematica che permette di gestire il telelavoro e le equipe di smart working. In particolare si tratta di una serie di tecnologie principalmente orientate alle aziende ed ai liberi professionisti, con le quali è possibile semplificare l'organizzazione e il coordinamento del lavoro a distanza. La capacità di gestire il lavoro a distanza per realtà aziendali internazionali con centinaia di dipendenti ha portato all'evidenza tale piattaforma quale strumento idoneo anche per il sistema universitario e per le sue funzioni didattiche ed amministrative. Da un punto di vista operativo, in primo luogo, è necessario procedere alla sua attivazione (o nel caso si stia utilizzando uno smartphone, all'installazione della relativa applicazione). Dopo l'attivazione di Microsoft Teams è possibile creare dei team di lavoro, invitando le persone all'interno della piattaforma, creando per ognuno dei profili personalizzati. L'unico obbligo è avere un account di posta elettronica Microsoft, altrimenti è possibile attivarne uno gratuitamente, senza nessun costo aggiuntivo. Al riguardo tutti gli indirizzi di posta istituzionali dei dipendenti universitari e degli studenti sono stati abilitati a tale funzione. Dopo aver costruito un team di lavoro su Microsoft Teams, è possibile utilizzare tutti i servizi compresi nel pacchetto gratuito, oppure nel piano a pagamento acquistato. Ad esempio si possono organizzare riunioni virtuali, alle quali ogni membro dell'equipe può partecipare a distanza in diretta. A seconda delle proprie necessità la riunione online può essere anche senza video,

quindi necessitando soltanto del sistema audio con dei microfoni adeguati. Il programma consente di effettuare diverse impostazioni, per configurare l'interfaccia grafica della schermata e controllare il flusso di dati. Durante la sessione è possibile anche condividere file e documenti, come risorse in Word, Excel e presentazioni in PowerPoint.

Un'altra funzionalità di Microsoft Teams sono le chat dal vivo, per comunicare in qualsiasi momento con ogni partecipante al team di lavoro da remoto. Per gli studenti è necessario iscriversi ad un "team" dedicato allo specifico Corso Universitario che intendono seguire e per ogni corso online vi è un codice d'accesso generato dallo stesso professore, il quale stabilirà (seguendo alla lettera gli orari dei corsi del secondo semestre normalmente indicati sul sito universitario) una riunione di gruppo. In questo modo viene a crearsi una vera e propria "aula virtuale". In sintesi, la piattaforma Microsoft Teams, permette di mettere a contatto più soggetti in maniera telematica, utilizzando differenti strumenti per la comunicazione, come le chat, messaggi a singoli o gruppi, videochiamate, condivisione di files, pianificazione di appuntamenti, attività e videoconferenze.

Ciò premesso, lo studio condotto, per quanto concerne la dimensione del docente, si è avvalso di uno strumento di analisi e monitoraggio predisposto dalla governance del Dipartimento e dell'Ateneo, che attraverso una scheda di sintesi da compilare a cura di ogni docente che avesse erogato lezione nel secondo semestre, ha indagato circa l'utilizzo della nuova modalità didattica. La scheda è riportata di seguito e ciò consente di evidenziare che grazie ad essa è stato possibile sia reperire informazioni di tipo quantitativo, ad esempio, sulla numerosità dei corsi e sulla frequenza degli studenti, che condurre un'indagine qualitativa in merito alle criticità di utilizzo e all'efficacia dello strumento didattico da parte del corpo docente. La scheda è stata sottoposta per 4 settimane permettendo di apprezzare anche l'evoluzione delle informazioni ricevute.

Corsi erogati nella I / II / III / IV settimana				
Insegnamento	Docente	Modalità	Data di inizio	N.ro studenti lezione
Nome Insegnamento	Nome Docente	Tempo Reale / Modalità Asincrona	Data di inizio	Numero Massimo di Studenti Connessi
Criticità ed Effetti Positivi Riscontrati:				
Campo da riempire a cura del Docente (FACOLTATIVO)				

Figura 1: Scheda di Analisi Didattica del Docente

In merito all'altro lato della medaglia del sistema dell'istruzione, quello degli studenti, l'indagine è stata condotta sugli studenti di un corso campione del secondo semestre (Pedagogia Sperimentale) che ha visto iscritti al relativo Team sulla piattaforma 144 studenti ai quali è stato sia chiesto di inquadrare i pro e i contro della piattaforma che di rispondere al questionario che segue. Anche in questo caso la metodologia utilizzata è stata improntata sul giusto mix di indagine qualitativa e quantitativa, indispensabile per ottenere informazioni scientifica-

mente rilevanti dal punto di vista didattico e pedagogico per questa sperimentazione condotta in tempi ridotti ed improvvisi.

Sez.1						
1. Studente		Full Time		Lavoratore (Part Time)		
2. Età dello studente		18 – 24	25 - 30	> 30 anni		
Sez.2						
VALUTAZIONE		1	2	3	4	5
3. Come valuti l'utilizzo della piattaforma online di didattica a distanza come strumento alternativo nell'erogazione delle lezioni?						
4. Come valuti la piattaforma online di didattica a distanza nello scambio di contenuti multimediali?						
5. Come valuti la qualità della lezione (utilizzando la piattaforma online di didattica a distanza) nel suo insieme?						
6. Come valuti i docenti nell'uso della piattaforma online di didattica a distanza come strumento didattico?						

Tabella 2: Questionario di Valutazione dell'utilizzo Didattico della Piattaforma Teams

Nella Sezione 1 il questionario consente di raccogliere una serie di informazioni di carattere generale legate alla tipologia del campione intervistato. La Sezione 2 soddisfa l'obiettivo di valutare l'efficacia della piattaforma online (TEAMS nel caso specifico) quale strumento didattico nella prospettiva del discente e del suo relativo grado di soddisfazione. Il procedimento utilizzato per la valutazione complessiva è riportato nella tabella seguente:

VOTO	CORRISPONDENZA
1	INSUFFICIENTE
2	SUFFICIENTE
3	BUONO
4	OTTIMO
5	ECCELLENTE

Tabella 3: Corrispondenza "Voto – Giudizio"

Inoltre, ad ogni domanda della SEZ. 2 è stato attribuito un peso specifico (in percentuale) in relazione all'importanza che essa ha in termini di valutazione didattica della piattaforma, la cui corrispondenza è riportata nella Tabella 3, il che

N° DOMANDA	PESO IN %
4	30% (moltiplicatore: 0,30)
5	15% (moltiplicatore: 0,15)
6	35% (moltiplicatore: 0,35)
7	20% (moltiplicatore: 0,20)

Tabella 3: Peso attribuito alle singole domande

Di conseguenza l'efficacia didattica della piattaforma percepita dallo studente risulta dalla seguente equazione:

- *Efficacia Didattica percepita dagli Studenti della Piattaforma TEAMS = \sum Valutazione*peso %,*

3. Risultati e Valutazione della Sperimentazione Didattica per i Docenti e gli Studenti

Nella prospettiva dei Docenti, da un punto di vista quantitativo è stato possibile rilevare i seguenti risultati.

	SETTIMANA 1	SETTIMANA 2	SETTIMANA 3	SETTIMANA 4
N. di Corsi erogati attraverso la Piattaforma di Didattica a Distanza:	38	38	38	38
N. di Corsi erogati in modalità Sincrona	36	36	36	36
N. di Corsi erogati in modalità Asincrona	2	2	2	2
N. di Studenti complessivamente Coinvolti	2.932	3.154 (+ 222)	3.388 (+ 234)	3.459 (+ 71)
N. di Studenti medio per Corso	77,15	83 (+ 5,85)	89,16 (+ 6,16)	91,03 (+ 1,87)
N. di Criticità Riscontrate	16	11 (- 5)	8 (- 3)	4 (- 4)
N. di Effetti Positivi Riscontrati	2	3 (+ 1)	5 (+ 2)	8 (+ 3)

Tabella 4: Risultati quantitativi della valutazione della Didattica erogata tramite Piattaforma Online nella prospettiva dei Docenti

L'indagine qualitativa sulla rilevazione delle principali criticità ed effetti positivi riscontrati maggiormente dai Docenti è inquadrata e sintetizzata nella seguente Tabella. È opportuno precisare che al riguardo sono state prese in considerazione le osservazioni derivanti dai corsi che hanno manifestato una frequenza di almeno 35 studenti (29 corsi dei 38 erogati) e che quindi si avvicinavano maggiormente alla realtà della didattica frontale universitaria.

PRINCIPALI EFFETTI POSITIVI MAGGIORMENTE RISCOVRIATI DAI DOCENTI	PRINCIPALI CRITICITA' MAGGIORMENTE RISCOVRIATE DAI DOCENTI
Predisposizione maggiore alla "frequenza" da parte degli studenti	Problemi tecnici legati alle funzioni video-audio
Possibilità di condivisione rapida di materiale didattico tra docente e studenti	Problemi tecnici legati alla connessione che inficia sulla qualità della lezione (inoltre se manca internet è impossibile proseguire la lezione)
Maggiore volontà di partecipare attivamente alla Lezione con interventi sia solo audio che audio/video	Problemi nella condivisione dello schermo e dei materiali
Rispetto delle regole di base da parte degli studenti per garantire una maggiore efficienza tecnica nello svolgimento della lezione.	Mancanza di "controllo" sull'aula (studenti che si aggiungono ed escono senza possibilità di verificare)
Facilità da parte degli studenti di condividere e commentare materiali e progetti creati da loro su proposta del docente	Difficoltà di rilevare con immediatezza lo studente che interviene o che intende intervenire
	Impossibilità di somministrare sul momento lavori da svolgere durante la lezione

Tabella 5: Risultati qualitativi della valutazione della Didattica erogata tramite Piattaforma Online nella prospettiva dei Docenti

Per quanto concerne, invece, la dimensione degli studenti, si precisa che hanno partecipato alle due fasi valutative 115 studenti sui 144 iscritti al team (79,86%); l'indagine condotta sull'analisi dei principali "Pro" e "Contro" della Didattica erogata in questa nuova modalità ha prodotto i risultati rappresentati e sintetizzati nella seguente Tabella.

PRO	CONTRO
<i>Scaricabile e usufruibile da qualsiasi dispositivo:</i> una piattaforma che non si limita a fornire il suo servizio su un determinato dispositivo ma è scaricabile e usufruibile da una vasta gamma di dispositivi che hanno la possibilità di collegarsi ad internet	<i>Tutti possono eseguire una chiamata e/o videochiamata:</i> qualsiasi componente del gruppo (team) ha la possibilità di avviare una chiamata/videochiamata in qualsiasi momento anche senza un reale motivo didattico o accademico
<i>Possibilità di effettuare video-lezioni:</i> fornisce un servizio che sfrutta/collega vari strumenti di comunicazione come audio, video, scrittura (visto che presenta una vera e propria chat tra partecipanti) e permette di non ridurre al minimo l'interazione sociale	<i>Assenza di un sistema automatico per richiedere l'intervento:</i> è impossibile richiedere l'intervento attraverso un meccanismo automatico e si deve obbligatoriamente ricorrere alla chat o ad un intervento audio durante la lezione che potrebbe risultare ineducato
<i>Capacità di registrare lezioni:</i> permette di trasformare la lezione in materiale didattico attraverso la possibilità di conservare la registrazione esattamente come è stata erogata, così facendo si ha anche la possibilità di usufruire dei contenuti della lezione a propria discrezione gestendo al meglio i propri impegni	<i>Problemi tecnici:</i> si fa riferimento a quei problemi che derivano da audio, video o magari dalla qualità della linea internet stessa
<i>Possibilità di programmare lezioni:</i> permette di creare un vero e proprio "calendario lezioni online" attraverso la programmazione e pianificazione delle lezioni	<i>Ridotta interazione sociale:</i> attraverso l'utilizzo esclusivo della tecnologia per la didattica si riduce inevitabilmente l'interazione sociale sia docente-studente che studente-studente

PRO	CONTRO
<i>Materiale istantaneamente messo a disposizione:</i> permette di condividere del materiale (es. Didattico) con tutti i componenti del gruppo con un semplice click	<i>Aumentano le distrazioni:</i> l'ambiente in cui si fruisce della lezione non è uno spazio didattico tradizionale e quindi può presentare fonti di distrazione
<i>Creazione di gruppi di lavoro:</i> permette di creare gruppi di lavoro intra-studenti per svolgere lavori di gruppo o condivisione di informazioni e materiali, oltre a quelli istituzionali impostati dai docenti	<i>Aumento della sedentarietà:</i> si pensa ad uno studente che segue lezioni sia di mattina che di pomeriggio, finite le lezioni presenta una stanchezza psicologica tale da indurlo a rimanere a casa a riposarsi
<i>Permette di dedicarsi alla formazione indipendentemente da dove ci si trovi:</i> basta avere con se un dispositivo per usufruire del servizio indipendentemente dal luogo in cui ci si trova, riducendo (quasi azzerando) anche i tempi e i costi di trasporto	<i>È richiesta autodisciplina:</i> è necessaria una buona dose di maturità e autodisciplina nel seguire lezioni con un bassissimo grado di controllo disciplinare da parte del docente
<i>Possibilità di utilizzare lo stesso account da più dispositivi:</i> riuscendo così ad aumentare la frequenza e la presenza a lezione	<i>Limiti per docenti/discenti poco informati e pratici della tecnologia:</i> nei casi di poca dimestichezza con gli strumenti della tecnologia la didattica a distanza su piattaforma online ne risente negativamente in modo molto più importante rispetto a quella tradizionale
<i>Possibilità di utilizzare tutto il pacchetto office all'interno della piattaforma:</i> il che porta ad un'ottimizzazione dei tempi e delle risorse digitali utili per l'apprendimento e la creazione di materiali didattici	
<i>Possibilità di utilizzare applicazioni supplementari legate all'istruzione:</i> come ad esempio pear deck, kahoot, school day wellbeing, discovery education	

Tabella 6: Risultati della valutazione dei “Pro” e dei “Contro” della Didattica erogata tramite Piattaforma Online nella prospettiva degli Studenti

Il questionato ha prodotto i risultati rappresentati nelle seguenti Tabelle.

Caratteristica	Numerosità
Macro-Categorie	
STUDENTI FULL TIME	93
STUDENTI LAVORATORI (PART TIME)	22
ETA' 18 - 24 ANNI	77
ETA' 25 - 30 ANNI	31
ETA' > 30 ANNI	7
Combinazione delle Macro-Categorie	
STUDENTI FULL TIME - ETA' 18 - 24 ANNI	89
STUDENTI LAVORATORI (PART TIME) - ETA' 18 - 24 ANNI	4
STUDENTI FULL TIME - ETA' 25 - 30 ANNI	19
STUDENTI LAVORATORI (PART TIME) - ETA' 25 - 30 ANNI	12
STUDENTI FULL TIME - ETA' > 30 ANNI	1
STUDENTI LAVORATORI (PART TIME) - ETA' > 30 ANNI	6

Tabella 7: Caratteristiche del Campione di Studenti intervistato

DOMANDE	NUMERO DI RISPOSTE PER PUNTEGGIO					PESO DELLA DOMANDA (MOLTIPLICATORE)	PUNTEGGIO TOTALE SUL MASSIMO
	1	2	3	4	5		
4. Come valuti l'utilizzo della piattaforma online di didattica a distanza come strumento alternativo nell'erogazione delle lezioni?	0	3	63	44	5	30% (0,30)	118,80 / 172,50
5. Come valuti la piattaforma online di didattica a distanza nello scambio di contenuti multimediali?	0	0	24	59	32	15% (0,15)	70,20 / 86,25
6. Come valuti la qualità della lezione (utilizzando la piattaforma online di didattica a distanza) nel suo insieme?	0	15	77	21	2	35% (0,35)	124,25 / 201,25
7. Come valuti i docenti nell'uso della piattaforma online di didattica a distanza come strumento didattico?	0	25	60	24	6	20% (0,20)	71,20 / 115
Efficacia Didattica percepita dagli Studenti della Piattaforma TEAMS = \sum Valutazione*peso %							384,45 / 575

Tabella 8: Valutazione dell'efficacia del servizio didattico ricevuto tramite piattaforma on-line percepito dagli studenti

Discussione e Conclusioni

Nell'analisi dei risultati e nel tentativo di discutere al riguardo della capacità del sistema universitario di aver accolto questa rivoluzione didattica come processo innovativo e quindi atto a migliorare l'efficacia della trasmissione dei saperi da parte dei docenti verso gli allievi, è doveroso sottolineare come l'intero settore dell'istruzione italiano si è trovato di fronte ad un'emergenza imprevista ed improvvisa e ha comunque risposto "presente" nella volontà di non fermare il servizio erogato a milioni di giovani per qualsiasi livello scolastico ed accademico.

Ciò premesso i risultati hanno consentito di apprezzare sia la prospettiva del docente che quella del discente; nel primo caso un dato importante è sicuramente la scelta da parte della quasi totalità del campione analizzato di approcciare all'erogazione della lezione in modalità sincrona, segnale che si è voluto mantenere sin da subito, nonostante l'assenza di una reale formazione ed esperienza al riguardo, un rapporto diretto con i propri allievi e un approccio dinamico sia nella comunicazione verbale che in quella visiva, consentendo inoltre l'opportunità ai discenti di interagire ed intervenire. I docenti hanno visto incrementare nel periodo di analisi la numerosità degli studenti che hanno seguito le loro lezioni a distanza e da un punto di vista della numerosità si sono drasticamente ridotte le segnalazioni di criticità a vantaggio di apprezzamenti di tipo positivo nei confronti di questa nuova modalità di lezioni universitaria a dimostrazione che molto probabilmente il corpo docenti ha attraversato un processo di "*learning by doing*" che con il trascorrere delle settimane li ha portati ad una maggiore consapevo-

lezza del mezzo di trasmissione didattico e ad una capacità di efficientamento nell'utilizzo dello stesso. È stato, inoltre, possibile valutare nello specifico quali siano state le principali criticità che la maggior parte dei docenti ha riscontrato durante l'erogazione delle proprie lezioni ed è emersa una netta prevalenza di problemi di natura tecnica, specialmente rilevati nella prima settimana, molto probabilmente legati alla totale inesperienza sia della modalità che della risorsa didattica a loro disposizione. Di interesse sono, poi, le criticità relazionate al controllo e alla relazione con la classe, specie se numerosa, dove l'impossibilità di poter valutare gli elementi legati alla disciplina dello studente durante la lezione e l'impossibilità di cogliere la volontà di intervento dello studente e di somministrargli sul momento una prova di natura scritta. Tali criticità potrebbero essere risolte attraverso l'implementazione di strumenti tecnici sulla piattaforma o per mezzo di un'organizzazione didattica delle proprie lezioni che preveda momenti di intervento da parte degli studenti gestiti attraverso una prenotazione nella chat o attraverso la proposta di project work, magari di gruppo, al posto di esercitazioni scritte, che stimolerebbero da un lato l'attenzione e l'approfondimento dei contenuti didattici proposti e dall'altro l'interazione tra pari per gli studenti. Non a caso tra gli elementi positivi apprezzati dai docenti emerge proprio l'opportunità e la volontà da parte degli studenti di partecipare attivamente attraverso la proposta di contenuti e progetti creati in base alle direttive impartite; di fatti, un approccio metodologico basato sulla somministrazione di attività di *Project Work*, *Role Playing*, *Brain storming*, *Collaborative Learning*, *Problem Solving* e che rientrano anche in esperienze vicine alla teoria della *Flipped Classroom* sicuramente si coniugano in modo efficace con la didattica a distanza e la spingono verso la sua accezione innovativa e profittevole (Corsi et al. 2019; Di Palma, Rosa & Ascione, 2019; Fabbri & Romano, 2019; Reidsema et al, 2017). Di rilievo anche la visione positiva rilevata dai docenti nell'opportunità di una condivisione dei propri materiali didattici e nella percezione che con il tempo gli studenti tendessero a frequentare maggiormente le lezioni rispettando, allo stesso tempo, le regole di base per garantire una maggiore efficienza tecnica nello svolgimento della lezione.

Nella prospettiva dello studente, l'analisi condotta ha permesso sia di valutare in modo diretto i principali "Pro" ed i "Contro" della didattica erogata tramite piattaforma online rilevati dal campione di studenti intervistato, che di misurare, attraverso un questionario ad hoc, il grado di efficacia percepito dagli stessi di tale modalità e strumento didattico utilizzato durante questa emergenza.

Dall'analisi dei principali "Pro" rilevati dagli studenti emerge l'apprezzamento nei riguardi di tutti gli strumenti della piattaforma che consentono una condivisione dei materiali ed una predisposizione alla collaborazione e l'interazione tra pari, aspetto fortemente colpito dall'attuale emergenza sanitaria e sociale, a dimostrazione dell'opportunità di virare, anche grazie a strumenti digitali e tecnologici come la stessa adozione di piattaforme e strutture virtuali, verso una didattica basata sul *collaborative learning* e di tipo *student centred*, in pieno accordo con la letteratura sopra citata. Ancora, di rilievo gli aspetti che denotano l'opportunità, offerta da questa nuova forma di didattica universitaria, di abbattere barriere relative allo spazio ed al tempo che spesso costringono molti studenti a dover rinunciare, loro malgrado, alla partecipazione delle lezioni e a tutti i relativi benefici sull'acquisizione di conoscenze e la formazione di competenze. Tale dato assume ancor più valore se si pensa che quasi il 20% degli studenti intervistati ha dichiarato di essere "Studente Lavoratore" o comunque impegnato in attività che lo assimilassero ad uno studente definito "Part-Time". La chance di usufruire, infatti, della Lezione registrata al pari di un materiale didattico, seppur con la non

possibilità di una partecipazione attiva, è stata osservata come punto di forza sia per la motivazione precedentemente esposta, che per l'opportunità di approfondire i contenuti in essa affrontati.

Di contro, in linea con quanto osservato dai docenti, anche gli studenti hanno manifestato le loro perplessità riguardo tale approccio didattico in merito alla possibilità di riscontrare problemi tecnici che interferissero con il regolare svolgimento della lezione e alla mancata disponibilità di una funzione che consentisse loro di prenotare un intervento e che quindi regolasse e controllasse la loro partecipazione attiva. Su questo aspetto è doveroso segnalare come tale criticità, in un periodo post-questionario, sia stata già risolta attraverso l'inserimento della richiesta di intervento con una funzione che richiama alla classica situazione in cui lo studente alza la mano durante la lezione per prenotare l'opportunità di partecipare attivamente. È stato possibile notare, poi, una sorta di preoccupazione relativa alla necessità di possedere autodisciplina e di non cadere in distrazioni provenienti da un ambiente, quello domestico, non predisposto ad essere uno spazio didattico formale. È emerso in modo molto chiaro che la principale criticità per gli studenti fosse proprio legata alla concreta mancanza dell'ambiente universitario e dei relativi aspetti socio-relazionali che lo contraddistinguono. In ultima analisi, attraverso i risultati del questionario, si è evinto che gli studenti hanno complessivamente percepito di livello "*più che buona*" l'efficacia del servizio didattico ricevuto tramite piattaforma on-line (evincibile dal risultato complessivo di 384,45 / 575), senza che nessuno degli aspetti analizzati sia stato giudicato *non sufficiente*, compreso il parametro inerente la valutazione dei docenti nell'utilizzo della piattaforma. In conclusione, l'analisi congiunta della prospettiva dei docenti e di quella dei discenti ci induce a considerare che la trasformazione coattiva del "fare didattica" a livello universitario abbia concesso l'opportunità di evolversi verso forme sempre più vicine alla concezione di didattica innovativa; tale risultato è sicuramente valorizzato dallo sforzo congiunto delle due parti nel far funzionare il nuovo sistema e di apprezzare le numerose opportunità di sviluppo dei processi di apprendimento e diffusione delle conoscenze offerti dai supporti tecnologici adottati. La risposta alla *research question* proposta da questo paper è dunque affermativa: lo studio condotto, se pur riferito ad uno specifico campione, consente di evidenziare che il sistema universitario ha accolto favorevolmente questa sperimentazione digitale degli strumenti e delle metodologie didattiche imposta dall'emergenza sanitaria e sociale del COVID-19 ed ha compiuto un passo in avanti verso l'innovazione didattica che altrimenti avrebbe, con buona probabilità, affrontato con tempi molto più lunghi. È, però, doveroso affermare che tale approccio non può e non deve proporsi quale sostituto della didattica tradizionale, bensì quale fido alleato verso una continua innovazione ed efficientamento delle risorse, degli spazi, del tempo e delle metodologie didattiche; non va dimenticato che l'Università oltre ad essere un ambiente dell'istruzione è anche uno luogo formativo che non può quindi prescindere dalle dinamiche di interazione personale e sociale in presenza tra tutti gli stakeholder che lo compongono al fine di promuovere la costruzione della persona oltre che quella dei docenti e degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A. G., Giovani, C., ... & Mainelli, X. U. (2019). Promoting active learning in universities.
- Corsi, M., Giannandrea, L., Rossi, P. G., & Pons, J. D. P. (2019). Innovating didactics at university. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 9(2).
- Di Palma, Davide, Rosa, Roberta, Ascione, Antonio (2019). Experimental pedagogy: New technologies. *JOURNAL OF HUMAN SPORT AND EXERCISE*, vol. 14, p. 149-158, ISSN: 1988-5202, doi: 10.14198/jhse.2019.14.Proc2.01
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EFFECT) project.* EUA 2019.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Didactic innovation and professionalization of knowledge. The case of the Teaching & Learning Center of University of Siena. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 9(2).
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines.* John Wiley & Sons.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. EUA (European University Association).
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation.* Vintage.
- Jorgensen, T. (2019). Digital skills. *Where universities matter. Learning & Teaching Paper (EUA).*
- Kaleta, R., Skibba, K., & Joosten, T. (2007). Discovering, Design, and Delivering Hybrid Course, pg 111 *Blended Learning Research Perspectives*, Edited by Anthony G. Picciano and Charles D. Dziuban. *The Sloan Consortium*, p111.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione.* Franco Angeli, Milano.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). *The Flipped Classroom. Practice and Practices in Higher Education.* Ed. Springer.
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn.* St. Martin's Press.
- Salomoni, P., Sancassani, S. (2018). *Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica.* I Magnifici incontri. CRUI 2018, Piano Nazionale Università Digitale, 27-28 giugno 2018, p. 2.
- Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trend 2010: a decade of change in European Higher Education,* EUA 2010.

Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole

The Value for Schools Project: Pedagogical research and Learning Analytics for the self-evaluation of schools

Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Macerata – filippo.gomezpaloma@unimc.it

Donatella Poliandri

INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione

donatella.poliandri@invalsi.it

Letizia Giampietro

INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione

letizia.giampietro@invalsi.it

ABSTRACT

In the wake of the innovative thrusts of scholastic evaluation systems coming from the international and European context, as well as the development in this last decade of Learning Analytics (LA), as a new sector of Technology-Enhanced Learning (TEL), the scientific approach to educational research broadens its horizons and invites us to understand how Research, Technology, Pedagogy and Evaluation can/should constructively dialogue.

In fact, in view of the sudden development of the LA, the need to connect the collection and analysis of data on school evaluation in direct synergy with the pedagogical and psychological principles of learning processes and the interpersonal dynamics activated in governance emerges more and more.

The present study, starting from the political scenario and from the technological evolution mentioned above, aims to illustrate the pedagogical structure of the project "Valu.E for schools - Supporting school self-evaluation", promoted by INVALSI, whose purpose is to "test and evaluate the effectiveness of different training models to support school self-evaluation activities." It presents itself as an innovative heuristic purpose that opens up interesting and fertile spaces for dialogue between educational research, professional training and self-evaluation of schools.

Sulla scia delle spinte innovative dei sistemi di valutazione scolastica provenienti dal contesto internazionale ed europeo, nonché dello sviluppo in questo ultimo decennio del Learning Analytics (LA), quale nuovo settore del Technology-Enhanced Learning (TEL), l'approccio scientifico alla ricerca educativa allarga i suoi orizzonti e ci invita a comprendere come Ricerca, Tecnologia, Pedagogia e Valutazione possano/debbero dialogare costruttivamente. A fronte del repentino sviluppo del LA emerge sempre più, infatti, la necessità di connettere la raccolta e l'analisi dei dati in ambito scolastico in diretta

sinergia con i principi pedagogici e psicologici dei processi di apprendimento e alle dinamiche interpersonali attivate nella governance.

Il presente studio, partendo dallo scenario politico e dall'evoluzione tecnologica su menzionati, ha l'obiettivo di illustrare l'impianto pedagogico del progetto "Valu.E for schools - Sostenere l'autovalutazione delle scuole", promosso dall'INVALSI, la cui finalità è di "testare e valutare l'efficacia di modelli formativi diversi a supporto delle attività di autovalutazione delle scuole." Esso si presenta come proposito euristico innovativo che apre interessanti e fertili spazi di dialogo tra ricerca educativa, formazione professionale e autovalutazione delle scuole.

KEYWORDS

Learning Analytics, Self-evaluation, Training, Research, School.

Learning Analytics, Autovalutazione, Formazione, Ricerca, Scuola.

1. Introduzione¹

La sfida del miglioramento continuo delle scuole orientato all'innalzamento dei livelli d'apprendimento degli studenti rappresenta oggi l'orizzonte di riferimento verso cui i sistemi di istruzione dei diversi paesi, europei ed extraeuropei, sembrano tendere. Tale sfida è spesso legata allo sviluppo di una cultura della valutazione diffusa fra gli operatori, rappresentando una leva per la promozione della qualità professionale degli stessi e organizzativa dell'intera istituzione scolastica (Buonopane, 2019).

Il sistema scolastico italiano nel corso degli ultimi trent'anni, forse anche in virtù della spinta innovativa dell'autonomia, è stato oggetto di una naturale evoluzione: dal principio ispiratore della democrazia partecipata la scuola si presenta oggi come un sistema policentrico che, nel rispetto della sussidiarietà verticale ed orizzontale, dovrebbe oramai orientare la propria progettazione formativa verso un'istruzione di qualità, inclusiva e sostenibile per tutti. Un supporto in questa direzione è da ravvisare nella sempre maggiore disponibilità di informazioni, relative sia ai livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti sia all'efficacia ed efficienza dell'organizzazione scolastica, ottenuta grazie alla istituzione di sistemi di valutazione dell'istruzione e della formazione in un'ottica valutativa sia di *accountability* sia di *learning* (Stame, 2016).

Parallelamente, nell'ultimo decennio, questa massa di dati resa disponibile in rete, seppur con livelli di accessibilità differenti a seconda dei soggetti cui è rivolta (scuole e docenti, piuttosto che genitori e opinione pubblica) e nelle diverse accezioni che attualmente definiscono i cosiddetti *Big data* (fra gli altri de Leonardis & Neresini, 2015; Supiot, 2017) nel dibattito nazionale e internazionale in educazione (fra gli altri, Vitteritti & Giancola, 2015; Gambardella & Lumino, 2016; Fredano & Poliandri, 2018) ha permesso – e richiesto – l'affermazione di nuovi

1 Attribuzione delle parti. Sebbene il contributo *Il Progetto Value for Schools. Ricerca Pedagogica e Learning analytics per l'autovalutazione delle scuole* sia l'esito di un lavoro congiunto, sono da attribuirsi a Filippo Gomez Paloma il paragrafo 4 e le Conclusioni, a Donatella Poliandri il paragrafo 1 Introduzione e il paragrafo 3.1, a Letizia Giampietro il paragrafo 2 e il paragrafo 3.

approcci di ricerca, fra i quali quello del Learning Analytics (LA), inteso come quell'approccio volto "alla misurazione, alla raccolta, all'analisi e alla presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo" – definizione adottata dalla SoLAR, Society for Learning Analytics Research, 2011 – (Siemens, 2013).

In questa cornice generale si iscrive il progetto "Valu.E for schools (VfS) - Sostenere l'autovalutazione delle scuole", elaborato e coordinato dall'INVALSI, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo, presentato in questo contributo.

Alla luce delle teorizzazioni emerse dalle esperienze sperimentali pregresse, infatti, il progetto VfS mira al superamento dell'approccio standardizzato di supporto alla valutazione a favore di un approccio maggiormente funzionale, capace di definire modelli formativi realmente rispondenti ai bisogni e alle esigenze delle scuole (Fortini, Muzzioli P, Poliandri D & Vinci, 2016).

Il progetto nasce dalla consapevolezza della necessità di una formazione per i docenti adeguata ai processi di analisi e riflessione sui dati, finalizzata non solo al corretto ed efficace utilizzo degli strumenti e allo sviluppo di *expertise* nell'ambito dell'autovalutazione e del miglioramento, quanto soprattutto appropriata e funzionale alla specifica realtà contestuale di ciascuna istituzione scolastica, in un'ottica *custom tailored* (Poliandri, 2017).

In tale prospettiva, le peculiari caratteristiche organizzative, progettuali e metodologico-didattiche emerse attraverso la raccolta e misurazione di alcuni dati, permettono di individuare e classificare per macro-categorie le istituzioni scolastiche, al fine di implementare nelle specifiche realtà interventi mirati di supporto e sostegno, atti a far fronte alle diverse problematiche.

Obiiettivo del presente lavoro, pertanto, è illustrare gli indirizzi pedagogici e didattici che guideranno e supporteranno la futura formazione delle scuole sull'autovalutazione.

Sulla scia del binomio valutazione/formazione, si ritiene che il LA rappresenti un interessante focus della ricerca in ambito educativo, dando vita a nuove opportunità di lettura dei fenomeni e innestando innovativi scenari d'intesa tra le scuole e i soggetti qualificati/accreditati nella formazione e nel supporto, sia per il miglioramento delle pratiche, sia in direzione di una maggiore trasparenza dei processi e analisi dei dati.

L'articolazione del presente contributo prevede due parti.

La prima parte del lavoro, partendo dall'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del sistema di istruzione e formazione del nostro Paese così come regolamentato dal DPR n. 80 del 2013, illustra il modello di valutazione cui fa riferimento l'impianto progettuale del VfS, la sua genesi – frutto di sollecitazioni europee di alcuni modelli già sperimentati – e le caratteristiche implicite del LA in alcuni progetti di ricerca realizzati e che hanno rappresentato la base su cui è stato edificato l'impianto del VfS.

La seconda parte entra nel merito delle Linee di Azione Formativa (LAF) che saranno sviluppate durante il progetto VfS. Ciascuna di queste linee gode di specifici approcci scientifici che orientano il supporto formativo sull'autovalutazione delle scuole secondo particolari esigenze e bisogni. In tal senso, è necessario riflettere sulla contestualizzazione del LA in ciascuna di queste LAF, nonché comprenderne la potenziale ricaduta per l'avanzamento della ricerca educativa nell'ambito dei processi di autovalutazione delle scuole.

Si tratta di intendere, in pratica, quanto già è stato valorizzato il LA nel capitalizzare i dati a favore di sperimentazioni promosse e realizzate dall'INVALSI in vista dell'entrata a regime del SNV e quanto è possibile capitalizzare e sistematiz-

zare i dati relativi ai risultati scolastici e ai Rapporti di Autovalutazione (RAV) delle scuole in occasione della realizzazione delle LAF presso le scuole coinvolte nel progetto VfS.

È bene però, prima di illustrare le suddette parti, accennare alcuni aspetti del LA che ci possono aiutare a inquadrarne il senso, nonché il perché risulti opportuno riconoscerne la valenza.

Il forte interesse sul LA è motivato dalla necessità di comprendere meglio l'insegnamento, l'apprendimento, i "contenuti intelligenti", la personalizzazione e l'adattamento. Così come asserisce Siemens (2013, p. 1380), il "LA è sufficientemente sviluppato, attraverso conferenze, riviste, istituti estivi e laboratori di ricerca, per essere considerato un campo di ricerca emergente". I variegati livelli organizzativi, micro, meso e macro-analitici, nonché l'eterogeneità delle tipologie di dati, sia nella quantità che nella qualità (Buckingham Shum, 2012), ci fanno riflettere sulla complessità del fenomeno e come risulti necessario oggi più che mai cogliere le sfide che il LA stesso ci consente di realizzare, non solo da parte del mondo della ricerca, ma specie da parte del mondo della scuola nella sua azione di economia funzionale volta al miglioramento. Raccolta, misurazione e analisi dei dati, quindi, ci spingono a promuovere futuri progetti di ricerca e di operazioni di feedback valutativi che utilizzino sempre più il LA, evitando di limitarsi alla sola produzione di dati senza capitalizzarne il valore interpretativo e orientativo.

Partendo dal principio, pertanto, che l'autovalutazione delle scuole è un fenomeno complesso e che il mondo della valutazione delle scuole sta progressivamente spostando il focus dal risultato al processo, il progetto VfS prova a ricomporre lo iato che pare sussistere tra la standardizzazione e l'autentica lettura plurale e contestualizzata dei dati, non possiamo non condividere la necessità di aumentare la portata dell'acquisizione e dell'attribuzione di significato ai dati, in modo che la complessità del processo di apprendimento e delle dinamiche gestionali della scuola possa essere riflessa in modo più accurato nell'analisi valutativa grazie al LA.

I parte

2. Usare i dati a scuola

Nel modello previsto dal Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (D.P.R. 80/2013) l'autovalutazione e la valutazione esterna sono concepite all'interno del medesimo quadro di riferimento (INVALSI, 2014), che ha come finalità il miglioramento delle scuole. Il Rapporto di autovalutazione (RAV) elaborato alla fine di un percorso di riflessione che la scuola conduce sulle tre dimensioni del quadro di riferimento – Contesto, Esiti e Processi – rappresenta il prodotto centrale delle 4 fasi previste dal Regolamento: autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione sociale.

Un qualsiasi processo autovalutativo, sia esso centralizzato come quello previsto dal DPR 80/2013 o promosso autonomamente dalla scuola (Oecd, 2013), si basa su una raccolta sistematica di dati e informazioni utili a guidare i processi decisionali da intraprendere a livello di classe o di intera scuola: «Data use involves: – the systematic collection, analysis, interpretation, and use – of qualitative and quantitative data related to the school's performance – in order to make decisions about achieving the school's objectives – to improve the quality of the education it provides» (Schildkamp, Handelzalts, Poortman, Leusink, Meerdink, Smit, Ebberler, & Hubers, 2018: xiii, introduction). A livello internazionale i termini usati per

identificare questo processo sono molteplici: *data use*, *data-based decision making*, *data-driven decision making*, *data-informed decision making*; in italiano non è ancora stato identificato un termine equivalente. I “dati” possono essere intesi come informazioni sistematicamente raccolte e organizzate per rappresentare alcuni elementi delle scuole” (Schildkamp, Lai & Earl, 2013: 10), a carattere quantitativo e qualitativo (Ikemoto & Marsh 2007). In questo senso la *data literacy* può essere intesa come la capacità di comprendere e utilizzare tutti i dati, compresi quelli demografici, di frequenza, di benessere, di comportamento, di atteggiamento, derivanti dall’osservazione ecc, in modo efficace per informare le decisioni che ci consentono una rappresentazione completa degli studenti e della scuola, distinguendola dall’*assessment literacy* intesa come capacità di selezionare, interpretare e usare i risultati dei processi valutativi (Mandinach & Gummer, 2013).

La letteratura internazionale evidenzia come spesso le decisioni nella pratica quotidiana siano assunte da parte degli insegnanti sulla base di intuizioni, aneddoti e osservazioni spesso limitate nel tempo e poco affidabili (Schildkamp & Kuiper, 2010), comportando talvolta una perdita di tempo, se non proprio un investimento economico reale che non porta però ad alcun miglioramento. Allo stesso tempo non è infrequente, da parte del personale della scuola, un rifiuto all’utilizzo dei dati a fini decisionali, perché ritenuto complicato, difficile, *time-consuming*, o lesivo dell’autonomia dell’insegnante ecc. Eppure i dati sono di per sé insignificanti senza un’azione di analisi e interpretazione da parte dell’insegnante; essi, infatti, devono essere sostenuti da una conoscenza pedagogica dei contenuti di insegnamento per poter influenzare concretamente la pratica didattica (Mandinach & Gummer, 2013): è l’insegnante a determinare lo standard di riferimento in relazione al quale un dato assume un valore informativo. In questo senso, sono innumerevoli le occasioni in un contesto educativo in cui correntemente si utilizzano i dati o si potrebbero utilizzare a fini decisionali per impostare pratiche didattiche e processi di sviluppo (Perazzolo, 2020). In questo processo il dirigente scolastico assume un’importanza strategica in quanto, considerando il ruolo svolto nel bilanciamento delle richieste dei diversi stakeholders con la cultura, la visione e i valori della scuola, può influenzare con il proprio atteggiamento quello degli insegnanti, compresa la disponibilità a impegnarsi nell’uso dei dati e a considerare l’uso dei dati come una strategia significativa per il miglioramento della scuola (Schildkamp, 2019).

Indubbiamente la rilevazione censuaria degli apprendimenti degli studenti e delle studentesse effettuata dall’INVALSI a partire dai primi anni del 2000, la partecipazione delle scuole italiane, a livello campionario, ai progetti di ricerca internazionale in campo valutativo (OCSE e IEA) e, da ultimo, la realizzazione del processo di autovalutazione ai fini della compilazione del RAV, hanno sollecitato il personale della scuola a un uso sempre più competente e informato dei dati che vengono restituiti loro centralmente o che raccolgono autonomamente nel processo di autovalutazione. Allo stesso modo però, come riportato da molti ricercatori, l’avvio del SNV ha evidenziato il gap di competenza nell’utilizzo dei dati da parte del personale della scuola (Robasto, 2016; Perla 2017; Giampietro & Romiti, 2019).

Nelle sperimentazioni ValSiS, Valutazione e Miglioramento, Vales, (Invalsi, 2016a) e Valu.E (Poliandri, Freddano & Molinari, 2019), ossia i progetti che hanno proceduto e accompagnato l’implementazione del SNV, sono emersi molteplici e ricorrenti complicazioni nel processo di autovalutazione condotto dalle scuole, sia a livello di singola istituzione scolastica, alle prese con un percorso a rischio

di burocratizzazione – e della pubblicità degli esiti di tale percorso –, sia a livello della gestione centrale del processo (Poliandri, Freddano & Molinari, 2019). I risultati di questi studi rilevano che le scuole presentano problemi nel leggere i dati e talvolta, pur utilizzando gli indicatori disponibili, adottano un approccio descrittivo piuttosto che interpretativo/valutativo che non permette loro di individuare gli elementi peculiari di forza e di debolezza, sia a fini rendicontativi sia per individuare percorsi di miglioramento (Muzzioli, Perazzolo, Poliandri, & Quadrelli, 2016). Il grado di utilizzo dei dati dipende inoltre dalle aree del RAV e risulta maggiore in quelle afferenti agli esiti degli studenti (seppur con una scarsa capacità di analisi e approfondimento) e minore in quella dei processi dove si registra una percentuale maggiore di scuole che non utilizza alcun dato per analizzare la propria situazione (Poliandri, Quadrelli, & Romiti, 2016b); l'analisi però in questo caso è, al contrario di ciò che accade con gli esiti, più approfondita ma maggiormente affidata all'intuizione.

3. Capitalizzare le esperienze sui processi di autovalutazione

Le molteplici evidenze nazionali e internazionali sulla conduzione dei processi autovalutativi confermano la necessità di costruire modelli formativi sull'autovalutazione, a partire dalle esigenze particolari delle scuole, differenti per esperienze condotte², competenze del personale, cultura scolastica (Nelson, Ehren, & Godfrey, 2013), atteggiamento (Vanhoof, Van Petegem, & De Maeyer, 2009b), capacità gestionale (Meuret & Morlaix, 2003; Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven, & Buvens, 2009a; Vanhoof, De Maeyer, & Van Petegem, 2011). Accumunando infatti alcune caratteristiche – organizzative, progettuali e metodologico-didattiche – delle scuole, potrebbe essere possibile creare delle proposte formative di supporto alla valutazione non standardizzate, maggiormente mirate e il più possibile aderenti ai fabbisogni specifici di scuole simili (Fortini, Muzzioli, Poliandri & Vinci, 2016).

