
**LA GENERATIVITÀ DELLA PEDAGOGIA
NELLA RICERCA INTERNAZIONALE:
PROSPETTIVE INTERDISCIPLINARI**

**GENERATIVITY OF EDUCATION
IN INTERNATIONAL RESEARCH:
INTER-DISCIPLINARY PERSPECTIVES**

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

Brigida Angeloni, Petra Auer, Vito Balzano, Guglielmo Borgia, Immacolata Brunetti, Natascia Anna Buonaguro, Maria Chiara Castaldi, Sabrina Colombo, Pietro Corazza, Maria Caterina De Blasis, Federica De Carlo, Francesca De Vitis, Luca Decembrotto, Giovanni Di Pinto, Alessio Fabiano, Farnaz Farahi, Alessandra Gargano, Patrizia Garista, Barbara Gross, Alessandra Imperio, Sabina Leoncini, Valerio Massimo Marcone, Martina Marsano, Rita Minello, Diana Olivieri, Milena Pomponi, Francesca Rossi, Ilaria Salvadori, Francesca Schir, Giulia Tarini, Alessandra Tedesco, Oscar Tiozzo Brasiola, Stefania Torri, Nicolò Valenzano, Francesca Vergani

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.e.S. (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.e.S.

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.e.S.: 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.e.S.: 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.e.S: 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 APRILE 2020



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

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*).



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 Martínez, 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 / SUMMARY – 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: Empirical Research and Critical Reflection on Teaching Competencies 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

La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: Prospettive interdisciplinari

Generativity of Education in International Research: Inter-disciplinary Perspectives

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma – rita.minello@unicusano.it

La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: Prospettive interdisciplinari è il secondo volume dedicato ai contributi nati dai lavori della Winter School 2020, promossa e organizzata dalla Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). Nato in continuità col primo volume, il presente attesta con particolare coerenza i modi con cui i giovani ricercatori stanno riflettendo sulle tradizioni educativo-formative e sulle aperture generative possibili.

Come scrive Piergiuseppe Ellerani nella presentazione della Siref Winter School 2020,

le traiettorie della ricerca educativa sono oggi definite da alcune narrazioni che segnano nuovi sguardi antropologici. L'individuazione delle *contemporary humanities* è resa indispensabile dall'antinomia artificiale-reale che ormai segna più che profondamente l'evoluzione stessa delle intelligenze, laddove le nuove forme di trans-umanesimo si contrappongono alla creazione di una nuova interdipendenza tra le intelligenze umane – ancora da scoprire nel loro potenziale innato – e artificiali. Ed è una questione globale, non più locale e tantomeno localistica: che richiede uno sguardo internazionale.

L'educabilità e la formatività dei talenti umani in prima istanza, e la capacitazione dei contesti che ne possono espandere i potenziali, in seconda istanza, sono strettamente correlati ad un'estensione delle forme e dei metodi che possono traguardare – coerentemente – anche l'idea stessa di società. Ne consegue che sia le discipline umanistiche che le quelle scientifiche sono chiamate a generare dispositivi ed esiti di ricerca che partecipino intenzionalmente alla riduzione dei divari sociali, culturali ed economici, creando talentuosità diffuse in grado di creare economie nuove e rispondenti all'ineludibile prospettiva della sostenibilità, dell'ecologia integrale, dell'equità previsti nell'Agenda 2030, della Global Citizenship Education e delle Global Competencies (Ellerani, 2020, p. 1).

All'interno di questa tradizione, che opera perché le persone “possano essere sempre più soggetti significativi”, soggetti generativi di una ricerca educativa dalle prospettive sempre più interdisciplinari, la democrazia non è intesa semplice-

mente come una forma di governo, ma, soprattutto, come mezzo di valorizzazione generativa di individui e gruppi con diversi programmi, spesso in competizione. L'educazione generativa è intesa come qualcosa di più della trasmissione generazionale di valori sociali, sebbene possa essere anche questo. È intesa, invece, come la coltivazione degli strumenti di apprendimento che sostengano l'analisi critica e aiutino a perfezionare i valori ricevuti, al fine di produrre nuove intuizioni, nuovi modi di vivere e nuove opportunità per la crescita di individui e comunità, quando le democrazie sono sempre più minacciate dalla coscienza di routine, che, senza ricerca, senza attitudine critica, senza azione educativa, afferra e domina la nostra comprensione di una situazione, schiacciando le differenze, sminuendo il valore dell'indagine, e quindi la democrazia stessa, fuori dall'esistenza. Ciò che è necessario nella ricerca educativa e formativa per combattere questa coscienza di routine è la coltivazione di possibilità della critica, talenti della resistenza, a difesa e protezione delle persone.

All'interno di questa tradizione, fatti e valori sono trattati non come separati, ma come intimamente intrecciati:

I fatti sono intesi come fatti nel contesto: selezionati da alternative in base a interessi, necessità e background storico e culturale. Da parte loro, i valori che non sono stati informati dai fatti sono generalmente contrassegnati dalla