Nell'ambito della progettazione PON 2014-2020 coordinata dall'INVALSI, a partire dalla considerazione di come le opportunità di formazione cui hanno potuto usufruire le istituzioni scolastiche all'avvio del SNV siano state molto differenti per quantità e qualità nelle diverse aree del nostro Paese (Fiore & Torelli, 2018; MIUR, 2015) e tenendo in conto l'importanza della diffusione di una cultura della valutazione nelle scuole (Hubers, & Poortman, 2018), si è ritenuto importante promuovere l'implementazione da parte di soggetti terzi di modelli formativi sull'autovalutazione specifici e ritagliati sulle esigenze delle scuole (*tailoredness*), secondo criteri di accessibilità (anche online), prossimità di spazio e di contenuto (*onset*), orientati all'interpretazione dei dati ai fini della valutazione per il miglioramento della scuola (Giampietro & Romiti, 2019).

Gli studi sulla formazione del personale della scuola a livello internazionale evidenziano la necessità di modelli di formazione che favoriscano la condivisione

2 A partire dai primi anni del 2000 alcune scuole su tutto il territorio nazionale hanno sperimentato modelli di autovalutazione più o meno strutturati in autonomia o nell'ambito di reti di scuole costituiti a tal scopo, come ad esempio la rete ReQus (Rete per la Qualità della Scuola, in Lombardia), la Rete Stresa (Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione, nella provincia di Bergamo), la rete Faro (Formazione Autoanalisi Ricerca Output, in Sicilia), il progetto AQUA (Autoanalisi, Qualità, Autovalutazione, in Toscana), la rete AVIMES (Autovalutazione di Istituto per il Miglioramento dell'Efficacia della Scuola, in Piemonte), la rete AUMI (Autovalutazione e Miglioramento, nelle Marche), oltre all'esperienze condotte nella provincia autonoma di Trento.

e costruzione di conoscenze secondo i modelli delle comunità professionali che apprendono collaborativamente, in cui le esperienze dei singoli possano far crescere la comunità nel suo insieme (Wenger, 2010; Slavin, 1990). In questa direzione anche i processi valutativi delle scuole dovrebbero essere portati avanti in chiave formativa da parte dell'intera comunità scolastica, attraverso la promozione di interventi di valorizzazione della cultura della valutazione e di misure di sostegno adeguate, come, per esempio, l'erogazione di corsi di formazione dedicati, la predisposizione di azioni di sostegno specifico alle scuole più deboli o meno preparate; la creazione di spazi di collaborazione, anche nella forma on line, in modalità orizzontale tra scuole appaiate, (*peer to peer*); la creazione di reti con soggetti e agenzie del territorio (Oecd, 2013; Giampietro, Poliandri, Quadrelli, & Romiti, 2016).

3.1 Il progetto Valu.E for schools

La proposta Valu.E for schools rientra nel progetto "Valu.E Valutazione/Autovalutazione Esperta", finanziato con i Fondi Strutturali Europei 2014-2020³. Il progetto Valu.E si sviluppa in tre percorsi di ricerca: il primo percorso 'Valutare la valutazione delle scuole' è una attività di ricerca sulla validità e sostenibilità del dispositivo di autovalutazione previsto dal DPR 80/2013 e dei processi valutativi portati avanti dalle scuole; il secondo percorso, 'Sostenere l'autovalutazione delle scuole', si propone di sperimentare modelli formativi differenti sull'autovalutazione; il terzo percorso, 'Delineare la competenza esperta per la valutazione delle e nelle scuole', ha l'obiettivo di definire le competenze in ambito valutativo per i valutatori e i componenti dei nuclei di autovalutazione.

Il progetto *Valu.E for schools* rientra nell'Azione 2 – Sostenere l'autovalutazione delle scuole – e ha come obiettivo migliorare la capacità di intervento del personale delle scuole nel processo di autovalutazione, mediante un'azione formativa appositamente elaborata a tal fine. Le attività formative sono finalizzate al raggiungimento dei seguenti obiettivi generali (INVALSI, 2019): rafforzare le competenze dei dirigenti scolastici, affinché possano condurre processi autovalutativi a livello di intera scuola; sostenere le competenze valutative e progettuali dei docenti per migliorare la capacità di lettura dei dati offerti dal sistema e raccolti all'interno della scuola; dare indicazioni sui modelli formativi e di supporto ai processi autovalutativi delle scuole potenzialmente realizzabili in futuro in ambito più esteso; offrire informazioni sulla promozione di reti formali e informali per il supporto all'autovalutazione.

Il progetto prevede due percorsi formativi sperimentali che si sviluppano in due fasi consecutive presso altrettanti campioni differenti di scuole⁴. Il primo percorso, che coinvolge 45 scuole, prevede l'erogazione di attività di formazione in presenza e a distanza, da parte di tre operatori economici appositamente selezionati.

3 Il PON Valu.E Autovalutazione/Valutazione esperta 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015, rientra nel Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento", di seguito PON "Per la Scuola" giusta decisione C (2014) n. 9952 del 17/12/2014, a titolarità del MIUR.

4 Le scuole insistono nelle tre Macro Aree territoriali, così individuate (cfr. ISTAT): per la Macro Area Nord, le regioni Valle d'Aosta, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Piemonte, Liguria, Emilia Romagna; per la Macro Area Centro, le regioni Lazio, Toscana, Marche, Umbria; per la Macro Area Sud, le regioni Abruzzo, Puglia, Campania, Molise, Basilicata, Sicilia, Calabria, Sardegna.

nati. Gli operatori economici erogano delle attività di formazione e supporto all'autovalutazione, strutturate secondo il quadro di riferimento previsto dal progetto PON Valu.E, articolato in Linee di azione formative discusse nella seconda parte di questo contributo. Il secondo percorso, che coinvolge un campione di oltre 45 scuole con funzione di controllo rispetto al primo, prevede un'attività di formazione a distanza, erogata direttamente dall'INVALSI in una fase successiva attraverso il Portale Valu.E Gate, attualmente in costruzione.

Il disegno di valutazione dell'azione progettuale Vfs prevede la valutazione delle attività di formazione e supporto erogate, in relazione al contesto di applicazione e alla pluralità dei soggetti coinvolti (INVALSI, 2020).

4. Le Linee di Azione Formative (LAF): modelli di supporto sull'autovalutazione e Learning Analytics

Nell'ambito della formazione i Big data sono sempre più utilizzati e, grazie anche all'aumento dell'adozione delle modalità di apprendimento on line, forniscono una notevole quantità di informazioni che, se interpretate e analizzate in maniera funzionale, possono dare un enorme contributo al miglioramento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Il settore del LA può trarre beneficio da questa infinita disponibilità di dati e permettere una reale ottimizzazione di questi ai fini dell'apprendimento degli studenti in tutti i contesti (formali, informali o blended) (Dringus & Ellis, 2005).

Numerosi sono gli studi in quest'ultimo decennio che stanno focalizzando l'attenzione sullo sviluppo di strumenti e metodi per la gestione di una vasta gamma di data set, il cui obiettivo non è unicamente di migliorare l'individuazione delle informazioni necessarie legate ai risultati dello studente e/o alle sue connessioni cooperative e collaborative tra pari e/o con i docenti, ma anche di allargare l'orizzonte alla ricerca di informazioni e dati "altri", quali le motivazioni, gli interessi, il senso di autoefficacia, così come le percezioni e le opinioni rispetto ai propri obiettivi di carriera.

In un interessante articolo scientifico sul "Learning Analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide" (Ferguson 2014), l'autrice riconosce che un approccio di tecniche di analisi guidate dai dati, come il LA, necessita di affiancare approcci basati su aspetti sociali e pedagogici. «Uno sviluppo significativo venne dall'integrazione della Social Network Analysis (SNA) all'interno degli strumenti utilizzati per l'analisi dell'apprendimento. Il lavoro di Aviv, De Laat e dei loro colleghi è stato esplicitamente collocato all'interno del paradigma costruttivista che considera lo sviluppo della conoscenza come risultato della negoziazione sociale (Aviv, Erlich, Ravid, & Geva, 2003; De Laat, Lally, Lipponen, & Simons, 2006)» (Ferguson, 2014:142-143).

Lo stesso articolo, nell'illustrare le sfide che il LA pone, invita il lettore a "costruire forti legami con le scienze dell'apprendimento", partendo dal principio che attribuire significati ai dati richiede innanzitutto una profonda comprensione dei fattori che influenzano i processi stessi. La stessa autrice, infatti, riconosce la sotto-rappresentazione di lavori incentrati sulla cognizione, sui meccanismi neuro-scientifici, psicologici e sociali che sottendono gli stessi. Il progetto Vfs riconosce questa sotto-rappresentazione, promuovendo all'interno della sua implementazione tre Linee di Azione Formative (LAF), il cui scopo è di sperimentare altrettanti modelli di formazione e supporto all'autovalutazione delle scuole per consentire lo sviluppo di una cultura valutativa e auto-valutativa tesa al miglioramento.

È infatti riconosciuta l'idea di creare un sistema di valutazione organico e integrato fra apprendimenti, scuole e professionalità che strategicamente possa favorire la crescita qualitativa dell'intero sistema. La formazione in ambito scolastico, come evidenziato da numerosi studi di Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa (Schön, 2006; Rossi, 2011; Rivoltella, 2013), è un indispensabile motore scientifico e culturale che consente ai docenti e ai dirigenti scolastici di rimodulare le proprie azioni didattiche e gestionali. In tale ottica la formazione assume una nuova e specifica connotazione, una ricorsività non soddisfatta del solo aggiornamento contenutistico delle innovazioni scientifiche e culturali – casomai condotto solo in modalità on line – ma orientata alla consapevolezza dei bisogni, dei significati soggettivi attribuibili all'esperienza (anche personale e professionale della propria vita) e alla valorizzazione delle attitudini necessarie per interagire professionalmente in modo costruttivo e fruttuoso (Gomez Paloma, a cura di, 2014). Troppo spesso, però, la stessa formazione esperienziale, dopo lunghi investimenti energetici ed economici, lascia una scarsa traccia della sua esistenza (dati in rete), contribuendo poco all'ampliamento dei dati, quantitativi e qualitativi, per lo sviluppo del settore del LA.

Le tre LAF del progetto VfS, seppur finalizzate all'esigenza di produrre cambiamento, innovazione e apprendimento (formazione professionale) e caratterizzate dalla dimensione partecipativa dei docenti e dei dirigenti alle azioni trasformative e migliorative sul sistema, avranno implicitamente l'obbligo di rendere tangibili i percorsi e i processi attraverso registrazioni, documenti e dati in rete che potranno alimentare il settore del LA.

Si tratta, infatti, di tre percorsi di formazione che, nel rispetto del modello della Ricerca-Azione (R-A) (Cunningham, 1976), afferiscono a specifiche teorie pedagogiche, frutto di studiosi di calibro nazionale ed internazionale; tutte sono riconosciute come attendibili ed hanno acquisito validità scientifica grazie a pregresse ricerche e progetti realizzati (Gomez Paloma, 2019).

Volendo entrare nel merito, la prima LAF è rappresentata dal cosiddetto *Studio di Caso*.

Si tratta di un intervento di formazione sull'autovalutazione delle scuole che è finalizzato alla consapevolezza delle connessioni causali e correlative complesse che intercorrono tra alcuni fattori presi in considerazione e che definiscono la "specificità intrinseca" della tipologia di caso studiato (Stake, 1995). Un modo, in pratica, per "entrare" nelle dinamiche complesse delle attività autovalutative e valutative della scuola, accompagnare gli attori di tali processi e qualificarne consapevolmente le azioni e gli effetti. Questi stessi fattori devono essere inquadrati all'interno di contesti e situazioni reali, senza ricorrere a sperimentalismi astratti che tendono a isolare i fattori dal contesto. In questo modo sarà possibile effettuare anche la descrizione degli effetti (visibili e meno visibili) di specifici interventi educativi e formativi e studiare le situazioni in cui uno specifico intervento contribuisce, o meno, a determinare gli effetti desiderati (Trincherò, 2012).

Il Learning Analytics in questa LAF può giocare un doppio ruolo: da una parte funge da repertorio scientifico e culturale, ossia un insieme di dati delle scuole campionate su cui edificare le specifiche azioni progettuali della formazione; dall'altro è rappresentato dalla capitalizzazione dell'esperienza, dove gli asserti e le teorie ricavate dallo studio dei casi precedenti costituiscono il quadro di riferimento per lo studio dei casi successivi. Perché questo avvenga, sarà cura del Gruppo di Progetto monitorare tali esperienze, invitando il team dei formatori a configurare i dati emersi dalla ricerca-formazione nel rispetto di un'universalità di valori dei dati, riconoscendone la complessità. Si tratta, in pratica, di predisporre

i dati secondo un'ottica dialogante, consentendo operazioni di analisi più complesse e, quindi, anche più interessanti e significative. Troppo spesso, infatti, pur essendo in ambito educativo, le piattaforme tecnologiche sono fornite di funzionalità che tracciano le attività degli studenti, ma ciò non avviene per tutto quello che concerne i loro percorsi formativi, delineando un vuoto relativo ad alcuni fattori e processi che rischia di inficiare il senso di attribuzione dei significati e dei valori dei dati presenti in rete (Dawson, 2009).

La seconda LAF opera secondo un'interessante logica di complementarità e molteplicità dei confronti e dei significati esperienziali. Si tratta del principio del *Peer Learning*, i cui vantaggi oggi sono oramai unanimemente riconosciuti a livello scientifico (Boud, Cohen & Sampson, 1999). I benefici per gli "aiutanti" sono enfatizzati almeno quanto i benefici per coloro che ricevono l'aiuto (Topping, 2007). Un apprendimento tra pari è quello che favorisce, con un'elevata possibilità di successo, lo sviluppo delle competenze e delle capacità di tutti i soggetti chiamati insieme a cooperare, a partire dal reciproco riconoscimento del valore aggiunto dato dall'azione sinergica di tutti i protagonisti di questo processo. In tal senso si potranno esplorare le tipologie di apprendimento/formazione tra pari, insieme con le questioni di integrità dell'implementazione e la conseguente efficacia ed economicità nel mondo dell'autovalutazione scolastica.

In questa tipologia di LAF risulta evidente la necessità di configurare i dati eterogenei che emergeranno dalle esperienze e dalla formazione in modo che si possano rendere dialoganti. Per quanto le scuole abbiano stesse norme e siano disciplinate secondo principi comuni, le modalità di conduzione gestionale e organizzativo-didattica delle stesse varia immensamente al loro interno, producendo dati diversi, con attenzioni specifiche solo su alcune aree rispetto ad altre e difficilmente comparabili; quindi, poco fruibili per il miglioramento secondo l'ottica del LA. Questa tipologia di difficoltà è stata già trattata da altri autori (Ferguson, 2014; Baker & Yacef, 2009). La realizzazione di percorsi formativi a supporto dell'autovalutazione secondo il *Peer Learning* potrà rappresentare un'ottima opportunità per riflettere su questo punto di criticità del LA, cercando di raccogliere gli spunti tecnici e di assemblaggio che la stessa implementazione determinerà.

La terza LAF, definita *Formazione Situata*, pur avendo come connotazioni generali alcune caratteristiche che potrebbero sembrare classiche e tradizionali nell'ambito dell'azione formativa, risulta complessa e nello stesso tempo sfidante. Superate le pratiche formative inscritte nel paradigma del "processo-prodotto", che riducevano lo studio del processo di formazione ai comportamenti osservabili efficaci (Walberg, 1984), o quelle riconducibili a un paradigma cognitivista centrato sul "pensiero degli insegnanti" (Shavelson, 1976), oggi le scuole necessitano di pratiche formative che richiamano le ricerche 'ecologiche' e quelle ancorate al paradigma interazionista (Rossi, 2011). Le prime considerano l'importanza della 'situazione' di insegnamento/apprendimento (Bronfenbrenner, 2002; Wittrock, 1986), le seconde fanno luce sull'articolazione dei differenti tipi di variabili in gioco nei processi interattivi di insegnamento-apprendimento e riguardano al tempo stesso il formatore, gli attori della scuola e la "situazione" stessa per comprendere il funzionamento della pratica didattica.

I docenti e i dirigenti scolastici che vivranno questa esperienza si aspetteranno di essere considerati attori protagonisti della costruzione e dell'attribuzione dei significati della conoscenza e delle competenze. Quest'ultime acquisiranno, pertanto, una connotazione psicologica e sociale dove *corpo*, *mente* e *contesto* faranno da collante metodologico.

A fronte di un percorso formativo con queste peculiarità, dove si colloca il set-

tore del LA? Se pensiamo a quanto i dati in rete, letti nel loro assolutismo (senza alcuna forma di contestualizzazione) e interpretati seguendo una logica oggettiva, difficilmente rispondano alla realtà connessa allo spazio e al tempo, possiamo pensare che questo percorso di *Formazione Situata* potrebbe rappresentare quel mediatore culturale, quella trama intrecciata di valori e significati che vivificano i dati, attribuendogli un reale senso, una sostanziosa qualità. L'attivazione di processi di formazione e trasformazione secondo il citato approccio interazionista, orienterà il ricercatore/formatore ad analizzare e tracciare episodi più che dati, eventi più che numeri, azioni più che risultati.

Sintetizzando, potremmo affermare che le LAF del Progetto VfS e il LA, se preventivamente pianificati e condotti con metodo e valori, si condizionano reciprocamente; ciascuno di essi, mentre alimenta e supporta l'altro, tende a trarne beneficio, ricchezza e sviluppo.

Conclusioni

In questo scenario di sfida, le LAF descritte in questo contributo rappresentano un terreno fertile per la valorizzazione e l'estensione pedagogica del LA. Va riconosciuto, infatti, che a oggi il LA, quale approccio emergente nella ricerca educativa, è ancorato a un modello che assorbe il determinismo della tecnologia. Il Progetto VfS a nostro parere, può rappresentare un'opportunità per meglio comprenderne le reali applicazioni, cogliere le problematiche che potranno emergere dalla valorizzazione dei dati secondo un'ottica ecologica e olistica nonché, eventualmente, le chances di contributo alla comunità scientifica nel prendere atto del peso etico e metodologico di questa sfida che il LA lancia agli studiosi dell'educazione.

Il modo in cui queste tre LAF potranno poi tradursi, secondo un principio ecologico del LA, in modelli formativi da capitalizzare per il futuro, è proprio uno degli obiettivi primari dell'Azione 2 del Progetto VfS. Al Comitato Scientifico del progetto, infatti, spetterà il compito di monitorarne l'andamento e gli effetti, cercando di comprendere principalmente quali siano i processi che si attiveranno e che porteranno a dei reali avanzamenti di competenza e successo nell'ambito culturale e professionale dell'autovalutazione delle scuole. Per fare questo sarà necessario rifarsi al LA e alle sue immense potenzialità. In un futuro prossimo, pertanto, toccherà operare scientificamente con maggiore consapevolezza e sentita coscienza, evitando che la rete con i suoi Big data condizioni inconsciamente le nostre scelte e, di conseguenza, le direzioni euristiche, politiche ed istituzionali da intraprendere nell'ambito del mondo dell'educazione.

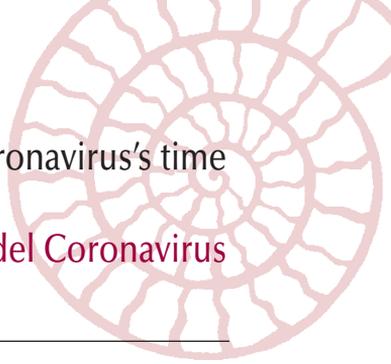
Riferimenti bibliografici

- Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G., & Geva, A. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 1-23.
- Baker, R., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: a review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3-17.
- Boud D., Cohen R. & Sampson J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413-426.
- Bronfenbrenner U., (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Buonopane C. (2019). *Introduzione*. In F. Gomez Paloma, M. Borrelli, E. Buondonno (eds.),

- Scuole Innovative. L'Embodied Cognition Design come paradigma dei nuovi spazi scolastici*. Roma: Nuova Cultura.
- Buckingham Shum S. (2012). *Learning analytics*. UNESCO policy brief. Retrieved from <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>
- Cunningham B. (1976). Action Research: Towards a Procedural Model. *Human Relations*, 3.
- Dawson, S. (2009). Seeing the learning community: an exploration of the development of a resource for monitoring online student networking. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 736-752.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L., & Simons, R.- J. (2007). Investigating patterns of interaction in networked learning and computer-supported collaborative learning: a role for social network analysis. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 87-103.
- Dringus, L. P., & Ellis, T. (2005). Using data mining as a strategy for assessing asynchronous discussion forums. *Computers & Education*, 45(1), 141-160.
- Ferguson, R. (2014). Learning analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 138-147.
- Fiore, B., & Torelli, C. (2019). Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati. *Working Paper INVALSI*, 36/2019. https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf (ver. 15.02.2020).
- Fortini F., Muzzioli P., Poliandri D., & Vinci E. (2016). Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle. *Scuola Democratica*, 2, 451-466.
- Freddano M., & Poliandri D. (2018). L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole, Paper presentato XXI Congresso Nazionale AIV 5, 6 e 7 Aprile 2018 – La Valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile.
- Gambardella D., & Lumino R. (2016). Measuring university-based research in Europe: competing indicators and underlying assumptions. *International Review of Sociology*, 26(3), 424-439.
- Giampietro, L. & Romiti, S. (2019). Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola. *Form@re*, 19 (2), 439-454.
- Giampietro, L., Poliandri, D., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2016). L'autovalutazione in Italia: istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi? *Scuola Democratica*, 2, 467-480.
- Giannandrea L. (2011). Valutazione come formazione. *Education sciences & society*, 2, 109-119.
- Gomez Paloma, F. (a cura di) (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (2019). Valu.E for Schools: una nuova proposta per la scuola, la formazione e la ricerca. *Valuenews Invalsi*, 8, marzo 2019.
- Hubers, M.D., & Poortman, C.L. (2018). Establishing sustainable school improvement through professional learning networks. In C. Brown & C.L. Poortman (eds.), *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 194-203). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the “data driven” mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.
- INVALSI (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*. http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf (ver. 15.02.2020).
- INVALSI (2016). *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal questionario scuola Invalsi e dalle sperimentazioni Vales e VM*. http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf (ver. 15.02.2020).
- INVALSI (2019b). *Linee di azione formativa*. http://www.invalsi.it/invalsi/doc_bandi/2019/03/Allegato_B_LAF.pdf (ver. 15.02.2020).
- INVALSI (2020). *Azione 2 Progetto Valu.E for Schools: il disegno di valutazione* <https://www.invalsi.it/value/valueforschools.php>.

- de Leonardis, O., & Neresini, F. (2015). Introduzione. Il potere dei grandi numeri. *Rassegna italiana di sociologia*, 56(3-4), 371-378.
- Mandinach E. B. & Gummer E. S. (2013). A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation. *Educational research*, 42 (1), 30-37.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2014a). Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento". Programmazione 2014-2020. http://www.istruzione.it/pon/ilpon.html#sec_pro (ver. 15.07.2019).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2015). Nota 22 aprile 2015 prot. n. 3543 Rilevazione delle attività di accompagnamento. <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portaleweb/public/info/eventiNazionali> (ver. 15.02.2020).
- Muzzioli P., Perazzolo M., Poliandri D., & Quadrelli I. (2016). La qualità del percorso di autovalutazione. *Scuola democratica*, 2, 421-438.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation : some lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 53-71.
- Nelson R., Ehren M., & Godfrey D. (2013). *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of education, London. <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf> (ver. 15.02.2020).
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Perazzolo, M. (2020). Il supporto all'autovalutazione delle scuole: una rassegna critica. *Valuenews Invalsi*, 11, febbraio 2020.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), 191-218.
- Poliandri D. (2016). *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal questionario scuola Invalsi e dalle sperimentazioni VALES e VM*. Roma: INVALSI.
- Poliandri, D., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2016). Il percorso Vals: quale indicazioni per le scuole? *La ricerca*, 3, 8, 18-22.
- Poliandri D. (2017). Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole, in Freddano, M., Pastore, S., (a cura di) (2017) *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Poliandri, D., Freddano, M. & Molinari, B. (a cura di) (2019). *RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 - Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E*. Roma: INVALSI.
- Robasto, D. (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 121-136.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C.L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., Hubers, M.D. (2018). *The Data Team™ Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. New York, NY: Springer.
- Schildkamp, K., Lai, M.K. & Earl, L. (eds.). (2013). *Data-based Decision Making in Education. Challenges and Opportunities*. New York, NY: Springer.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-Informed Curriculum Reform: Which Data, What Purposes, and Promoting and Hindering Factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it., Milano: Franco Angeli.
- Shavelson R.J., (1976). *Teachers' decision making in N.L. Gage, The psychology of teaching methods*, Chicago University Press, Part 1, 143-165.

- Siemens G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist* 57(10) 1380–1400 SAGE
- Slavin, R.E. (1990). *Co-operative learning: theory, research, and practice*. Jersey: Prentice Hall
- Stake R., (1995). *The Art of Case Study*, London: Sage Ed.
- Supiot, A. (2017). *Governance by numbers: The making of a legal model of allegiance*. Hart Publishing.
- Topping K.J., (2007). Trends in Peer Learning, *Journal Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, pp. 631-645.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., & Buvens, I. (2009a). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The view of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 667–686.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009b). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies In Educational Evaluation*, 35(1), 21-28.
- Vanhoof, J., De Maeyer S., & Van Petegem P., (2011) Variation in the conduct and the quality of self evaluations: a multi level path analysis. *Educational Studies*, 37 (3), 277-287.
- Vitteritti, A., & Giancola, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 56(3-4), 555-580.
- Walberg H.J., (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41 (8), 19-27.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (179-198). London: Springer.
- Wittrock C., (1986). *Handbook on research on teaching*, New York: Macmillan.



The fears of children at the Coronavirus's time

Le paure dei bambini al tempo del Coronavirus

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara – anita.gramigna@unife.it

Giorgio Poletti

Università degli Studi di Ferrara – giorgio.poletti@unife.it

ABSTRACT

This is a feasibility study that proposes a work grid for kindergarten teachers - but also for parents, grandparents and babysitters, for helping them to decipher the emotions of children and to start, with their small interlocutors, emotional awareness processes at a time, like the present one, in which we all have to face the great fear of a pandemic.

The methodology is qualitative and inspired by the principles of narrative pedagogy.

In light of these principles, we have prepared a conversation on the theme of the fear of Covid 19 with the aim, on one hand, of helping our little witness to become aware of the fears that agitate her imagination, on the other hand, to adopt some strategies for coping with the problem. The emotion of fear pushes the girl to attribute a certain meaning to an event (LeDoux, 1996) and it is in the exploration of this meaning that the conversation took place. Subsequently, we tried to put in place stratagems for the "management" of fear.

Questo è uno studio di fattibilità che propone una griglia di lavoro per gli insegnanti della scuola dell'infanzia - ma anche per genitori, nonni e baby-sitter, per aiutarli a decifrare le emozioni dei bambini e iniziare, con i loro piccoli interlocutori, i processi di consapevolezza emotiva in tempi, come il presente, in cui tutti dobbiamo affrontare la grande paura di una pandemia. La metodologia è qualitativa e ispirata ai principi della pedagogia narrativa. Alla luce di questi principi, abbiamo preparato una conversazione sul tema della paura del Covid 19 con l'obiettivo, da un lato, di aiutare una piccola testimone a prendere coscienza delle paure che agitano la sua immaginazione, dall'altro, a adottare alcune strategie per far fronte al problema. L'emozione della paura spinge i bambini ad attribuire un certo significato a un evento (LeDoux, 1996) ed è nell'esplorazione di questo significato che ha avuto luogo la conversazione. Successivamente, abbiamo cercato di mettere in atto stratagemmi per la "gestione" della paura.

KEYWORDS

Fear, virus, narrative pedagogy, hermeneutics, emotional education.

Paura, virus, pedagogia narrativa, ermeneutica, educazione emotiva.

Introduction¹

Every day, on the news, in advertising, in interviews with various experts, in the unwary claims of politicians, in perhaps equally misleading reassurances, we are bombarded with messages that make the presentation of this unexpected, invisible, dangerous guest even more striking. How to talk to children about what's going on? How to explain the radical change in lifestyles, spaces and times? But above all how can we explain to our children the sense of what is happening, if this sense is not only largely obscure to us but is confronted with our own fears declared?

Fear, we see it every day on our television, makes it aggressive. Violence, even if only verbal, gives vent to a feeling of annoyance, helplessness, resentment for what happened to us. Finding an explanation and even more an enemy is an impulse, rather than a desire, to react to our fears.

Even children and especially pre-schoolers react to fear aggressively. Often this reaction is directed against the other, the bad guy, who makes them suffer, the hidden monster who wants to devour them or, worse, against themselves. This is a very common fear that manifests itself in the sense of guilt for having deserved, even not knowing how and why, the looming threat of evil.

The resulting alarm is precisely fear. I would like to speak above all about this fear because, from this, most of the others derive, albeit with different shades, and because, in my attendance with preschool children, it has proved to be the most frequent.

My suggestion is not to diminish the fears with their pathogenic charge of malaise, let alone deny their existence, but it is in a process of awareness that leads the little one to give voice to their emotions, to identify them and to attribute them a name, then, to find, in the relationship with others, the fruitful seed of both self-esteem and solidarity. The answer to all fears, including those of adults, is in the relationship of the child with his life context. And it is in their environment that we must be able to tell our children what the Covid 19 pandemic is and why it is revolutionizing our lives. All emotions, even painful ones, are important growth environments because they can help the child deal with those problems that reason alone cannot manage (Goleman, 1996).

Several studies highlight the need for emotional learning that starts from the early years of kindergarten (Collacchioni, 2009).

The proposal therefore consists in developing educational interpretative keys to the phenomenon of emotional disorientation, increasingly evident in the behaviour of many children, and even more so in this period, with the aim of preparing concrete answers.

Children, like all of us, interpret the events in the light of their previous experiences, which however, more than in us, coexist with an imaginary and a fantastic populated by monsters, dragons, superheroes, witches, fairies and magical objects. It is here that we thought to find hermeneutic tools to name the fear of the Covid 19 virus. The aim is to motivate children to verbalize the feeling of fear linked to the theme of the new pandemic that has hit the world, in order to foster emotional awareness processes and, with the recognition of others' emotions, the progressive emancipation from self-centeredness. This activity is particularly im-

1 Prof.ssa Anita Gramigna: *Introduction* and 1. *Methodology*; Dott. Giorgio Poletti 2. *About Dragoviro, the virus with the crown: conversation with Valentina, who is five years old* and *Conclusion: the analysis and the results*

portant in an age phase during which linguistic and semantic competence is still insufficient to describe the complexity of emotions and feelings (Piaget, 1955).

We do not propose to learn not to be afraid, on the contrary, our idea is that we must learn to be afraid, because its denial has never solved any of the problems related to this feeling. Here, first, we believe that it is necessary to pass from emotion to feeling, or to the awareness of the monster that agitates in our thoughts: identify it, know it and govern it. The evolution of fears depends very much on the relationship that the child intertwines in his living environment, as well as on his cognitive development (Barone, 2007). Finally, the management of his emotions accompanies a growth process that makes his context a more open training space.

1. Methodology

The first phase of our work concerned the analytical recognition of the international debate on the topic. The works of the main authors were therefore examined, who studied the theme of emotions in relation to the educational development of the child. We then made an informative survey of the nature and characteristics of the Covid pandemic. 19.

The conversation that we present aims to explore the processes of construction of meaning with which Valentina interprets this event, which she hears so much about and which has revolutionized her daily life. The properly pedagogical theoretical framework largely refers to Bruner's reflections (1968), especially those concerning the early stages of cognitive development (1971 and 1992), the narrative construction of reality (1991), the relationship between creativity and knowledge (1988) and finally the metacognitive role of symbol and metaphor (1962). However, we are indebted to the thought of Margiotta (2006) regarding the sense of Pedagogy today and the epistemological background of education in the contemporary world.

Damasio and Goleman provided us with a grid for reflection on the cognitive role of emotions from which to draw the educational consequences. Derrida, Ricoeur and Foucault represent the layout of the epistemological system with a clear hermeneutic matrix. A scenario, that of the philosophers mentioned, on which we have placed Margiotta's pedagogical epistemology. The methodological suggestion of which consists in the analysis of a salient educational experience in the light of a clear epistemological framework. The research device on that experience will be used to problematize the field of pedagogical knowledge. The logic of the theory of formation that pursues or, better, that corresponds to that of life, in turn, sheds a clarifying light on the evidence of pedagogy. This is the procedure that we have applied, in the light of an interpretative perspective of Pedagogy. It was our intention first to interact with Valentina and then to analyse the narrative that followed in the light of its principles. Our purpose has an interpretative character, but also wants to show how the narrative device can carry out a fundamental work of diaphanous and emotional awareness.

It is not so much a question of suggesting a didactic guide or a recipe to the teachers of the kindergarten, but rather of proposing an example as a basis for the educational intervention in an emergency such as that in which we find ourselves. Since what we report is an example of narrative pedagogy of a qualitative framework, we did not consider it essential, at this stage of the research, to choose a larger sample of dialogues for which we refer to the continuation of the research.

The conversation reported here took place on April 15, 2020 during an afternoon and involved a meeting of about three hours during which the dialogues alternated with the drawings. Valentina is a real child, but the name is fictional. The conversation was based on a semi-structured scheme that contemplates only some fixed thematic points (the fear of the Covid 19 virus, the related fears, the rest is left to the spontaneity of the dialogue).

Valentina has known me for some years and has participated, together with other children and with the authorization of teachers and parents, in various narrative meetings on the scheme of the one presented here.

The analysis of the conversation took into consideration the following highlights:

- Admit that you are afraid
- Description and definition of a specific fear...
- ... and related fears
- The drawing, its explanation and its subsequent interpretation together with the individual identified.

The verification of the activity carried out with Valentina concerns the last phase of the conversation, starting from about half, after the execution of the drawing, when we begin to reflect together on what we have learned.

The assessment on verification refers to the results expected at the beginning of this activity, which concern the expression, verbalization and initiation of an emotional awareness process starting from the specific theme of the pandemic.

2. About *Dragoviro*², the virus with the crown³: conversation with Valentina, who is five years old

Valentina. Do you know what *coronaminus*⁴ is?

Anita. I don't know, never heard of it.

V. But how! Everyone talks about it, even television always talks about *coronamirus*⁵.

A. Ah, have you already changed your name? Maybe you're referring to the coronavirus?

V. Yes, I believe so.

A. It is a virus which, they say, would have the shape of a crown.

V. Like the princess one you gave me for carnival?

A. No, to what I understand, it seems to me rather a ball with small tentacles ending in a sucker.

V. What is a virus?

2 **Dragoviro** is a cripple (in Italian) of coronavirus, obtaining an assonant word which is composed of the words **drago** (which in Italian means *dragon*) and **viro** (as a "cripple" of viruses). We get a term that recalls a fear, something dangerous.

3 We talk about **virus with the crown**, and we refer to **coronaviruses**. It is played on the fact that in Italian **corona** means *crown*. A playful expression is thus obtained, but at the same time recalls the strength of this virus. It also refers to the form that is shown of the coronavirus.

4 **Coronaminus** crippling of *coronavirus*.

5 **Coronamirus** is another crippling of *coronavirus*.

A. It is a particle, a very small parasite, so small that you need a microscope to see it, which multiplies inside the cells ...

V. Do I also have cells?

A. Of course. We are all made up of cells. It is the smallest living unit.

But let's go back to the virus that would have the shape of a crown and that seems to me an obese polyp. When this guy meets, for example, a person, usually, that person has his own army which is called "immune defences". This army that we all try to repel or destroy or at least make life difficult for him. And usually it does. When it fails, the virus penetrates and multiplies at the expense of healthy cells, because you need to know that, outside the cells, it does not survive for long.

V. But if you see me, can it also come inside me?

A. Yes, but it is difficult. Seems like he doesn't like children. And then it is not enough for me to see you, it must penetrate your cells to multiply, but, as you know, the cells and especially those of children, defend themselves quite well.

V. What about mothers? Do you like moms?

A. Apparently yes, mothers, uncles, dads and especially grandparents. He has a fondness for adults, in short, go to understand why!

V. Yeah ... why?

A. This is still unknown. There are many things you don't know about this guy.

V. Who has decided that it is called by the name of a crown?

A. Virologists, who are scientists who study viruses.

V. And who decided that virologists are called this way?

A. Always them. It is the pundits who decide the names of things.

V. This time, with the virus, they decided badly.

A. Yeah. But we can change its name, if you want, for example we can find a more appropriate one, what do you say?

V. What does it mean appropriate?

A. Well ... in this case it means that we can give it a name that makes us understand what type this virus is and how it behaves. Let's try?

V. OK ... let's try. I would call it *mostrovirus*⁶, or *dragoviro*.

A. The latter seems appropriate to me.

V. What does it mean spot on?

A. It means adequate.

V. Why didn't scientists give it a proper name?

A. But, you see, they are convinced that it fits perfectly, they saw a crown where I saw an octopus. But the problem is, normally, it's not about people who have a lot of imagination.

V. Why?

A. Because they believe that fantasy is not for science.

V. But then, how do they discover new things?

A. Yeah, good question! I believe that when they discover something new or, for example, invent a medicine that defeats Mr. Dragoviro, they use a lot of imag-

6 **Mostrovirus** (like previously used *dragoviro*) are words that serve to connote the virus in a negative, "bad" way. In this case *mostrovirus* is a term that unites virus with **mostro**, which in Italian means *monster*.

ination together with methods and procedures, that is, the way of doing science. I think they often don't realize it, in fact, they talk about mistakes ... many discoveries are born from mistakes, these pundits are nice guys!

But let's go back to our theme: our Dragoviro is scary, isn't it?

V. Do adults also have fears?

A. Of course, grown-ups are cowards, especially now that they have met Dragoviro, they just don't want to say it, because if they say it, children don't take it seriously anymore. So, either they pretend to be very brave, or they say that fears don't exist or, even, that dragons don't exist. But they don't dare say that Dragoviro doesn't exist.

V. Are grown-ups lying?

A. Sometimes, but they don't like to admit it.

V. Are you a liar?

A. Do I look great to you? With all the fairy tales we invent, and the games and everything else ... do I look great to you?

V. No. You are old, more than great.

A. Yeah, well, patience....

V. But not as old as my grandmother, though.

A. Mmm, let's change the subject, do you want?

V. Let's talk about Dragoviro.

A. And the fear it makes us. I propose a game, attention! Like all games, this is also very serious! Are you ready, Valentina?

V. Ready.

The girl comes to attention as if she were a soldier. We decide to make the portrait of Mr. Dragoviro, to get an idea of something that cannot be seen. Let's take as an example the images of Coronavirus that we find in the newspapers, but we decide to modify them by adding legs, hands and mouth. Then we put a beautiful crown on his head, to satisfy the virologists. We decide which are the most suitable colours, Valentina thinks that black, which is the colour of fear, is fine.

A. Why is black the colour of fear, Valentina?

V. Because it is like darkness and like when you are alone, and nobody is there.

We reflect on the fact that we are also afraid of the dark which, in fact, would have the same colour as Mr. Dragoviro, but we also think that the important thing is to always be able to call mom or someone if, in the dark, we are afraid. In this case, we can also keep other fears in check. Then, since Dragoviro has to do with the dark but it is not dark, we plan to add other colours too. We colour the suckers red and the small tentacles yellow, the eyes white, the mouth, and the crown green. We have the portrait of Dragoviro, in our mind now the guy is confronted with the other dragons, with monsters and witches. It is already less disturbing.

V. What does disturb mean?

A. That makes us a little less afraid. But, you see, there is nothing wrong with being afraid, on the contrary, it is an intelligent thing, often those who are never afraid are senseless.

V. What does this mean?

A. Who do not know the risks that are next to them and therefore cannot avoid them.

V. So does that mean they are stupid?

A. Well, let's not exaggerate, I would say that sometimes they behave like fools.

V. I am afraid of *Dragoviro* because it can enter your mother and make her sick and then she can also enter inside you and make your cells sick and afterwards we don't play anymore, and I am alone.

A. You put together so many fears Valentina. Indeed, fears often take each other by the hand and call others.

V. For example?

A. For example: *Dragoviro's* fear called the fear of being alone. Think of the others he called. Let's see: the fear of being alone calls that of not having anyone to play with ...

V. The fear that you get sick because you are bad when you do not wash your hands before going to the table and then it is right that you get sick. If I don't wash my hands, *Dragoviro* comes into my cells and then I make my mother sick and then you get sick too. Because I'm disobedient and you don't love me anymore and then it's only right that you don't want to play with me anymore.

A. Look, I think that even if sometimes you don't wash your hands, which is still wrong, I, the mom, the dad, the grandparents, the teacher.... we will all continue to love you. Then, I think that all children and even adults must have someone who loves them even if they are bad. But, be careful! This does not mean that we can do the wrong things with impunity.

V. Does Cova mean with impunity?

A. It means that when you do something wrong, it always causes harm, suffering, small or large and therefore because of that damage.

V. Am I punished if I am wrong?

A. Maybe, I don't know, but I know that if you cause harm someone will suffer.

V. Who caused *Dragoviro*?

A. We don't know. But I believe that pollution has something to do with it, the destruction of forests and woods and everything else.

V. What does it mean, Anita? Everything seems terribly complicated to me.

A. Yes, honey, it's quite complicated and I can't explain it well. We leave this topic for the next conversation, do you want?

V. Yes, that's fine. So, let's talk about *Dragoviro* and all the fears it makes me come.

A. Right. Let's take stock of the situation a little before moving on. Then?

V. *Dragoviro* is bad, I'm not bad, I'm just a little disobedient and when I cause damage someone has an evil or fear. He, *Dragoviro*, is bad because if he makes my mother sick, I am afraid of being alone and when I am alone, I am afraid of the dark, especially if I cannot call anyone. And then if I'm alone, who takes care of me? Like the children Hansel and Gretel who were alone because they were abandoned. It's terrible. I am afraid of being abandoned because of *Dragoviro*. And if I'm abandoned, there is no one who loves me anymore. But I'm also afraid that my grandmother will die, as happened to Sara's grandfather.

A. It seems to me that you have described a catastrophic situation!

V. What does this mean?

A. It means that it is very unlikely that all these things together happen and

then that even if someone happened, they would come looking for you, my mother, my father, a grandfather, ... the important thing is that you say: "Attention, dear gentlemen, that I feel lonely!".

V. Can I also write a kind of notice?

A. I would say yes.

V. But I can't write!

A. Then we draw a notice with all the fears and then with their remedies and when we do not find them, we seek help, always with our drawn sign.

Valentina arms herself with good will and still draws *Dragoviro*, but much smaller than before and puts a kind of muzzle on him, then she colours the sheet with many black marks and finally the empty circles which, in her opinion, are the places and the moments than when she is alone. I suggest you to add the remedies, apart from the muzzle to *Dragoviro*, to which he had already thought, now he adds some of his favourite toys, the people who can come to his aid when he is afraid, finally a flashlight to be accessed only in certain cases, though.

A. Very good, Valentina, I see that I am there too, and I am very happy with it.

V. Why?

A. Because when I feel alone, I call you to play a bit. Do you agree? But I'm also happy because we understood what our fears are, we designed and named them, just like those pundits of scientists do, only that we have more imagination. Then let's see ... we have established that everyone, really everyone, even when we don't wash our hands, we have people who love us, always. Then we must wash our hands to prevent *Dragoviro* from entering our cells. We don't know much about this guy, but now we know him a little more and will keep him away.

V. Anita, but I'm still afraid!

A. Yes, me too. But the goal of the game was not to eliminate fear, we said that we all have fears, the brave is those who know and govern them.

V. But, what does it mean?

A. Put on the princess crown that is true not like *Dragoviro's*. Here as a princess you must: know the fears one by one, give a name and maybe, if you have a little time, also make a good portrait of her, then establish an anti-risk regulation, attention, not anti-fear.

V. A regulation?

A. Of course, like the sign we drew earlier. When fears want to scold you, do the things that help you keep them under control. For example, is it true or not that if we wash our hands, put on masks and stay at home, *Mr. Dragoviro*, crown or non-crown, does it take a lot but a lot of effort to make Mum's cells and mine, too, of course? Here, governing them means knowing them and finding solutions to deal with them. The brave is those who face them, not those who deny them.

V. In short, fear is a right thing.

A. Yes, if we know it and keep it under control.

V. But, *Dragoviro* is not fair, though.

A. Valentina, unjust things happen, by chance or because they are caused by bad people. It is what we call evil, what causes suffering, pain and, precisely, fear. I'm sorry, little girl, I would like to tell you that in the world there are only beautiful things and good people, but this is not the case. But we can try to do the right things and be good people.

V. For example?

A. Wow Valentina, today you ask me really difficult questions. We leave it for the next conversation, do you want? In the meantime, we've learned to keep Mr. Dragoviro in check with his ugly crown, which is a fair thing, don't you think?

Conclusion: the analysis and the results

Valentina, like every pre-schooler, lives the emotional experience in a confused and chaotic way, struggling to recognize and define it.

This confusion, in addition to generating further affective discomfort, can block it in cognitive patterns of denial or resistance to the recognition and management of fear (Crotti & Magni, 2002). In children of this age, fears more easily take on the image of a monster, a dragon, a ghost, a witch. Valentina in fact, first thinks of designating the virus with the name of mostroviro then thinks of Dragoviro. On my suggestion we favour the second option because on another occasion the girl had associated the word monster with situations that were very difficult to dominate on an emotional level. Only in the following years did the development of the little girl allow her a more complex and more clearly articulated articulation to the social sphere. In this phase, we focused on identifying a fear that refers to a radical life change for her and for the people around her.

The Coronavirus pandemic also finds us unprepared in this, yet, in its various forms, we should be used to evil: wars, catastrophes, calamities, crimes are commonplace in our newspapers. However, we are not used to seeing our hospitals collapse, to the massacres of grandparents in rest homes, to the overcrowded crematoria of waiting coffins. What baffles us is the manifestation of evil in the pain that grasps us closely, our own unhappiness, the suffering that suddenly takes us, and perhaps it is for this reason that we hide its presence in the eyes of children. "The modern spirit – Bauman writes (2009, p. 62) – was born under the banner of the pursuit of happiness – more happiness, more and more happiness. Each member of the liquid-modern society is educated, trained and prepared to seek individual happiness with individual means and efforts." "Children are not told about pain: it is the pedagogical dogma of our time. We don't talk about pain in the family, we try not to mention it, we hide it, we avoid it at all costs. We don't talk about pain at school, we anesthetize with the language of disciplinary formalization. Our children grow in the logic that pain is, for them, an unexpected, annoying, unreal offense like a video game, or impending as a dark fault. In the face of evil and pain "we have been well trained – Bauman clarifies again (2009, p. 81) – to look away and plug our ears". But Valentina, like many children, perceives the worried speeches of her parents, catches the information of the news and lives a situation of radical and disconcerting novelty. She is also unprepared.

Moreover, we think that this concealment of the evil with which we believe to preserve the innocence of children and young people could be one of the causes of the emotional disorientation that many young people seem to suffer today: an emotional malaise that Goleman (1996) has well analysed in difficulties of self-control, in behavioural disorders, in the increase in bullying, as in the considerable increase in relationship problems (Buenasayag, Shmit, 2004). Finally, we are convinced that it is precisely this denial that makes our task of explaining the fear generated by the ongoing pandemic even more difficult.

In preschool age, between three and five years, children already have a rich fantastic life animated by imaginary creatures and situations. It is with this fantastic

imagination that we must dialogue because there are the interpretative icons that the child uses in developing answers to problems and action patterns. The answer to a dark fear can be of an anticipatory type, imagining the catastrophe announced by the fear itself, suffering, in preview, from its own presumed or real inadequacy. And it is here that we must intervene with our story, to explain the fear and help the child to interpret a dark and scary event like the virus that is affecting us. The narrative immediately establishes a principle of alliance in this implicit which is against the background of the dialogue we present: *"I am here to help you, you will never be alone, nobody deserves to get sick, no fault deprives us of the dignity of being loved, less than ever, children's pranks.*

No fear is ever banal, every fear has a name, there are no invisible monsters: every dragon has an identity. Dragons can be fought together, we together will not be omnipotent, nobody is, but we are certainly very strong because we are together".

Solitude is the tangle around which many fears coagulate because in solitude the doubt of being alone because one is loved and perhaps does not deserve to be loved. Self-esteem, which is the basis of a peaceful emotional development and which has nothing to do with the almighty narcissism that affects many contemporary children, needs affective sharing because it is based on the assumption of being worthy of being loved and not on that of omnipotence, and not even of the alleged perfection of the budding little genius.

It is no coincidence that the fear of not being worthy of love, consequently of not being loved and therefore of being able to be abandoned, plays a leading role in most classic fairy tales as well as contemporary children's stories. This fear includes many others, because it is a primary emotion (Ekman, 1992). The feeling of abandonment foreshadows and contemplates that of not being loved or, worse, of not being worthy of being loved, and then, almost as a consequence, of not knowing how to defend oneself, of being deceived, of being kidnapped, of being accommodated, of to die. Fear of one's fragility in the face of monsters, dragons, villains. Fear of one's difference, because every child is a carrier of a difference and has his own special sensitivity. Fear of being marginalized.

Exclusion experiences a sort of distance from the usual sense that is attributed to the world: disorientation and loss. This mood radicalizes the feeling of helplessness. This is the fundamental fear of children, which includes them all, because fear is made up of many feelings.

What I have tried to do with Valentina is to bring to the surface a difficult emotion, such as fear, to bring it to the level of feeling, that is, of awareness. Hence the importance of giving her a name: *Mr. Dragoviro*, with the crown, and of making her the portrait: the drawing, in fact.

Emotions, whether they are aware, have a prolonged effect over time if they change into feeling and reach awareness. That is to say that only with the clear perception of a sense of self does Valentina come to the awareness of the feelings she has. For this reason, and citing a beautiful expression by Damasio (2003, p. 23), we can say that feeling is the mental experience of emotion. Helping Valentina to recognize, give voice and give a name to the fear of the ongoing pandemic helps her in the process of self-awareness. This awareness, albeit in the early stages, helps her make decisions that will help her cope with that fear as others are connected to it. It is a sense of self. According to Damasio (2003, p. 18 and 17), consciousness amplifies the impact of feelings and emotions on the mind. Furthermore, he claims that it is "our first authorization to know" and that therefore "helps us perfect the art of life". And in fact, it is the conscience that makes

little Valentina aware of the feeling of an emotion that before was more confused and therefore more disturbing.

The first goal we achieved was to help the child to verbalize the feeling of fear first, then her deep feeling through the description of the emotions connected to those of the pandemic and the related anticipatory fantasies, as is the case, for example, of the fear that even the parent figures of reference will get sick or die.

The purpose of the educational proposal is not to deny fear, nor the existence of suffering and danger; the aim is to help Valentina to interpret her emotions and to build action plans that do not block her. Experiencing fear in conversation must mean understanding a phenomenon that has an existential nature and that, in the course of life, will have to be dealt with competently. It was an exercise that allowed little Valentina to experience, in conversation, the feeling of fear, to recognize it and, little by little, to start controlling it.

A healthy emotional development presupposes the ability to recognize and own emotions and to know how to control them and to grasp those of others; this is the "empathic" basis for building a good relationship competence (Schaffer H. R., 1998). During our activity, my goal was to help Valentina see the other, that is, my person, not only as other than herself but also in relation to the self. For this reason, my behaviour during the research could not be detached, but rather it was intentionally empathetic. The recognition of the other, his feelings and his closeness is an important first phase of his knowledge. Recognition, welcome, knowledge are the basic needs of any growth. I believe that these activities can help Valentina to build her own difficult self-determination in solidarity, because it is only in self-recognition in the other that we all find acceptance. To this end, the conversation like the drawings tended to make the emotions related to the theme of fear, in its various forms and manifestations, self-evident, to weaken its pathogenic charge and favour empathic awareness processes.

This "movement" that leads from the outside to the inside is a search for meaning that helps the child to emancipate himself from his own self-centeredness and escape the chimeras of narcissism. We believe that it is very important to educate the little ones, since the early years of kindergarten, to undertake guided activities of self-healing, recognition in themselves and in others of movements of the soul which, very often, tend to be denied both by part of the small protagonists as well as families, who increasingly indulge in justifying behaviours (Di Gregorio, 2018).

To this end, the co-construction of new meanings with respect to oneself, and to others, can help to overcome difficulties in the relationship with oneself, and with peers. In this sense, education helps Valentina to build the keys to the world, in a perspective and relational vision that places it within constraints of existential meaning. It is a question of accompanying the progressive expansion of its training space towards the search for social, but also semantic, links that are above all in solidarity. Significant knots that help her build her identity within a plot that connects her to the world and to others. This implies training his sensitivity and his thought to consider the presence of those around him: his points of view, his needs and his joys, which can be shared in a solidarity relationship.

We believe that a wise emotional education favors the ability to manage both internal conflicts related to the presence of fear and relational ones, related to the fear of loss, because it refines empathic skills. Here, therefore, it is necessary to start knowing the emotions and their causes and manifestations from early childhood school. In this way, the adult helps children to endure frustrations, to know their fear, to control anger, to prevent self-injurious behaviour, to tolerate stress. To realize the self in us.

References

- Aringolo, K., Corelli, L. & Monaldo, I. (2011). *LE FIABE PER... affrontare ansie e paure*. Milano: FrancoAngeli.
- Balbi, R. (1984). *Madre paura. Quell'istinto antichissimo che domina la vita e percorre la storia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Roma: Carocci.
- Barsotti, S. (2016). *Bambine nel bosco*. Pisa: ETS.
- Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*. Bari: Laterza.
- Benasayag M., Shmit G. (2004), trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benini, E. & Malombra, G. (2010). *LE FIABE PER...vincere la paura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolotti, G. (a cura di) (2003). *Ermeneutica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brummelman, E., S. Thomaes, S. A. Nelemans, B. Orobio de Castro, G. Overbeek, B. Bushman J. (2015). Origins of narcissism in children. *Psychological and cognitive sciences*, 112, 12, 3659-3662.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In Ammanniti M., Stern D. N. (eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Crotti, E., & Magni, A. (2002). *Bambini e paure: come scoprirle nei loro disegni e come superarle*. Novara: Red Edizioni.
- Damasio, A. R. (2003). *Emozione conoscenza*. Milano: Adelphi.
- Di Gregorio, L. (2018). *Genitori fate un passo indietro. Intuito educativo e capacità negativa per crescere i figli del nuovo millennio*. Milano: Feltrinelli.
- Di Pietro, M. (2010). *I problemi emotivi e comportamentali degli alunni*. Roma: Firera& Liuzzo.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200, Online.
- Evans, D. (2004). trad. it. *Emozioni. La scienza del sentimento*. Bari: Laterza.
- Feliozat, I. (2004). *Le emozioni dei bambini*. Milano: Piemme.
- Ferraris, M. (2006). Conoscenza estetica. In N. Vassallo, *Filosofia delle conoscenze*. Torino: Codice.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gottman J. & Declaire J. (2015). *Intelligenza emotiva per un figlio*. Milano: BUR.
- Juul J. (2015). *Bambini con le spine. Affrontare rabbia, prepotenza o isolamento in modo costruttivo*. Milano: Urrà Feltrinelli.
- LeDoux, J. (1996). trad. it. *Il cervello emotivo, all'origine delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Loschi, T. (1993). *I bambini e le paure*. Bologna: Cappelli.
- Mantegazza, R., (1996), (ed.). *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Marcelli, D. (2004). *Il bambino sovrano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, H. P. (2011). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Bologna: Il Mulino.
- Perna, G. (2004). *Le emozioni della mente: biologia del cervello emotivo*. Milano: San Paolo.
- Piaget, J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Pini, L.A., & Querzè, A. (2011). *Voci dalla paura: riflessione e analisi di un'emozione complessa*. Milano: FrancoAngeli.
- Schaffer, H. R. (1988). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sunderland, M. (2005). *Aiutare i bambini... a superare ansie e ossessioni*. Trento: Erickson.
- Sunderland, M. (2005). *Aiutare i bambini... che hanno paura*. Trento: Erickson.
- Thomaes, S., Brummelman, E., Reijntjes, A., Bushman, B.J. (2013). When Narcissus was a boy: Origins, nature, and consequences of childhood narcissism. *Child Dev Perspect* 7(1):22–26.

La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità: uno studio nella città di Messina

Educational response to pupils with disabilities: a study in the city of Messina

Josefa Lozano

Universidad de Murcia, España – lozanoma@um.es

Antonia Cava

Università degli Studi di Messina – acava@unime.it

Gianluca Minutoli

Universidad de Murcia, España – gianluca.minutoli@um.es

ABSTRACT

Social and school inclusion is a special research field that is essential for effective educational policies and practices.

The article aims to investigate the educational response towards pupils with disabilities and the proposals to solve problems of inclusion through the perception of teachers.

The research involved 606 class and support teachers of upper secondary schools in Messina, Italy, reconstructing the reasons behind the choice of the current paths of inclusion, the teaching methods applied to the whole class or to the student with disabilities alone, and the advantages which inclusion can bring to class learning, to the socio-affective condition and to professional growth.

Data analysis shows the perception of a greater need for collaboration between those responsible for school courses; it also shows a need to overcome the differences between current occupational roles.

To achieve full school-based inclusion, the good will of those working in this field (teachers and managers) is not enough, whilst the institutions should enact specific laws as well as to implement them in everyday practice.

L'inclusione sociale e scolastica si presenta come un orizzonte di ricerca differenziato ed indispensabile per realizzare politiche e prassi educative efficaci. L'articolo si propone di indagare la risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità e le proposte per risolvere i problemi dell'inclusione attraverso la percezione dei docenti. La ricerca ha coinvolto 606 docenti curricolari e di sostegno delle scuole secondarie di secondo grado statali della città di Messina ricostruendo le ragioni alla base della scelta dei percorsi di inclusione utilizzati, le metodologie didattiche applicate con l'intera classe e solo con l'allievo con disabilità, i vantaggi che l'inclusione può portare all'apprendimento della classe, al clima socio-affettivo e alla crescita professionale. Dall'analisi dei dati emerge la percezione di un maggior bisogno di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la

richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali. Per la realizzazione di una piena inclusione scolastica non basta la buona volontà degli operatori del settore (docenti, dirigenti..) ma occorre che le istituzioni non solo emanino leggi ad hoc ma mettano i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

KEYWORDS

disability, inclusion, teacher perception, teaching, training.

Disabilità, inclusione, percezione degli insegnanti, didattica, formazione.

Introduzione¹

Conoscere e comprendere più approfonditamente lo stato attuale dell'inclusione scolastica significa muoversi su due linee di approfondimento: in primo luogo vuol dire indagare le opinioni generali e gli atteggiamenti che i docenti manifestano rispetto all'inclusione, per verificare lo stato di salute dei principi che a partire dagli anni Settanta hanno dato vita all'attuale sistema di inclusione, ed esplorare i cambiamenti che necessariamente sono intercorsi in questi decenni. In secondo luogo comprendere l'inclusione significa indagare le prassi metodologiche, programmatiche e didattiche che concretamente vengono messe in atto quotidianamente rispetto a situazioni reali di inclusione da parte degli insegnanti e dall'intero mondo della scuola, per muoversi dal piano dell'opinione e del sentito fino al piano dell'azione concreta in aula e a scuola tra alunno con disabilità, insegnanti e compagni.

La crescita di una persona con disabilità necessita dell'attivazione di una collaborazione tra specialisti, insegnanti, educatori, riabilitatori, genitori. Nella progettazione dell'intervento educativo/didattico si devono cogliere i legami tra tutti gli insegnanti, la famiglia e la rete istituzionale. La progettazione integrata, che la normativa italiana concentra nel PEI (Piano Educativo Individualizzato), ha bisogno di non trasformarsi nella programmazione didattica dell'insegnante di sostegno; la scuola non può partecipare investendo esclusivamente su questo insegnante, ma deve emergere un rapporto adeguato tra gli obiettivi pensati per l'alunno con disabilità e quelli ipotizzati per la classe. Può succedere che, se gli obiettivi prefissati per l'alunno con disabilità non tengono conto di quelli prefissati per gli alunni della classe, si assista all'emarginazione della coppia insegnante di sostegno/alunno; se, invece, gli obiettivi sono pensati per entrambi e, quindi, sono inclusivi, la didattica sarà promotrice di modelli di insegnamento e apprendimento flessibili, disponibili all'adeguamento e allo scambio (lanes, 2004; Moya, 2012).

Oltre ad una collaborazione tra insegnanti, occorre una collaborazione reale tra la scuola e la famiglia e tra la scuola e gli operatori che agiscono nelle istituzioni, ma soprattutto è fondamentale un rapporto tra compagni. Nelle scuole in

1 Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra i tre autori. Tuttavia, per questioni accademiche, devono essere attribuiti a Josefina Lozano l'introduzione ed il paragrafo 3, ad Antonia Cava il paragrafo 1 e le conclusioni e a Gianluca Minutoli i paragrafi 2 e 3.

cui la proposta formativa è basata sul rinnovamento didattico, sull'accoglienza delle diversità, sull'apertura ai contributi esterni e sul lavoro in team, si è garantita nella pratica l'inclusione scolastica e il diritto dei soggetti con disabilità di essere rispettati come persone, diritto sancito dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Alcuni indicatori importanti evidenziano come la scuola italiana in alcuni contesti abbia perso quell'attenzione ai bisogni che, invece, in passato le aveva permesso di vincere sfide importanti:

- Malessere degli insegnanti specializzati.
- Limitata continuità dell'insegnamento.
- Aumento del numero degli allievi certificati.
- Disomogenea distribuzione delle risorse tra nord d'Italia e sud d'Italia.
- Crescente richiesta di un sempre più alto numero di ore di sostegno da parte delle famiglie.
- Eccesso di documentazione contenente i dati sulla Diagnosi Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP).
- Mancanza di collaborazione con i servizi sanitari e sociali.

Data la rilevanza dell'argomento e alla luce di tale quadro preoccupante, il nostro lavoro intende indagare le metodologie applicate nei percorsi di inclusione in classe e fuori dalla classe (Signorelli, 2015), al fine di dimostrare che se si include l'insegnante di sostegno con il resto dei docenti della classe nelle stesse condizioni, si includeranno anche gli studenti con disabilità e si realizzerà una vera inclusione, così come prospettata dalla teoria e dalla normativa.

1. Le problematiche in Italia nella realizzazione dell'inclusione scolastica per gli alunni con disabilità

La percezione che attualmente i dirigenti e gli insegnanti curricolari hanno degli insegnanti di sostegno è, purtroppo, spesso critica, in quanto non li considerano adeguati ad affrontare i casi assegnati o perché sono giovani alla prima esperienza o perché soggetti a continui spostamenti che impediscono di consolidare competenze ed esperienze. A queste valutazioni si aggiungono delle effettive carenze che riducono l'efficacia dell'attività di sostegno: contrariamente a quanto stabilito dalla normativa, che prescrive che l'insegnante di sostegno venga incaricato molto prima dell'inizio della attività didattiche, queste risorse vengono spesso assegnate ad anno scolastico iniziato. Vi è da dire, poi, che non esiste un codice deontologico dell'insegnante di sostegno, né un profilo professionale specifico e, conseguentemente, una valutazione delle prestazioni professionali dello stesso.

Tra i maggiori elementi di criticità vi sono la mancata collaborazione tra docenti in servizio su posto comune e docenti su posto di sostegno (Chiappetta, 2007; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) ai fini della progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e l'aumento delle attività svolte con modalità separate fuori dalla classe (Demo, 2014).

La legge 104/1992 afferma che il soggetto con disabilità non appartiene all'insegnante di sostegno, ma è membro effettivo della classe, e, quindi, merita tutte le attenzioni dovute agli altri allievi. L'insegnante di sostegno, infatti, non è l'insegnante del soggetto con disabilità, ma come recita all'art. 13, comma 6, la legge 104/1992: *"Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarietà delle classi in cui*

operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla rielaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti”.

Ad oggi, la delega all’insegnante specializzato in tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità, in particolare nel compito educativo riferito ai singoli allievi, comporta una deresponsabilizzazione del restante corpo docente curricolare, ed è questa una delle questioni aperte che merita di essere approfondita (Gelati, 1996).

Una sola figura non può farsi carico di tutti i processi di insegnamento-apprendimento volti all’inclusione di un allievo nel gruppo classe e all’interno dei percorsi scolastici dedicati all’autonomia di vita o di metodo di studio e all’incremento dell’autostima per ragazzi con programmazione semplificata (Crescioli, 2016). Se l’unico responsabile dell’alunno diversamente abile è il docente di sostegno, la piena inclusione educativa non può essere raggiunta (Moya Maya, 2012; Sandoval, Simon e Echeita, 2012; Canevaro, 2002). Le microespulsioni e microesclusioni dalla classe, dalle attività e dal gruppo dei pari non contribuiscono alla realizzazione degli obiettivi dell’inclusione fisica, psicologica e affettiva dell’alunno disabile, perché è dentro la classe il luogo positivo della normalità e dell’appartenenza al gruppo (Ianes, 2015; Moya Maya, 2015; Canevaro, D’Alonzo, Ianes, 2009).

Da queste premesse la nostra ricerca intende, pertanto, capire quali sono le metodologie didattiche usate con tutto il gruppo classe e con l’alunno con disabilità quando si trova in classe e fuori dalla classe; per quali motivi l’alunno con disabilità esce fuori dalla classe e con quale frequenza.

L’insegnante di sostegno è spesso delegato alla formulazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e ciò accentua il suo senso di isolamento e di insoddisfazione (Canevaro, D’Alonzo & Ianes, 2009). Secondo Piazza (2009), l’insegnante di sostegno è considerato, all’interno della categoria professionale degli insegnanti, la figura a maggior rischio di burn out. Questo disagio può andare a discapito dell’apporto che questa figura professionale può fornire alla realizzazione di una didattica inclusiva, vantaggiosa per tutti gli allievi.

La mancanza di vocazione e di formazione necessaria da parte di chi copre il posto di docente di sostegno è uno dei problemi sul quale si sono interrogate anche le associazioni italiane F.I.S.H. (Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap) e F.A.N.D. (Federazione tra le Associazioni Nazionali delle Persone con Disabilità), intervenute sul dibattito circa le competenze sui temi dell’integrazione e dell’inclusione che ogni insegnante debba possedere alla fine del suo percorso formativo iniziale. Vi è, poi, l’ulteriore problema della mancanza di docenti specializzati, in particolare nel nord Italia, per cui molti alunni disabili sono seguiti da insegnanti non specializzati senza alcun tipo di continuità didattica per l’eccessivo turn over. In merito è, inoltre, intervenuto il decreto legislativo n. 96/2019 di integrazione e correzione del decreto legislativo n. 66/2017, attuativo della legge 107/2015 che, all’articolo 14, dedicato alla continuità educativo-didattica, da garantire agli alunni con accertata condizione di disabilità, ai fini dell’inclusione scolastica, ha previsto che al docente con contratto a tempo determinato possa essere proposta la conferma per l’anno scolastico successivo, qualora ricorrano le condizioni di seguito riportate:

- il docente sia in possesso del titolo di specializzazione di cui all’articolo 12 del decreto;
- sia stato valutato, da parte del dirigente, l’interesse dell’alunno con disabilità.

Non è specificato, però, se tale continuità didattica agevolata dal docente supplente in quale grado di istruzione sarà prevista. Le modalità attuative di quanto detto sopra saranno definite con apposito decreto del Ministero dell'Istruzione, pertanto non è ad oggi applicabile.

“La continuità – secondo Evelina Chiocca (2017) Presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno – è pensata solo per il docente specializzato precario, come se l’inclusione derivasse dalle relazioni dell’alunno con un unico insegnante. La norma sottolinea questo legame fra l’alunno e l’insegnante specializzato, legittimando la delega e la divisione fra gli specializzati e i curricolari, come se l’alunno non stesse in classe con gli insegnanti curricolari”.

A causa della mancanza di investimenti pubblici nella scuola italiana, numerose famiglie di discenti disabili sono state costrette a ricorrere alla magistratura per lamentare lo scarso numero di ore di sostegno assegnato ai loro figli. Solo con l’approvazione del decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 di revisione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante *“Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articoli 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”*, in vigore dal 12 settembre 2019 e pertanto applicabile dall’anno scolastico 2020/2021 sempre che non siano previste proroghe dei tempi di applicazione, anche i genitori e, dove possibile, se maggiorenni, gli stessi alunni con disabilità, potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno didattico; fino a quel momento gli stessi non erano completamente coinvolti.

Tutte queste problematiche rendono difficile il lavoro del docente di sostegno, sempre più spesso, purtroppo, scarsamente riconosciuto professionalmente e relegato in ruoli più assistenziali che di docenza (Ianes, 2015).

2. Il progetto di ricerca

Il nostro progetto di ricerca si basa sull’analisi dei dati di una ricerca condotta nel 2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D’Alonzo, Ianes e Caldin, 2011), ma limitata ad una fase educativa che considera solo gli istituti superiori di secondo grado e solo le due figure di docenti, di sostegno e curricolare. La presente ricerca è stata avviata nell’anno scolastico 2018/2019 nelle scuole secondarie di secondo grado di Messina ed ha analizzato l’evoluzione delle opinioni, degli atteggiamenti, delle credenze e delle idee degli insegnanti messinesi in fatto di inclusione scolastica di alunni con disabilità. Si è cercato di capire cosa è cambiato dal 2009 ad oggi. L’obiettivo principale riguarda la necessità di comprendere in maniera più approfondita il sistema dell’inclusione scolastica, raccogliendo le voci non più dei professionisti di tutto il mondo della scuola, come prevedeva la ricerca del 2009, ma solo di quella degli insegnanti di sostegno e della classe.

2.1 Campione e contesto

Il campione della ricerca è costituito dai docenti curricolari e di sostegno delle scuole superiori statali di secondo grado del comune di Messina, comune italiano di 237.603 abitanti, capoluogo dell’omonima città metropolitana della regione Sicilia. Sono stati 606, tra curricolari e specializzati, i docenti in servizio presso le scuole diverse per indirizzo scolastico (Istituto Professionale, Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Tecnico Commerciale, Istituto Tecnico Industriale) che hanno compilato il questionario.

Il campione di docenti che ha volontariamente partecipato all'iniziativa di ricerca risulta molto ampio. Tale notevole coinvolgimento ci ha consentito di compiere interessanti analisi dal punto di vista professionale, con il 77,8% di docenti curricolari e un'ottima percentuale di docenti di sostegno (22,2%) rispetto a quella esistente nella provincia di Messina e resa nota dall'Ufficio VIII – Ambito Territoriale di Messina per l'anno scolastico 2019/20. La percentuale di genere scaturita dall'analisi a nostra disposizione ha visto partecipare una popolazione femminile pari al 65,2%, superiore a quella maschile pari al 34,8%. Tale maggioranza di genere femminile può fare pensare a un forte sbilanciamento del campione, invece essa rispecchia le percentuali di genere presenti nella scuola superiore di secondo grado della scuola italiana. L'età media del nostro campione è 52 anni, con un intervallo che va dai 20 ai 67 anni d'età. La notevole diversità di discipline ha imposto il raggruppamento secondo la vecchia corrispondenza fra aree disciplinari e classi di concorso ai fini dell'insegnamento del sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, oggi non più applicata. Si nota che a prevalere sono le discipline umanistiche – linguistiche – musicali con il 41,6% (Tab.1).

Docenti	Validi	%	% valida
Docenti discipline tecniche-professionali-artistiche	153	25,2	29,7
Docenti discipline scientifiche	118	19,5	22,9
Docenti discipline umanistiche – linguistiche - musicali	214	35,3	41,6
Docenti discipline motorie	30	5,0	5,8
Totale	515	85,0	100,0
Non validi	91	15,0	
Totale	606	100,0	

Tabella 1. Ripartizione docenti per area disciplinare

Per quanto riguarda gli anni di svolgimento della professione di insegnante all'interno dell'attuale istituto scolastico risulta significativa la percentuale di chi lavora da più di 10 anni con il 34,5% e dalle due fasce da 1 a 3 anni e da 3 a 6 anni corrispondenti al 38,9%, che evidenzia ancora un elevato turnover di docenti all'interno dell'istituzione scolastica.

Anni di insegnamento nella scuola attuale	Validi	%	% valida
Meno di 1	67	11,1	11,2
Da 1 a 3	126	20,8	21,1
Da 3 a 6	106	17,5	17,8
Da 6 a 10	92	15,2	15,4
Più di 10	206	34,0	34,5
Totale	597	98,5	100,0
Non validi	9	1,5	
Totale	606	100,0	

Tabella 2. Anni di svolgimento della professione nell'attuale istituto scolastico

2.2 Il questionario come strumento di raccolta delle informazioni

È stato progettato un questionario ad hoc di tipo likert; sono state verificate la validità del contenuto e l'affidabilità dello strumento attraverso rispettivamente l'analisi di esperti ed il coefficiente di alfa di Cronbach. Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è costituito da 51 domande a risposta multipla e una domanda a risposta aperta composto dalle seguenti sezioni o dimensioni:

1. Informazioni personali (sociodemografiche).
2. Informazioni relative all'alunno con disabilità che è stato scelto come oggetto di descrizione all'interno del questionario;
3. Descrizione dei percorsi di inclusione (con partecipazione piena, parziale o assente) delle metodologie didattiche utilizzate con la classe, e nello specifico con l'alunno con disabilità.
4. Informazioni sulla collaborazione extrascolastica tra scuola, famiglia e Servizi.
5. Informazioni relative alla socialità dell'alunno con disabilità in classe, a scuola e in minima parte nell'extrascuola.
6. Informazioni in profondità rispetto alla presenza di alunni con disabilità di origine non italiani o adottivi.
7. Soddisfazione relativa all'esperienza di inclusione scolastica descritta nel questionario.
8. Percezione di cambiamento rispetto ad alcuni indicatori generali dell'inclusione.
9. Indice di accordo e disaccordo rispetto ad alcune opinioni relative a tematiche chiave per l'inclusione scolastica attuale e in divenire.

2.3 L'analisi dei dati

Le analisi sono state condotte utilizzando il programma statistico SPSS (Versione 19.0/20.0) e il programma Atlas-ti per analizzare i dati qualitativi della domanda aperta di cui non ci occuperemo in questo articolo.

Per valutare le relazioni fra variabili sono stati utilizzati, a seconda della scala di misurazione, il test del Chi-quadrato e l'analisi della varianza (Anova). Si è deciso di considerare, come riferimento per la verifica delle ipotesi, un livello di significatività critico-tradizionale del 5%. Dai dati sono stati costruiti grafici e tabelle, per poi procedere con l'elaborazione statistica degli stessi grazie a una serie di procedure parametriche e inferenziali estremamente accurate.

Sono stati volutamente utilizzati dei parametri molto rigidi non solo per assicurare la generalizzazione del risultato ottenuto ma anche per aiutare e facilitare la replicabilità dello studio.

3. I risultati

I dati generali riguardanti gli alunni descritti nel questionario indicano che la maggioranza delle risposte riguarda casi di disabilità di tipo cognitivo (31,7%) o di disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD) (17,9%). Numerose descrizioni sono state fornite anche per quanto riguarda le altre tipologie in esame, in particolare modo i disturbi dello spettro autistico (16,3%) e i disturbi comportamentali (12,3%). È confermata anche nella nostra ricerca, rispetto a quella condotta nel

2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011), la scelta di un'esperienza relativa ad un caso complesso. Infatti, la maggioranza delle descrizioni riguarda casi di media (52,6%) o di grave entità (30,1%) con solo poco più del 17% per situazioni di lieve entità questo anche perché i soggetti con disabilità di lieve entità, molto spesso, non hanno accesso alle risorse aggiuntive all'interno del sistema scolastico attuale.

		Grave	Medio	Lieve	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	1	20
	%	1,5%	2,1%	0,2%	3,8%
Disabilità mentale	N	47	88	30	165
	%	9,0%	16,9%	5,8%	31,7%
Disabilità sensoriale	N	5	9	2	16
	%	1,0%	1,7%	0,4%	3,1%
Pluridisabilità	N	37	19	3	59
	%	7,1%	3,6%	0,6%	11,3%
Disturbi comportamentali	N	8	40	16	64
	%	1,5%	7,7%	3,1%	12,3%
Disturbi di personalità	N	4	11	4	19
	%	0,8%	2,1%	0,8%	3,6%
Disturbi dello spettro autistico	N	32	46	7	85
	%	6,1%	8,8%	1,3%	16,3%
Disturbi del deficit di attenzione/ipertattività (ADHD)	N	16	50	27	93
	%	3,1%	9,6%	5,2%	17,9%
Totale	N	157	274	90	521
	%	30,1%	52,6%	17,3%	100,0%
Significatività		$X^2 (14) = 62,499; (p < 0,05)$			

Tabella 3. Tipologia di disabilità e gravità del caso

Il questionario indaga anche su chi realmente fa la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. A rispondere che sia 'solo l'insegnante di sostegno' è quasi la maggioranza con il 48,8%, seguita da 'tutto il consiglio di classe' con il 43,8% e 'alcuni colleghi' con l'8,1%. Una piccola percentuale dell'1,8% ha indicato entrambe le risposte 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi'. Con questo dato emerge la maggiore criticità dell'intero sistema inclusivo, poiché le aspettative di una maggiore condivisione all'interno del team docenti della programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità, come previsto dalla normativa, erano auspicabili. Resta, pertanto, attuale il problema della delega all'insegnante di sostegno sulla pianificazione e redazione del PEI, poiché se sommiamo anche il dato sulla condivisione solo tra 'alcuni colleghi' e tra 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi' avremo il 58,7%. Emerge, dunque, la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra docenti, che in questa importante fase dovrebbero, invece, collaborare maggiormente. Sorprende in questo contesto come i docenti percepiscano positiva la situazione concreta in classe, ma deleghino al docente di sostegno la stesura del PEI.

Anche il confronto di questi dati con i percorsi di inclusione ci fornisce un quadro non confortante, dato che i docenti, che attuano una piena partecipazione dell'alunno con disabilità in classe e che hanno indicato 'tutto il consiglio di classe' come soggetto realizzatore della programmazione individualizzata, è pari al 30,9% e un preoccupante 25,4% solo per 'l'insegnante di sostegno'.

Se, poi, ad indicare che a realizzare la programmazione individualizzata è 'solo il docente di sostegno' è il 44,4% dei docenti curricolari e il 53,8% dei docenti di sostegno, si conferma sempre di più l'attuazione della mancanza di collaborazione e delega continua al docente specializzato.

Nonostante l'esistenza di questa delega, il 70% del campione dei docenti dichiara che la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità è completamente (19,2%) o molto (45,7%) ancorata alla programmazione della classe, con un 18% che invece non trova un raccordo. I dati dimostrano che, secondo i docenti, la progettazione della programmazione è un compito esclusivo dell'insegnante di sostegno e di alcuni colleghi, e che il consiglio di classe debba ritenersi coinvolto solo nell'approvazione della documentazione e nella realizzazione del processo di apprendimento dell'alunno con disabilità. Se incrociamo questi dati con i percorsi di inclusione vedremo che, nonostante la presenza di un raccordo tra programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità e programmazione della classe sia fondamentale per la realizzazione di percorsi di piena partecipazione in classe, esiste un 31,6% dei docenti che la praticano, ma che dichiarano che non esiste contatto tra esse: si evince, pertanto, che questi alunni con disabilità, pur essendo presenti in classe, non partecipano alle attività didattiche dei compagni.

Al campione è stato anche chiesto se l'alunno con disabilità svolge le sue attività di apprendimento 'sempre in classe' oppure con un percorso 'in parte in classe, in parte fuori' oppure 'sempre fuori'. Il 62,4% del campione ha risposto di attuare un percorso di inclusione per l'alunno con disabilità 'in classe', un 35,4% ha dichiarato di svolgerlo 'in parte in classe e in parte fuori', mentre il 2,2% 'sempre fuori'. Esiste ancora oggi una buona percentuale di percorsi di inclusione 'in parte in classe, in parte fuori' probabilmente dovuta alla tipologia di disabilità, alla scarsa collaborazione tra insegnanti, alla delega all'insegnante di sostegno o alla condivisione. Per approfondire sempre di più l'analisi, si è voluto indagare anche in ordine ai percorsi di inclusione distinguendo per tipologia di disabilità dell'alunno (Tab. 4). La tabella che segue dimostra un dato inequivocabile: le attività di apprendimento fuori dalla classe sono svolte prevalentemente dagli alunni con pluridisabilità; gli alunni che presentano disabilità mentale e disturbi dello spettro autistico sono entrambi, al pari in percentuale, coloro che svolgono meno attività fuori dalla classe. Da questo quadro emerge con chiarezza che la pluridisabilità e i disturbi della personalità mettono a dura prova la pratica di percorsi di inclusione con piena partecipazione, oltre a richiedere un grande sforzo e notevoli competenze da parte degli insegnanti. Si può supporre che questo possa essere dovuto alla difficoltà di tenere uniti, in progetti di apprendimento comuni, percorsi individualizzati così fortemente diversificati per il diverso livello cognitivo dell'alunno.

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	0	19
	%	42,1%	57,9%	0%	100%
Disabilità mentale	N	103	59	2	164
	%	62,8%	36%	1,2%	100%
Disabilità sensoriale	N	11	5	0	16
	%	68,8%	31,3%	0%	100%
Pluridisabilità	N	20	33	5	58
	%	34,5%	56,9%	8,6%	100%
Disturbi comportamentali	N	43	21	0	64
	%	67,2%	32,8%	0%	100%
Disturbi di personalità	N	15	4	1	20
	%	75%	20%	5%	100%
Disturbi dello spettro autistico	N	52	30	1	83
	%	62,7%	36,1%	1,2%	100%
Disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	N	64	23	3	90
	%	71,1%	25,6%	3,3%	100%
Totale	N	316	186	12	514
	%	61,5%	36,2%	2,3%	100%
Significatività		$X^2 (14) = 38,898; (p<0,05)$			

Tabella 4. Percorsi di inclusione per tipologia di disabilità

Il questionario ha posto ai docenti domande sulla collaborazione tra figure professionali. È stato domandato quanto sia soddisfacente la frequenza degli incontri con il dirigente, i colleghi, le associazioni, la famiglia dell'alunno con disabilità e gli specialisti che seguono quest'ultimo. Se risulta alta la soddisfazione degli incontri con il dirigente e tra i colleghi, mantenendosi sotto il 50% quella riguardante la famiglia, si assiste, invece, ad una vera e propria insoddisfazione nei confronti della frequenza e operatività degli incontri con gli specialisti e le associazioni.

Tenendo conto che la collaborazione tra docenti è importante ai fini della realizzazione di una buona inclusione, sono stati incrociati i dati sulla soddisfazione degli incontri collaborativi con i percorsi utilizzati in classe, fuori e misti. È indubbio che l'equilibrio tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, nella realtà dei fatti, non è semplice da instaurare. Tuttavia, è risultato che i docenti che si considerano completamente soddisfatti della frequenza con cui incontrano i colleghi praticano percorsi di inclusione sempre in classe per il 66,8% e solo per il 2% percorsi sempre fuori dalla classe, mentre chi sostiene di non essere per nulla soddisfatto pratica per l'80% percorsi di piena inclusione e per il 20% percorsi fuori, con nessuna percentuale per i percorsi misti.

Ai docenti che hanno indicato per l'alunno con disabilità il percorso di inclusione (sempre in classe, in parte dentro in parte fuori, sempre fuori dalla classe) è stato chiesto quali metodologie didattiche sono utilizzate con maggiore frequenza con tutta la classe e quelle usate solo con l'alunno.

Considerando le metodologie utilizzate con tutta la classe dai docenti, non si notano particolari divergenze nei percorsi. Risultano più usate in tutti i percorsi le lezioni frontali, la discussione nel grande gruppo e le schede didattiche. Le meno utilizzate sono le attività di laboratorio e di gioco mirato e libero (Tab.5).

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori		Sempre fuori dalla classe	
1	Spiegazione nel grande gruppo	86,7%	Spiegazione nel grande gruppo	87,9%	Spiegazione nel grande gruppo	90,6%
2	Discussione nel grande gruppo	82,6%	Schede didattiche	76,9%	Discussione nel grande gruppo	83,2%
3	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	68,5%	Discussione nel grande gruppo	73,6%	Schede didattiche	72,4%
4	Schede didattiche	68,1%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	63,8%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	65,1%
5	Visite e uscite sul territorio	61%	Visite e uscite sul territorio	60,3%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	61,9%
6	Tutoraggio tra pari	55,9%	Tutoraggio tra pari	59,5%	Visite e uscite sul territorio	61,6%
7	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	53,4%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	56,2%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	61,3%
8	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning	48,5%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	52,4%	Tutoraggio tra pari	59,4%
9	Laboratori di creatività, espressione, motricità	34,1%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	43,5%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	41,7%
10	Attività di gioco mirato	24,7%	Attività di gioco mirato	37,3%	Attività di gioco mirato	27,6%
11	Gioco libero	22,9%	Gioco libero	30,7%	Gioco libero	20%

Tabella 5. Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con la classe per percorsi di inclusione

Considerando le metodologie utilizzate dai docenti con l'alunno con disabilità, esse risultano quasi identiche sia nel caso in cui l'alunno rimane tutto il tempo insieme ai compagni che nel caso in cui lo stesso apprende all'interno della classe, tranne che per le attività docente alunno al computer, metodologia più utilizzata nei percorsi misti (Tab.6).

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori	
1	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	84%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	81,5%
2	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	79,4%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	81,2%
3	Attività docente-alunno con schede didattiche	79%	Attività docente-alunno con schede didattiche	80,3%%
4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	75,3%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	76,63
5	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	72,6%	Attività docente-alunno al computer	67,7%
6	Attività docente-alunno al computer	60,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%
7	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	58,3%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	62,8%
8	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	56%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	56,2%
9	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	40,2%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	53,6%
10	Attività di gioco mirato	30,8%	Attività di gioco mirato	37,5%
11	Gioco libero	28,4%	Gioco libero	25,7%

Tabella 6. Ranking delle metodologie usate con l'alunno con disabilità in classe, nei differenti percorsi di apprendimento

Si tratta ora di esaminare i motivi per i quali l'alunno con disabilità esce fuori dalla classe. I docenti che hanno indicato il percorso 'in parte in classe, in parte fuori' hanno dichiarato che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati alla patologia (17,5%) e alle esigenze personali (16,3%) seguiti da motivazioni didattiche. L'impossibilità di attuare la programmazione con le metodologie adottate in classe è la risposta del 11,1% dei docenti, che attuano una scarsa inclusione non rispondendo in modo efficace ai bisogni dell'alunno con disabilità. Non nullo, ma significativo il 3,3% che dichiara che l'alunno è invitato ad uscire dalla classe dall'insegnante curricolare.

I docenti che hanno indicato il percorso 'sempre fuori dalla classe' dichiarano, anche in questo caso, che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati non solo ai bisogni dell'alunno in contesti specifici, ma anche e soprattutto ad esigenze didattiche. Tra queste, ad esempio, il fatto che le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione (38%); o per usare tecniche particolari per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (37,6%). Il 35,5% dei docenti dichiara che l'alunno esce per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.), mentre per il 30,5% è l'insegnante di sostegno che preferisce uscire dalla classe per lavorare individualmente con l'alunno con disabilità. I dati che sono emersi dall'indagine potrebbero essere spiegabili con la frequente abitudine di organizzare laboratori per alunni con disabilità gravi e difficilmente gestibili all'interno della classe.

Conclusioni

I dati emersi dalla ricerca forniscono un quadro del livello di comunicazione e di relazione professionale tra i docenti, le metodologie didattiche affrontate per

l'alunno con disabilità, le strategie efficaci di collaborazione tra i colleghi, l'esistenza delle pratiche di 'pull e push out', situazioni in cui alcuni alunni con disabilità trascorrono parte del proprio tempo a scuola in luoghi diversi da quelli dei compagni di classe, come per esempio l'aula di sostegno (D'Alessio, 2011; Demo, 2014; ISTAT, 2014; Zanobini, 2013). Non si può che concludere che ancora lunga è la strada da percorrere per giungere ad una realtà di piena inclusione scolastica ed indubbiamente grande responsabilità è rivestita non tanto dagli operatori del settore (docenti, dirigenti ...) ma soprattutto dalle istituzioni che dovrebbero non solo emanare leggi ad hoc ma mettere i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

Sicuramente, tanto è l'impegno profuso quotidianamente dai docenti; dalle loro risposte sono state confermate alcune soluzioni efficaci, utili al miglioramento del rapporto di lavoro e alla realizzazione di una completa inclusione dell'alunno con difficoltà. Un dato è emerso in tutto il suo vigore: in merito, in particolare, allo svolgimento delle attività didattiche in classe, esso viene attuato in misura percentuale maggiormente dai docenti con più anni di servizio e con maggiore continuità all'interno del medesimo istituto scolastico.

Emerge senza dubbio la percezione di una maggiore richiesta di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali. Questa esigenza emerge da un dato in particolare, un dato che rispecchia in tutta la sua gravità la differenziazione tra i due ruoli e l'ancor lontano traguardo dell'inclusione: la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità viene fatta solo dall'insegnante di sostegno, senza alcuna collaborazione né partecipazione di altri colleghi. La presenza, pertanto, di una delega continua e costante al docente di sostegno, non solo deresponsabilizza l'intero corpo docente, ma sottolinea ancor nettamente la differenza tra gli studenti, disattendendo lo spirito della normativa per il raggiungimento della piena inclusione scolastica. Anche il metodo didattico della presenza in classe del docente di sostegno insieme all'alunno con disabilità non è sempre attuato; benché la maggior parte delle volte in cui non si realizza, l'alunno con disabilità è affetto da pluridisabilità, la cui realtà è sicuramente più complessa da gestire, anche per altre patologie i docenti intervistati hanno risposto che svolgono le attività didattiche anche fuori dalla classe.

Seppur con percentuali diverse si riscontrano ben poche differenze rilevanti tra i dati raccolti dalla nostra ricerca e quelli inerenti a quella condotta nel 2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011). È necessario ed urgente che le istituzioni aiutino concretamente la piena attuazione della normativa, per il bene degli alunni, dei docenti, della comunità civile e del valore insostituibile dell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2014). Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 196-199.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'inclusione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press Bozen.

- Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.) (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Chiappetta, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (221-248). Trento: Erickson.
- Chiocca, E. (2017). *Formazione di tutti i docenti, è questo il principale fallimento*. Disponibile 17 maggio 2017 da <http://www.vita.it/it/article/2017/05/17/che-delusione-la-nuova-inclusione-per-gli-alunni-con-disabilita/143401/>
- Crescioli, A. (2016). *L'insegnante di sostegno nella legge 107* da <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/insegnante-sostegno-legge-107>.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy* (Vol.10). Milano: Springer Science & Business Media.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *Integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202-217.
- F.I.S.H. (2019). *Decreto sull'inclusione scolastica: approvato. Ora nuova fase*. Disponibile 1 agosto 2019, da <https://www.fishonlus.it/2019/08/01/decreto-sullinclusione-scolastica-approvato-ora-nuova-fase/>.
- Gelati, M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara: Corso.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno – Nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *Insegnanti di sostegno verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). Compresenza didattica inclusiva. *Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2016). *Insegnare domani sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2014, Dicembre 21). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. Disponibile 13 Aprile, 2015, da <http://www.istat.it/it/archivio/143466>.
- Moya Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.
- Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(2), 153-170.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche ed aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Sandoval, M, Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación, número extraordinario*, 117-137.
- Signorelli, A. (2015). Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 67-80.
- Zanobini, M. (2013). Some considerations about Inclusion, Disability, and Special Education Needs: A reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16(1), 83-94.



“Vale più di mille parole”
La polisemia delle immagini nella formazione
degli insegnanti ai temi globali

“It is worth a thousand words”
The polysemy of images in teachers
training on global issues

Isabel de Maurissens

Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa)
i.demaurissens@indire.it

Maria Chiara Pettenati

Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa)
mc.pettenati@indire.it

ABSTRACT

The school experiences an ever-growing tension between the separation of the disciplinary areas, within which curricula are declined, and the call to address issues of global interest in relation to the environmental, social, economic and institutional risks of which we perceive the profound interconnection nowadays.

If on the one hand the need to seek a “new humanism” is recognized, as an approach to knowledge that has the main goal of supporting peace and happiness among living beings, on the other it is difficult to identify systemic actions that support the transformation of the whole educational system in such a direction.

In this work, we address this issue from the point of view of teachers training, an indisputable pillar of the improvement of each educational system, using a methodology that makes use of images: the visual analysis methodology. The experience of applying this methodology with more than 1.000 teachers from 2017/18 to today during face-to-face training courses mainly conducted in the Tuscany region, led to the following results: 1) the validation and definition of a method grammar, applied through two main phases (*photo-elicitation* and *native image making*); 2) some evidences of the generative potential of the application of the methodology allowing to approach complexity, reinforce empathy, overcome disciplinary barriers, create documentation data and, last but not least, engage in action, or trigger contributory educational actions for the value creation starting from the various disciplinary perspectives. The visual analysis methodology can therefore represent a valid approach in particular to bring together complex issues that requires scientific, creative, interdisciplinary and value-based approaches, allowing to face *solastalgia* (Albrecht, 2005), the stress engendered by perceived impotence in the face of global risks. By training the “heuristic gaze” (Losacco & de Maurissens, 2020) capable of facilitating inter- and intra-generational alliances, the application of this method can be generalized and extended both in teachers training and in classroom activities.

La scuola vive una forte tensione tra la separatezza degli ambiti disciplinari, entro cui si declinano i curricoli, e la chiamata ad affrontare temi di interesse globale in relazione ai rischi ambientali, sociali, economici e istituzionali di cui percepiamo, oggi più che mai, la profonda interconnessione.

Se da un lato è riconosciuta la necessità di ricercare un “nuovo umanesimo”, un approccio alla conoscenza che abbia come scopo la felicità e la pace tra gli esseri umani, dall’altro è difficile identificare azioni sistemiche che accompagnino la trasformazione di tutto il sistema educativo in tal senso.

In questo lavoro affrontiamo tale questione dal punto di vista della formazione degli insegnanti, pilastro indiscutibile del miglioramento di ogni sistema educativo, utilizzando una metodologia che fa uso delle immagini: la metodologia dell’analisi visuale. L’esperienza di applicazione di tale metodologia con oltre 1.000 insegnanti dal 2017/18 ad oggi in corsi di formazione in presenza condotti in varie regioni, ha prodotto come risultati: 1) la validazione e la definizione di una grammatica del metodo, applicato attraverso due fasi principali (*photo-elicitation* e *native image making*); 2) alcune evidenze del potenziale generativo dell’applicazione della metodologia che consente di avvicinare la complessità, rinforzare l’empatia, superare le barriere disciplinari, creare dati utili a documentare e, in ultimo ma non meno importante, avviare all’azione, ovvero innescare azioni educative contributive per la creazione di valore a partire dalle varie prospettive disciplinari. La metodologia dell’analisi visuale può dunque rappresentare un approccio valido in particolare per avvicinare temi complessi che richiedono uno “sguardo euristico” (Losacco & de Maurissens, 2020) che sia al tempo stesso scientifico, creativo, interdisciplinare e valoriale, consentendo di misurarsi con la *solastalgia* (Albrecht, 2005), lo stress creato dall’impotenza percepita di fronte ai rischi di natura globale, per tradurla in reazione e quindi in azione.

KEYWORDS

Visual Methodology, Teachers’ training, Civic Education, Agenda 2030, Sustainable Development.

Metodologia analisi visuale, formazione insegnanti, educazione civica, Agenda 2030, sviluppo sostenibile.

Introduzione

Nel suo libro “21 Lezioni per il XXI secolo” Yuval Noah Harari (2018) scrive: “L’umanità sta vivendo rivoluzioni senza precedenti, tutte le nostre vecchie storie stanno andando in frantumi e nessuna nuova narrazione è finora emersa per prenderne il posto. Come possiamo preparare noi stessi e i nostri figli per un mondo scosso da tali inediti sconvolgimenti e radicali incertezze?”.

Se crediamo fermamente che un’educazione solida, fondata sull’essere umano, è la forza basilare che costruisce la società e forma un’epoca dirigendo le nostre energie verso la creazione dei valori, è anche vero che l’incertezza e gli sconvolgimenti globali hanno bisogno di una porta di ingresso per essere avvicinati e di una cornice di riferimento per essere compresi.

In questo articolo presentiamo e discutiamo l’applicazione del metodo dell’analisi visuale sia come metodologia applicata alla formazione degli insegnanti, sia come fonte di dati per la ricerca educativa, sia come documentazione genera-

tiva di ulteriore formazione e azione. Lo facciamo in riferimento ai temi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) per lo sviluppo dell'umanità e del pianeta che riconosciamo essere un "modo intelligente per raccontare al mondo un'altra narrazione di sviluppo"¹.

Tematiche complesse come i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) dell'Agenda 2030, così come i temi dell'educazione alla cittadinanza globale (Legge 92/2019) ci richiedono uno sguardo nuovo, al contempo scientifico e interdisciplinare, empatico e valoriale, in tutta coerenza con quanto formalizzato nel framework PISA per le Global Competencies (OECD, 2018).

Il metodo discusso in questo articolo è uno dei metodi visivi particolarmente adatto per avvicinare la complessità. Si tratta della metodologia dell'analisi visuale, di matrice antropologica e sociologica, per la quale l'immagine diventa un dato scientifico ma al contempo un prezioso strumento di formazione e di azione.

La metodologia dell'analisi visuale discussa in questo lavoro è stata applicata con oltre 1.000 docenti a partire dal 2017/18 nei corsi di formazione sull'educazione allo sviluppo sostenibile previsti all'interno dell'accordo quadro MIUR-ASviS 16/19 e rivolti a tutti docenti in anno di formazione e prova (Pettenati & de Maurissens, 2019). La metodologia ha applicato due fasi (*photo-elicitation* e *native image making*). L'applicazione di questa metodologia in questo caso non voleva tanto indagare un fenomeno sociale, ma piuttosto supportare un nuovo modo di innescare una riflessione da parte dei docenti, spostare il loro punto di vista partendo dalle immagini per poi guidarli a ricollegare le tematiche complesse dello sviluppo sostenibile al loro contesto educativo e disciplinare.

La metodologia dell'analisi visuale basandosi sulla polisemia delle immagini, apre ad infinite possibilità interpretative, che facilitano l'emersione di una conoscenza più approfondita e personale delle tematiche grazie anche alla didascalica che le accompagna, che ci rivela l'intenzione di lettura dell'immagine.

Le immagini per tutti noi non sono necessariamente riconosciute tanto come "dati" ma piuttosto come illustrazioni, informazioni, ricordi e conversazioni visive. Tuttavia, anche l'immagine è un dato che porta conoscenza. Nel lavoro sul campo in Brasile, il sociologo Boulet usava prendere una zolletta di terra che ne momento in cui veniva estratta dal terreno, diventava "dato". La terra diventava un dato scientifico che veniva osservato, classificato e fotografato. Il sociologo Becker riporta questo aneddoto per spiegare come un oggetto fisicamente reale come un pezzo di terra per tutti i contadini di lì dintorno, per Boulet era un dato scientifico (Becker, 1995 p.69).

Questa semplice analogia può essere riportata alle immagini con tutto quello che comporta in termini di analisi del dato "immagine".

1. Metodologie visuali nella formazione

La *photo-elicitation* o foto stimolo una delle pratiche più comuni dell'analisi visuale. Nata in ambito sociologico negli Stati Uniti negli '50, è stata utilizzata in vari contesti di ricerca prevalentemente come spunto per un'intervista semi-strutturata basata sulle immagini piuttosto che su una traccia di domande, facendo così leva su un approccio fenomenologico di natura empatica. Questa tecnica è stata

1 Tale espressione è stata formulata dall'ex-Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Lorenzo Fioramonti, nel corso di una Lezione Magistrale tenutasi in Settembre 2019 presso il Santa Chiara Lab dell'Università degli Studi di Siena.

sviluppata inizialmente in ambito antropologico dagli antropologi John e Malcolm Collier che hanno documentato il metodo e i risultati delle loro ricerche già nel 1967 nel volume *Visual Anthropology: Photography as a research method*, successivamente rivisto nel 1986 e considerato tuttora un fondamento in questo campo. In questo testo appare per la prima volta il termine “antropologia visuale”.

Il solo fatto di utilizzare immagini al posto di quesiti per le indagini non giustificerebbe l'impegno e le risorse che tale tecnica richiede. La *photo-elicitation*, infatti, consente di acquisire un tipo di conoscenza differente da quella che si acquisirebbe con una più classica intervista. Su questa tecnica c'è una letteratura ormai consolidata, grazie a studiosi e autori che con le loro riflessioni teoriche e le loro sperimentazioni hanno dimostrato la capacità euristica di questo tipo di intervista, dove osservatore e osservato si confrontano su immagini che il primo ha scattato e che rappresentano le tematiche su cui il secondo viene chiamato ad esprimersi (Collier & Collier, 1986; Faccioli & Losacco, 2003; 2010; Harper, 1986; 1988; 1993; 2002; de Maurissens, Losacco, 2015, p. 57).

L'assunto di base della scientificità dell'etnografia visuale è quello di considerare le immagini come veri e propri “dati” alla stessa stregua di qualsiasi dato acquisito con altre metodologie.

La metodologia dell'analisi visuale fa parte del più generale campo dei *Visual studies*. I *visual studies* “indicano un campo di studi accademici che ha come oggetto il visibile e le pratiche dello sguardo in forme culturalmente organizzate” (Mitchell 2008).

Altri contributi importanti nei *visual studies* hanno sperimentato, ampliandolo, il metodo aggiungendo la produzione di immagini da parte dell'intervistato (*native image making*) per indagare vari fenomeni sociali difficilmente avvicinabili con una classica intervista. Douglas Harper, uno dei padri di questo approccio nel suo libro *Visual sociology* (2012) non solo ha documentato l'applicazione del metodo come strumento di ricerca applicato nei più svariati contesti (2006), ma ha dedicato una parte del suo lavoro alla sistematizzazione dell'insegnamento di tale metodologia. I *visual studies* nel campo antropologico e sociologico possono tuttavia utilizzare a vario titolo le immagini, e la loro applicazione può essere intesa e sinteticamente distinta in tre ambiti con obiettivi diversi: 1) *la sociologia sulle immagini* (tra cui i maggiori Freund, 2007, Barthes, 1980, Becker 1986, Suchar, 1997, Mitchell, 2011), 2) *la sociologia con le immagini*, (Harper, 2012, Faccioli & Losacco, 2010) e infine 3) *la sociologia in immagine* ovvero l'aspetto della restituzione fotografica (Harper, 2012, Pink, 2001, Faccioli & Losacco 2003- 2010).

La prima, solitamente riguarda l'analisi di immagini già prodotte e disponibili in raccolte e archivi pubblici come forme di conoscenza e traccia di attività sociale (Becker, 1996) attraverso collezioni pubbliche ad esempio gli album di fotografie familiari (Chalfen, 1987). La seconda, riguarda l'utilizzo delle immagini come strumento euristico, attraverso le tecniche della *photo-elicitation* e *native image making*. La prima tecnica vede l'immagine non come una intervista semi strutturata come nel campo della ricerca ma come stimolo di discussione e confronto su un determinato argomento, anche intesa come focus-group, la seconda come produzione di un'immagine da parte del soggetto coinvolto.

La sociologia in immagine vede invece l'immagine come restituzione, feedback o di una ricerca e/o come momento ulteriore di riflessione. Le immagini in questa terza accezione “restituiscono solo delle ‘singolarità concrete’.

L'approccio illustrato, sperimentato e discusso in questo articolo si colloca a metà tra i primi due approcci (sociologia sulle immagini e sociologia con le immagini).

Anche la routine di pensiero (thinking routine) “See-think-wonder” (Ritchhart, 2011), che fa uso di immagini per introdurre ed esplorare idee e concetti che si ispirata dalla più conosciuto metodo qualitativo della *photovoice* sperimentato da Caroline Wang e Mary Anne Burris già nel 1992, si colloca a metà tra i primi due approcci.

L'applicazione di “See-think-wonder” prevede di guardare un'immagine o un oggetto e di rispondere alle seguenti domande: 1.) Cosa vedi?, 2. Cosa pensi che stia accadendo? 3. Cosa ti colpisce? Attraverso queste tre domande, che l'allievo è chiamato a percorrere ciascuna dapprima individualmente e poi in condivisione, si accompagna uno sguardo approfondito volto a notare (cosa vedi) prima che interpretare (cosa pensi che stia accadendo) fino ad arrivare ad aprire verso nuove aree di esplorazione (cosa ti colpisce). Le *thinkings routine* fanno parte del progetto Zero della scuola di Gardner (1988): rendere visibile il pensare a sè stessi, ai pari, al docente, alla comunità di riferimento motiva lo studente ad imparare e stimola la meta cognizione (de Maurissens, 2012).

2. Caratteristiche delle metodologie visuali nella formazione

L'approccio di uso delle metodologie visuali nella formazione presenta alcune caratteristiche distintive che vale la pena esplicitare.

La prima caratteristica da sottolineare è la capacità dell'immagine di favorire l'approccio a tematiche complesse che sono difficilmente afferrabili come fenomeno in quanto sono multifattoriali o “perverse” (*wiked*) (Brown, Harris & Russel, 2010) (ad es. il cambiamento climatico, la parità di genere ecc.). Tali tematiche complesse possono essere definite anche ‘iperoggetti’ (Morton, 2013) ovvero entità talmente distribuite nello spazio e nel tempo da non poter essere incorniciate o osservate in maniera diretta ma solo immaginate o intuite attraverso indizi concreti. Le immagini possono riassumere la complessità delle questioni senza banalizzarle ma soprattutto aiutare a fornire uno sguardo unico sul problema a partire dalle esperienze, dalla sensibilità, dalla creatività, dai sistemi valoriali e dalle conoscenze disciplinari soggettive.

Per citare un esempio tra i tantissimi, in un contesto di formazione l'immagine di uno stormo, apparentemente banale, si arricchisce di significato quando è accompagnata dalla didascalia, “le migrazioni come indicatori del cambiamento climatico” e se è accompagnata dalla spiegazione della recente ricerca del Max Planck - Yale Center for Biodiversity Movement e Global Change che ha fatto uso dei computer per modellare lo sviluppo della migrazione degli uccelli negli ultimi 50.000 anni. Tale immagine fornisce uno sguardo nuovo sulla singola disciplina, ma necessita di vari apporti disciplinari per essere compresa in profondità.

Una seconda caratteristica dell'uso delle immagini risiede nella possibilità di innescare il confronto tra pari, in quanto invita sia ad ascoltare che a partire proprio punto di vista che non sarà mai fuori luogo nella fase della photo-elicitation o foto stimolo. Proprio perché le immagini sono polisemiche, qualsiasi interpretazione è lecita e benvenuta e sono proprio le varie opinioni rispetto a un dato fenomeno che vanno ad arricchire in profondità la comprensione della complessità del fenomeno in esame.

Una terza caratteristica risiede nel fatto che le immagini hanno spesso una funzione anticipatrice dell'argomento e di collegamento con la conoscenza pregressa: funzionano come “apri-scatola” (Can-opener, Collier, Jr, 1967, p.12 in Maresca & Mayer, 2013). Tale ruolo riassuntivo e anticipatorio è molto prezioso perché fa percepire immediatamente la complessità dei temi ma nello stesso tempo consente di evitare la “banalizzazione” dei contenuti.

Un quarto punto è la capacità delle immagini di ampliare gli argomenti più che ridurli, rendendoli dinamici. Così come «l'interazione faccia a faccia in generale, e la conversazione in particolare, è lunga dall'essere una questione di solo parole» (Goffman, 1988, p. 14) anche le immagini «trasudano» di significati (de Maurissens, Losacco, 2017). L'immagine così prodotta ci interroga nuovamente, ci "posiziona" sull'argomento e ci spinge ad andare oltre.

Una quinta caratteristica è la capacità dell'immagine di trascinare il vissuto delle persone in modo empatico (Fugenzi, 2019). Lo strumento favorisce la presa in carico della tematica non solo dal punto di vista cognitivo ma anche empatico, attraverso prima la scelta e poi la produzione di un'immagine. Nel caso di temi complessi come quelli legati allo sviluppo sostenibile e all'Agenda 2030, non si tratta di un insieme di convenzioni, accordi internazionali, indicatori, target che si nasconde dietro ogni obiettivo di sviluppo sostenibile, ma di facilitare l'instaurarsi di una relazione empatica con gli obiettivi. Le immagini hanno la funzione di "legare" le pratiche di chi apprende rispetto alle varie tematiche: "Empatizzare non è spiegare o studiare, ma comprendere" (Stein, 1964 in Losacco, de Maurissens, 2020). La metodologia quindi fa emergere uno sguardo sperimentale, contemporaneo, umile ma potente sulla propria prospettiva disciplinare.

Nel caso della formazione degli insegnanti, l'immagine in sostanza aiuta a contestualizzare un obiettivo di sviluppo sostenibile (Goal) nella pratica didattica del docente, e diventa il legante tra quell'obiettivo e le discipline. Attraverso la sua scelta, che non è mai casuale, il docente, ancora quel particolare Goal alla sua didattica. Si tratta quindi di "allenare" lo sguardo, e di effettuare quel va e vieni tra il sé e la complessità del mondo, rappresentato (o "narrato") dagli obiettivi dell'Agenda 2030.

3. La metodologia e le sue fasi

La metodologia dell'analisi visuale può utilizzare due strumenti che consistono in 1) photo-elicitation, o foto stimolo; 2) native image making, o produzione di immagini. Le fasi benché indipendenti l'una dell'altra, sono state implementate entrambe nei corsi di formazione allo sviluppo sostenibile e all'Agenda 2030 con i docenti, secondo i seguenti passi:

- 1) *Selezione delle immagini da utilizzare*; dal momento che la prima fase della metodologia richiede l'osservazione, l'interpretazione e l'apertura verso nuove idee, occorre fare in modo che il set di immagini selezionate dal formatore siano significative, offrendo vari livelli di spiegazione e dettagli da esplorare. In ogni caso occorre partire dalle ipotesi e vissuti del formatore, perché non esistono immagini "neutrali", in quanto le immagini rappresentano sempre un punto soggettivo e non sono "rappresentazioni oggettive della realtà ma sue interpretazioni" (Faccioli & Losacco, 2010, p. 113). Meno le immagini sono connotate e più sono efficaci, più sono astratte più saranno suscettibili di interpretazione soggettiva. Un buon metodo per verificare l'efficacia delle immagini scelte è quello di guardarle domandarsi se le immagini ci coinvolgono e ci incuriosiscono e se, guardandole più a lungo, scopriamo dettagli non notati a prima vista: quello che Barthes chiamava il *punctum*, quel dettaglio che ci punge, che ti tocca, ci rapisce, ci attrae, "Non sono io che vado in cerca di lui ma è lui che, partendo dalla scena, come una freccia, mi trafigge" (Barthes, 1980, p. 28). È quel particolare che scava nella nostra memoria, nel nostro pas-

sato rimosso, nelle nostre ferite e nelle cose che sono per noi importanti, portando allo scoperto le nostre emozioni (Faccioli & Losacco, 2010, p 112). È quindi l'aspetto emotivo che ci trascina rispetto allo *studium* che rappresenta quello che l'immagine mostra, gli elementi e il suo contenuto. Occorre inoltre prestare attenzione al fatto che le immagini non contengano didascalie o parole e testi che ne connotino la lettura, in quanto tale funzione è demandata ai soggetti che apprendono. Tre set di immagini sono stati utilizzati efficacemente nel contesto della formazione sull'educazione allo sviluppo sostenibile degli insegnanti: 1) immagini degli acquerelli dell'illustratore belga Jean-Michel Folon 2) immagini delle opere di *street art* dell'artista Banksy 3) immagini tratte dal volume *Un Mondo Sostenibile in 100 foto* (Giovannini, Speroni & Fugenzi, 2019) (Fugenzi, 2019). Queste stesse immagini si prestano anche ad essere utilizzate dagli stessi insegnanti nelle loro classi.

- 2) *Setting dell'aula*; per favorire l'attività è utile allestire le pareti dell'aula con dei cartelli che indicano tutti i 17 Goal dell'Agenda 2030, o eventualmente un loro sotto-insieme. Questo fa sì che si creino delle "postazioni" fisiche in prossimità delle quali possono andare a posizionarsi i partecipanti, una volta che avranno scelto l'immagine. È utile inoltre assicurarsi di avere a disposizione uno o più tavoli sgombri sui quali posizionare le cartoline con le immagini scelte per la photo-elicitation.
- 3) *Avvio*; il facilitatore presenta l'attività invitando i partecipanti ad alzarsi e a selezionare un'immagine in relazione ad un tema o a un obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG);
- 4) *Photo-elicitation*; durante questa fase il facilitatore mette a disposizione degli studenti il set di immagini stampate disponendole in modo disordinato su uno o più tavoli. Occorrerà prestare attenzione che il numero di immagini disponibili sia adeguato a lasciare ampia scelta ai partecipanti e che questi possano muoversi agilmente intorno al tavolo per visualizzare le varie immagini per scegliere poi quella che più risuona con il tema proposto dal facilitatore. In questa fase i partecipanti osservano le immagini, notando i particolari e interpretando il significato;
- 5) *Associazione immagine-goal*; una volta scelta l'immagine, i partecipanti si muovono nello spazio per andare a posizionarsi in prossimità dell'obiettivo che risponde alla associazione della loro immagine;
- 6) *Condivisione*; il facilitatore invita i partecipanti a condividere i motivi della loro scelta e l'interpretazione che hanno dato dell'immagine. È utile in questa fase che il facilitatore, se può, proietti sullo schermo l'immagine di cui i docenti parlano perché questo consentirà agli altri ascoltatori di vedere e cogliere aspetti dell'immagine scelta dal loro pari e al contempo di formulare una loro interpretazione. In questa fase accadrà che immagini uguali vengono scelte in relazione a Goal diversi così come immagini diverse vengono scelte in relazione allo stesso Goal. La condivisione arricchirà pertanto la prospettiva interpretativa e al contempo creerà un avvicinamento empatico ai temi oggetto della discussione.
- 7) *Native image making*; il facilitatore chiede ai partecipanti di produrre o scegliere un'immagine corredata da breve didascalia, che costituisca il punto di partenza per una progettazione didattica da portare nella loro classe. La connotazione dell'immagine avviene attraverso la didascalia. Nel chiedere lo sforzo di una produzione prima di tutto non testuale ma visuale vogliamo stimolare un approfondimento che incoraggia a rappresentare il punto di vista personale del docente nei confronti del Goal ma anche il suo stimolo nei con-

fronti degli studenti ad approfondire nuovi pensieri, idee e collegamenti disciplinari. In tal maniera i docenti sono spinti a riflettere su ciò che per loro è scontato, affinché possano renderlo comprensibile ad altri attraverso le immagini da loro prodotte. D'altra parte, chi vedrà l'immagine insieme al docente – gli alunni – si ritroverà ad analizzare il fenomeno attraverso gli occhi dell'educatore che partirà da lì per guidare gli allievi in un percorso di costruzione della conoscenza.

- 8) *Condivisione*; il facilitatore condivide e proietta le immagini prodotte dai partecipanti. Questo momento è essenziale in quanto consente di mettere le "lenti culturali" (Faccioli & Losacco, 2010) dell'altro per allargare il proprio sguardo. Il più efficace approccio alla condivisione consiste nel mostrare le immagini prodotte dai partecipanti senza didascalia, lasciare che tutti la commentino formulando ipotesi su ciò che l'autore potrebbe avere voluto significare, quindi svelare la didascalia e lasciare commentare allo stesso autore.

4. Dalla *native image making* alla documentazione

Le immagini prodotte da parte dell'aula o della classe nella fase della *native image making* costituiscono una forma di documentazione del processo educativo che fa uso delle immagini come dati significativi. La cristallizzazione di un punto di vista in un'immagine con didascalia coerente è un modo di render conto del punto di vista dei docenti. Queste immagini, vere e proprie metafore visive, rappresentano dunque interpretazioni di docenti in relazione a determinate tematiche. Secondo Lakoff e Johnson (2003) le metafore non riguardano solo il linguaggio, ma esse "agiscono" nel quotidiano sui nostri pensieri e sulle nostre azioni. Le immagini prodotte dai docenti durante queste fasi non documentano tanto un risultato (la progettazione didattica di dettaglio deve essere ancora attuata) ma il punto di partenza delle loro progettazioni, della loro futura azione. Questo momento di ancoraggio iniziale della progettazione viene raramente documentato a scuola rispetto al processo o al prodotto. Al fine della documentazione, le immagini non saranno scelte specialmente per la "priorità dell'effetto estetico: "la documentazione visuale non ricerca l'effetto estetico per il quale tutto diventa bello o almeno interessante, il cosiddetto effetto "Estetizzazione della realtà" e in questo l'immagine a scopo documentario si distingue dalla fotografia artistica" (Sontag, 2008), ma saranno scelte "per la loro capacità di suscitare uno sguardo euristico da parte degli altri" (Losacco & de Maurissens, 2020). Le immagini andranno così ad incontrare un pubblico – le persone che apprendono - che potranno farsi toccare dalla capacità empatica che hanno le immagini stesse.

4.1 Esempi di *native image making*

Due esempi di *native image making* legate agli obiettivi di sviluppo sostenibile prodotte dai docenti durante gli incontri.



**Figura 1: “Oggi me li metto...e dopo?” One girl – a thousand items – Obiettivi: Goal 12 (Consumo e produzione responsabile) Goal 1 (Sconfiggere la povertà)
Foto di Claudia Benelli, IIS Benvenuto Cellini, Firenze**



Figura 2: Febbraio 2020 il cestino della classe del mio istituto. A casa la maggioranza degli alunni fa la raccolta differenziata, cos'ha di diverso un luogo pubblico? Obiettivi: Goal 4 (Istruzione di Qualità), Goal 11 (Città e comunità sostenibili), Goal 12 (Consumo e produzione responsabili). Foto di Federica Russo IPSSEO A B. Buontalenti, Firenze

5. “Vedere è un atto”: dalla *native image making* all’azione

Una selezione di immagini prodotte nei laboratori per docenti tra il 2017 e il 2019, sono state utilizzate per allestire la mostra “Vedere è un atto” L’Agenda 2030 nelle progettazioni didattiche di neoassunti ed educatori (2017-2019)” (Indire-MARTE, 2020). La mostra, curata da Pamela Giorgi (Indire) insieme alle autrici di questo lavoro e con la collaborazione di Irene Zoppi, realizza un percorso espositivo composto da trentaquattro pannelli che guidano i visitatori in una riflessione sul tema della sostenibilità, dell’Agenda 2030 e del ruolo della scuola in questo ambito. Il titolo stesso della mostra, racchiude questo messaggio: l’atto di vedere non è disgiunto da quello di conoscere ma anche da quello di agire. Ciascun visitatore col suo sguardo consapevole e partecipativo già compiere un’azione in direzione del cambiamento per una società globale sostenibile.

Il percorso della mostra è costituito da un confronto tra immagini del passato provenienti dall’Archivio storico Indire e immagini contemporanee prodotte dai docenti durante gli incontri di formazione. Ciascuna coppia di immagini esposte è associata ad uno dei 17 Goal, di cui nei pannelli viene riportato il progresso per

il raggiungimento da parte dell'Italia (fonte: Report ASviS 2019). Ad ogni pannello è anche associata una progettazione didattica realizzata dagli insegnanti-autori delle fotografie, per coinvolgere gli studenti, veri curatori del futuro, nell'attuazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Fa eccezione il pannello relativo al Goal 4 che chiede ai visitatori della mostra di "scattare" la loro idea di Istruzione di Qualità, realizzando una foto con didascalia che rappresenti la metafora di questo obiettivo. Si invitano così i visitatori a riflettere su ciò che è più importante per loro in relazione al tema Istruzione di Qualità e di alimentare un desiderio condiviso per un'azione costruttiva.

Le immagini storiche dell'Archivio Indire sono documenti vivaci che narrano per analogia o per contrasto l'approccio passato con le dimensioni che la sostenibilità esprime: ambiente, società, economia e istituzioni e vogliono suggerire una riflessione sulla direzione da prendere e le azioni educative che è possibile intraprendere in relazione al raggiungimento degli obiettivi all'Agenda 2030.

L'immagine del pannello "Goal 2 - Sconfiggere la fame" potrebbe essere descritto come "una bambina in una mensa scolastica, con un cesto di mele". Se questo è l'aspetto denotativo dell'immagine, i visitatori potranno interpretare l'immagine in molte altre maniere, tutte connotative, quali il senso del bello che emana dal portamento dell'alunna ritratta, il rispetto per il cibo rispetto alla stessa scena 40 anni dopo paragonate alle "stesse" mele ma ancora imballate già cestinate nella pattumiera dell'umido in una scuola dei nostri giorni "un quarto d'ora dopo la mensa".

Obiettivo 2: PORRE FINE ALLA FAME
Raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere l'agricoltura sostenibile

Target 2.1 Entro il 2030, eliminare la fame e assicurare a tutte le persone, in particolare i poveri e le persone in situazioni vulnerabili, tra cui i bambini, l'accesso a un'alimentazione sicura, nutriente e sufficiente per tutto l'anno

La piccola vivandiera, Scuola elementare, anni Sessanta. Archivio Storico Indire, Fondo fotografico

Statistiche e tendenze
L'obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG) per il Goal 2 (nutrizione, agricoltura sostenibile) è stato adottato nel 2015. Fino al 2017, il tasso di povertà estrema è diminuito da 12,8% a 8,5% a livello globale. Nel 2017, il tasso di povertà estrema è diminuito da 12,8% a 8,5% a livello globale. Nel 2017, il tasso di povertà estrema è diminuito da 12,8% a 8,5% a livello globale.

Anno	Tasso di povertà estrema (%)
2000	12,8
2001	12,8
2002	12,8
2003	12,8
2004	12,8
2005	12,8
2006	12,8
2007	12,8
2008	12,8
2009	12,8
2010	12,8
2011	12,8
2012	12,8
2013	12,8
2014	12,8
2015	12,8
2016	12,8
2017	8,5

Obiettivo 2: PORRE FINE ALLA FAME
Raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere l'agricoltura sostenibile

Target 2.1 Entro il 2030, eliminare la fame e assicurare a tutte le persone, in particolare i poveri e le persone in situazioni vulnerabili, tra cui i bambini, l'accesso a un'alimentazione sicura, nutriente e sufficiente per tutto l'anno

"Un quarto d'ora dopo la mensa"

Ketty Becchere, Raffaella Cervone, Stefania Donnarumma, Michela Masini, Fabio Pacchini, gruppo di lavoro, docenti di italiano, matematica, scienze, cittadinanza, tecnologia, geografia, Scuola primaria, 2018

Siamo partiti dalla situazione reale che si ripete ogni giorno nella nostra scuola con l'obiettivo di combattere lo spreco alimentare. Come si può vedere nella foto e leggere nella rispettiva didascalia, subito dopo la fine del pranzo alla mensa della scuola, i contenitori dei rifiuti organici si riempiono di cibo ancora commestibile che potrebbe essere destinato a persone bisognose. Una delle finalità è far comprendere ai bambini come poter acquisire un corretto uso delle risorse alimentari, iniziando proprio dal loro vissuto scolastico, per raggiungere lo scopo più ampio di una corretta redistribuzione del cibo a livello mondiale. L'altra finalità è quella di capire come rimediare allo spreco alimentare: un inaccettabile paradosso del nostro tempo. Infatti se da un lato vi è la necessità nei prossimi anni di incrementare la produzione alimentare del 60-70% per nutrire una popolazione sempre crescente, dall'altro nel mondo si spreca oltre un terzo del cibo prodotto, di cui l'80% sarebbe ancora consumabile (OnePlanetFood, il sito del WWF dedicato all'alimentazione sostenibile).

Figura 3: Pannelli del Goal 2 (Sconfiggere la Fame) dell'Agenda 2030
Fonte: Mostra "Vedere è un atto" L'Agenda 2030 nelle progettazioni didattiche di neoassunti ed educatori (2017-2019)" (Indire-MARTE, 2020)

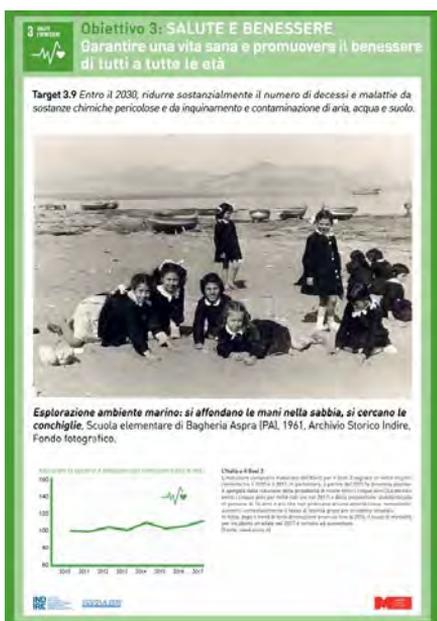


Figura 4: Pannelli del Goal 3 (Salute e Benessere) dell'Agenda 2030

Fonte: Mostra "Vedere è un atto" L'Agenda 2030 nelle progettazioni didattiche di neoassunti ed educatori (2017-2019)" (Indire-MARTE, 2020)

Il pannello relativo al Goal 3- benessere, nell'immagine storica raffigura un gruppo di ragazze al mare probabilmente in gita scolastica. Anche qui le possibilità di connotare le immagini sono tante e il confronto con il ragazzo sulla spiaggia impegnato in un'attività di *beach littering* o raccolta dei rifiuti portati dal mare o lasciati dai bagnanti apre all'interrogativo più profondo sull' iperoggetto "inquinamento".

Conclusione

Per riprendere le parole dello storico Harari (2018: p. 390) "Questo è il consiglio più antico contenuto nel libro: conosci te stesso. Per migliaia di anni i filosofi e i profeti hanno stimolato gli uomini a conoscere sé stessi. Ma questo consiglio non è mai diventato così pressante come nel XXI secolo, poiché a differenza dei tempi di Lao-Tze o di Socrate, adesso la concorrenza è dura." La conversazione formativa che si innesca grazie all'applicazione del metodo dell'analisi visuale, educa non solo allo sguardo – "lo sguardo euristico" (Losacco & de Maurissens 2020) ma al contatto con sé stessi in relazione alla complessità e all'ascolto degli altri. Questa metodologia ci allena quindi a guardare perché "non guardiamo mai soltanto a una cosa, ma guardiamo sempre alla relazione tra la cosa e noi stessi" (Berger, 1972 in Rose, 2016 p. 18, in Losacco, de Maurissens, 2020). L'immagine, sia che si tratti della sua lettura (photo-elicitation) o della sua produzione (native image making) ci aiuta a comprendere quali sono le nostre attribuzioni di senso nei confronti di ciò che osserviamo nel nostro agire quotidiano." (Losacco & de Maurissens, 2020).

L'applicazione della metodologia dell'analisi visuale nella formazione degli insegnanti allo sviluppo sostenibile è cominciata nell'a.s. 2017/18 ed ha visto coinvolti fino ad oggi oltre 1.000 docenti neoassunti prevalentemente sul territorio della regione Toscana. L'approccio dell'analisi visuale è risultato particolarmente adeguato all'obiettivo a laboratori brevi per insegnanti, che si caratterizzano per la finalità di volere e dovere rappresentare un momento di formazione oltre che di "stimolo culturale".

Al termine di tutti i laboratori di formazione si è chiesto ai docenti un riscontro sulla formazione in forma testuale e anonima sullo spunto della seguente domanda-guida: "commenta un momento che ti è sembrato rilevante in questo laboratorio e/o un guadagno che ti porti a casa". Sono stati raccolti così oltre 1.000 testi liberi redatti dai singoli docenti al termine degli incontri. Analizzando gli scritti con l'obiettivo di identificare i temi principali, emerge inequivocabilmente che il momento del laboratorio considerato come maggiormente significativo da oltre la metà dei docenti è proprio quello dell'applicazione della metodologia dell'analisi visuale. Andando a guardarne più in profondità i motivi, emerge diffusamente un apprezzamento per il metodo sperimentato in prima persona e ritenuto utile e replicabile in classe; emerge però in grandissima misura un apprezzamento dell'esperienza del metodo per gli aspetti di condivisione e confronto che innesca partendo da una prospettiva soggettiva per allargare lo sguardo ma anche per alcuni aspetti legati specificamente all'uso delle immagini: il collegamento con gli aspetti emozionali ed empatici ("lo scambio di opinioni guidato dalle emozioni"; "guardare le stesse immagini con gli occhi degli altri") il superamento delle barriere disciplinari ("una visione della mia disciplina in un'ottica più ampia e meno settoriale"), l'avvicinamento alla complessità ("l'utilizzo delle immagini per trasmettere concetti complessi"). È il beneficio del nutrimento relazionale e culturale ricevuto dai docenti sperimentando direttamente un linguaggio visivo che fa uso di ancore emozionali, che emerge chiaro come punto di forza prevalente dell'applicazione di questo metodo nella formazione. La successiva applicazione del metodo da parte dei docenti nelle loro rispettive classi, è poi un aspetto conseguente, ma quasi secondario anche se, sappiamo, notevolmente praticato.

Ecco quindi che, consentendo agli insegnanti di sperimentare un'alleanza tra loro per affrontare temi complessi, si traccia con questo metodo la possibilità di aprire ad una nuova alleanza tra le generazioni, specie nei confronti delle giovani generazioni (Novara, 2020) che oggi fanno un uso del linguaggio visuale con inconsapevole prevalenza.

In classe, per quel frangente in cui si applica la metodologia – la dissimmetria tra docente e alunno si può attenuare, dando origine ad una nuova alleanza che non nega la *solastagia*² ma la trasforma in desiderio di azione.

Nella fase della produzione di immagini, il formatore, con un occhio esperto potrà leggere molto bene i "confini" dello sguardo del corsista e in questo modo potrà "guidare" e allenare e allargare il suo sguardo grazie all'aula e la presenza degli altri partecipanti.

Tra le prospettive future intraviste con l'applicazione di questo metodo citiamo la tendenza dei docenti a usare prevalentemente la photo-elicitation rispetto alla produzione di immagini nelle loro classi. Tra i tanti esempi, si cita la variante

2 (dal latino *sōlācium* (conforto) e greco -*algia* (dolore)), neologismo che dobbiamo al filosofo Glenn Albrecht (Albrecht, 2005) riferito al disagio associato alla percezione di impotenza davanti ai rischi globali (Whitmee, S.; Haines, A., Beyrer, C. et al, 2015) (Global Risk Landscape, 2019).

dell'uso della foto-stimolo in relazione alle 4 R (Riduzione - Riutilizzo - Riciclo - Recupero) o alle 5P dell'Agenda 2030 (Pianeta, Pace, Persone, Prosperità e Partnership) anziché i 17 SDGs.

Un'altra direzione applicativa della metodologia riguarda la dimensione della riflessione e dell'autovalutazione. Durante uno dei corsi di formazione, abbiamo sperimentato l'uso di un "bilancio di competenze visuale" ispirato al bilancio di competenze già in uso dal 2015 (Magnoler et al., 2016) per l'anno di formazione e prova (DM850/2015). Il bilancio delle competenze aiuta a cogliere un fermo immagine sulle proprie competenze all'inizio del percorso di formazione e nel nostro caso aveva lo scopo di indagare lo stato di integrazione dello sviluppo sostenibile nelle pratiche didattiche e nell'organizzazione della scuola. Il bilancio visivo delle competenze è sostanzialmente un'intervista con la tecnica della foto-stimolo (Collier & Collier, 1896). Le immagini, tre o quattro per argomento, vere e proprie metafore visive avevano lo scopo di stimolare risposte. Anche in questo caso sono stati i commenti, e cioè la connotazione delle immagini da parte dei docenti a fornire una visione non banalizzante che sarà oggetto di specifico approfondimento.

Altre applicazioni della metodologia hanno riguardato una ricerca sulla sperimentazione di un concept di portfolio visuale rivolto a Dirigenti Scolastici nell'ambito della ricerca promossa di INDIRE «Reti professionali, modelli formativi e profilo del Dirigente scolastico» sperimentato con un gruppo di Dirigenti Scolastici. La metodologia dell'analisi visuale ha costituito un momento formativo importante per i Dirigenti e ha fatto emergere riflessioni, auto-valutazioni e credenze (de Maurissens, Losacco, 2017) conciliandone, in linea sperimentale la valenza formale con quella formativa.

L'uso della metodologia dell'analisi visuale applicato ai temi di rilevanza globale come lo sviluppo sostenibile narrato attraverso l'Agenda 2030, ci ha fornito dunque evidenze del suo potenziale di efficacia nel far emergere uno sguardo sperimentale, contemporaneo, semplice ma potente a partire dai contesti disciplinari per avvicinare e poi per avviare alla comprensione e conoscenza e quindi, all'azione contributiva per il benessere individuale e collettivo che è il vero fine di un'educazione che voglia dirsi "umanistica" (Ikeda, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia'. A new concept in health and identity. *PAN: Philosophy Activism Nature*, (3), 41.
- Barthes R. (1980). *La camera chiara, nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Becker, H.S. (1995). Visual sociology, documentary photography, and photojournalism: It's (almost) all a matter of context'. *Visual Studies*, 10, 1.
- Becker, H. S., (2007). *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Brown, V. A., Harris, J. A., & Russell, J. Y. (Eds.). (2010). *Tackling wicked problems through the transdisciplinary imagination*. Earthscan.
- Chalfen, R. (1987). *Snapshot, version of life*. Bowling Green State University Popular Press
- Collier, J., Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- de Maurissens I., (2012). Visual Learning, slow learning. *IIR-Innovazione e Ricerca*.
- de Maurissens, I, Losacco G. (2017). L'analisi visuale come strumento di sviluppo professionale per la dirigenza scolastica. *Media Education, Studi e Ricerche*.
- Losacco, G., de Maurissens, I. (2020). *Educare allo sguardo euristico: le metodologie dell'analisi visuale nella didattica e nella formazione*. Linee guida, Loescher, Quaderni della ricerca (in pubblicazione)

- Faccioli, P., Losacco, G. (2003). *Manuale di Sociologia Visuale*. Milano: Franco Angeli.
- Faccioli, P., Losacco, G., (2010). *Nuovo manuale di sociologia visuale: Dall'analogico al digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freund, G. (2007). *Fotografia e società*. Torino: Einaudi.
- Fugenzi, M. (2019). La fotografia per un mondo sostenibile. In *La scuola salverà la bellezza? Atti Del Convegno*. [online] Bologna: Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani. Available at: <http://adiscuola.it/pubblicazioni/la-fotografia-per-un-mondo-sostenibile/> [Accessed 25 Feb. 2020].
- Gardner, H., & Perkins, D. N. (Eds.). (1988). *Art, mind, and education: Research from Project Zero*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Gillian, R., (2016). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. 4th. London: Sage.
- Glissant, E. (2009). *Philosophie de la relation, poésie en étendue*. Paris: Gallimard.
- Giovannini, E., Speroni, D. & Fugenzi M. (2019). *Un mondo sostenibile in 100 foto*. Bari-Roma: Laterza.
- Harari, N.Y. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Harper, D. (2012). *Visual sociology*. London: Routledge.
- Harper, D. (1988). Visual Sociology: Expanding Sociological Vision. *The American Sociologist, Spring*, n. 19
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17.
- Harper, D. (2016). The Development of visual sociology: a view from inside. *Società Mutamento Politica*, 7, 14.
- Harper, D. (2006). *Good Company: A Tramp Life*. London: Routledge.
- Indire - Marte (2020, 12 gennaio-8 marzo). *Vedere è un atto" L'Agenda 2030 nelle progettazioni didattiche di neoassunti ed educatori (2017-2019)*. Cava de' Tirreni (Salerno)
- Ikeda D. (2003) *L'Educazione SOKA Creazione di valore e cittadinanza globale*. Milano: Esperia.
- Lakoff, G. Johnsen, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Magnoler P., Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Rossi P.G. (2016). *Il Bilancio delle Competenze nella formazione Neoassunti*. Convegno SIRD "La professionalità degli Insegnanti", Bari Università Aldo Moro, 14-15 Aprile.
- Maresca S. et Meyer M. (2013). *Précis de photographie à l'usage des sociologues*. PUR: Rennes.
- Michtell, C. (2011). *Doing visual research*. London: Sage.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World*. U of Minnesota Press.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015, 21 Ottobre). https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1, Visionato il 4/2/2020.
- OECD (2018) PISA 2018 *Global Competence Framework*. Visionato il 4/2/2020 da <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Pettenati, M.C., de Maurissens, I. (2019). Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia. *Formazione & Insegnamento, XVII* (3).
- Pink S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies, An introduction to researching with visual materials*. London. Sage.
- Sontag, S (2004). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Torino: Einaudi.
- Suchar, C. S. (1987). *Snapshot Versions of Life*. Bowling Green State University Popular Press.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons

Imparare a dibattere nella scuola primaria

Learning to Debate in primary school

Luca Refrigeri

Università del Molise – luca.refrigeri@unimol.it

Noemi Russo

Università del Molise – n.russo7@studenti.unimol.it

ABSTRACT

This article aims to analyze the diffusion of the teaching tool of the Debate from primary school to University with the aim of increasing the Global Competencies necessary for living as active citizens.

In Italy, it was introduced only a few years ago, especially in secondary school.

Debate consists in a regulated communicative exchange between two opposing teams (pros and cons), whose aim is to discuss, develop and defend their position on a specific topic. This methodology allows to increase students' social and civic skills, because it promotes open-mindedness and peer comparison about a topic. Through the exercise of Debate, students from a very early age can acquire in-depth knowledge about a topic, advance their individual cognitive development, develop the ability to select the most useful information, to support their ideas while respecting the perspectives of their peers and to find the best solution to a problem.

Introducing Debate as a learning method in primary school could enhance the development of some widely applicable key competences for lifelong learning, such as learning to learn, entrepreneurial skills, functional alphabetic competence, critical thinking and awareness and expression of their cultural identity. Ultimately, it represents a training process for active citizens. It will also be presented a practical application of the methodology for educational purposes, employed during an internship experience in a primary school in Campobasso.

Il lavoro si configura come contributo all'esigenza della ricerca educativa e formativa italiana di intraprendere nuovi percorsi formativi a partire dalla scuola per proseguire in università con il fine di accrescere nelle nuove generazioni le *Global Competencies* necessarie a vivere come cittadini attivi nell'attuale società. Tra gli ambiti di innovazione formativa ed educativa nel mondo della scuola sul quale la ricerca ha da poco intrapreso un percorso di riflessione c'è il Debate, il dibattito regolamentato, utilizzato come metodologia didattica per l'insegnamento delle competenze sociali e civiche nonché quelle disciplinari. Introdotto in Italia da pochi anni nella scuola secondaria di secondo grado e in parte in quella di primo grado come attività extrascolastica, è di recente emersa la consapevolezza che il suo utilizzo già dalla scuola primaria possa consentire di avviare nei bambini la formazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente: da quella alfabetica funzionale a quella personale e sociale e quella imprenditoriale, alla

capacità di imparare ad imparare e alla competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. L'esperienza di attuazione del Debate in una classe quinta primaria di un istituto scolastico di Campobasso conferma l'applicabilità e l'efficacia per l'apprendimento seppur con gli opportuni adattamenti.

KEYWORDS

Debate, Primary School, Teaching Method, Competences, Soft Skills.

Debate, Scuola Primaria, Metodologia Didattica, Competenze, Soft Skills.

1. Introduzione¹

La necessità di concentrare l'attenzione verso la *Global Citizenship Education* pone la ricerca educativa e formativa ad intraprendere percorsi di innovazione capaci di formare alla nuova cittadinanza e di ridurre i divari sociali, culturali ed economici. Il luogo formativo formale è quello dal quale avviare nuovi percorsi di ricerca pedagogica e didattica con lo scopo di sviluppare nelle nuove generazioni le *Global Competencies*. Tra questi, il Debate è certamente utilizzabile come metodologia didattica nella scuola.

Attualmente la patria del Debate in quanto metodologia didattica è l'Inghilterra; proprio qui, dopo essersi affermato come una vera e propria pratica didattica, è stato introdotto nella scuola come disciplina curricolare. Il dibattito regolamentato è da pochi anni presente anche nella scuola italiana, in particolar modo nella scuola secondaria di secondo grado e, solo in parte, in quella di primo grado, come attività per lo più extra scolastica, realizzata volontariamente dagli studenti in orari pomeridiani. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha legittimato e riconosciuto la validità del dibattito regolamentato tanto da istituire le Olimpiadi Nazionali di Debate, in analogia a quelle già esistenti per altri ambiti disciplinari. Le Olimpiadi hanno consentito di diffondere il movimento in tutta Italia attraverso l'istituzione delle fasi preliminari Regionali. Purtroppo però il tempo dedicato dagli studenti alla formazione secondo il *format* Debate, allo studio del *topic* per la preparazione al dibattito finale, alla collaborazione con i compagni di squadra e lo scontro con gli avversari per difendere la propria posizione non è ancora oggetto di valutazione da parte degli insegnanti, né come ambito disciplinare e nemmeno come competenza relazionale.

Oggi il Debate in Italia ha una sua diffusione ancora circoscritta alla scuola secondaria di secondo grado e, da quanto potuto constatare, sembra che abbia solo cominciato a coinvolgere la scuola del primo ciclo e in questo anche la scuola primaria grazie a iniziative autonome di singoli docenti. Proprio questa, invece, rappresenta l'ulteriore sfida per la sua introduzione come didattica innovativa per la formazione alla cittadinanza attiva. Infatti, facendo riferimento alle Indicazioni Na-

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto da parte degli autori e frutto della loro riflessione comune. Tuttavia, la responsabilità della stesura dei § 1 e della conclusione è di Luca Refrigeri e dei § 2, 3, 4 di Noemi Russo. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura finale e revisione del manoscritto.

zionali per il curriculum (Miur, 2012) e a quelle dei nuovi scenari del 2018 (Miur) e anche alle nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), l'utilizzo del dibattito regolamentato per l'apprendimento permetterebbe di insegnare interdisciplinariamente promuovendo così, già dalla primaria, competenze di cittadinanza attiva in ottica inclusiva: dalla costruzione autonoma della conoscenza, allo sviluppo della curiosità verso il mondo, alla capacità di selezionare criticamente le informazioni, al lavoro di gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune, alla formazione tra pari, al rispetto del pensiero dell'altro, al *problem solving*, all'accettazione della sconfitta e alla lotta per l'affermazione del sé all'interno della società; competenze queste che oggi sono tra le meno apprese a scuola.

L'introduzione del Debate nella scuola primaria come metodologia di insegnamento per l'apprendimento delle discipline curriculari nell'ottica della didattica inclusiva è stata sperimentata in una scuola primaria di Campobasso a seguito di un accordo con il Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise inserito nel PTOF della scuola.

2. Il Debate in Italia

In Italia negli ultimi anni sono stati fatti grandi passi avanti nella volontà di diffondere e adottare il Debate come metodologia didattica. Tutto nacque nel 2008 dall'incontro con dei giovani *debater* in un Forum internazionale organizzato a Busto Arsizio, con lo scopo di far incontrare studenti che fossero in grado di affrontare questioni di varia natura tramite un dibattito regolamentato. L'anno seguente l'ITE Enrico Tosi progettò una sperimentazione di applicazione del dibattito regolamentato anche all'interno del panorama italiano.

Il progetto iniziale incontrò una grande adesione e nel 2013 nacque la rete We-Debate Lombardia e la scuola Enrico Tosi ne teneva le redini. La Rete è sostenuta dalla Fondazione Giuseppe Merlini Cultura Formazione e Innovazione, la quale ha come *mission* la volontà di promuovere la cultura tra i giovani, con un occhio di riguardo al mondo della scuola (De Conti, Giangrande, 2017, XIII-XV).

Tenendo in considerazione il fatto che in Italia il Debate non è ancora del tutto diffuso, è prevista un'attività di formazione non solo per gli studenti, ma anche, e soprattutto, per i docenti che vogliono approcciarsi a questa nuova metodologia. Anche l'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), con il movimento di Avanguardie Educative, ha avviato delle manovre di diffusione di questa metodologia in tutta la penisola.

Il MIUR, con il D.M. 663 del 1° settembre 2016, ha stanziato dei fondi con lo scopo di diffondere all'interno delle scuole italiane la metodologia didattica del Debate. Nel 2017 a Roma sono state organizzate le prime Olimpiadi nazionali che hanno visto la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, degli Uffici Scolastici Regionali e di scuole provenienti da tutta Italia; nel 2019, invece, è stata svolta la seconda edizione delle stesse a Tivoli.

Da qualche anno l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) di Trento, in collaborazione con la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, il Comune di Rovereto e la SFI Trentino-Alto Adige, hanno avviato un progetto dal nome "A suon di parole", il quale prevede, in linea con l'idea del dibattito regolamentato, dei tornei basati sulla capacità di creare argomentazioni valide su *topic* di natura sociale e civica.

Dal 2015 in Italia viene organizzata un'ulteriore competizione di tipo educativo

chiamata “EXPONI le tue IDEE!” promossa da WeWorldOnlus per le scuole secondarie di secondo grado di tutta Italia. Tramite un protocollo d’Intesa del Marzo 2017, anche il MIUR sostiene questo progetto basato sull’importanza del dibattito per la formazione dell’individuo.

Di recente è anche stata istituita la Società Nazionale Debate Italia, associazione con la *mission* di favorire e sviluppare la diffusione del Debate come pratica didattica per l’acquisizione delle competenze di ricerca documentale, di ascolto, di *public speaking*, favorendo lo scambio ed il confronto delle opinioni con le *Debate Societies* di altri contesti nazionali.

In sostanza il movimento per la diffusione del Debate come metodologia didattica in ogni ordine e grado di scuola è ormai una realtà anche in Italia seppur con differenze tra i diversi gradi di scuola; ancora poco diffuso è l’utilizzo nella scuola del primo ciclo e appena agli inizi quello nella scuola primaria; in questo grado di scuola, almeno da quanto potuto fino ad ora constatare, sono presenti sporadiche esperienze delle quali, però, non se ne rinviene una diffusione nella letteratura di natura sia divulgativa che scientifica.

3. L’esperienza del Debate in una scuola primaria

La convinzione che il dibattito regolamentato possa essere introdotto anche nella scuola primaria come metodologia di insegnamento ha portato alla realizzazione di una esperienza all’interno di una classe quinta di scuola primaria di Campobasso, identificata come attività sperimentale dal collegio dei docenti e inserita nel PTOF della scuola stessa.

Nonostante il tempo concesso per il lavoro in classe fosse ridotto a poche ore e in un arco temporale esiguo, è stato possibile osservare, e in parte valutare, l’effetto del percorso sui bambini negli ambiti di apprendimento trasversali ma anche in quelli disciplinari.

Il contesto classe nel quale è stata realizzata l’attività era composto da dieci bambini, di cui due stranieri e uno con il sostegno.

Di solito, un progetto di dibattito regolamentato viene proposto alle scuole le quali, a loro volta, richiedono le adesioni degli studenti per attività pomeridiane; questo comporta che la partecipazione è solamente di ragazzi con temperamenti ed individualità molto forti, mentre coloro che possiedono un carattere maggiormente introverso non ne prendono parte. Somministrando, invece, la metodologia del Debate ad una intera classe in maniera disciplinare e curricolare, viene meno il pregiudizio di autoselezione a cui di solito va incontro una scuola che tenta di inserire il dibattito tra le proprie attività. Questo ha permesso di osservare, pur avendo una classe poco numerosa, quali cambiamenti comporta l’esercizio al dibattito anche in personalità maggiormente chiuse e introversive.

Al fine di attrarre maggiormente l’attenzione dei bambini durante lo svolgimento delle attività, è stato organizzato un torneo di Debate strutturato su cinque incontri, chiamati appunto *round*, i quali hanno fatto da *fil rouge* per l’intera durata della sperimentazione; questa scelta ha consentito di coinvolgere tutti gli studenti facendo leva, appunto, sulla “sana” competizione, la quale ha stimolato la partecipazione di ogni bambino durante le lezioni.

Per l’ultimo incontro, invece, è stata prevista un’attività di “metadibattito” con il fine di ottenere un *feedback* da parte dei bambini circa il livello di gradimento del percorso svolto insieme, introducendo di fatto l’autovalutazione delle attività svolte.

3.1 Internet a scuola: PRO e CONTRO

Nel primo incontro si è deciso di partire da un testo argomentativo presente nel libro di Italiano posseduto dai bambini, il quale verteva sull'importanza di internet e le tecnologie a scuola, andando però anche a sottolineare gli effetti negativi del loro utilizzo.

Dopo aver scritto alla lavagna il *topic* e aver diviso nelle due sezioni di tesi e antitesi (che poi diventeranno anche per i nuovi e piccoli *debater* "pro e contro"), si è chiesto loro di ritrovare nel testo che avevano a disposizione le argomentazioni a favore dell'una e quelle a favore dell'altra, in modo tale da avere un quadro equilibrato tra le due parti da dover poi far loro argomentare. Fatto il sorteggio per l'assegnazione della posizione pro e di quella contro rispettivamente per ciascuna squadra, si è lasciato che ogni gruppo di lavoro si dividesse autonomamente le argomentazioni, in modo tale da poter valutare l'impatto che una metodologia di questo tipo suscita su personalità di una età di gran lunga inferiore rispetto a quella per cui il Debate è nato.

Conclusa questa prima parte di preparazione dei discorsi da dover esporre, è iniziato il dibattito vero e proprio: le squadre si sono posizionate l'una davanti all'altra e, a turno, hanno iniziato ad esporre le proprie tesi, posizionandosi sul capo un tocco. L'idea del berretto da passarsi all'interno della squadra in base allo *speaker* che deve esporre le proprie argomentazioni ha avuto come spunto la teoria di Edward De Bono dei "sei cappelli per pensare" (2013), quindi dalla volontà di sviluppare nei bambini il pensiero laterale e divergente, maggiormente produttivo. Inoltre, tramite l'utilizzo di questo *escamotage*, si è potuto notare che i bambini sono stati maggiormente attenti ai singoli turni di parola, all'alternanza tra squadra pro e squadra contro ed infine è stato più semplice rompere il ghiaccio nell'esposizione poiché in quel momento non erano loro stessi, ma stavano ricambiando un ruolo, quello del *debater*.

Ogni bambino ha avuto un minuto a disposizione per le argomentazioni e, rientrando in quell'arco di tempo, è stata prevista la possibilità di alzare la mano e chiedere aiuto alla squadra per il suggerimento, quindi tutti i membri del gruppo di appartenenza dovevano essere a conoscenza delle argomentazioni degli altri componenti per poter fornire il proprio aiuto.

Un primo risultato ottenuto è stato che, dopo questo piccolo dibattito, si è spontaneamente avviato, su richiesta dei bambini, una discussione libera, quindi con argomentazioni non preparate, di replica ai punti con cui la squadra avversaria aveva affermato la propria tesi; si è quindi innescato autonomamente e spontaneamente il meccanismo della volontà di confutare la tesi avversaria, poiché obiettivo del *debater* è di difendere la propria.

3.2 Etruschi contro Greci

Il secondo incontro con la classe ha avuto l'obiettivo di dibattere in una dimensione maggiormente disciplinare, andando a strutturare un dibattito regolamentato in ambito storico. L'idea iniziale era di far dibattere i bambini su due grandi civiltà a confronto, i greci e i romani, ma avendo poco tempo a disposizione che non ha permesso di introdurre parti storiche *ex novo* (in classe avevano solamente accennato qualche giorno prima i romani), si è fatta ricadere la scelta su argomenti già trattati dai bambini; si è quindi adattato il *topic* alla situazione e alle necessità del gruppo classe, scegliendo come argomento da dibattere "Etruschi contro Greci".

Le due squadre hanno sorteggiato il popolo da dover difendere e poi, tramite il supporto dei libri di testo, hanno creato, per ogni componente del gruppo, le argomentazioni per il dibattito basate sui fattori cardini di ciascuna civiltà. Avendo a disposizione mezz'ora, ogni squadra ha scelto la strategia che ha ritenuto più opportuna per riuscire a focalizzare l'attenzione sugli aspetti che a parer loro erano i più salienti: una squadra è partita dai riassunti alla fine del capitolo del libro di testo per poter ritrovare le informazioni da ampliare, mentre l'altra, più metodica, ha seguito la successione dei paragrafi.

Al termine del dibattito e prima della valutazione dello stesso, si sono condivisi con i bambini i criteri che avrebbero portato a decretare la squadra vincitrice del secondo *round*, ma è stato chiesto loro, voce per voce, obiettivo per obiettivo, quale fosse stata la squadra che aveva seguito in misura maggiore i criteri, analizzando anche la loro capacità di autovalutarsi e di mettersi in discussione. Sono fuoriusciti aspetti molto interessanti, legati ad una modalità di osservazione alquanto oggettiva degli aspetti relativi alle dinamiche di lavoro di gruppo e di clima all'interno della classe.

3.3 Acquisti online: pro e contro

Per il terzo incontro la scelta del *topic* è nata dalla volontà di provare a prendere in considerazione anche le materie scientifiche per vedere come avrebbe influito un dibattito di questo tipo sui bambini; in quel periodo in Matematica si stava affrontando la compravendita e ciò ha dato l'*input* per proporre ai bambini un dibattito che vertesse sugli acquisti *online*. Si è chiesto loro di ragionare insieme, prima della solita divisione in squadre, sugli aspetti positivi e su quelli negativi degli acquisti che oggi vengono fatti sui siti web e ovviamente i "contro" erano a favore degli acquisti tradizionali in negozio.

Dopodiché è stato avviato il dibattito ed è emersa l'autonomia con cui i bambini hanno iniziato a gestire tale attività, tramite alzata di mano, rispettando i turni di parola, ascoltando ciò che veniva argomentato dai compagni della squadra avversaria per poter controbattere durante il dibattito libero finale.

3.4 Dibatti...AMO

Per il quarto incontro si è deciso di mettere alla prova i bambini con un gioco di società che andasse a prendere in considerazione quasi tutte le discipline: matematica, storia, geografia, cittadinanza e costituzione, scienze e tecnologia e arte e musica, tenendo conto che italiano è la disciplina trasversale alle altre poiché, andando ad argomentare, si possono sviluppare e raggiungere alcuni traguardi di competenza relativi a questa dimensione, come "l'alunno partecipa a scambi comunicativi [...] con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione." (Miur, 2012, 40).

Per ogni area disciplinare sono stati individuati 4 *topic* che i bambini hanno dovuto analizzare, sviluppare e poi dibattere secondo le modalità del Debate.

Attraverso il gioco i piccoli *debater* hanno mostrato una ulteriore capacità di gestire in autonomia le varie fasi, acquisendo maggiori competenze relazionali, argomentative e di gestione dei conflitti.

3.5 Compiti a casa: pro e contro

Nel quinto incontro si è voluto organizzare un dibattito su un argomento al di fuori delle discipline curriculari, per vedere in che modo i bambini si destreggiavano nel trovare, senza una documentazione, dei fattori pro e contro di un argomento, quindi tramite il ragionamento e il confronto tra pari.

Si è scritto alla lavagna il *topic* "Compiti a casa: pro e contro" e si è voluto far ragionare l'intera classe tramite un *brainstorming*, chiedendo a tutti i bambini dei fattori positivi e dei fattori negativi circa l'argomento. L'*iter* è stato lo stesso degli incontri precedenti, ma la cosa che ha colpito maggiormente è stato il silenzio e la tranquillità in cui si è svolto il lavoro di gruppo, a differenza del primo incontro.

Si è notata una maggiore padronanza da parte dei bambini nel saper organizzare il lavoro internamente alle squadre, nella divisione delle argomentazioni, nella ricerca delle strategie da poter mettere in campo per riuscire a dibattere al meglio, in un clima maggiormente inclusivo rispetto all'inizio.

3.6 I metadibattito

Per il sesto ed ultimo incontro si è predisposta una attività di valutazione del percorso svolto andando a ricercare in maniera indiretta un *feedback* da parte dei bambini. Si è messo in piedi un "metadibattito" in cui i piccoli *debater* hanno potuto argomentare circa i fattori positivi e negativi dell'esperienza vissuta. Come nelle lezioni precedenti è stato scritto alla lavagna il *topic* che in questo caso è stato appunto "Debate" e ad ogni bambino, premunito di foglio, è stato chiesto di scrivere o un pro o un contro o entrambi, con totale libertà ed in forma anonima. Poi i fogli sono stati ritirati e letti singolarmente davanti a tutti, cercando di portare ad un *debriefing* collettivo sui fattori presi in considerazione.

Nell'analisi delle sensazioni e dei pensieri venuti fuori, si sono potuti notare molti aspetti interessanti: il fattore maggiormente sottolineato dai bambini è stato relativo all'importanza del lavoro di gruppo, evidentemente perché poco abituati a svolgere le attività tramite questa modalità; inoltre da molti bambini è stato rilevato il divertimento, fattore da non sottovalutare, poiché, durante la discussione, è emersa la sensazione di aver svolto una attività diversa da quelle quotidiane, senza rendersi effettivamente conto che quasi ogni dibattito ha previsto l'utilizzo dei libri di testo, quindi con uno studio da parte di tutti, anche se di gruppo.

Inoltre è stata evidenziata dai bambini la possibilità di argomentare in maniera ampia su ogni *topic*, sottolineando di non essersi mai soffermati prima di allora a riflettere su questo aspetto per loro fondamentale in quanto qualunque argomento che si voglia prendere in considerazione presenta svariate sfaccettature che, senza un ragionamento di base argomentativo ed improntato al dibattito, non potrebbero emergere.

Infine hanno fatto leva sull'importanza del rispetto delle regole; il Debate è un dibattito regolamentato, quindi composto da regole che ne scandiscono lo svolgimento, ma nella descrizione dell'attività che avrebbero svolto non si è mai utilizzato con i bambini il termine "regolamento", né è stato mai detto loro che ci fossero delle regole da rispettare. Eppure, è stato automatico, una percezione che non hanno subito come un obbligo, ma come una prassi automatica dell'attività che si stava svolgendo (il rispetto dei turni di parola, della squadra dell'opposizione e dei tempi del dibattito).

4. Dalla valutazione del dibattito alla valutazione degli apprendimenti

Si è ritenuto opportuno avviare la riflessione sulla valutazione degli apprendimenti disciplinari raggiunti dagli studenti attraverso il Debate in quanto, dalla letteratura consultata, il lavoro è nella fase embrionale. L'elemento di maggior complessità è la differenza con la quale viene valutata la *performance* finale del dibattito per determinare quale delle due squadre è la vincitrice e la valutazione di ciò che gli studenti hanno appreso dall'intera esperienza didattica fino alla determinazione del voto individuale, così come oggi previsto. E in questa direzione che è si è avviato il percorso nell'esperienza realizzata. Pertanto, per ogni disciplina presa in considerazione (italiano, storia, tecnologia, matematica) sono stati individuati dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e predisposte delle rubriche valutative suddivise in 4 livelli debitamente descritti: Iniziale, Base, Intermedio, Avanzato. A titolo esemplificativo sono di seguito riportate alcune delle rubriche valutative frutto del lavoro di progettazione svolto, dalle quali emerge, come i traguardi individuati ricomprendono gli obiettivi di apprendimento identificati nelle Indicazioni nazionali: la capacità di comunicare con altri in modo chiaro e pertinente, la capacità di individuare le informazioni utili al contesto da fonti scritte e di saperle esporre, riconoscere caratteristiche, funzioni e limiti della tecnologia, costruire ragionamenti e sostenerli davanti agli altri, comprendere avvenimenti, fatti e fenomeni delle società passate e confrontarle con quelle contemporanee, ecc.

Per brevità sono stati inseriti due traguardi per lo sviluppo delle competenze per italiano (tab. 1) e per le altre discipline un solo traguardo (tab. 2, tab. 3, tab. 4).

Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Livello iniziale	Livello base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione	Partecipa a scambi comunicativi solo se guidato dai pari o dalle insegnanti. I messaggi formulati sono poco chiari e pertinenti	Partecipa a scambi comunicativi essenziali e in maniera autonoma	Partecipa a scambi comunicativi autonomamente e formulando messaggi per lo più chiari e pertinenti	Partecipa attivamente a scambi comunicativi rispettando i turni di parola in tutti i contesti, con un registro totalmente adeguato alla situazione
Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale	Individua informazioni nel testo solamente se supportato dall'insegnante	Individua in maniera autonoma le informazioni essenziali nel testo	Individua nel testo le informazioni richieste, riuscendo a metterle in relazione tra loro	Individua in qualunque tipo di testo ogni tipo di informazione utile per la costruzione del proprio apprendimento, riuscendo a metterle in maniera ottimale in relazione tra loro, sintetizzandole in funzione di una esposizione orale ben organizzata

Tabella 1. Rubrica valutativa Italiano

Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Livello iniziale	Livello base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale	Ha difficoltà nel riconoscimento delle caratteristiche della tecnologia. Le focalizza tramite la guida dell'insegnante o dei pari	Riconosce autonomamente alcune caratteristiche e funzioni della tecnologia attuale	Riconosce autonomamente alcune caratteristiche, e funzioni della tecnologia	Riconosce in maniera del tutto autonoma e critica i punti di forza e di criticità delle attuali tecnologie

Tabella 2. Rubrica valutativa Tecnologia

Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Livello iniziale	Livello base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità	Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle civiltà che hanno caratterizzato la storia solo se supportato dall'insegnante o dai pari	Comprende autonomamente avvenimenti, fatti e fenomeni delle civiltà che hanno caratterizzato la storia riuscendo ad esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi	Comprende autonomamente avvenimenti, fatti e fenomeni delle civiltà che hanno caratterizzato la storia riuscendo ad esporre i concetti appresi tramite una elaborazione sintetica delle rappresentazioni delle civiltà studiate	Comprende autonomamente avvenimenti, fatti e fenomeni delle civiltà che hanno caratterizzato la storia riuscendo ad esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, tramite una elaborazione sintetica delle rappresentazioni delle civiltà studiate, ponendo confronti tra le civiltà storiche affrontate

Tabella 3. Rubrica valutativa Storia

Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Livello iniziale	Livello base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista degli altri	Ricava informazioni, formula giudizi e prende decisioni con il supporto o dei pari o dell'insegnante	Ricava informazioni, prende decisioni e formula giudizi anche autonomamente	Ricava informazioni, prende decisioni e formula giudizi anche autonomamente ed in più contesti	Formula giudizi, prende decisioni e ricava una informazione in tutti i contesti, autonomamente, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista degli altri

Tabella 4. Rubrica valutativa Matematica

Conclusione

All'avvio delle attività è emersa subito la difficoltà da parte della classe nello svolgere attività in gruppo, in quanto non abituati a lavorare secondo queste modalità didattiche, ma tramite un insegnamento frontale e, pertanto, individuale.

Inoltre, è stato evidenziato un basso livello di controllo da parte dei bambini nella gestione delle emozioni, soprattutto di quelle negative, come la paura della sconfitta e non accettazione di essa, quindi il timore di compiere errori e la mancanza di consapevolezza della possibilità di recuperare ed imparare dall'esperienza vissuta.

Per far fronte a queste barriere si è esplicitato al gruppo classe la volontà di impostare tutto il percorso sulla riflessione critica di tipo autovalutativo, con l'obiettivo di condividere con loro i criteri con i quali sarebbero stati valutati e di renderli consapevoli della stessa esperienza di apprendimento.

Si è trattato in sostanza di orientare il loro lavoro nella prospettiva dell'“imparare ad imparare”, fornendo gli strumenti utilizzabili per tutto il corso della vita, avviando un processo di “co-elaborazione” valutativa da entrambi i lati, docente e studente, così da rafforzare il processo di insegnamento/apprendimento. L'idea di fondo è quella di Castoldi il quale sostiene che “L'informazione fornita agli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione implica una prima opportunità di considerazione della loro soggettività, di riconoscimento degli allievi come interlocutori attivi e di sollevamento del velo valutativo; [...] la definizione del contratto pedagogico diviene anche occasione per comprendere e autoregolare la propria esperienza di apprendimento” (2016, 187).

Il risultato ottenuto progressivamente è stato il cambiamento nei bambini del loro modo di approcciarsi con i compagni, di dividersi le argomentazioni da esporre, di collaborare e includere i compagni con un temperamento meno forte, i quali di solito vengono lasciati in disparte. In particolar modo la cosa che ha colpito maggiormente è stato il cambiamento dal primo dibattito all'ultimo, poiché c'è stato un passaggio da un ambiente di classe fortemente competitivo, con toni di voce molto elevati, con comportamenti poco consoni ad un contesto scolastico formativo, ad un clima sereno, sorridente, di ascolto e aiuto reciproco, che sono di base gli elementi fondamentali di un buon dibattito regolamentato.

Fattore fondamentale è stata la ricerca da parte dei bambini di strategie per la stesura delle argomentazioni, che con il progredire delle attività sono diventate un vero lavoro di gruppo, con lo scopo di raggiungere un obiettivo comune per il successo dell'intera squadra. Di conseguenza anche la collaborazione ha subito un mutamento dall'inizio del percorso rispetto alla fine, poiché i bambini hanno compreso sempre più in che modo realizzare un dibattito regolamentato e quanto effettivamente una attività di questo genere fosse produttiva per la propria individualità. Il processo di *scaffolding* è avvenuto già dalla seconda/terza lezione, in cui i bambini si sono messi effettivamente alla prova nella costruzione delle argomentazioni e dei dibattiti, ma in una prospettiva realmente di gruppo; l'“impalcatura” è stata creata lentamente, con curiosità, con tentativi ed errori, ma l'obiettivo cardine era che si sviluppasse la loro capacità argomentativa e che capissero l'importanza del ragionare su tutti i fattori che influiscono su un dato *topic*, permettendo così la costruzione di un pensiero critico, come indicato all'interno delle Indicazioni nazionali del 2018 relativamente alle competenze sociali e civiche.

Il ruolo dell'insegnante all'interno della metodologia del Debate è di facilitatore e mediatore e questo è possibile anche in un grado di scuola inferiore, come

la scuola primaria. Il docente osserva le dinamiche, lasciando totale libertà ai bambini di muoversi e districarsi nella costruzione delle argomentazioni in base ai fattori che ritengono maggiormente importanti, partendo dalle discussioni avvenute internamente al gruppo e alle decisioni prese. Deve ascoltare gli studenti, valutare il clima in cui si svolge l'attività e dare consigli solo se richiesti e se i bambini sono in difficoltà, tutto al fine di poter valutare gli apprendimenti non solo del gruppo ma di ogni singolo bambino. Proprio per tutte queste ragioni, è possibile affermare che la pratica del dibattito sia un tipo di attività facilmente inseribile tra quelle che sviluppano non solo la socialità, ma anche la prosocialità, intendendola come la capacità di assumere un atteggiamento che è indirizzato alla promozione di comportamenti positivi e valorizzazione del proprio gruppo classe, tramite un livello maggiore di empatia con la promozione di azioni che puntano all'aiuto e al sostegno reciproco (Cottini, 2017, pp. 191-205).

Questo anche perché si è potuto notare un forte livello di inclusione durante lo svolgimento delle attività, sia del bambino con il sostegno sia dei compagni stranieri. Infatti, il Debate applicato alla scuola primaria, così come negli altri gradi di scuola, attiva l'azione di condotte prosociali, quali:

- abilità cognitive, in quanto tramite il dibattito regolamentato gli studenti cercano di andare ad analizzare insieme pensieri, paure e perplessità dei propri compagni di classe;
- empatia, ricollegata fortemente al punto precedente, in quanto consiste nel riuscire a mettere nei panni dell'altro, comprendendone il punto di vista. Questo è fondamentale soprattutto tra le due squadre avversarie, in quanto il Debate prevede un confronto educativo, quindi è necessario ascoltare l'altro e cercare di comprenderne il modo di pensare;
- autocontrollo, che aiuta a saper gestire le proprie emozioni, il quale spesso viene inteso come "tenersi tutto dentro", ma in realtà bisogna insegnare ai bambini ad esprimere ciò che provano, anche e soprattutto i sentimenti negativi, facendo comprendere loro che è necessario che questi vengano analizzati per trovare alternative di risposta a stimoli eccessivamente negativi.

Quest'ultimo fattore fornisce lo spunto per suggerire questa metodologia anche per percorsi didattici finalizzati ad una educazione alle emozioni, in linea con il *Social and Emotional Learning* (SEL) di Goleman (Cottini, 2017, 275), il quale parla delle cinque competenze fondamentali (autoconsapevolezza, controllo delle emozioni, automotivazione, riconoscimento delle emozioni degli altri, gestione positiva delle relazioni interpersonali); si possono costruire così percorsi che seguano quattro fasi (STEP): sentire, tollerare, elaborare e pianificare le emozioni (Fedeli, 2013). Tramite l'esercizio al dibattito regolamentato, vi è la possibilità di sviluppare ed incrementare ciascuno di questi aspetti, poiché i bambini, attraverso il confronto reciproco, l'analisi riflessiva dei processi messi in moto nel lavoro di gruppo e tramite un dialogo costruttivo, riescono a prendere maggiore controllo e consapevolezza delle proprie emozioni, riuscendo a gestirle nel tempo.

Il Debate, quindi, permette di formare futuri cittadini competenti e capaci di compiere scelte nella vita, di saper discriminare ciò che buono da ciò che non lo è, proprio in virtù della formazione di personalità aperte al dialogo, al confronto con culture ed esperienze di vita diverse. Se si vuole un reale cambiamento della società, si deve partire dalla scuola, la quale deve educare alla libertà e al rispetto. La metodologia del dibattito regolamentato consente di sviluppare questa visione,

in quanto, tramite l'allenamento e la pratica, gli studenti arrivano a comprendere l'importanza della parola, della libera espressione in una società in cui troppo spesso si viene calpestati e del rispetto di chiunque ci si trovi dinanzi; quasi sempre capita, in più contesti di vita, che la si pensi diversamente su un dato argomento o problema, ma ciò che conta è sviluppare tutti gli strumenti a disposizione per riuscire a difendere il proprio punto di vista e, al contempo, dare la possibilità agli altri di esprimere il proprio, attraverso l'ascolto reale delle singole posizioni e accettazione del diverso.

In conclusione, considerato quanto rilevato dalla letteratura fino ad ora esplorata e tenuto conto della sperimentazione effettuata nella scuola primaria, è possibile affermare che il Debate è una metodologia efficace per la creazione di un pensiero critico e razionale, con lo scopo di far sì che gli studenti sviluppino non solo la capacità di argomentare il proprio punto di vista in circostanze di vita diversificate, ma anche di accettare e rispettare modi di ragionare diversi.

Con le opportune modifiche ai *format* e protocolli esistenti, il Debate è attuabile non solo in una V primaria, ma anche con bambini più piccoli. Ad esempio, si ritiene che nelle classi precedenti sia possibile ipotizzare percorsi di dibattito regolamentato su argomenti sia curricolari che extracurricolari, con lo scopo di avviare l'esercizio alle argomentazioni e alla ricerca di evidenze; però, affinché sia efficace, è necessario utilizzarlo trasversalmente alle diverse discipline, in modo continuativo nel tempo e non come attività limitata e fine a sé stessa.

Una progettazione didattica di questo tipo, adattata negli obiettivi di apprendimento, può permettere l'acquisizione di Competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolar modo: competenza alfabetica funzionale, competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Un lavoro fortemente in linea con la nuova Raccomandazione del 2018, la quale sottolinea la necessità di incrementare soprattutto competenze imprenditoriali, sociali e civiche, con lo scopo di "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Agostini, R. (2018). *Insegnare a dibattere: public speaking e debate nelle scuole*. Independently published.
- Bonwell, C., Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ERIC.
- Budesheim, T.L., Lundquist, A. R. (1999). Consider the opposite: Opening minds trough in class debates on cours-related controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cohen, P. (2011). Reason seen more as weapon than path to truth. *New York Times*, 14 giugno.
- Colombo, A. (1992). Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modello di analisi. In A. Colombo (Ed.), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, (pp. 59-84). Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio dell'Unione Europea, RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2018/C 189/01).
- De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare: manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. BUR Rizzoli.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 111-120.

- De Conti, M. (2013). Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola. *Formazione & Insegnamento*, XI-3, 143-152.
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Pearson Italia.
- De Conti, M. (2013). La gestione comunicativa del conflitto interpersonale: stili e strategie. *Rivista italiana di conflittologia*, 14, 33-56.
- De Conti, M. (2015). La preparazione argomentativa del giudice del dibattito. *ERIS Rivista internazionale di argomentazione e dibattito*, 1, 1, 34-46.
- De Conti, M., Zompetti, J. (2019). *L'etica del Debate*. Collana Quaderni di Debate. Educare all'argomentazione, alla comunicazione, alla partecipazione. Pearson Italia.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Fedrizzi, M., Ellis, R. (2011). *Debate*. South-Western Cengage Learning.
- Fine, G.A. (2001). *Gifted Tongue, High School Debate and Adolescent Culture*. New Jersey: Princeton University Press, 47-49.
- Freeley, A. J., Steinberg, D. L. (2009). *Argoumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth Cengage Learning.
- Giangrande, M. (2019). *Le regole del Debate. Guida ai protocolli per coach e debater*. Pearson Italia.
- Huber, R., Snider, A. (2005). *Influencing Through Argument*. International Debate Education Association.
- Johnson, S. L. (2009). *A Guide to Debating in the Style of the World Universities Debating Championships*. International Debate Education Association.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, LXXXVIII, numero speciale.
- Novikoff, A. J. (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *American Historical Review*, 117 (2).
- Quinn, S. (2009). Debating in the World Schools Style: A Guide. *International Debate Education Association*.
- Sanchez, C. (2018). *Insegnare nel XXI secolo. Il Debate nelle scuole*. Pearson Italia.
- Snider, A., Schnurer, M. (2006). Many Sides: Debate Across the Curriculum. *International Debate Education Association*.
- Snider, A. (2014). Sparking the Debate. How to Create a Debate Program. *International Debate Education Association*.
- Snider, A. (2006). The Code of the Debater. Introduction to Policy Debating. *International Debate Education Association*.
- Snider, A. (2005). *Voices in the Sky*. International Debate Education Association.



Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati

Corporeity and inclusion. A research with future specialized teachers

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria – rosa.sgambelluri@unirc.it

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it

ABSTRACT

The recognition of the educational value of the motor sciences derives from a long path of overcoming Cartesian dualism between *logos* and *pathos*. The latest orientations of didactic research emphasize the role of corporeality in teaching and learning processes too. It is important that the training courses of future teachers to give value to physical education, intended in its transversality, and not anymore as a separate disciplinary area. This study describes protocol and results of a research carried out in 2019-2020 with exploratory purpose, involving 197 teachers attending the Qualification course for support educational activity for disabled students at Mediterranean University of Reggio Calabria focused on the beliefs of graduate teachers in relation with the Physical Education field. The research provided a survey on representation of teachers about body as inclusive mediator. Results show the need to enhance, in the University qualification training courses, the use of body as *inclusive mediator*, as powerful facilitators that amplify accessibility and participation*.

Il riconoscimento del valore educativo delle scienze motorie deriva da un percorso di lunga durata di superamento del dualismo cartesiano fra *logos* e *pathos*. I più recenti orientamenti di ricerca didattica enfatizzano il ruolo della corporeità anche nei processi di insegnamento e apprendimento. È importante che anche i corsi di formazione dei futuri insegnanti valorizzino l'educazione motoria, non più intesa solo come distinto ambito disciplinare, ma nella sua trasversalità. Si descrivono protocollo ed esiti di una ricerca esplorativa, condotta nell'a.a. 2019-2020 con 197 docenti frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, avente per oggetto le credenze degli insegnanti specializzandi in relazione all'ambito

* Attribuzione delle parti. Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Rosa Sgambelluri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3. Viviana Vinci è autrice del paragrafo 4. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

dell'educazione motoria. La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario incentrato sulle rappresentazioni che i docenti hanno del corpo inteso come mediatore inclusivo. I risultati mostrano il bisogno di valorizzare, nei corsi di formazione universitari specializzanti, l'utilizzo del corpo come mediatore *inclusivo*, potente facilitatore che amplifica l'accessibilità e la partecipazione.

KEYWORDS

Physical Education, Training, Specialization Course, Inclusion, Teachers' Thinking.

Educazione Motoria, Formazione, Sostegno, Inclusione, Pensiero degli Insegnanti.

1. Il riconoscimento del valore educativo delle scienze motorie: un lungo excursus culturale

La corporeità è stata per secoli relegata in condizione di subalternità a fronte della presunta superiorità della "*res cogitans*" sulla "*res extensa*", condizionando la riflessione scientifica nelle scienze umane e con ripercussioni importanti soprattutto in ambito didattico.

Tuttavia, negli ultimi decenni, la legittimazione delle potenzialità didattiche del corpo (Carlomagno, Sibilio, Palumbo, 2014) e la riconsiderazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane ha portato lentamente alla definizione di nuovi itinerari di ricerca e studi sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare ed arricchire l'azione didattica, delineando nuovi orizzonti di conoscenza.

Il passaggio dalla ginnastica all'educazione fisica e dall'educazione motoria al gioco sportivo, dimostra, infatti, la centralità attribuita in questi ultimi decenni alla dimensione corporea nei processi formativi (Sibilio, 2008) ma l'iter evolutivo che ha condotto alla maturazione del valore educativo delle scienze motorie è stato lungo e impervio.

Ne ricostruiamo alcuni passaggi storici chiave.

Con l'avvento dell'Umanesimo e del Rinascimento si assiste ad una rivalutazione dell'uomo nella sua dimensione unitaria di anima e corpo. Dunque, è proprio in questo clima culturale innovativo che si sviluppano nuovi metodi di insegnamento-apprendimento il cui obiettivo è quello di fornire un'educazione globale, non solo basata sullo sviluppo delle capacità cognitive, ma anche sullo sviluppo delle potenzialità motorie¹.

Il tema della corporeità e il suo riconoscimento pedagogico-didattico sono stati oggetto di indagine da parte di diversi studiosi, fra cui Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Steiner, Dalcroze.

1 Uno degli esempi più significativi dell'educazione rinascimentale è la *Casa Giocosa* di Vittorino da Feltre in cui si educa secondo natura e si ha maggiore riguardo per i bisogni specifici dell'infanzia a cominciare dal gioco. L'esperienza educativa della Casa Giocosa mirava allo sviluppo armonico della personalità dello studente attraverso un giusto equilibrio tra esercizio fisico e attività intellettuale.

A Rousseau viene attribuito il merito di aver rintracciato nel gioco un paradigma educativo ed una modalità naturale di scoprire la realtà circostante provando il piacere dell'esplorazione e della conoscenza di sé stesso e del mondo. Gli studi di Pestalozzi e Froebel creano, invece, le premesse per un nuovo orientamento pedagogico che riconosce al corpo e ai sensi i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenica (Froebel, 1967; Pestalozzi, 1974). Finanche Steiner, influenzato dalla filosofia della natura di Goethe, attraverso l'euritmica pedagogica (Steiner, 2006) attribuisce alle discipline del corpo e a quelle della mente pari dignità. Negli stessi anni in cui prende forma il pensiero pedagogico di Steiner, l'euritmica di Dalcroze, nata nell'ambito dell'educazione musicale, considera il corpo e il movimento alla base dei suoi principi educativi (Dalcroze, 2008) e, in linea con la pedagogia montessoriana, fa riferimento ad un apprendimento di *autoeducazione* (Montessori, 1962) e di conoscenza ed esplorazione di sé che punta alla formazione globale della persona.

Dall'attivismo pedagogico derivano, invece, diversi modelli educativi valorizzanti la corporeità e l'apprendimento sensoriale, per scoperta: si pensi a quello di Dewey, di Maria Montessori, di Freinet e di Piaget. Con l'ulteriore contributo dell'epistemologia genetica di Piaget, l'attivismo si sviluppa ulteriormente come teoria pedagogica e viene rappresentata in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa, anche sulla base delle proposte educative di Freinet.

Contrariamente ad una didattica meramente trasmissiva e lontana dalla vita, Dewey (1968) propone, altresì, un modello didattico basato su esperienze concrete, prediligendo un apprendimento collaborativo. La sua pedagogia trova massima espressione non soltanto in tutte quelle attività manipolative utili alla trasferibilità dei saperi, ma anche in tutte quelle forme di gioco-lavoro che, nel rispetto del proprio corpo, possono sostenere il discente nella costruzione di alcune capacità come l'autocontrollo e la socievolezza.

Anche il modello educativo montessoriano è incentrato sull'esperienza del corpo ma, contrariamente a Dewey che dimostra una predilezione per il gioco-lavoro, Maria Montessori riconosce nella scuola una potenziale luogo di apprendimento che attraverso il corpo e il movimento aiuta a promuovere lo sviluppo delle funzioni senso-percettive (Montessori, 1970), consolida e affina gli schemi motori, necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti.

Secondo Piaget, invece, l'azione motoria rappresenta una modalità costruttivista tipica della persona, capace di scandire i tempi, conoscere i luoghi, stabilire le relazioni possibili secondo le regole e i principi logici che si sviluppano nelle differenti forme e nei diversi canali della cognizione.

Per Le Boulch², il cui pensiero è in linea con quello piagetiano, un apprendimento che non considera la presa di coscienza del soggetto ma che si riduce all'acquisizione passiva di una tecnica, rappresenta un mero addestramento; pertanto, non si tratta di educare il movimento, ma di educare attraverso il movimento (Gamelli, 2011).

Gli studi sulla pluralità delle intelligenze di H. Gardner hanno, invece, riconsiderato completamente la relazione tra corpo, movimento e meccanismi cognitivi, contribuendo a creare una nuova prospettiva educativa delle scienze motorie. La dimensione corporeo-cinestetica di cui parla Gardner (2013) viene tradotta in ambito didattico in una possibile progettazione di metodologie di insegnamento non

2 Il setting di cui parla Le Boulch richiama in maniera esplicita le teorie dello sviluppo di Piaget, secondo cui l'apprendimento è conseguenza di un reciproco processo di adattamento e di azione del soggetto sull'ambiente.

solo spendibili in campo motorio ma anche fortemente significative sul piano cognitivo, espressivo, emotivo e relazionale. La didattica del movimento descritta dall'Autore statunitense supera la visione comportamentista e neo-comportamentista delle attività motorie diffusa proprio nei programmi scolastici vigenti, dando vita in questo modo ad un'innovativa prassi di accesso al sapere.

2. Didattiche "in movimento": nuovi orientamenti

Negli ultimi decenni assistiamo all'affermarsi di un terreno di confronto e di uno spazio di costruzione comune che ha visto coniugare, sul piano educativo, tradizioni scientifiche apparentemente antitetiche (Sibilio, 2017): un nuovo paradigma *bio-educativo* della ricerca didattica (Frauenfelder et al., 2004), fondato sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Frauenfelder 2001; Frauenfelder, Santoianni 2002; Gay, Hembrooke 2004; Frauenfelder et al., 2013).

Si tratta di una linea di indagine post-costruttivista (Lesh, Doerr 2003; Rivoltella-Rossi 2012), che indaga le relazioni tra organismo e ambiente e tra corpo e cognizione offerti dall'*embodied cognition* (Morin 1989; Varela et al., 1992; Lakoff, Johnson 1999; Merleau Ponty, 2002; Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017), che riconosce piena dignità al corpo nei meccanismi di conoscenza. Si assiste, quindi, ad una visione della conoscenza come processo attivo, radicato nel corpo e nella dimensione biologica della persona.

Si afferma, all'interno di questo frame, un nuovo costrutto di ricerca che prende il nome di *corporeità didattica* (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), le quali, in forma non verbale nel processo insegnamento-apprendimento, sono in grado di esprimere intenzionalità, consapevoli o inconsapevoli, che permettono all'insegnante di fronteggiare e controllare la complessità dell'azione didattica. All'interno di questa prospettiva assume un ruolo centrale anche la riflessione sulle "funzionalità corporee", cioè sulle estensioni tecnologiche e sulle potenziali proiezioni del corpo come *protesi* dotate di specifiche proprietà corporee (Vinci, 2016; Sibilio, 2017, p. 52).

Nel framework di riferimento si incontrano altresì i recenti contributi didattici delle neuroscienze³ che considerano il corpo come parte integrante dell'apprendimento (Gomez Paloma, 2017) in quanto è proprio nel corpo che esiste un'attività interrotta di scambio, elaborazione ed immagazzinamento di informazioni. Gli studi neuroscientifici rivisitano le teorie e le metodologie che supportano il lavoro didattico dei docenti e aprono nuovi scenari di riflessione e di studio nei quali l'educazione non è più un processo intellettualistico solerte, ma rappresenta la capacità di mettere in atto quell'interazione tra mente, corporeità ed emozioni. «Come confermano le evidenze neuroscientifiche il corpo e le sue potenzialità di movimento e di azione non possono essere considerati come elementi passivi all'interno dei processi cognitivi; in particolare, gli studi più recenti indicano che la conoscenza concettuale è mappata nel nostro sistema senso-motorio» (Sibilio, 2017, p. 54).

3 La scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) ha comportato dei cambiamenti sul piano della comprensione dei processi mentali e ha reso possibile una nuova concezione del sistema motorio. Si tratta, infatti, di neuroni che hanno funzioni sia sensoriali che motorie e che fanno pensare, se riferite all'uomo, ad un rapporto più diretto tra attività motoria e processi mentali come il pensiero e il linguaggio.

Un costrutto scientifico che mette fortemente in risalto le potenzialità didattiche della corporeità, valorizzando gli input provenienti dalle ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive alla teorizzazione didattica, è quello di *Neurodidattica* (Rivoltella, 2012), con cui corpo e movimento sono riconosciuti come acceleratori dei processi di apprendimento umano (Sibilio, 2005). In tale prospettiva, Rivoltella si interroga su quali possano essere gli elementi di supporto della ricerca neuroscientifica all'intervento educativo e su come lo studio del cervello possa essere utile per la soluzione dei problemi insiti nei processi di insegnamento-apprendimento. Viene così ribadita l'importanza transdisciplinare delle neuroscienze per la didattica, accogliendo i suggerimenti forniti da alcune scoperte neuroscientifiche alla ricerca sulle pratiche didattiche: lo studio dell'apprendimento, del rapporto fra movimento del corpo e potenziamento della memoria, della capacità del cervello di generare nuovi neuroni (anche in età anziana) e di modificare le proprie connessioni, del ruolo dell'esperienza e delle emozioni sulla cognizione ecc.

Come evidenzia Frith, «il mio corpo è un oggetto del mondo fisico. A differenza che con gli altri oggetti, però, io ho una relazione speciale con il mio corpo. In particolare il mio cervello è parte del mio corpo. I neuroni sensoriali entrano direttamente nel mio cervello provenendo dalle varie parti del mio corpo. I neuroni motori compiono il percorso opposto: dal mio cervello a tutti i miei muscoli [...]. Io ho il controllo immediato di ciò che il mio corpo fa e non ho bisogno di fare congetture circa lo stato in cui esso si trova. Ho un accesso più o meno diretto a ciascuna parte del mio corpo ogni qualvolta ne ho bisogno» (Frith, 2007, p. 77).

Questo conferma il fatto che la teoria dei marcatori somatici (Damasio, 1995) è sicuramente un punto di forza del paradigma neurodidattico, dove «la valenza del corpo è ampiamente riconosciuta e consente di rappresentare quel veicolo emotivo che offre valore e senso alle azioni che compiamo, attivando processi attenzionali che si nutrono proprio grazie a questi stati somatici. Questi stessi valori che, grazie alle emozioni, vanno attribuiti alle azioni ed ai pensieri delineano come oggi sia importante inquadrare la capacità previsionale e la categorizzazione come processi legati direttamente al corpo e non isolati [...] ad esso» (Gomez Paloma, 2012 p.138).

Le teorie dell'azione e l'enattivismo (Varela et al., 1991; Maturana, Varela 1987, 2012; Davis et al., 2000; Doidge 2007; Proulx 2008; Rossi, 2011) portano a considerare i processi di apprendimento come trasformazioni sistemiche che modellano e strutturano il nostro mondo. La cognizione non è l'effetto, il risultato di un'azione deterministica, ma un processo complesso che co-evolve grazie alle interazioni del sistema: è una "azione incarnata" derivante dalla stretta interazione fra azione e conoscenza. La scuola viene definita come *eterotopia* in cui si concretizza l'azione didattica, uno «spazio-tempo in cui lo studente sperimenta pratiche di libertà» (Rossi, 2011, p. 13). In tale contesto – e, più specificamente, nel contesto classe – vi è un accoppiamento strutturale tra docenti e studenti che fa co-evolvere e modificare non solo i reciproci saperi, ma anche le loro strutture interne, le loro organizzazioni globali. L'approccio enattivo «induce a ritenere che il sistema sensorio-motorio del percipiente sia l'elemento condizionante della realtà circostante; esso determinerebbe – quindi – le modalità con cui il soggetto agisce, condizionato dagli eventi ambientali e condizionanti la realtà che lo circonda» (Sibilio, 2017, p. 58). Il corpo diventa in questo modo il mezzo attraverso il quale è possibile descrivere il mondo, per cui tutte quelle informazioni provenienti dal sistema senso-motorio rappresentano gli elementi che danno significato al dominio astratto del pensiero. L'approccio enattivo applicato alla didattica (Rossi, 2011) attribuisce valore alla struttura senso-motoria del corpo, di conseguenza, lavorando

attraverso il corpo, si possono creare le condizioni per un processo didattico che anticipa le conseguenze dell'agire.

Con il paradigma della semplicità di Berthoz, si approda invece ad una nuova interpretazione della relazione tra corpo e cognizione, dove «pensare significherebbe [...] attivare tutta una serie di meccanismi corporei che consentono di inhibire, selezionare, immaginare, collegare, proiettare sul mondo le proprie ipotesi, le proprie intenzioni e i propri schemi interpretativi, prevedere e anticipare le conseguenze dell'azione, comparando e confrontando i dati delle esperienze passate con le azioni in corso» (Sibilio, 2017, p.60). In questo modo, il corpo in atto (Berthoz, 2011) come presupposto per la costruzione della conoscenza permette di creare nuovi ed interessanti scenari didattici che prevedono il riconoscimento di un approccio cognitivo del *senso del movimento* (Berthoz, 1998).

Il movimento e l'azione assumono, quindi, un valore formativo, in quanto inducono ad una riconsiderazione delle pratiche didattiche stabilendo come principio l'atto possibile intenzionale (Berthoz, 2011).

In sintesi. Si fa riferimento oggi ad una *didattica del movimento* (Sibilio, D'Elia, 2015; Moro, Alimisis, Iocchi, 2019; Tinning, 2009) che permette all'allievo di agire rispetto a situazioni problematiche, dove il corpo rappresenta una modalità alternativa capace di interagire percettivamente con il mondo, non solo attraverso i sensi, ma anche attraverso l'aspetto cinestesico (Sibilio, 2005).

3. L'educazione fisica a scuola: orientamenti normativi

L'importanza attribuita alle attività motorie e fisico-sportive ed il riconoscimento delle potenzialità del corpo e del movimento, hanno trovato spazi e riconoscimenti anche nel sistema legislativo italiano (Sibilio, 2008).

Per moltissimo tempo, tuttavia, i programmi di insegnamento e l'organizzazione dei curricula scolastici hanno testimoniato una visione riduzionista della corporeità e del suo rapporto con la relazione educativa, che ha relegato il corpo e il movimento in una dimensione passiva dell'azione didattica. Occorre che ci sia, come afferma Gamelli, una curvatura più ampia sul motorio, indirizzata alla complessità dei saperi che ruotano intorno al concetto di corporeità, coniugando la dimensione psico-fisiologica di tendenza prestazionale a quella pedagogico-filosofica con caratteri educativi (Gamelli, 2006).

Già nelle *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione* del 2007, dove viene rafforzata l'importanza delle attività motorio-sportive, si propone un ripensamento dell'esperienza del "fare scuola" realizzabile attraverso il riconoscimento della centralità della persona come essere unico ed irripetibile.

Nelle Indicazioni, corpo, movimento e sport «promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione, 2007). Le Indicazioni promosse dal Ministro Fioroni suggeriscono, altresì, di progettare percorsi motori in forma di laboratorio che, coerenti con i modelli pedagogici realizzati, possano «favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa» (*Ibidem*).

Più tardi, le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e

del Primo Ciclo di Istruzione del 2012 chiariranno meglio che *«le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione fisica è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza arricchendolo di stimoli sempre nuovi. L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile»* (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012).

Con la Legge 107/2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (detta "Buona Scuola") si fa riferimento al potenziamento delle discipline motorie rivolto a tutti i livelli di scuola, che deve essere declinato secondo i bisogni delle diverse età degli allievi e che prevede *«lo sviluppo di comportamenti ispirati ad uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica, e allo sport, e attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica»* (Legge 13 luglio 2015, n.107).

Nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione del 2018, si ribadisce fortemente, invece, la validità di quanto stabilito già nelle Indicazioni Nazionali del 2012, con l'obiettivo di rafforzare conoscenze e competenze inerenti la sostenibilità ambientale, la cittadinanza, la coesione sociale, la convivenza civile e il confronto interculturale. Con le Indicazioni Nazionali del 2018, l'educazione fisica è vista come l'altra disciplina di "cerniera" tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza, insistendo sugli aspetti di consapevolezza del proprio corpo, sociali, culturali e affettivi.

L'educazione fisica assume quindi una valenza educativa promuovendo il valore del rispetto delle regole concordate e condivise ed i valori etici che sono alla base della convivenza civile.

Il valore sociale dell'educazione fisica e dello sport è stato ribadito anche nel Rapporto Eurydice (2013) *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*, il quale - esaminando su larga scala le strategie, i curricula, i metodi di valutazione e l'organizzazione riguardanti l'educazione fisica e le attività motorie - ribadisce la centralità dell'educazione fisica in ambiti che travalicano quello strettamente sportivo, come la buona salute, il sano sviluppo della persona e l'inclusione sociale: *«La partecipazione a molte attività fisiche consente di conoscere e comprendere a fondo principi e concetti come "regole del gioco", fair play e rispetto, consapevolezza tattica e corporea, e di sviluppare la consapevolezza sociale legata all'interazione personale e all'impegno di squadra caratteristici di molti sport»* (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 7).

L'affermarsi di nuove traiettorie di ricerca didattica valorizzanti il nesso fra corporeità e conoscenza e la valorizzazione, anche da un punto di vista normativo,

dell'educazione fisica a scuola, incidono ovviamente anche sulla professionalità docente e sul modo di interpretare la formazione degli insegnanti. Di seguito si descrive un'indagine esplorativa sull'educazione motoria e sulla valenza inclusiva del corpo, che ha coinvolto 197 insegnanti frequentanti il Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria.

4. Educazione motoria e inclusione: l'indagine esplorativa con i futuri insegnanti specializzati

All'interno di un framework teorico che enfatizza il ruolo delle credenze nello sviluppo del "pensiero dell'insegnante" ed è interessato a illuminare le componenti implicite del sapere dell'insegnante (Tochon, 2000; Clark, Peterson, 1986; Wittrock, 1986; Nespor, 1987; Perla, 2008; 2009; 2010), è stata avviata, nell'a.a. 2019-2020 presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, un'indagine volta ad esplorare l'universo di credenze degli insegnanti specializzandi in attività di sostegno in relazione all'ambito dell'educazione motoria e alla corporeità come dimensione essenziale nella scuola inclusiva.

L'indagine esplorativa ha coinvolto 197 docenti frequentanti, durante l'a.a. 2019-2020, il Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria.

Diverse le *domande di ricerca* che hanno sotteso la costruzione del questionario: gli insegnanti svolgono attività di educazione motoria a scuola? Che tipo di pratiche didattiche hanno messo in atto i docenti utilizzando il corpo come mediatore inclusivo? Quali credenze implicite hanno maturato i docenti relativamente al concetto di "corpo in movimento"? Quali rappresentazioni hanno i docenti relativamente alle condizioni per valorizzare l'educazione motoria a scuola? Che tipo di rappresentazioni hanno i docenti relativamente all'attività motoria per persone con disabilità? Quanto si ritengono competenti i docenti frequentanti corsi di sostegno nell'integrare le attività motorie nel proprio insegnamento disciplinare? Quali strumenti sono ritenuti dai docenti più funzionali a valutare l'educazione motoria?

La ricerca ha visto la somministrazione di un questionario⁴ predisposto utilizzando un modulo di *Google Forms*, servizio molto agevole che consente agli utenti di creare questionari online e in cui le risposte ricevute vengono registrate in un file di Google Sheets esportabile in Excel.

L'analisi dei dati è stata poi condotta per mezzo del software SPSS Statistics 23.

Al questionario – somministrato al termine del corso di specializzazione per il sostegno (febbraio 2020), all'intera popolazione dei docenti frequentanti il corso (197 persone) – hanno risposto 136 docenti, con un tasso di risposta del 69% (il 27,9% di Scuola secondaria di I grado; il 27,9% di Scuola primaria; il 24,3% di Scuola secondaria di II grado; il 19,9% di Scuola dell'Infanzia).

La popolazione dei docenti specializzandi rispondenti al questionario è com-

4 Il questionario rientra all'interno di un'indagine più ampia (Vinci, *in press*), di cui la focalizzazione sull'educazione motoria rappresenta solo una parte. Lo strumento è stato strutturato in diverse sezioni: anagrafica, didattica inclusiva e disabilità sensoriali, educazione motoria, tecnologie per l'inclusione, professionalizzazione dell'insegnante specializzato. In questo contributo si restituiranno gli esiti relativi soltanto alla sezione "Educazione motoria", composta da 15 domande.

posta da persone di sesso prevalentemente femminile (il 95,6%, il 4,4% di sesso maschile), con un'età media di 39 anni, con esperienza pregressa di insegnamento (74,3%; la media degli anni di insegnamento è 7,8).

Per quanto riguarda il *titolo di studio* dei rispondenti, il 42,6% ha conseguito una laurea magistrale, il 18,4% una laurea quinquennale, il 17,6% un diploma di scuola secondaria di II grado, il 12,5% un Master post-lauream, il 5,1% una laurea triennale, il 3,7% un dottorato di ricerca. Per quanto attiene la *disciplina insegnata*, non emergono dati fra loro aggregabili significativamente, in quanto comprendono insegnamenti assai diversi. Fra i rispondenti, il 12,5% ha svolto ruoli di coordinamento o funzione strumentale nella scuola.

La domanda di apertura è volta a comprendere se gli insegnanti hanno mai utilizzato il corpo come mediatore inclusivo. Ben il 64,7% dei rispondenti risponde negativamente, ed è già un primo dato che fa riflettere, in quanto testimonia la distanza della dimensione corporea dalle pratiche didattiche inclusive dei docenti. Il 35,3% che ha risposto affermativamente, invece, ha specificato nella domanda successiva (aperta) le modalità di tale utilizzo: molte risposte hanno fatto esplicito riferimento alla comunicazione non verbale, alla mimica e alla gestualità, ai giochi motori, all'espressione di emozioni, ad attività di gruppo.

La domanda successiva, sempre aperta, è finalizzata a comprendere le associazioni con l'espressione "corpo in movimento". Le risposte sono state analizzate sotto forma di Word list, basata sul calcolo del numero di co-occorrenze; di seguito si riportano solo le parole con un numero di co-occorrenze superiore a 5: *libertà* (30), *comunicazione* (25), *espressione* (19), *conoscenza* (13), *benessere* (12), *equilibrio* (12), *apprendimento* (11), *gioco* (11), *sport* (11), *autonomia* (10), *coordinazione* (9), *salute* (8), *movimento* (7), *armonia* (6), *azione* (6), *espressività* (6), *spazio* (6), *consapevolezza* (5), *danza* (5). Come si evince dalla Word list, le associazioni sono riconducibili a diverse aree: una legata a dimensioni identitarie, emancipative, di crescita (*libertà*, *espressione*, *autonomia*, *consapevolezza*, *espressività*); una legata specificatamente all'ambito del sapere (*conoscenza*, *apprendimento*, *comunicazione*), una, ancora, al concetto di salute (*benessere*, *equilibrio*, *salute*, *armonia*), un'altra a dimensioni ludiche e fisico-performative (*gioco*, *sport*, *coordinazione*, *movimento*, *azione*, *danza*). Le rappresentazioni dei docenti sono dunque molto ricche semanticamente ed eterogenee.

La domanda successiva è tesa a comprendere se, più in generale, gli insegnanti realizzano attività di educazione motoria a scuola. I dati emergenti appaiono, diciamo così, "sconfortanti", in linea con la domanda di apertura sull'utilizzo del corpo come mediatore inclusivo: ben il 39,7% ha risposto "mai", il 25% "qualche volta", il 16,2% "raramente", il 14% "spesso", il 5,1% "sempre". Il quadro che ne deriva è evidente: l'educazione motoria ha un ruolo assai marginale nelle pratiche di insegnamento dichiarate dai docenti, nonostante la densità di rappresentazioni legate al concetto di corpo in movimento. Probabilmente se ne intuisce il valore, ma senza saperle introdurre nelle pratiche di insegnamento.

Seguono due domande di esplicitazione delle motivazioni (*Se no, perché? Se sì, come?*). Le motivazioni che gli insegnanti adducono per giustificare il non praticare l'educazione motoria a livello scolastico, sono le più diverse: il non avere le competenze, il non aver avuto ancora la possibilità, il non avere spazi idonei, l'assenza di prescrittività ad essa legata ("il contesto lavorativo non me lo richiede"); moltissime risposte mostrano il ritenere alcune discipline distanti dall'ambito motorio o pensare che l'attività motoria riguardi solo l'insegnante di educazione motoria ("Per le discipline che insegno non ho mai pensato di avvalermi del corpo", "Non sono insegnante di educazione motoria e non mi occupo di recite scolastiche di solito", "Non sono mai stata insegnante di educazione", "Non è la mia disciplina",

“Le mie discipline di insegnamento non prevedono tali attività”, “Non sono della materia. C’è troppo poco tempo”, “Non rientra tra i miei compiti”). Questo dato è di assoluto interesse, in quanto mostra una massiccia rappresentazione, da parte degli insegnanti, dell’educazione motoria come disciplina a sé stante e, conseguentemente, una sottovalutazione delle ampie ricadute che l’utilizzo del corpo come mediatore potrebbe avere, trasversalmente, anche in altre discipline. Si tralascia, in tal modo, la dimensione sensoriale dell’apprendere che è, in primis, corporeità.

Le risposte alla domanda *Se sì, come?*, invece, mostrano una varietà di pratiche riconducibili essenzialmente ai giochi e alle attività all’aperto. Dall’analisi delle risposte, si evince anche una certa differenziazione a seconda del grado scolastico: la valorizzazione del corpo avviene maggiormente nei primi gradi scolastici (infanzia e primaria), mentre molte risposte sul mancato utilizzo del corpo sono riconducibili al gruppo di insegnanti di scuola secondaria di II grado. Anche questo dato fa riflettere, in quanto sembra sintomatico di come, con la maggiore specializzazione disciplinare tipica della scuola secondaria, diminuisca probabilmente l’attenzione verso l’educazione motoria (e/o il tempo disponibile per praticarla) e le attività ludiche ad essa connesse. Fra le strategie didattiche ritenute maggiormente in grado di valorizzare l’educazione motoria, emerge in primis l’*outdoor education* /attività all’aperto (83,8%), seguito dal *role play* (55,9%), dal laboratorio (43,4%) e, con percentuali di risposta più basse, dal *cooperative learning* (27,2%), dal *coding*/pensiero computazionale (25%), dal *peer-tutoring* (17,6%), dal *project work* (8,1%), dal *problem based learning* (3,7%). Le risposte alla domanda successiva – *Per valorizzare l’educazione motoria a scuola, occorre ...* – vede i rispondenti dividersi quasi equamente in un due gruppi: il 44,9% dichiara “affiancare agli insegnanti degli esperti di educazione fisica”, il 45,6% risponde “integrare specifiche attività nel curriculum scolastico” (solo il 9,6% risponde “incrementare le attività extra-scolastiche”). Se dunque, per un verso, una buona parte degli insegnanti ritiene che l’educazione motoria possa essere valorizzata attraverso l’integrazione curricolare, l’altra parte sostiene che sia necessario affiancare agli insegnanti degli esperti, rimarcando la percezione di una mancata competenza in questo ambito e/o l’inadeguatezza del ruolo dell’insegnante rispetto allo scopo. Rispetto alle discipline ritenute più funzionali a valorizzare l’educazione motoria a livello scolastico, le risposte convergono quasi unanimemente verso la “musica” (75,7%), seguita - con percentuali assai più basse - da “arte e immagine” (10,3%), “matematica” (8,8%), “tecnologia” (2,9%), “lingue straniere” (1,5%), “italiano” (0,7%).

Le domande successive sono state formulate per comprendere – attraverso una scala di accordo – alcune rappresentazioni implicite relative all’educazione motoria:

Secondo Lei, da 1 (per nulla) a 10 (del tutto), quanto l’educazione motoria:	GIUDIZIO MEDIO (scala 1-10)	Dev. St.
Può aumentare la possibilità di accesso alle informazioni	7,38	1,83
Può supportare il processo di autonomia	8,79	1,28
Può aumentare il divario fra persone con abilità diverse	5,51	3
Può svolgere una funzione vicariante di sensi compromessi	7,72	1,88
Può sviluppare l’apprendimento per scoperta diretta	8,62	1,54
Può aiutare ad avere coscienza del proprio corpo nello spazio	9,14	1,21
Rappresenta una perdita di tempo rispetto allo studio di altre discipline più importanti	2,20	2,36

Tab. 1 – L’educazione motoria: rappresentazioni implicite

Come si evince dalla tabella, il giudizio medio più alto riguarda l'item 6 - "Può aiutare ad avere coscienza del proprio corpo nello spazio", seguito dall'item 2 - "Può supportare il processo di autonomia" e dall'item 5 - "Può sviluppare l'apprendimento per scoperta diretta". Di un certo interesse e meritevoli di ulteriori approfondimenti le risposte relative all'item 3 - "Può aumentare il divario fra persone con abilità diverse", che vedono la popolazione dei rispondenti dividersi in rappresentazioni antitetiche (come si evince anche dall'alta deviazione standard): per un verso, i giudizi più bassi possono essere interpretati come una rappresentazione *inclusiva* dell'educazione motoria, per altro verso, paradossalmente, chi ha attribuito un alto punteggio ha considerato la stessa come una "barriera" alla partecipazione, in quanto in grado di "aumentare il divario fra persone con abilità diverse".

Da 1 (minimo accordo) a 10 (massimo accordo), esprima il Suo grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni sull'educazione motoria nella scuola:	GIUDIZIO MEDIO (scala 1-10)	Dev. St.
Consiste nell'acquisizione di tecniche specifiche che coinvolgono il corpo	7,41	2,04
Riguarda principalmente le dimensioni espressive emotive e relazionali	7,38	1,94
È parte integrante dell'apprendimento	8,68	1,45
È strettamente legata allo sviluppo del linguaggio	6,95	2,34
È strettamente legata allo sviluppo del pensiero	7,43	2,03
Contribuisce alla consapevolezza della propria identità	8,75	1,42
È strettamente legata alla cura della propria persona e del proprio benessere	8,13	1,98
Promuove il valore del rispetto di regole	9,09	1,34

Tab. 2 – L'educazione motoria nella scuola: rappresentazioni implicite

Per quanto riguarda il "senso" attribuito dai docenti rispondenti all'educazione motoria nella scuola, spicca su tutte le risposte l'ultimo item, ossia "Promuove il valore del rispetto di regole", seguito dagli item 6 "Contribuisce alla consapevolezza della propria identità" e 3, "È parte integrante dell'apprendimento".

Sembra, dunque, che i docenti riconoscano – almeno a un livello dichiarato – il valore fortemente educativo dell'educazione motoria, pur non praticandola: questo dato meriterebbe di essere approfondito, soprattutto per comprendere se fra le cause ostative vi sono anche la percezione di una mancata competenza, da parte del docente, e quindi un bisogno di formazione in tale direzione.

La domanda successiva ci ha permesso di comprendere che tipo di rappresentazione hanno i docenti specializzandi dell'attività motoria delle persone con disabilità: ben il 73,5 la considera una pratica riabilitativa. Anche questo dato è importante, perché suggerisce una rappresentazione dell'attività motoria delle persone con disabilità come una pratica riabilitativa, più che educativa: ciò spiegherebbe, forse, anche la difficoltà di utilizzare il corpo come mediatore inclusivo e la rappresentazione controversa relativa al divario fra persone con abilità diverse.

Fra i temi associati maggiormente all'educazione motoria compaiono, confermando la ricchezza delle rappresentazioni dei docenti: psicomotricità (79,4%),

stile di vita sano (68,4%), emozioni e affetti (55,1%), alimentazione (27,9%), riabilitazione (26,5%), sport agonistico (11,8%).

La penultima domanda è incentrata sulla percezione della propria competenza nell'integrare l'educazione motoria nel proprio insegnamento: il giudizio medio è 6,24 (Dev. St. 2,32), ossia non molto alto, a conferma di quanto evidenziato circa la probabile difficoltà di utilizzo del corpo come mediatore inclusivo.

Da ultimo, la domanda sugli strumenti per valutare l'educazione motoria vede una percentuale alta di risposte per l'item "osservazione" (53,7%), seguiti da "test" (23,5%), "griglie di valutazione" (16,2%), "rubriche" (3,7%) e "video" (2,9%). I docenti rispondenti sembrano quindi privilegiare l'utilizzo di strumenti di valutazione meno strutturati, quali l'osservazione, piuttosto che test, griglie e rubriche (in controtendenza rispetto alla letteratura, che invece enfatizza un gran numero di strumenti strutturati – test, soprattutto – per la valutazione delle competenze motorie (*Movement Assessment Battery for Children*, Henderson, Sugden, 1984; *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*, Beery, Buktenica, 1997; *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency -BOT-2*, Bruininks, 2005).

Dall'analisi dei dati possiamo avanzare alcune riflessioni finali.

I risultati dell'indagine evidenziano il bisogno dei docenti specializzandi di una formazione più specifica nell'ambito dell'educazione motoria, in particolare nella sua finalità inclusiva. Il giudizio medio sull'auto-valutazione della propria competenza si è infatti attestato su valori di poco superiori alla sufficienza, a testimonianza del fatto che i docenti, pur riconoscendo l'importanza dell'educazione motoria nella formazione integrale della persona, si dichiarano poco competenti e, soprattutto, dichiarano di non mettere in pratica azioni riguardanti il motorio nel proprio insegnamento. In conclusione: si avverte la necessità, nei corsi di formazione universitari specializzandi, di enfatizzare le esperienze di educazione motoria e l'utilizzo del corpo come possibile facilitatore in grado di amplificare l'accessibilità e la partecipazione (Perla, 2013; Booth, Ainscow, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Beery, K.E., Buktenica, N. (1997). *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. McGraw-Hill Companies.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Wide Bay Resource Centre.
- Bruininks, R.H., Bruininks, B.D (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT-2)*. Australia/New Zealand: Pearson.
- Carlomagno, N., Sibilio, M., Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Clark, C.M., Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Dalcroze, É.J., Di Segni-Jaffé, L. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davis, B., Sumara, D., Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging Minds: Learning and Teaching in a Complex World*. Mahwah: Lawren Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Penguin Group.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?. *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-25.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Frith, C. (2007). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale* (trad. it. 2009). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Froebel, F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti* (trad. it. di A. Saloni). Firenze: Carrocci.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gay, G., Hembrooke, H. (2004). *Activity-centered Design: An Ecological Approach to Designing Smart Tools and Usable Systems*. Cambridge: MIT Press.
- Gomez Paloma, F. (2012). *La Neuro didattica prende corpo*. In M., Sibilio (Ed.). *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 135-140). Lecce: Pensa.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Henderson, S.E., Sugden, D.A. (1984). *Movement Assessment Battery for Children*. Firenze: Giunti - Organizzazioni speciali.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied. Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Beyond Constructivism*. London: LEA.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding* (rev. edition). Boston: Shambhala.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (2012). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Merleau Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Montessori, M. (1962). *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Moro, M., Alimisis D., Nespors, L. (2019). *Educational Robotics in the Context of the Maker Movement*. Switzerland AG: Springer.
- Nespors, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Perla, L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 7(10), 249-267.
- Perla, L. (2009). L'implicito malessere ex cathedra. *Quaderni di didattica della scrittura*, 10.
- Perla, L. (2010a). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010b). Le credenze professionali dei docenti: esplicitazione ed analisi. In C., Lanave (Ed.), *Ci sono dei posti vuoti in classe*. Bari: Centro Pedagogico Meridionale.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pestalozzi, E. (1974). *Popolo, lavoro, educazione* (trad. it. di E. Becchi). Firenze: La Nuova Italia.
- Proulx, J. (2008). Some differences between Maturana and Varela's theory of cognition and constructivism. *Complicity. An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 11-26.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia C., (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (Eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida editore.
- Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2011). *Ricerca corporeamente in ambito educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sibilio, M. (2017). *Corpo e cognizione nella didattica*. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M., D'Elia, F. (2015). *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Steiner, R. (2006). *Euritmia. Una presentazione*. Milano: Antroposofica.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Oxon-RN: Routledge.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Varela, F.J., Thompson E.T., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press.
- Vinci, V. (2016). *Nuove traiettorie di ricerca didattica, atti routinari di insegnamento e dispositivi vicarianti*. In M., Sibilio (Ed.). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola-Morcelliana.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.

Riferimenti normativi

- Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MIUR (2007). *Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.



Una storia di sfondo all'educazione motoria contribuisce a motivare i bambini della scuola dell'infanzia all'attività fisica

A storytelling in motor education contributes to motivate kindergarten children to physical activity

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano – patrizia.tortella@unibz.it

ABSTRACT

A story telling on motor education can be an idea to make the activities more interesting. We wonder whether this methodology might be useful to motivate children to physical activity and make the activities more vigorous. A research is carried out in a kindergarten, involving 71 children aged 4 and 95 children aged 5, who are divided into groups. Each group experiments with a different situation, in which it has to perform a motor task (running in the form of an 8-shaped figure) with a story telling or not. Pre-tests are carried out at the beginning of the activities and post-tests at the end of 10 structured motor activity sessions. A stopwatch measures the running speed of the route in groups that have a background history and those that do not. Two tabs are then used to qualitatively investigate the “perception of motor competence” and the “enjoyment-fun” experienced during the task. The results show that the storytelling is very motivating and allows a significant improvement of the execution time for 4-year-old children. From a qualitative point of view, the children who have made the route with the background story acquire a mental representation (map) of the route and are able to remember and explain the route taken, also showing spatial orientation. There is no relationship between the children's perception of motor competence and their real motor competence. The storytelling can be a useful tool for motor education.

Una storia di sfondo all'educazione motoria può essere un'idea per rendere le attività più interessanti. Ci si chiede se questa metodologia possa essere utile per motivare i bambini/e all'attività fisica e rendere le attività più vigorose. Viene realizzata una ricerca in una scuola dell'infanzia, con il coinvolgimento di 71 bambini/e di 4 anni e di 95 di 5 anni, che vengono suddivisi in gruppi. Ogni gruppetto prova una situazione sperimentale diversa, nella quale si trova ad eseguire un compito motorio (correre formando una figura a forma di 8) con una storia di sfondo o meno. Vengono realizzati dei pre-test all'inizio delle attività e dei post-test al termine di 10 incontri di attività motoria strutturata. Viene misurata con un cronometro la velocità di esecu-

zione del percorso nei gruppi che hanno una storia di sfondo e di quelli che non l'hanno. Vengono poi utilizzate due schede per indagare dal punto di vista qualitativo la "percezione di competenza motoria" e l'"enjoiment-divertimento" provato durante il compito. I risultati evidenziano che la storia di sfondo è molto motivante e permette un miglioramento significativo dei tempi di esecuzione per i bambini/e di 4 anni. Dal punto di vista qualitativo i bambini/e che hanno effettuato il percorso con la storia di sfondo acquisiscono una rappresentazione (mappa) mentale del percorso e sono in grado di ricordare e spiegare il percorso effettuato, manifestando anche orientamento spaziale. Non vi è nessuna relazione tra la percezione di competenza motoria dei bambini/e e la loro reale competenza motoria. La storia di sfondo può essere un utile strumento anche per l'educazione motoria.

KEYWORDS

Storytelling, Motor Education, Physical Activity, Kindergarten, Motivation. Narrazione, Educazione Motoria, Attività Fisica, Scuola dell'infanzia, Motivazione.

1. La motricità ecologica

La visione ecologica, come abitudine a ragionare in una logica di continuità uomo-natura-cultura ci propone un pensiero in grado di connettere e collegare differenze e destini di tutti gli esseri viventi e non viventi (Frabboni, 2014). Ecologia significa "studio della vita", della relazione con organismi e ambiente (oikos-casa, logos-discorso) e l'ecopedagogia rappresenta la riflessione-azione sulle possibilità di apprendimento da esperienze e contesti naturali e costruiti dall'uomo. L'obiettivo è di pensare a forme di "coappartenenza" e "convivialità" tra tutti gli esseri e i sistemi viventi (Illich, 2013). Azione diretta e immaginazione permettono al bambino e alla bambina di maturare una sensibilità etico-civile per la salvaguardia dell'ambiente sociale e naturale in cui vive.

Nell'ambito dell'educazione motoria la visione ecologica può dare luogo alla "motricità ecologica" (Tortella, 2019), che nello specifico significa il passaggio dalla "possibilità di azione" all'azione reale nel mondo, con l'obiettivo di promuovere sviluppo di competenze motorie e cognitive.

K. Newell (1986) nella sua Teoria Ecologica considera apprendimento e sviluppo strettamente correlati con vincoli e risorse dell'ambiente fisico (temperatura, caratteristiche naturali, ecc.) e contestuale umano (vincoli sociali, economici, culturali, ecc.) con vincoli e risorse personali, come ad esempio la struttura corporea, la motivazione, i valori, con vincoli e risorse date dal tipo di compito richiesto (difficoltà legate al compito, supporto, ecc.)



Figura 1: Il modello ecologico di K. Newell (1986)

Gli effetti di vincoli e risorse si riversano nella qualità dell'esperienza motoria vissuta dal bambino e dalla bambina e dal significato ad essa attribuito, insieme alla percezione della propria competenza e al piacere provato nell'esperienza.

Se l'esperienza è piaciuta il bambino e la bambina sono motivati a ripeterla e così facendo contribuiscono a creare una sorta di "circuito" di apprendimento, che permette all'esperienza di ripetersi con sempre maggiore facilità e di promuovere sviluppo motorio e cognitivo (Diamond & Ling, 2016).

Ambiente fisico, sociale e culturale, insieme al comportamento, all'attività neurale e alla componente genetica contribuiscono alla possibilità di azione della persona (Gottlieb, 2007). Il realizzarsi dell'azione promuove sviluppo e può realizzarsi in tutto il ciclo di vita (Edelman, 1987).

L'educazione motoria rispettosa di questi aspetti e con l'aggiunta della componente "immaginaria" legata al piacere e divertimento provato nel fare qualcosa e alla percezione della propria competenza genera la "Motricità Ecologica".

Quali sono le condizioni affinché si realizzino i diversi aspetti della Motricità Ecologica?

Le "tappe di sviluppo" legate ai processi di maturazione (Gesell, 1933) non si sono dimostrate all'altezza di poter spiegare la complessità dello sviluppo umano, costituito da situazioni costruite e da momenti dettati da esperienze probabilistiche. Lo sviluppo "naturale", inteso come automatico, legato al passare del tempo cronologico non si è dimostrato sufficiente a realizzare lo sviluppo completo e armonioso della persona e l'esperienza ripetuta è ora considerata la componente principale, unitamente a componenti socio-relazionali, emozionali, cognitive e fisiche per lo sviluppo delle competenze motorie dei bambini e delle bambine (Adolph & Robinson, 2015).

Bambini e bambine trascorrono molto del loro tempo nelle scuole dell'infanzia, arrivando anche a 8-9 ore al giorno (Tortella & Fumagalli, 2019) e possono vivere molte nuove esperienze. La sola attività può essere dispersiva e non necessariamente produrre sviluppo. Solo quando essa si carica di significato promuove cambiamenti e apprendimenti (Dewey, 1976).

1.1 La specificità dell'apprendimento

Karen Adolph (2000) ha evidenziato che lo sviluppo motorio è specifico e che per un bambino e una bambina è necessario provvedere a sviluppare la maggiore parte di competenze, poiché tra l'una e l'altra non si verifica transfer. Se ad esempio un bambino sta gattonando su un'asse e arriva ad un precipizio, se è un abile ed esperto "gattonatore", cioè gattona da diversi mesi, sarà in grado di fermarsi davanti al vuoto, altrimenti cadrà. Se lo stesso bambino esperto "gattonatore", che si è fermato davanti al vuoto si trova a ripercorrere lo stesso percorso camminando, da principiante, arrivato al buco vi cadrà dentro. Il bambino e la bambina devono imparare tutto dall'inizio, ogni volta che provano un nuovo schema motorio. Se il bambino/a non ha la possibilità di sperimentare una competenza motoria non potrà svilupparla e non sarà in grado di prevedere i pericoli, trovandosi ad utilizzarla.

1.2 Il ruolo dell'educatore

Tortella et al. (2019 a, 2019 b) hanno evidenziato che l'attività strutturata ha un importante ruolo nello sviluppo di competenze motorie dei bambini e delle bambine. Il gioco libero non garantisce che tutti i bambini siano attivi e spesso è un momento di rilassamento o simbolico. Il gioco libero è molto importante, ma non sembra essere sufficiente per promuovere sviluppo di nuove competenze (Robinson et al., 2015; Stodden et al., 2008). L'esperienza di attività strutturata permette lo sviluppo di competenze motorie fondamentali, come quelle legate a manualità (lanciare, tirare, spingere, afferrare, ecc), equilibrio (camminare su superfici ristrette, ecc.), mobilità (strisciare, gattonare, camminare, correre, ecc) (Gallahue et al., 2012; Stodden et al., 2008).

1.3 Lo scaffolding

Si usa questo termine per indicare che una persona da aiuto ad un'altra. Secondo Vygotsky (1978) si tratta di un aiuto fondamentale che permette al soggetto di riuscire ad eseguire qualche cosa che da solo non potrebbe fare. Lo scaffolding può essere di diverso tipo: verbale, fisico. Offrire un braccio ad un bambino/a che deve salire sull'asse di equilibrio può aprire nuove possibilità di movimento. Il supporto dato è una "mediazione" tra il compito difficile e il soggetto. Le difficoltà possono così essere affrontate con successo, in un percorso personalizzato.

1.4 L'attività fisica nella scuola dell'infanzia

Oltre allo sviluppo motorio perché è importante che i bambini della scuola dell'infanzia pratichino attività fisica? Numerose ricerche evidenziano che i bambini/e praticano un livello insufficiente di attività fisica (Adamo et al., 2016), con riferimento alle linee guida internazionali (WHO, 2019), che suggeriscono per i bambini di 3-4 anni almeno 180 minuti di attività al giorno, dei quali 60 di intensità vigorosa e intensa.

Neonati (meno di 1 anno)
Dovrebbero essere fisicamente attivi parecchie volte al giorno, in una varietà di modi, specialmente con attività interattive di gioco sul pavimento; più ne fanno meglio è. Per coloro che non sono ancora attivi si suggeriscono almeno 30 minuti in posizione prona, in vari momenti della giornata.
Bambini da 1-2 anni
Dovrebbero praticare almeno 180 minuti di attività fisica comprendendo attività di intensità vigorosa e intensa. Possono essere distribuiti durante la giornata.
Bambini di 3-4 anni
Dovrebbero praticare almeno 180 minuti di attività fisica di cui almeno 60 di intensità vigorosa e intensa. Possono essere distribuiti durante la giornata.

Tabella 1: Raccomandazioni per l'attività fisica e la salute dei bambini da 0 a 5 anni (WHO, 2019)

L'attività fisica previene sovrappeso, obesità e malattie non trasmissibili, come quelle cardiocircolatorie, metaboliche, cancro, ecc. (WHO, 2019) estendendo aspettativa e qualità della vita. Purtroppo, molti bambini/e sono sedentari e inattivi per molte ore al giorno (Vale et al., 2015) e hanno livelli di attività fisica insoddisfacenti (Foulkes et al., 2015). Alcuni autori hanno visto che i bambini/e con un livello più alto di competenze motorie nell'infanzia si divertono maggiormente durante l'attività fisica, aumentando anche il livello di attività (Loprinzi et al., 2015). SHAPE (2013), Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2019) e IMDRC (2019) riconoscono l'importanza dell'attività fisica nell'infanzia per promuovere sviluppo motorio e cognitivo dei bambini/e.

1.5 Come è possibile incrementare i livelli di attività fisica nella scuola dell'infanzia? Una storia di sfondo può rendere il gioco irresistibile!

È necessario che i bambini/e si divertano, durante la pratica dell'attività fisica. Il divertimento è infatti la condizione basilare per motivarli alla pratica ed è una condizione necessaria per lo sviluppo motorio e cognitivo (Diamond & Ling., 2016).

Si è pensato di realizzare uno studio utilizzando una metodologia fondata su una storia di sfondo. La storia è infatti uno strumento tipico della scuola dell'infanzia, molto ben conosciuto dagli insegnanti e molto amato dai bambini e dalle bambine. La narrazione (story telling) è considerata una modalità efficacissima nello sviluppo delle funzioni esecutive dei bambini e delle bambine (Diamond, 2014). Le funzioni esecutive sono dei processi cognitivi alla base del successo scolastico e nella vita. Esse permettono di ragionare, pianificare, organizzare, risolvere problemi. Le principali sono: memoria di lavoro, flessibilità cognitiva, inibizione (Collins & Koechlin, 2012, Diamond, 2013, Diamond & Ling, 2016).

2. Domanda di ricerca

Può una storia di sfondo motivare i bambini e le bambine di 4-5 anni all'attività fisica e intensa, come ad esempio correre in modo più veloce ed efficace, facendo le curve?

2.1 Metodologia

Viene utilizzato un gioco a forma di "8", con la richiesta al bambino/a di correre il più velocemente possibile. Il gioco è un test adattato alla situazione, per vedere se i bambini e le bambine sono capaci di correre facendo le curve.

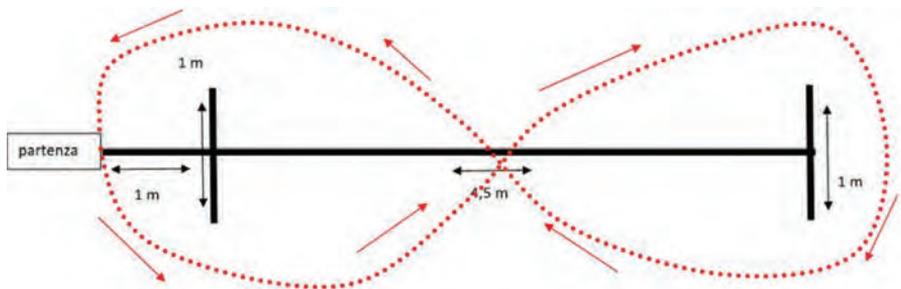


Figura 2: „Walking, Running in Slopes“. Il bambino/a deve camminare o correre, il più velocemente possibile, seguendo la traiettoria a forma di numero „8“ (Sigmundsson et al., 2016)

2.2 Bambini coinvolti

Gruppo A: bambini/e di 4 anni: 71

Gruppo B: bambini/e di 5 anni: 95

I bambini del gruppo A (4 anni) e del gruppo B (5 anni) sono divisi in 3 sottogruppi ciascuno:

- 1) Gruppo che effettua pre-test e post-test con la storia di sfondo
- 2) Gruppo che effettua il pre-test e il post-test senza la storia di sfondo
- 3) Gruppo che effettua il pre-test senza storia di sfondo e il post-test con la storia di sfondo.

Il pre-test viene eseguito prima di un percorso formativo di 10 incontri al parco giochi Primo Sport 0246 e e il post-test al termine dei 10 incontri. Gli incontri sono realizzati una volta alla settimana, per la durata di 1 ora, comprendono 30 minuti di attività strutturata nelle aree del parco di manualità, mobilità ed equilibrio e 30 minuti di gioco libero (Tortella et al., 2016).

2.3 Il compito

Il bambino/a effettua delle prove per imparare ad eseguire il percorso dell'8. L'operatore esperto lo aiuta ad imparare. Quando ha memorizzato bene il percorso il bambino/a parte con entrambi i piedi dentro il quadrato e al segnale "via!" corre alla massima velocità effettuando l'8. Viene misurato con un cronometro il tempo impiegato (in secondi).



Figura n. 3: Percorso di base. Viene utilizzato il nastro adesivo per segnalare il punto di partenza, la linea centrale, il punto di arrivo e il punto di attraversamento. Vengono messi dei coni per indicare la traiettoria esterna

Nell'esecuzione "Senza storia" al bambino/a viene detto:

Parti da questo quadrato dove hai i piedi, giri intorno ai coni, corri e raggiungi i coni dall'altra parte, giri intorno e torni a casa, attraversando ancora la linea. Corri più veloce che puoi!

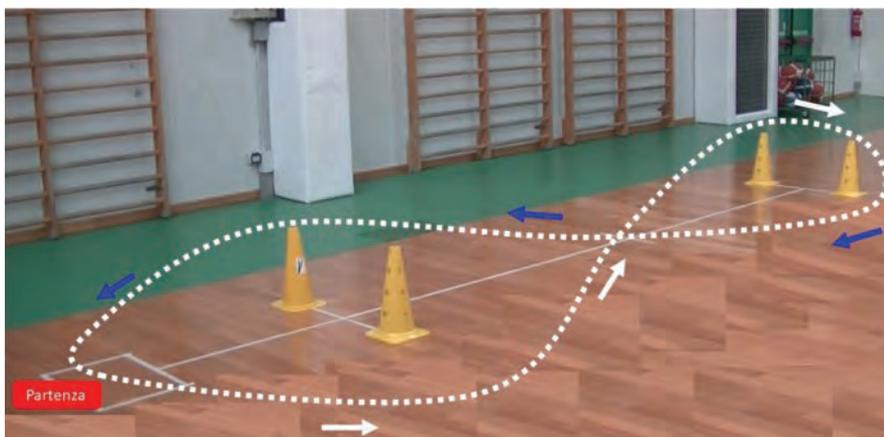


Figura n. 4: Percorso senza storia

Nell'esecuzione "Con storia" al bambino/a viene detto:

Sei un uccellino che abita su un albero alto, alto. La mamma vuole insegnarti a volare e ti dice di uscire dal nido, di girare intorno alla montagna di fronte all'albero (coni), di attraversare il fiume (nastro adesivo), mangiando al volo il cibo che si trova a metà fiume, di arrivare alla montagna, girare intorno, correre a mangiare a metà fiume, attraversarlo nuovamente e tornare a casa".

Dietro alla montagna abita un uccellaccio molto pericoloso. Se ti vedi sei in pericolo. Per non farti scoprire devi correre velocissimo, così diventi invisibile e lui non ti può vedere!



Figura n. 5: Percorso con storia di sfondo

3. Risultati

Anni	1 a Pretest Con la storia di sfondo	1 b Post test Con la storia di sfondo	2 a Pretest NO storia di sfondo	3 a Post test NO storia di sfondo	4 a Pretest NO storia di sfondo	4 b Post test Con la storia di sfondo
4	13,65	6,99**	14,86	9,83	14,54	11,24
5	8,98**	8,76	10,24	8,83	12,46	8,31

Tabella n. 2: Velocità in secondi impiegata dai bambini ad effettuare il percorso

Al **pre-test 1a** (con storia di sfondo) i bambini di 5 anni eseguono il compito significativamente più veloci di quelli di 4 anni (8,98** vs 13,65).

I bambini di 5 anni del gruppo 1 a (storia di sfondo) eseguono il pretest significativamente più veloci anche degli altri gruppi di bambini/e di 5 anni che eseguono il pretest senza storia di sfondo (8,98** vs 10,24 e 12,46).

Al **post-test 1b** (con storia di sfondo) dopo un training di 10 settimane i bambini di 4 anni sono significativamente più veloci nell'effettuare il compito di loro stessi al pretest (6,99** vs 13,65) e dei bambini di 5 anni (6,99** vs 8,76).

Si osserva che i bambini/e di 5 anni non scendono sotto al tempo 8,31 secondi, mentre i bambini di 4 partendo da un tempo mediamente più alto, attorno ai 12 secondi arrivano a 6,99 secondi.

La fase più utile si è dimostrata essere quando i bambini hanno la storia nel pre e nel post test.

3.1 Osservazioni qualitative

Dopo l'esecuzione veniva chiesto ad ogni bambino di guardare la scheda della "percezione di competenza" e di rispondere alla domanda:

Quanto sei stato capace di fare questo gioco?

Al bambino veniva chiesto di indicare con il dito una delle risposte, scegliendo una delle palle di colore rosso che rappresentavano:

1-tantissimo, 2-tanto, 3- poco, 4- per niente

Veniva poi chiesto *Perché?*

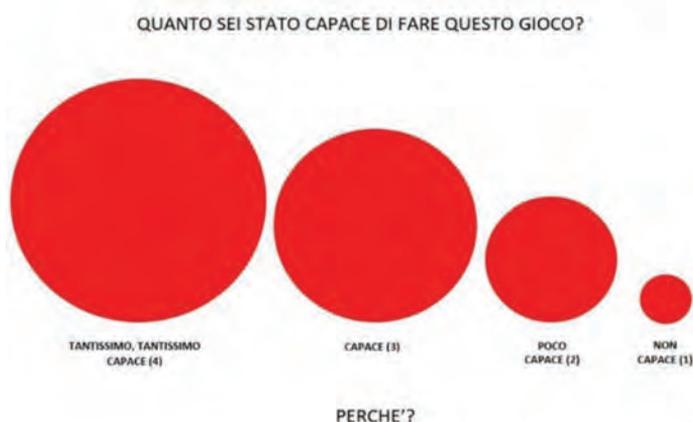


Figura n. 6: Tortella & Fumagalli (2019a) - scheda per la "Percezione di competenza"

Successivamente veniva mostrata la scheda dell'"Enjoyment" (divertimento) e veniva chiesto:

Quanto ti è piaciuto fare questo gioco? 1-tantissimo, 2- tanto, 3- poco, 4- per niente.

Anche in questo caso il bambino/a veniva invitato/a a toccare l'emoticon scelto. Veniva poi chiesto: *Perché?*



Figura n. 7: Tortella & Fumagalli (2019a) - scheda per l'"Enjoyment" (divertimento)

Le risposte date dai bambini/e alla scheda della “Percezione di competenza” sono per il 95%: *Sono stato capacissimo!* Il 5% ha risposto: *Sono stato capace!* Le risposte non erano coerenti con la reale competenza motoria valutata con l'esecuzione del test motori generali. Alla domanda “Perché?”

- La maggior parte dei bambini/e del gruppo che aveva eseguito il compito “**senza storia**” ha risposto:
perché mi sono divertito! Perché sono stato bravo! Perché anche mio fratello lo fa!
- La maggior parte dei bambini/e del gruppo che aveva eseguito il compito “**con la storia**” ha risposto:
perché ero un uccellino e dovevo andare sulle montagne, allora sono sceso dall'albero, ho attraversato il fiume, ho girato intorno alla montagna, ho riattraversato il fiume e sono tornato a casa.
...Perché ero velocissimo e diventavo invisibile, così l'uccellaccio non mi vedeva!

Le risposte date dai bambini/e alla scheda dell’“**Enjoiment**” – divertimento sono state per il 90%: *Mi sono divertito tantissimo!* Per l'10%: *Mi sono divertito tanto!* Alla domanda “Perché?” la risposta prevalente per il 95% è: *Perché sono stato bravo!* Il restante 5% ha detto: *Sono stato bravino!*

Il gruppo che aveva effettuato il percorso “**con la storia**” ha risposto:
Mi sono divertito perché:
ho corso velocissimo;
perché l'uccellaccio non mi ha visto;
perché sono riuscito ad attraversare il fiume e a prendere il cibo;
perché ho corso dietro alle montagne;
perché ero invisibile...

Conclusione

La misurazione dei tempi di esecuzione ha evidenziato che i bambini/e di 4 anni che hanno eseguito il pre-test con la storia di sfondo hanno migliorato nel posttest la loro velocità di esecuzione in maniera significativa rispetto al loro tempo al pre-test e rispetto a tutti i gruppi di bambini/e di 5 anni. Si potrebbe pensare che i bambini/e di 4 anni siano più “sensibili” alla storia di sfondo di quelli di 5 anni.

I dati qualitativi evidenziano una grande partecipazione emozionale dei bambini/e che eseguono il compito con **la storia di sfondo**, che si immedesimano nei personaggi. Oltre ad immedesimarsi nei personaggi sia i bambini di 4 che quelli di 5 raccontano e descrivono il percorso fatto durante il gioco. Si evidenzia che la maggior parte di loro ha una rappresentazione (mappa) mentale del percorso fatto ed è in grado di raccontarlo, mostrando orientamento e memoria spaziale.

Nessun bambino/a che ha effettuato il percorso **senza storia di sfondo** ha successivamente descritto l'itinerario realizzato.

Si può affermare che i bambini della scuola dell'infanzia, in particolare i più piccoli, traggono vantaggio dal racconto di una storia di sfondo e sono stimolati nell'esecuzione di un compito motorio. La storia di sfondo può essere un buon strumento per motivare i bambini/e della scuola dell'infanzia alla pratica dell'atti-

vità fisica. Non vi è nessuna relazione tra la percezione di competenza motoria dei bambini/e e la loro reale competenza motoria.

È possibile affermare che la manipolazione del compito, per la quale è stata proposta ad un gruppo di bambini/e una storia di sfondo ha modificato il risultato, confermando che “possibilità di azione e azione reale” sono connesse da diversi aspetti, come il tipo di compito (attribuzione di significato, ecc.), le caratteristiche del soggetto (emozioni, valori, credenze, ecc.), ambiente e contesto (metodologie, ecc.), che conducono alla prospettiva di una **motricità ecologica**. Il bambino/a che gioca e attribuisce significato e scopi a ciò che fa sviluppa il suo pensiero critico associato all’azione, ponendo le basi per un ricco e promettente sviluppo umano. È opportuno che in educazione motoria si tenga conto di questo aspetto, per evitare che il movimento sia solo una attività addestrativa.

Riferimenti bibliografici

- Adamo, K.B., Wilson, S., Harvey, A.L.J., Grattan, K.P., Naylor, P.J., Temple, V.A. (2016). Does intervening in child care settings impact fundamental movement skill development? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(5), 926–932.
- Adolph, K. E. (2000). Specificity of learning: Why infants fall over a veritable cliff. *Psychological Science*, 11, 290-295.
- Adolph, K. E. & Robinson, S. R. (2015). Motor development. In R. M. Lerner (Series Eds.) & L. Liben & U. Muller (Vol. Eds), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2: Cognitive processes* (7th ed.) New York. Wiley, 114-157.
- Collins, A., & Koechlin, E., (2012). Reasoning, learning and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biol.*, 10(3), e1001293.
- Dewey, J., (1976). *Scuola e società*. Editore Newton Compton, Roma.
- Diamond, A., (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., (2014). *Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit*. Minnesota Symposia on child Psychology, 37, 203-230.
- Diamond, A. & Ling, D.S., (2016). Conclusions about interventions programs and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Edelman, G., M., (1987). *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection*. Basic Books.
- Foulkes, J.D., Knowles, Z.R., Fairclough, S.J., Stratton, G. O’dwyer, M., Ridgers, N.D., and Fowweather, L. (2015). *Fundamental Movement Skills of Preschool Children in Northwest England*. Liverpool John Moores University, LJMU Research Online.
- Frabboni, F., e Pinto Minerva, F., (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gallahue, D., J. Ozmun, and J. Goodway. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. 7th ed. New York. McGraw-Hill.
- Gesell, A., (1933). Maturation and the patterning of behavior. In C. Murchison (Ed.), *The International University series in psychology. A handbook of child psychology* (pp. 209-235). Russel & Russel/Atheneum Publishers.
- Gottlieb, G., (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10(1).
- Illich, I., (2013). *La Convivialità*. Milano: Red.
- IMDRC (International Motor Development Research Consortium). (2019). <https://www.get-kidsmoving.it/>
- Loprinzi, P.D., Davis, R.E., Fu, Y.C. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive Medicine Reports*, 2, 833-838.
- Newell, K.M., (1986). *Constraints on the Development of Coordination in Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control*; Wade, M.G., Whiting, H.T.A., Eds.; Martinus Nijhoff: Dordrecht, The Netherlands, 341–360.

- Robinson, L. E., Stodden, D.F., Barnett, L.M., Lopes V.P., Samuel, W. Logan, Rodriguez L. P. & Eva d'Hondt. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Development Trajectories of Health. *Sport Medicine*, 45,1273-1284.
- SHAPE, Society of Health and Physical Educators, (2013). *Physical Activity Guidelines*. <https://www.shapeamerica.org/standards/guidelines/default.aspx>
- Sigmundsson, H., Lorás, H., & Haga, M. (2016). Assessment of motor competence across the life span: Aspects of reliability and validity of a new test battery. *SAGE Open*, 6(1).
- Stodden, D.F., Goodway, J., Langendorfer, S., Garcia, L. E. (2008). *Quest Illinois National Association for Physical Education on Higher Education*, 60(2).
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., Fumagalli, G., (2016). Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS ONE* 11(7).
- Tortella, P. (2019) Atti del congresso "Attività fisica nell'infanzia, sviluppo motorio e baby swimming. Università di Cagliari.
- Tortella, P., Haga M., Ingebrigtsen, J.E., Fumagalli, G.F. & Sigmundsson, H. (2019a). Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5 Years Old Children in an Outdoor Playground. *Frontiers Public Health*, 7, 197.
- Tortella P, Haga M, Loras H, Sigmundsson H, Fumagalli G (2019b) Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS ONE* 11(7): e0160244.
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2019). Motor Skill acquisition: from Affordances to Capabilities for Physical and Mental Health of Children. In Branislav, A., Giyasettin, D., Carraro, A., Cagla, O., Hakan, O., & Kaplanova, A. (editors). *Physical Education in Early Childhood. Education and Care. Researches – Best Practices – Situation*, FIEP. KO & KO spol.s.r.o.
- Tla iare K.- Kadnárova 102, Bratislava, Slovakia, 193-204.
- Tortella, P., & Fumagalli, G., (2019a). *Spazio in movimento: educazione motoria e scienze*. Libreria dello Sport, MI.
- Vale, S., Trost, S.G., Duncan, M.J., Mota, J. (2015). Step based physical activity guidelines for preschool-aged children. *Preventive Medicine*, 70, 78-82.
- Vygotskij, L. (1978). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- WHO, *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization. (2019).



Tra educazione formale e non formale, un progetto interdisciplinare a partire dal contatto con le opere d'arte

Between formal and non-formal education, an interdisciplinary project starting from the contact of children with artworks

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano-Bicocca – franca.zuccoli@unimib.it

ABSTRACT

The presented study aims to reflect on the relationship between formal and non-formal education in an interdisciplinary perspective, with a focus on education through art, starting from a research-action-training experience with two classes of a primary school in Milan. In this project, the direct contact between children and contemporary artworks was experienced as an extremely significant element, thanks to which shared interpretations can be built. The aim of artworks here was not at memorizing the deposited meanings, in a passive vision of culture, but a direct exploration, in which the children were able to activate many expressive languages (iconic, sonorous, linguistic), sharing view points while building meanings together. The work involved the participation and direct involvement of musicians, museum educators, teachers, as well as families and other school children. Accurate documentation has made possible to obtain some materials from which, in addition to designing the passages, some proposals and reflections have been formulated in the field of art education, with the involvement of other disciplines. This was an art education that used museums' strategies contemporary culture' places to innovate teaching practices which wanted to put in the foreground the participation of everyone in the perspective of a culture that is built together.

Il contributo presentato vuole riflettere sul rapporto tra educazione formale e non formale in una prospettiva interdisciplinare, con un fuoco sull'educazione attraverso l'arte, a partire da un'esperienza di ricerca-azione-formazione con due classi di una scuola primaria di Milano. In questo progetto il contatto diretto tra i bambini e le opere d'arte contemporanee è stato vissuto come un elemento estremamente significativo, grazie al quale costruire interpretazioni condivise. Non si è trattato di un uso delle opere volto alla memorizzazione dei significati depositati, in una visione passiva della cultura, ma di un'esplorazione diretta, in cui i bambini hanno potuto attivare molti linguaggi espressivi (iconico, sonoro, linguistico), condividendo punti di vista e costruendo insieme significati. Il lavoro ha previsto la partecipazione e il

coinvolgimento diretto di musicisti, educatori museali, docenti, coinvolgendo le famiglie e altri bambini della scuola. Un'accurata documentazione ha permesso di ricavare alcuni materiali a partire dai quali, oltre a progettare i passaggi, sono state formulate alcune proposte e riflessioni nel campo dell'educazione all'arte, con il coinvolgimento delle varie discipline. Un'educazione attraverso l'arte che ha utilizzato le strategie proprie dei musei e dei luoghi della cultura contemporanea per innovare le pratiche didattiche, che ha voluto mettere in primo piano la partecipazione di ognuno nell'ottica di una cultura che si costruisce insieme.

KEYWORDS

Art, Museums, Didactics, Education, Sensorial Exploration.
Arte, Musei, Didattica, Educazione, Esplorazione Sensoriale.

Introduzione

Nell'ambito di un profondo rinnovamento che sta coinvolgendo le discipline umanistiche e scientifiche e che ci interroga su nuove modalità di progettare ricerche e azioni volte a ridurre il divario economico, sociale e culturale, nel rispetto di una visione ecologica e sostenibile, anche i contesti propri dell'educazione formale (Fucecchi, Nanni, 2019) e non formale (Iavarone, 2002; Tramma, 2009) sono chiamati a cooperare, confrontandosi sui linguaggi che sono propri, costruendo e progettando nuove azioni condivise e nuovi dispositivi per poter rispondere in modo significativo alle sfide della contemporaneità (Rota, 2019). In questo ambito si colloca il progetto di ricerca *Explore:art*, una proposta di educazione all'arte tra formale e non formale. Si tratta di un'esperienza di ricerca, realizzata a partire da un'idea elaborata insieme alla Fondazione Arnaldo Pomodoro, con il sostegno della Fondazione Cariplo e la partecipazione di due classi terze della scuola primaria Dante Alighieri, dell'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni di Milano. Alla base di questo progetto vi era la precisa intenzione di ampliare e di differenziare la proposta dedicata alla scuola attraverso la ricerca, l'individuazione e la sperimentazione di diverse modalità di contatto e di fruizione dell'arte contemporanea (An, Cerasi, 2017; Bilotta, Branchesi, & Curzi, 2018; Da Milano, Del Gaudio, De Luca, Franchi & Galloni, 2011), che non si fermassero alla classica, anche se accurata, visita didattica negli spazi propri dell'arte, ma diventassero un'esperienza più coinvolgente e riflessiva, in cui la voce di bambini e docenti potesse trovare uno spazio adeguato. Da molti anni, grazie alla sezione didattica di quello che nel passato era il museo riconosciuto di questa Fondazione e che nel 2011 è stato chiuso, sono state realizzate molte sperimentazioni che hanno creato un profondo legame con le scuole del territorio circostante, tra tutte si vuole qui ricordare il progetto *Un Museo senza Confini*, realizzato nel 2008 in collaborazione con l'Istituto dei Ciechi di Milano, volto a proporre un modo nuovo di conoscere le opere scultoree, con un maggior utilizzo dei sensi e nello specifico del tatto (su questo punto un riferimento imprescindibile è il Museo tattile statale Omero, 2016). Dopo la chiusura del museo, la Fondazione ha ridimensionato per alcuni anni la portata dei suoi progetti, tornando a operare all'interno dello studio dell'artista, in via Vigevano, e nello spazio del Labirinto, opera dello scultore. *Ingresso*

nel labirinto è un'opera ambientale monumentale di 170 mq ideata da Arnaldo Pomodoro a partire dal 1995, come un work in progress, realizzata in modo compiuto solo nel 2011 negli ambienti ipogei di via Solari, 35 (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016). Questa opera, che è un grande spazio totalmente ricoperto da superfici scultoree, si è sempre rivelata come un luogo dalle enormi potenzialità, per sperimentare una maniera diversa di coinvolgere il pubblico di ogni età.

1. L'ipotesi del progetto

Dopo aver verificato, durante la mostra *Arnaldo Pomodoro* dedicata ai novant'anni del maestro realizzata a Palazzo Reale dal 29 Novembre 2016 al 05 Febbraio 2017 (Masoero, 2016; Berra, & Leonetti, 2000), come l'opera ambientale *Ingresso nel labirinto*, presente negli spazi dell'esposizione temporanea, solo nelle vesti di una simulazione virtuale (Macauda, 2018), intesa come esplorazione visiva e sonora, fosse un luogo ricercato dai visitatori, si è pensato a come incrementare la sua fruibilità. Molti visitatori, infatti, a partire dallo stimolo virtuale avuto in mostra, avevano avuto la necessità di recarsi sul posto per conoscere direttamente l'opera percorrendola concretamente. Così lo stesso scultore scriveva del suo labirinto, come di un percorso di continua scoperta, che lo assorbiva completamente, mentre vi stava lavorando: «[...] ho cominciato a mostrare quella che sarà una mia opera in progress, intitolata *Ingresso nel labirinto*, i cui riferimenti vanno all'*Epo-pea di Gilgamesh*. Sono anni che ci penso, ma da quando ho deciso di entrare e realizzarla è stata una continua lotta fra quello che pensavo e come poterlo realizzare. Ci sono talmente tanto immerso in questo labirinto che ho l'impressione di aver trovato un buon sistema per trovarmi il lavoro fino a quando potrò lavorare. Non è mai finito il labirinto, è molto chiaro, perché tu resterai comunque nel buio. Il labirinto è la nostra vita... è nel cercare, per cui finisce e finirà quando ce ne saremo andati.» (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016, p.78). A partire da queste prime constatazioni, al termine dell'esposizione temporale, ci si è interrogati seguendo due prospettive da sviluppare: la prima pensata come l'incremento dell'accessibilità al luogo fisico, la seconda legata al cambiamento e al potenziamento della modalità della stessa proposta fruitiva. L'idea era quella di offrire questa opera al pubblico in modo diverso, valorizzando il linguaggio che le è proprio, pensando nello specifico di rivolgersi a due classi delle scuole primarie, di un quartiere periferico di Milano, iniziando così a costruire con loro un nuovo percorso fruitivo. È necessario specificare, come già esplicitato nelle righe precedenti, come questa opera d'arte ambientale, composta di una serie di "stanze", percorribili, con diverse sculture e superfici, consenta un'esplorazione totalmente immersiva, in uno spazio che coinvolge direttamente il pubblico che lo frequenta, senza quasi la necessità di troppe intermediazioni verbali. «[...] vagare dentro a *Ingresso nel labirinto* diventa molto più che un'esplorazione dello studio dell'artista: chi ne varca la soglia si trova quasi immerso nella mente dello scultore, dove le trame dell'esistenza sono costantemente ripercorse e riordinate. Passando da una stanza all'altra si incontrano ora una parete ispirata alle vedute aeree degli scavi archeologici, le versioni in fiberglass di opere note come *Chiodo* (1983) e *Ruota II* (1995) ed elementi scenici creati per gli allestimenti scenici [...] la gigantesca matrice degli ossi di seppia del murale *Rive dei mari* (2007) (si trasforma) in una presenza organica incombente. Il labirinto non è però esclusivamente deposito di esperienze passate, qui infatti prendono forma riflessioni nuove tanto che alcuni elementi creati appositamente per l'environment diventano poi opere autonome [...].» (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016, pp. 79-80).

Da qui l'ipotesi del progetto realizzato, quello cioè di proporre a due classi delle scuole primarie, luogo principe dell'educazione formale, un'opera coinvolgente, provando a ribaltare il senso di una azione più classica pensata solitamente nella direzione di: spiegazione, ascolto, ricezione, realizzazione. Non più, quindi, una visita guidata, introduttiva, o un laboratorio esplorativo con spiegazioni, intese come passaggio necessario, ma l'idea di mettere in connessione diretta i bambini con l'opera, grazie a esplorazioni sensoriali mirate, per creare un dialogo innovativo e immediato con l'opera, raccogliendo le voci dei piccoli fruitori, senza spiegazioni, facendoli dialogare insieme, discutendo, proponendo tesi, riflettendo, utilizzando linguaggi diversi. L'ipotesi è stata quella di provare a proporre una modalità differente di fruizione delle opere in un processo fatto di una serie di passaggi: accostamento in diretta, ascolto dell'opera, sperimentazione di più canali espressivi, rielaborazione individuale e collettiva, condivisione e riflessione, sfruttando così tutte le potenzialità che questo ambiente poteva comunicare. L'idea nasceva dall'ipotesi dialogica ed ermeneutica, della necessità di un contatto personale, diretto e non mediato con l'arte, restituendo alle persone coinvolte, bambini e adulti, oltre a una maggiore centralità, il diritto a una loro voce e a un diverso modo di essere protagonisti nel rapporto con le opere. (Gadamer, 2000) Sulla creazione di un linguaggio comune con l'opera nella relazione tipica dialogica importante sentire la voce diretta di Hans Georg Gadamer: «Noi siamo per così dire attirati dall'opera in un dialogo. Così la struttura del dialogo non è affatto surrettizia se si vuol descrivere adeguatamente l'apparente trovarsi di fronte che si ha tra un'opera d'arte figurativa o letteraria ed il suo interprete. Questo trovarsi di fronte è in verità un gioco di alterna e reciproca partecipazione. Come in ogni dialogo, l'altro è sempre un ascoltatore che ci si fa incontro, ma in modo tale che il suo orizzonte di aspettative e di ascolto finisce per catturare e trattenere la mia intenzione di senso, fino al punto di modificarla. Nell'analisi della struttura del dialogo assistiamo al sorgere di un linguaggio comune, in cui i parlanti si trasformano e si ritrovano in un che di comune.» (Gadamer, 1986, pp.150-151). Approfondendo questo filone la domanda che interroga ormai moltissimi degli operatori del mondo dell'arte è relativa al fatto di riuscire a valorizzare le voci di ognuno in questo dialogo con l'opera d'arte, esplicitando chiaramente se c'è un diritto diffuso all'interpretazione, o se la fruizione dell'arte sia in capo ancora solo a una parte riconosciuta e stigmatizzata del mondo (Simon, 2010). L'ottica delle nuove proposte è quella di una diversa condivisione dei progetti culturali, che ha necessità però di trovare strade concrete e percorribile nella stessa educazione scolastica e formale.

2. Uno sguardo alle ipotesi di educazione all'arte

Per riuscire a proporre una serie di occasioni dialogiche innovative a contatto con le opere d'arte, un primo passaggio necessario è stato quello legato a una ricerca nel campo dell'educazione e della didattica dell'arte. In questo campo da tempo gli studiosi, seppure da posizioni talvolta totalmente contrastanti, si sono interrogati su quali siano le possibili modalità per proporre esperienze significative ai bambini e ai ragazzi all'interno dei musei e delle scuole. Anche se in modo estremamente sintetico e non esaustivo risulta interessante ricordare almeno alcune di queste posizioni che esprimono portati culturali diversi (Andina, 2019) e che, a loro volta, sono state recepite dagli stessi docenti e applicate nelle loro azioni didattiche. Se da un lato abbiamo le proposizioni che valorizzano la natura artistica dei bambini, inglobandola in un percorso euritmico ed estetico proprio del me-

todo scolastico (Steiner, 1970, 1978), dall'altro per John Dewey vi è una vera e propria esperienza dell'arte, che si concretizza in un'azione da un respiro decisamente ampio e profondo, così egli scrive: «Attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affaccendarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza. [...] qualunque sia il sentiero battuto dall'opera d'arte, questa proprio perché è una completa e intensa esperienza, mantiene vivo il potere di sperimentare il mondo comune nella sua pienezza. E il suo scopo lo raggiunge trasformando i materiali grezzi di quell'esperienza in materia ordinata attraverso la forma» (Dewey, 1995, p.154). Un'altra posizione è quella di Arno Stern, con i suoi atelier di pittura *closlieu*, che pensa a un percorso interiore per permettere alla *formulazione* di arrivare alla sua piena espressione (Stern, 1966, 1975). Con Herbert Read abbiamo, invece, l'esplicitazione di un uso dell'arte come base di ogni progetto educativo, si tratta di quell'*education through art* che ancora oggi è punto di riferimento di taluni dipartimenti educativi di musei d'arte contemporanea italiani ed esteri «[...] la vita stessa, nelle più segrete ed essenziali sorgenti, e estetica: cioè essa e solo in quanto l'energia si materializza in una forma soltanto materiale, ma estetica: tale è il principio fondativo che si può riconoscere nell'evoluzione dell'universo stesso» (Read, 1954, p. 31). In questa panoramica, relativa all'educazione all'arte è importante sottolineare anche la posizione dei musei (Black, 2005; Bodo, 2000; Zuccoli, 2010, 2014), in particolare quelli legati all'arte contemporanea (De Carli, 2003; Pironti, Zanini, 2010). Queste istituzioni, proprie dell'educazione informale (Tramma, 2009) hanno saputo, infatti, sviluppare nel tempo una propria specificità in cui il contatto diretto con le opere d'arte è stato sempre un punto cardine imprescindibile (Gadamer, 1986), oltre alle modalità di proposte didattiche che hanno saputo ideare. Anche in questo caso sono stati molti gli autori che hanno sviluppato tesi specifiche o anche proposte operative che qui si vogliono citare. Possiamo per questo ricordare almeno:

Queste azioni, ritornando all'ambito scolastico, rientrano sicuramente in uno scenario ancora più ampio, quello delle riflessioni collegate al tema della trasposizione didattica (Chevallard, 1991; Nigris, Teruggi, & Zuccoli, 2016; Rivoltella & Rossi, 2017), proprio per la scelta consapevole dei docenti delle parti più significative ed appropriate del contenuto culturale, della proposta didattica, delle metodologie utilizzate, delle modalità di verifica, in quella relazione tra sapere sapiente e sapere insegnato che deve essere scritta in modo costante nell'azione degli insegnanti.

Se questa sintetica rassegna ha provato a render conto di alcuni passaggi realizzati nel tempo nel campo specifico dell'educazione e della didattica dell'arte, un altro aspetto che ormai bisogna imprescindibilmente tenere in conto è quello che pone in relazione queste riflessioni con il mondo attuale (Suárez-Orozco, 2007) e la sua complessità (Ceruti, 2018).

3. Il progetto tra scuola e luogo dell'arte

Tornando alla domanda che ci si era posti, cioè quella legata alla possibilità di potenziare il contatto con le opere d'arte per ogni livello della popolazione, con un'attenzione privilegiata nei confronti dei bambini, la scelta è stata quella di privilegiare l'opera *Ingresso nel labirinto*, che con la sua forma ambientale permetteva un'immersione reale, camminando, esplorando e stando.

In questo tentativo sperimentale, un riferimento imprescindibile sono stati gli studi legati alle nuove proposte in ambito museale (Black, 2005; Marini Clarelli, 2011; Nardi, 2001; Zuccoli, 2014), oltre che i riferimenti all'educazione all'arte (Dallari & Francucci, 1998; De Bartolomeis, 2000; Dewey, 1995) e alla valorizzazione della partecipazione culturale (Hanru, 2019). Anche le linee di azione dell'Agenda 2030 con la sottolineatura della necessità di un investimento economico e culturale a favore dei bambini, che rimette in gioco i concetti di equità e qualità dell'educazione sono stati un richiamo indispensabile. Il contenuto artistico è stato sempre pensato nell'ottica dell'*Education Through Art* (Read, 1943), in cui l'arte è vista come uno strumento utile per affrontare i contenuti propri di altre discipline, insieme alle tematiche proprie della vita quotidiana. I paradigmi di ricerca a cui si è cercato di ispirarsi per questo progetto sono stati quelli della ricerca-formazione-azione nel coinvolgimento con i docenti (Altet, 2002; Perrenoud, 2004; Schon, 2006) e della *Art Based Research* (Sullivan, 2010), con un taglio fortemente qualitativo, intendendo con il primo il processo che ha portato al lavoro condiviso tra ricercatori, personale del museo, docenti, mentre con il secondo riferendosi alla modalità operativa legata al contenuto specifico dell'esposizione, per garantire una coerenza, sia metodologica, sia contenutistica alla proposta.

4. Articolazione del progetto

Il progetto *Explore:art* è stato quindi organizzato in due azioni. La prima intesa a sperimentare una nuova modalità condivisa di fruizione dell'arte contemporanea attraverso la realizzazione di un progetto pilota, denominato "Dentro il labirinto". La seconda centrata sull'analisi di quanto compiuto, con l'idea di formalizzare alcune caratteristiche della pratica operata, provando ad estenderle e a diffondere in altre sperimentazioni. All'interno del progetto pilota alcuni dei punti cardine sono stati:

1. la compresenza di differenti specificità professionali nell'ideazione e realizzazione del percorso. Nello specifico sono stati coinvolti: due artisti, musicisti compositori, Steve Piccolo e Gak Sato, due operatori culturali con una formazione nell'ambito dell'arte e della scultura, Chiara Monetti e Amelia Silvestri, due ricercatori del Dipartimento di Scienze Umane, Franca Zuccoli e Alessandra De Nicola, per documentare e analizzare il percorso, valutarlo e riprogettarlo con gli altri;
2. la presenza fin dall'inizio del percorso delle docenti, Anita Bacigalupo e Giulia Caroli, che hanno co-progettato il percorso inserendolo nella programmazione annuale delle classi;
3. la scelta di non mediare le opere con spiegazioni verbali, ma di proporle attraverso azioni di esplorazione;
4. la valorizzazione delle esperienze sensoriali e tattili, collettive e singole;
5. la compresenza e l'uso di diversi linguaggi comunicativi (non necessariamente verbali) per accostarsi all'opera d'arte;
6. la libertà nei confronti delle possibili interpretazioni;
7. la sistematizzazione delle conoscenze costruite collettivamente.

Si riportano qui anche alcune delle azioni significative evidenziate dopo la prima sperimentazione: ascoltare, indagare, contaminare, sperimentare, toccare, osservare. (Le Breton, 2007) Riconducendo questa attività di valorizzazione del fare al pensiero di John Dewey, che analizzando con attenzione l'operato dei bam-

bini, così scriveva: «L'istinto dell'investigazione pare venire fuori dalla combinazione dell'impulso alla costruzione con quello della conversazione o comunicazione. [...]. I ragazzi amano semplicemente fare e osservano attentamente quello che ne verrà fuori. Ma possiamo prevalerci di questo impulso, possiamo dirigerlo per vie che diano risultati, come abbandonarlo al caso» (Dewey, 1985, pp. 30-31).

Durante l'anno scolastico 2018/2019 i bambini delle due classi hanno realizzato nove incontri. Alcuni di questi li hanno posti direttamente a contatto con l'opera, altri li hanno visti sperimentare una serie di azioni, condivise e progettate con musicisti, docenti e operatori culturali. Ogni attività è stata pensata momento dopo momento, ascoltando alcune registrazioni delle parole dei bambini, leggendo gli appunti dei diari di bordo e osservando i materiali creati durante gli incontri precedenti. Al termine di questo primo percorso si è realizzata un'azione performativa dentro l'opera stessa, in cui i bambini hanno proposto la loro interpretazione del labirinto ai bambini di due classi seconde della loro stessa scuola. A conclusione del lavoro i bambini hanno compilato un questionario, discusso su quanto è stato fatto e somministrato un altro questionario, da loro costruito, ai bambini che hanno fatto con loro, come guide, l'esperienza della visita al labirinto.

A partire da quanto è stato realizzato si sono estrapolate le azioni più significative, a parere dei bambini, monitorando quanto emerso e provando a verificare se quanto compiuto può essere applicato ad altre opere d'arte e ad altri contenuti culturali con l'obiettivo di aumentare il coinvolgimento e la possibilità di interpretazione di quanto vissuto. Un ultimo passaggio è quello che ha visto la realizzazione di un focus group con i genitori, per verificare quanto di questo lungo percorso fosse stato colto da loro, e come avessero accolto questa proposta, va spiegato che volutamente durante le fasi del lavoro non si era entrati in una descrizione dettagliata per gli adulti, a cui si era data una restituzione direttamente con le azioni teatrali e musicali che i bambini avevano realizzato all'interno del labirinto, sia per i compagni delle altre classi, sia per gli stessi genitori. Durante il focus group è emerso come anche gli stessi genitori fossero stati colpiti da questo percorso, sottolineando la specificità di questo contatto diverso con l'opera e il senso di appartenenza a questo luogo, che i bambini avevano sperimentato più volte nel corso dell'anno. Gli educatori museali, i docenti, i musicisti coinvolti hanno risposto a un'intervista che aveva come focalizzazione la riflessione sul percorso appena terminato. Le domande: 1) *Che cosa ha voluto dire partecipare come educatrice museale/artistica (o docente) a questo progetto?* 2) *Quali sono gli aspetti di possibile trasferibilità del progetto?* 3) *Puoi evidenziare alcune differenze rispetto al modo con cui si propone solitamente l'educazione all'arte?* (questa domanda è stata rivolta solo a educatori museali e tirocinante) 4) *Che idea hai maturato nei confronti dell'educazione all'arte dopo questo progetto?* 5) *Quali conoscenze e competenze pensi che abbiano maturato gli alunni coinvolti?* 6) *Puoi fare uno/due esempi* hanno permesso di estrapolare alcuni punti caratterizzanti il progetto quali la flessibilità e l'incertezza, l'essersi dovuti mettere completamente in gioco, la necessità di ristudiare da un punto di vista diverso le opere d'arte, ascoltando in modo autentico le proposte e le idee dei bambini, l'aver chiarito e condiviso un linguaggio comune tra i vari partecipanti al progetto. Le docenti delle due classi hanno saputo trasferire le conoscenze nate dal percorso artistico a tutte le altre discipline (Hooper-Greenhill, 1992, 1994), sviluppando percorsi in italiano, matematica, scienze, per fare questo le trascrizioni dei dialoghi e delle discussioni dei bambini nate dalle esperienze che si stavano realizzando, sono state delle preziose opportunità per arricchire il progetto scolastico.

Conclusioni

Questo percorso, a contatto con le opere, è stato vissuto grazie all'utilizzo di molti linguaggi come un'occasione che ha permesso di cogliere le molte potenzialità proprie dei bambini. Questi, infatti, dovendo condividere le loro scoperte, negoziare le singole interpretazioni nel contesto più ampio del gruppo, hanno dovuto attivare una capacità di ascolto e di attenzione nei confronti dei loro compagni, come pure nei confronti dell'opera d'arte vista e sperimentata concretamente in diretta, non come un elemento lontano da ammirare, ma come un luogo in cui poter conoscere, porsi domande, discutere e comunicare e nel quale anche il proprio pensiero e la propria voce potevano essere presi in considerazione.

Riferimenti bibliografici

- An, K. & Cerasi, J. (2017). *Who's Afraid of Contemporary Art?* London: Thames & Hudson.
- Andina, T. (2019). *Filosofie dell'arte. Da Hegel a Danto*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2002). Une demarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Francaise de Pedagogie*, n. 138, 85-93.
- Berra, L. & Leonetti, B. (Ed.) (2000). *Scritti critici per Arnaldo Pomodoro e opere dell'artista (1995-2000). Guida al Museo-Fondazione Arnaldo Pomodoro*. Milano: Lupetti.
- Bilotta, S., Branchesi, L. & Curzi, V. (Eds.) (2018). *Io capisco solo l'arte antica. Educare, apprendere e interpretare al MAXXI*. Roma: Fondazione MAXXI.
- Black, G. (2005). *The Engaging museum. Developing Museum for Visitor Involvement*. London-New York: Routledge.
- Bodo, S. (Ed.), (2000). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensee sauvage.
- Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Da Milano, C., Del Gaudio, I., De Luca, M., Franchi, G. & Galloni, V. (2011). *I giovani e i musei d'arte contemporanea*. Ferrara: EDISAI.
- De Bartolomeis, F. (2000). *Entrare nell'arte contemporanea. Conoscere e produrre*. Azzano Sa Paolo: Junior.
- De Carli, C. (Ed.), (2003). *"Education through art". I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*. Milano: Mazzotta.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritto*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1934).
- Dewey, J. (1985). *Scuola e societa*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1899).
- Donzelli, A., Fienga, G. & Giani, F. (2016). *L'ingresso nel Labirinto di Arnaldo Pomodoro*. Milano: Con-fine.
- Fucecchi, A., Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Milano: Scholè.
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti (ed. or. 1977).
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani (ed. or. 1960).
- Hanru, H. (Ed.), (2019). *La strada dove si crea il mondo. The street where the world is made*. Macerata: Quodlibet.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.), (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museum and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Iavarone, M.L. (2000). La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale. In M.L. Iavarone, V. Sarracino, M. Striano (Eds.), *Questioni di pedagogia sociale*. (pp. 28-42) Milano: Franco Angeli.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.

- Marini Clarelli, M. V. (2011). *Il museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*. Roma: Carocci.
- Masoero, A. (Ed.), (2016). *Arnaldo Pomodoro*. Milano: Skira.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pironti, A, & Zanini, P. (Eds.), (2010). *Tappeto volante. L'arte contemporanea nella valorizzazione del contesto sociale*. Torino: Ananke.
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Museo tattile statale Omero (2016). *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*. Roma: Armando.
- Nardi, E. (Ed.) (2001). *Leggere il museo. Proposte didattiche*. Roma: Seam.
- Nigris, E., Teruggi, L.A., & Zuccoli, F. (Eds.), (2016). *Didattica generale*. Milano: Pearson.
- Read, H. (1954). *Educazione attraverso l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Rivoltella, P. L. & Rossi, P. G. (Eds.) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Rota, M. (2019). *Musei per la sostenibilità integrata*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Schon, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione nelle professioni*. Milano: Franco Angeli (ed. or. 1987).
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- Steiner, R. (1970). *Arte dell'educazione. I: Antropologia*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (1978). *Arte dell'educazione. II: Didattica*. Milano: Antroposofica.
- Suárez-Orozco, M. M. (Ed.), (2007). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini. Gli oggetti, le storie, la didattica*. Azzano San Paolo: Junior.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra museo e scuola. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.

AUGSCHÖLL BLASBICHLER ANNEMARIE

Professoressa associata presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, con particolare attenzione alla ricerca storica e attuale in ambito educativo. È direttrice del *Centro di documentazione e di ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige*. Pubblicazioni recenti: (2018) *Totalitarian school politics during fascism in Italy and their transgenerational effects*. In *History of Education Review: Special Issue: Powerful narratives and compelling explanations: Educational historians and museums at work*. Issue-number: 47:2, pp.155-168; (2020) *Erfahrungskontext kleine Schule in den mittleren Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Südtirol, Graubünden und im Wallis*. Brixen: Weger.

BANZATO MONICA

PhD in Educational Sciences, is a Lecturer and Researcher in Educational Research at Ca' Foscari University of Venice. Since 1996, she has been active in the field of educational and training technology—theory and applications. She has participated as a researcher in several EU research projects, including: digital competencies for teachers' educational development; open educational resources/practice; self-efficacy and gender difference in handmade robotics; and digital/medianarrationforK12. Latest publications: Banzato, M., & Coin, F. (2019). Does a multimodal narrative workshop enhance motivation in multicultural class? A exploratory study in a primary school. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 7790. Banzato, M., & Coin, F. (2019). Self-Efficacy in Multimodal Narrative Educational Activities: Explorative Study in a Multicultural and Multilingual Italian Primary School. *Media and Communication*, 7(2), 148-159.

BASCHIERA BARBARA

Ph.D. in Scienze della Cognizione e della Formazione. Resident Academic Full Time Lecturer at University of Malta – Department for Inclusion and Access to Learning. Tra le pubblicazioni recenti: Disegnare un nuovo Welfare sociale: una sfida per le politiche di educazione continua e di invecchiamento attivo, *Persona, Formazione, Lavoro*, 11, 2014, pp. 91-104. Baschiera, B. (2019). The University of the Third Age in Italy: A Dynamic, Flexible, and Accessible Learning Model. In M. Formosa (Eds.), *The University of the Third Age and Active Ageing. European and Asian Perspectives* (57-67). New York: Springer International Publishing.

BELFIORE PATRIZIA

Ph.D. in Management Sportivo, Borsista di Ricerca nel Settore Concorsuale 11/D2. Le sue principali Linee di Ricerca riguardano l'Educazione, il Wellbeing e la Digital Innovation nelle Attività Motorie Sportive. Autore di numerose Pubblicazioni Scientifiche tra cui: Belfiore et al (2019). Sport Management And Educational Management: A Bibliometric Analysis. *Sport Science*, 12, 1: 61-64; Belfiore et al (2018). Health promotion, health protection and sport in the school. *Acta Medica Mediterranea*.

BORELLI CHIARA

Dottoranda di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bologna. Fa parte del Comitato Scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO), Università di Bologna. Tra le ultime pubblicazioni: Borelli, C. (2019). Bambini senza corpo e chiusi dentro: dualismo mente-corpo nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. *Infanzia*, 4, 2019,

pp. 261-264. Borelli, C. (2019). Ciao parco! Torno presto... Effetti del gioco psicomotorio in natura in un soggetto con sindrome autistica. *Infanzia*, 1, 2019, pp. 54-58.

CAGOL MICHELE

Ricercatore (RTD) in Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01) presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia. Pubblicazioni recenti: Dato D. & Cagol M. (a cura di) (2020). *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra*. Bergamo: Zeroseiup; Cagol M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 111-121.

CAPPUCCIO GIUSEPPA

Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Tra le sue ultime pubblicazioni: CAPPUCCIO, G. & COMPAGNO, G. (2019). Innovazione didattica con il Situated Learning e il Work-Based Learning: una indagine esplorativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, n. 1, pp. 42-60. ISSN: 2499-507X, Doi: 10.3280/EXI2019-001003. Cappuccio, G. & Compagno, G. (2019). Social network, texting e solitudini verbali. L'analisi linguistico-espressiva delle interazioni tra gli studenti universitari su fb. *Metis*, n.1 9(1), pp. 516-537. ISSN: 2240 9580, DOI: 10.30557/MT00081.

CARDINALI CRISTIANA

Professore straordinario di Pedagogia sociale presso l'Università degli studi Niccolò Cusano. I suoi ambiti di ricerca riguardano la devianza giovanile e la rieducazione in ambito penitenziario. Tra le ultime pubblicazioni: Cardinali C., Craia R., Papalini A. (2019). *Motivare al cambiamento. Prospettive rieducative nel trattamento penitenziario*. Roma: Edizioni Kappa; Cardinali C. (2018). *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne Editrice.

CAVA ANTONIA

Professore associato di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università degli Studi di Messina, dove insegna Industria Culturale e Media Studies. Svolge attività di ricerca su pubblici televisivi, consumi culturali e immaginario mediale. Tra le sue pubblicazioni: #Foodpeople. *Itinerari mediali e paesaggi gastronomici contemporanei* (Aracne 2018) e *Noir Tv. La cronaca nera diventa format televisivo* (Franco Angeli 2013).

CERROCCHI LAURA

Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Tra le ultime pubblicazioni: Cerrocchi, L.; D'Antone, A. (2020). Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità. Cerrocchi, L. (2020). L'adattamento a distanza della didattica (e dell'educazione) tra università, scuola e agenzie educative extra-scolastiche. L'attività del DESU Unimore.

COIN FRANCESCA

Francesca Coin is a Developmental Psychologist (PhD in Science of Cognition and Education). She collaborates with Ca' Foscari University and the CTS of Venice (Territorial Support Centre for New Technologies in Inclusive Education). She is interested in inclusive teaching for foreign students and students with disabilities. She is involved in several digital education research projects for K12. Latest publications: Banzato, M., & Coin, F. (2019). Does a multimodal narrative workshop enhance motivation in multicultural class? A exploratory study in a primary school. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 7790. Banzato, M., & Coin, F. (2019). Self-Efficacy in Multimodal Narrative Educational Activities: Explorative Study in a Multicultural and Multilingual Italian Primary School. *Media and Communication*, 7(2), 148-159.

COLLACCHIONI LUANA

PhD, Docente a contratto di Laboratorio sull'approccio alle emozioni, agli affetti e al dialogo presso l'università di Firenze. Tra le ultime pubblicazioni: Macinai, E., Collacchioni, L. (a cura di) (2020). *Vittorio Vialli. Ho scelto la prigionia. La resistenza dei soldati italiani nei Lager nazisti 1943-1945*. Bologna: il Mulino, pp. 1-209, 978-88-15-28714-4. Collacchioni, L. (2020). *L'emozione della narrazione. Conoscere la storia attraverso le testimonianze*. In: Silvia Pascale. *Sono rimasto nel lager. Diario di Gastone Petraglia*, pp. 19-45, Roma: Edizioni Aracne Roma.

COPPI ANTONELLA

Ricercatrice (RTD) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Dottore di ricerca in Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale e Didattica Generale, si occupa in maniera specifica dei rapporti e delle possibili intersezioni di natura pedagogica ed educativa tra le arti sin dalle prime età della vita e per tutta la vita. I contributi didattici e scientifici forniti in questi anni rientrano nella pedagogia generale con particolare attenzione alla formazione di figure professionali a valenza pedagogica e dei linguaggi artistico-musicali per lo sviluppo individuale e di comunità. È autrice di numerosi contributi scientifici su questi temi, tra i quali si ricorda la monografia *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici* per i tipi di Franco Angeli (2017), prima in Italia ad affrontare queste problematiche.

CRAIA RODOLFO

Funzionario giuridico pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., responsabile dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Oltre agli impegni istituzionali insiti nella posizione organizzativa, si occupa di trattamento penitenziario, in particolare del lavoro e della detenzione femminile. Tra le sue ultime pubblicazioni: Cardinali, C., Craia, R., Papalini, A. (2019). *Motivare al cambiamento. Prospettive rieducative nel trattamento penitenziario*. Roma: Edizioni Kappa; prefazione a Cardinali, C. (2018). *Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne Editrice.

D'ALESSIO CHIARA

Ricercatore confermato dal 2004, in possesso dell'Abilitazione Scientifica Nazionale a professore di seconda fascia, presso il Dipartimento di Medicina, Chirurgia ed Odontoiatria dell'Università degli Studi di Salerno. Autrice di numerose pubblicazioni nazionali ed internazionali sulla relazione tra pedagogia e studi sul cervello umano. Suoi attuali interessi di ricerca sono incentrati sui rapporti tra scienze umane e neuroscienze con particolare riferimento agli aspetti bioetici, alla relazione di cura, all'educazione alla salute ed all'umanizzazione della medicina. Tra le ultime pubblicazioni: D'Alessio, C. (2019). *Pedagogia e Neuroscienze. Aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*. p. 1-188, Lecce: Pensa editore. D'Alessio, C. (2018). *Comprendere ed incoraggiare la giftedness. Aspetti teorici ed applicativi*. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, Suppl. 25-40.

D'ANTONE ALESSANDRO

Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Tra le ultime pubblicazioni. Cerrocchi, L.; D'Antone, A. (2020). *Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità*. D'Antone, A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*.

DAMIANI PAOLA

Paola Damiani è dottore di ricerca in pedagogia speciale e professore a contratto presso l'Università di Torino e l'Istituto Universitario Salesiano. Ha coordinato numerosi progetti di ricerca e di formazione con le scuole sui temi della didattica innovativa e inclusiva. Tra le ultime pubblicazioni: Damiani P, D'Anna C, Gomez Paloma F (2019). ICF and SEN: a National project for identification toward quality of life model. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, vol. 1, p. 38-53. Damiani P. (in press). The Inclusive Dimension of the "Ecs School" Approach, in Gomez Paloma F (Ed.) *Embodiment & School*.

DI PALMA DAVIDE

Ricercatore di Tipo B presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – S.C.: 11/D2 – S.S.D.: M-PED/04. Le sue principali Linee di Ricerca riguardano la Pedagogia Sperimentale, la Didattica Innovativa, l'Educazione Motoria e Sportiva e la Pedagogia Speciale. Autore di numerose Pubblicazioni Scientifiche tra cui: Di Palma et al (2020). Training in School Through Motor Education: An Experimental Pedagogical Protocol. *Sport Science*; Di Palma et al (2019). The importance of sports education in the primary school: An experimental pedagogical project. *Journal of Human Sport and Exercise*.

ELLERANI PIERGIUSEPPE

Professore Associato presso l'Università del Salento, Svolge attività di ricerca e formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia e in America Latina. Ha approfondito e sperimentato l'organizzazione di contesti cooperativi formali e non formali per l'apprendimento, estesi dalle tecnologie e dai mondi digitali. Ha sviluppato modelli di progettazione didattica basati sulle competenze e sulla valutazione delle competenze. Tra le ultime pubblicazioni: P. Ellerani (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, pp. 1-280, Teramo: Lisciani. Ellerani, P. (2017). Las oportunidades de aprendizaje en la formación superior. Perspectivas internacionales según el enfoque de Martha Nussbaum. In: Alessandrini G. (a cura di). *El enfoque de la capacidades: una teoría pedagógica?*. pp. 155-196, QUITO: Abya Yala.

GARGIULO LABRIOLA ALESSANDRA

Alessandra Gargiulo Labriola è ricercatrice universitaria di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Insegna Competenze pedagogico-educative nel corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche e servizi alla persona. E' membro del Network di ricerca "Dimensioni Pedagogiche e Formative del Capability approach". Tra le ultime pubblicazioni: Gargiulo Labriola, A. (2007). *Il bilancio di competenze educative. Un programma personale di formazione continua*, Milano, Educatt, Pubblicazioni Università Cattolica. Gargiulo Labriola, A. (2015). La competenza educativa. Inquadramento e aspetti pedagogici nei contesti della lifelong education, in G. Alessandrini (a cura di), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, pp. 179-203, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

GIAMPIETRO LETIZIA

Ricercatore INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, si occupa di strategie e modelli di supporto ai processi di autovalutazione e valutazione delle scuole. I suoi interessi di ricerca riguardano gli usi della valutazione, lo sviluppo e il miglioramento delle scuole, i processi di inclusione scolastica e sociale. Ultime pubblicazioni: 1) Giampietro, L e Romiti, S (2019). Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola. *Form@re*, 19 (2), pp. 439-454; Freddano, M., Giampietro, L., Poliandri, D. (2019), L'inclusione nell'autovalutazione e nella valutazione esterna delle scuole, in (a cura di Caputo, A., Punziano, G. e Saracino, B.) *Prospettive di metodo per le politiche educative*, Edizioni PIEMME, Milano.

GIGLI ALESSANDRA

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. Fa parte del Collegio Scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO), Università di Bologna. Tra le pubblicazioni nell'ambito degli studi *nature-based*: Gigli A. (2018). Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale* (pp. 309-317). Milano: FrancoAngeli. Gigli A. (2018). *L'adventure education nel lavoro socio educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*. In R. Farné, A. Bortolotti e M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci Editore.

GIUNTA INES

Ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni culturali di Ca' Foscari, insegna *Teoria ed epistemologia della formazione, Pedagogia sociale e interculturale e Differenza e traiettorie formative*. Il suo ambito di ricerca è caratterizzato da studi volti ad esplorare la *complessità*, sia come dimensione costitutiva della Pedagogia in quanto *scienza* che come cifra distintiva del suo *oggetto*. Le sue ultime pubblicazioni sono: Giunta, I. (2020). *L'attuale dell'inattuale: la ridondanza*. *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings*, 8(1), pp. 185-190. Retrieved from <http://www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135143>. Giunta, I., De Waal P. (2020). *L'approccio flipped nei corsi di laurea umanistici: un'esperienza*. In Atti del MoodleMoot Italia 2019.

GOMEZ PALOMA FILIPPO

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Macerata. Dottore di Ricerca in Pedagogia, Laurea Magistrale in Psicologia, è stato Dirigente Scolastico e Coordinatore Scientifico del Progetto di Ricerca Nazionale EDUFIBES. I suoi interessi di ricerca sono legati al mondo dell'embodiment nella scuola, della ricerca educativa, della valutazione scolastica, della didattica inclusiva e della formazione dei docenti, tematiche che sono state oggetto di oltre 250 pubblicazioni scientifiche. È attualmente consulente dell'INVALSI come Esperto Senior in Ricerca Didattica e Educativa per il Progetto Nazionale di Ricerca e Formazione Valu.e. Ultime pubblicazioni: Gomez Paloma F., Borrelli M., Buondonno E. (a cura di) (2019), *Scuole Innovative. L'Embodied Cognition Design come paradigma dei nuovi spazi scolastici*, Edizioni Nuova Cultura, Roma; Gomez Paloma F. (2020), *Embodiment e Scuola. Quale valutazione?* Valu.Enews - La Newsletter del Progetto Valu.E Newsletter 11/02/2020.

GRAMIGNA ANITA

Anita Gramigna è direttrice del Laboratorio di Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna Pedagogia generale e Metodologia della ricerca. Nel 2012 è stata nominata ambasciatrice europea della cultura scolastica, nei suoi ni di promozione del diritto universale all'istruzione, dal comitato scientifico del Centro Europeo Internazionale della cultura scolastica (CEINCE). Svolge importanti incarichi scientifici e didattici presso prestigiose università straniere, dalle quali ha ricevuto dodici nomine a Visiting Professor. Fra i volumi più recenti segnaliamo: con Y. Estrada Ramos *Epistemologia della formazione e Metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala*, Miano, Unicopli, 2016; *Evoluzione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico educativo*, Miano, Unicopli, 2018, *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne, 2019.

HACHFELD AXINJA

Professoressa (W1) di ricerca sull'insegnamento presso l'Università di Costanza con particolare attenzione al tema dell'eterogeneità. Nelle sue ricerche si occupa della competenza professionale degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda la gestione dell'eterogeneità culturale e lo sviluppo del valore di essa durante la formazione. Tra le ultime pubblicazioni: Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and classroom characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190-211. Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and colorblind beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.001

LA ROSA VIVIANA

Professore associato di Pedagogia generale e sociale e Coordinatrice del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi "Kore" di Enna, Conduce i propri interessi di ricerca intorno ai modelli neopiagetiani della formazione, alla pedagogia della lettura e della narrazione, all'orientamento come pratica educativa. Tra le pubblicazioni più recenti *Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche*.

Educazione Interculturale, vol. 18, 2020. *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*. CQIA Rivista, vol. IX, 2019.

LO PICCOLO ALESSANDRA

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale nella Facoltà di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università Kore e per la stessa referente Kodis. Attualmente direttore del V ciclo del corso di specializzazione di sostegno agli alunni con disabilità per l'Ateneo. I propri interessi di ricerca sono orientati all'inclusione delle fragilità, alla didattica della corporeità e delle emozioni. Tra le ultime pubblicazioni Pedagogia e cura delle fragilità: suggestioni educative e proposte didattiche per la prevenzione dei comportamenti aggressivi, *Education Sciences & Society*, Vol. 11, n. 1/2020. *Corporeità e affetti nella prima infanzia: a partire dal nido*, «Pedagogia e Vita», N. 2 (2019). *L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana*, CQIA Rivista, vol. IX.

LOZANO MARTÍNEZ JOSEFA

Professore associato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Murcia (Dipartimento di Didattica e Organizzazione Scolastica). Coordina il gruppo di ricerca "E073-05 Comunicazione, innovazione educativa e attenzione alla diversità (EDUCODI) dell'Università di Murcia, attraverso il quale ha diretto progetti di ricerca sull'educazione interculturale e sulla disabilità. Tra le sue recenti pubblicazioni: Lozano, J., Cerezo, M.C. y Alcaraz, S. (2015), *Plan de atención a la diversidad*, Madrid: Alianza editorial; Lozano, J., Castillo, I.S., Merino, S. y Cerezo, M.C (2019) *Aprende con Tachín y sus historias emocionales y sociales*, Murcia: Editum.

MACCHIA VANESSA

Prof. aggr. di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Libera Università di Bolzano. Svolge attività di ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e sociale e della didattica inclusiva. È delegata come tutor all'inclusione e al diritto allo studio dei studenti con disabilità e con DSA, è membro del consiglio direttivo del corso di formazione per docenti di sostegno didattico per la Prov.di BZ ed è membro del organo di gestione del Centro di Competenza per l'inclusione della Libera Università di Bolzano. Si segnalano le seguenti pubblicazioni: Emili, A.E. e Macchia, V. (a cura di) (2020). *Leggere l'inclusione: Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS. Macchia, V. (2019). *Il laboratorio universitario "Inklusionswerkstatt": Un'officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi*. In Inanes, D. *Didattica e Inclusione scolastica: ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: Franco Angeli.

MANISCALCO LUCIA

Contrattista per il segmento dei laboratori della Scuola di Specializzazione del sostegno presso Università degli Studi di Palermo. Tra le sue ultime pubblicazioni: CAPPUCCIO, G., MANISCALCO, L. e ALBANESE, M. (2020) "Minori Stranieri Non Accompagnati e Tutore Volontario: verso una Pedagogia dell'Accoglienza. L'esperienza del territorio palermitano" in *Migrazioni Minori. Vulnerabilità, salute e pratica educativa*, Journal of Health Care Education in Practice, Padova, 2, 1, pp. 35-44.

MARCELLI ANDREA MATTIA

Dopo la Laurea Magistrale in Filosofia Teoretica, Morale, Politica ed Estetica, si è trasferito in Australia, dove ha proseguito i suoi studi e ha ricoperto i ruoli di *Casual Tutor*, *Casual Lecturer*, *Casual Research Assistant* e assistente alla valutazione etica dei progetti di ricerca presso La Trobe University (Melbourne). Tra i suoi interessi, figurano: epistemologia delle scienze sociali, filosofia analitica della scienza, antropologia dell'educazione e ricerca in ambito educativo-formativo. Attualmente lavora come docente a contratto presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove insegna Pedagogia Sperimentale e Discipline Demotnoantropologiche. È stato IB History Teacher presso Gentium Schola Opitergium - International School of Talents Multicampus. Tra le recenti pubblicazioni: (2019) con Minello R. *Storia del pensiero scientifico. Problemi, teorie, programmi di ricerca a confronto*. Roma: Edicusano; Marcelli, A.M. (2019). *Conflating contrasting needs: Introducing a model for de-*

signing teacher research in sub-optimal educational contexts / Unire bisogni contrastanti: Introduzione di un modello per la progettazione di attività di ricerca da parte dei docenti in un contesto educativo sub-ottimale. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), pp. 12–31.

MAULINI CLAUDIA

Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Tra le sue ultime pubblicazioni: Maulini, C.; Ascione, A.; Di Palma, D. (2020). Self-directed learning: a training model for the development of pedagogical skills in sports operators. In *Sport Science*, 13, 87-96; Maulini C (2019). *Educare allenando. Profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: Franco Angeli.

MAURISSENS ISABEL DE

Ricercatrice Indire, è membro della struttura di ricerca "Modelli e metodologie per l'analisi e la lettura dei principali fenomeni del sistema scolastico". Tra il 2014-2016 ha coordinato una ricerca sulle reti e dirigenti scolastici 'DSinrete', nella quale ha utilizzato la metodologia dell'analisi visuale. Sostiene la diffusione della cultura dell'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso la ricerca e la formazione degli insegnanti.

MELOTTI GIANNINO

Professore Associato in Psicologia Sociale, responsabile scientifico del Centro di ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Unibo. Pubblicazioni di rilievo: Melotti, G., Passini, S. (2018). Drug Use and Violence Among Adolescents: The Mediation Effect of Attitudes Supporting Violence. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 27(4), pp. 244-250. Melotti, G., Bonomo, M., & Pivetti, M. (2018). Valores Psicossociais como Metassistema: Representações Sociais de Mulher Cigana entre Brasileiros. *Revista Interamericana de Psicologia /Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), pp. 316-330.

MIATTO ENRICO

Professore aggiunto presso IUSVE - Università Pontificia Salesiana. Tra le sue ultime pubblicazioni: Miatto E. (2020). La competenza personale: sfida e opportunità per l'educazione. In Balduzzi E. (ed.) *L'impegno educativo nella costruzione di una vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma, pp. 66-76; Miatto E., De Toni M., Maulini C. (2019), Baskin: quando lo sport è per tutti. Una esperienza partecipativa che favorisce l'inclusione. In *Etica per le professioni*, 3, pp. 97-104.

MINUTOLI GIANLUCA

Dottorando presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Murcia (Programma di Dottorato in Educación - Linea di ricerca in Politiche, Pratiche e Valutazione nei Contesti Formativi e Socioeducativi). È docente di ruolo, specializzato sul sostegno, presso Istituti Statali di Istruzione Secondaria di secondo grado italiani e giornalista pubblicitario iscritto all'Albo. Svolge attività di ricerca in materia di inclusione e disabilità. Ha insegnato discipline sociali, della comunicazione ed economico-aziendali in corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (I.F.T.S.) nella Regione Piemonte.

OLIVIERI DIANA

Psicologa, dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione. Già assegnista di ricerca, prima in Pedagogia generale e poi in Pedagogia sperimentale, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Attualmente è docente a contratto di Criminologia minorile e Sociologia della devianza presso l'Università telematica "Niccolò Cusano" di Roma. Tra le pubblicazioni più recenti: (2019) Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale. *Formazione e Insegnamento*, XVII(1): 59-76; (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner per una Pedagogia dell'eccellenza*, Armando Editore.

PASTENA NICOLINA

Dottore di Ricerca in “Metodologia della Ricerca Educativa” presso l’Università degli Studi di Salerno e Docente a contratto in “Didattica e Pedagogia Speciale” presso la Scuola di Medicina dell’Università degli Studi Federico II di Napoli. Tra le ultime pubblicazioni: Pastena N. (2018). La formazione pedagogica del docente tra dinamiche capacitanti e politiche professionalizzanti. In Attinà M., & Martino P. (a cura di), *Caleidoscopio docente. Figure e sfondi di una professionalità in divenire*. Napoli: Gechi Edizioni, pp. 53-72. Pastena N., & Attinà M. (2018). Il tirocinio didattico: Anello di congiunzione tra Pensiero, Azione e Riflessione Generativa. In Bolognesi I. & D’Ascenzo M. (a cura di), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria*. Milano: Franco Angeli, pp. 214-222.

PETERLINI HANS KARL

Professore di Pedagogia Generale e dell’Educazione Interculturale presso l’Università di Klagenfurt (A), con particolare attenzione per processi di apprendimento personale e collettivo in situazioni di eterogeneità. Pubblicazioni recenti: (2020) *“Wahrnehmung als pädagogische Übung”* (con Jasmin Donlic e Irene Cennamo), Vienna-Innsbruck-Bolzano: Studienverlag; (2019) *“Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven”* (con Jasmin Donlic e Elisabeth Jaksche-Hoffman), Bielefeld: transcript. Pubblicazioni in italiano: *Capire l’altro. Piccoli racconti per fare memoria sociale*, Milano, FrancoAngeli 2012; *Apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l’apprendimento*. in: *Formazione & Insegnamento*, 1/2018, pp. 347-358.

PETTENATI MARIA CHIARA

Dal 2014 Dirigente di Ricerca presso Indire, si occupa di modelli e criteri di qualità per la formazione degli insegnanti in ingresso e in servizio nel contesto di piani nazionali affidati all’Indire dalla Direzione Generale per il Personale scolastico del Miur. Rappresenta Indire nei Gruppi di Lavoro di ASviS – Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile sul Goal 4 – Istruzione di Qualità ed è formatrice in numerosi corsi per insegnanti sui temi relativi allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale a livello regionale e nazionale.

POLETTI GIORGIO

Laureato in Matematica, presso l’Università di Ferrara, sviluppando una tesi al CERN (Centro Europeo per la Ricerca Nucleare) di Ginevra. PhD in Pedagogia con una tesi dal titolo “Learning-teaching process supported by interactive and multimedia resources - Development of interactivity, accessibility and usability as elements for increasing the skills of the level of learning and specific skills in secondary school students” Vice direttore del Laboratorio di Epistemologia della Formazione presso l’Università degli Studi di Ferrara, si occupa di ricerca sulla robotica educativa e le sue implicazioni didattiche, epistemologiche e relativamente ai collegati processi di costruzione della conoscenza. Tra le ultime pubblicazioni recenti si segnalano: *Tra ontologia e epistemologia per una rappresentazione tecnologica dei saperi*. Edizioni Volta la carta, Ferrara, 2018 e *La parola agli insegnanti Raccogliere e analizzare dati per avere informazioni*. In: (a cura di): Anita Gramigna, *Dipendenza da Internet - Stili cognitivi e nuove criticità nell’apprendimento*. Aracne editrice, Canterano (RM), 2019

POLIANDRI DONATELLA

PhD, Primo Ricercatore, Responsabile dell’Area di ricerca Innovazione e Sviluppo dell’INVALSI e del progetto PON Valu.E. E’ Principal Investigator del PRIN *Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools* e fa parte del Comitato Scientifico dell’AIS-Educazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la metodologia della ricerca sociale, la valutazione delle politiche educative, i processi di valutazione delle scuole, le disuguaglianze educative. Ultime pubblicazioni: Freddano, M., Giampietro, L., Poliandri, D. (2019), *L’inclusione nell’autovalutazione e nella valutazione esterna delle scuole*, in (a cura di Caputo, A., Punziano, G. e Saracino, B.) *Prospettive di metodo per le politiche educative*, Edizioni PIEMME, Milano. Fiore, B., & Poliandri, D. (2019). *L’OCSE PISA secondo Google: un’analisi sulle notizie offerte online*, in (a cura di Palmerio, L., Caponera, E.) *Le indagini internazionali OCSE e IEA del 2015. Contributi di approfondimento*. Milano: FrancoAngeli.

PROFANTER ANNEMARIE

Professoressa di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e come docente ha accettato gli inviti di diverse università in Pakistan, Oman e Arabia Saudita. La sua didattica all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione si concentra sulla pedagogia interculturale. La sua ricerca si concentra sulla diversità culturale e sullo sviluppo di conoscenze interculturali tra aspiranti insegnanti. Tra le ultime pubblicazioni: Profanter A. (2017). The Intercultural Italian Experience: Reflections on Teacher Training Models. In A. Profanter & M. L. Seviliano Garcia (Eds.), *Theory and Best Practice Models in Educational Institutions in Spain and Italy* (pp. 7-20). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Hachfeld, A., Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 2, 321-333.

REFRIGERI LUCA

Professore associato di pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze umane, sociali e della formazione dell'Università degli Studi del Molise e presidente del Corso di Studi in Scienze della formazione primaria. Di recente ha pubblicato *L'alfabetizzazione economica e finanziaria degli insegnanti della scuola italiana: una prima indagine sui futuri insegnanti della scuola primaria*, in *Pedagogia oggi*, vol.17, 1, 2019, Spazi e luoghi dell'educazione e *L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index* in *Formazione&Insegnamento*, vol. 17, 3, 2019.

RUSSO NOEMI

Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane, sociali e della formazione dell'Università degli Studi del Molise; la sua ricerca è incentrata sullo sviluppo del Debate come metodologia didattica all'interno della scuola primaria e nella formazione iniziale degli insegnanti. Ha pubblicato *Il Debate nella scuola primaria*, in *Tutto scuola*, n. 591, 2019 e presentato *Debate in primary school: an experience to develop soft skills* alla First International Conference of Scuola Democratica, Education and post-democracy.

SANTINI SARA

Sociologa, docente di sociologia nel corso di Scienze Infermieristiche presso l'Università Politecnica delle Marche, e ricercatrice dal 2000 presso il Centro Ricerche Economico Sociali per l'Invecchiamento dell'IRCCS INRCA-Istituto Nazionale Ricovero e Cura degli Anziani. Per quest'ultimo ha svolto e coordinato numerosi studi sia in ambito nazionale sia in ambito europeo. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente su caregiving formale e informale, integrazione socio-sanitaria, rapporti intergenerazionali, politiche di Long-Term Care.

SCAGLIOSO CAROLINA M.

Ricercatrice presso Università per stranieri di Siena, docente di: Pedagogia Interculturale corso di laurea magistrale in Scienze linguistiche e comunicazione interculturale; Pedagogia generale corso di laurea triennale in Lingua e cultura italiana e corso di laurea in Mediazione linguistica e culturale; Pedagogia interculturale nella Scuola di specializzazione in didattica dell'italiano come LS. Le ultime due pubblicazioni: (2019) *Violenza domestica. Una perversione sociale*. Roma: Armando *in corso di stampa* (2020) *Adolescenza chiama formazione*. Tra fragilità e potenzialità, tra dipendenza e autodeterminazione, alla ricerca del Sé sconosciuto, *Nuova Secondaria*, 7, 2020, XXXVII.

SGAMBELLURI ROSA

Dottore di ricerca in metodologia della Ricerca educativa, Ricercatore TD per il settore scientifico disciplinare: M-PED/03 - Didattica e Pedagogia speciale. Si occupa di ricerca in ambito didattico-motorio con particolare riferimento alla disabilità. Tra le ultime pubblicazioni: (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola, "Formazione & insegnamento", Articolo in rivista, n. XVII - 3- 2019, pp. 104-117. (2018). L'apprendimento trasformativo nei disabili. Transformative learning for the disabled, "Formazione & insegnamento", XVI - 2 - 2018, pp. 55-64.

SOCCI MARCO

Dottore di ricerca in Sociologia economica, è ricercatore presso il Centro Ricerche Economico-Sociali per l'Invecchiamento dell'IRCCS INRCA di Ancona. Si occupa di studi socio-economici sulla popolazione anziana, con focus alle seguenti tematiche: invecchiamento attivo, caregiving, conciliazione tra lavoro e assistenza informale, rapporti intergenerazionali, politiche e pratiche di innovazione sociale per favorire il prolungamento della vita lavorativa, age management, lifelong learning. Ha partecipato a vari progetti di ricerca nazionali e internazionali

TORTELLA PATRIZIA

Ricercatrice all'Università di Bolzano in Metodi e didattiche dell'attività motoria. La sua ricerca è prevalentemente rivolta allo studio degli aspetti metodologici dello sviluppo motorio e cognitivo dei bambini/e in età prescolare. Tra i suoi ultimi lavori: (2019) Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5 Years Old Children in an Outdoor Playground. *Frontiers Public Health*, 7, 197; (2019). The role of the educator/adult in supporting children of pre-school age in learning difficult tasks: the case of the Playground "Primo Sport 0246". *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 19, S5, 301, 2015-2023.

VINCI VIVIANA

Ricercatrice di *Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, abilitata per il ruolo di Professore Associato. Delegata dipartimentale per l'Orientamento e per i PCTO. Referente eTwinning TTI. Vincitrice del Premio Italiano di Pedagogia 2014. Suoi interessi di ricerca prevalenti la *Teacher Education*, la valutazione, la didattica universitaria, l'inclusione. Fra le sue pubblicazioni recenti, *La musica sperimentata in verticale* (2018) e *The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses* (2019, con Perla, L. e Agrati, L.S.).

VOGT MICHAELA

Prof. junior (Tenure Track) di Scienze dell'Educazione con particolare attenzione alla teoria e alla storia dell'educazione inclusiva presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università di Bielefeld (Germania). Svolge attività di ricerca nell'ambito della ricerca storica educativa, ricerca scolastica e di didattica, storia della scuola e delle scuole ausiliarie nella RDT e sui concetti di normalità e normatività. È autrice di numerose pubblicazioni tra le quali: Vogt, M. (2018). Primary School Attendance or Special Education. Historical Comparative Analysis of Student Files from the German Democratic Republic (GDR) and the Federal Republic of Germany (FRG). In: Alarcón, C. & Lawn, M. (Eds.): *Student Assessment Cultures in historical perspective*. *Studia Educationis Historica*. Frankfurt a.M. et al., 189-212. Floth, A., Sauer, L. & Vogt, M. (2017). Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens. Ergebnisse einer historisch-vergleichenden Analyse von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. In: *Tertium Comparationis*, 23, (2), 152-174.

ZUCCOLI FRANCA

Professore associato nel settore M-PED 03, docente di didattica generale e di educazione all'immagine presso il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, negli anni i suoi interessi di ricerca sono stati: didattica laboratoriale, museale e del patrimonio, rapporto tra architettura e pedagogia. Numerose sono le collaborazioni con musei e dipartimenti educativi. È presidente dell'Associazione Opera Pizzigoni. Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra museo e scuola. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari. Zuccoli, F. (2019). Education and Architecture: Seeking Grounds for Dialogue. In M. Fianchini (Ed.), *Renewing Middle School Facilities* (pp. 17-32). Springer.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.



RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

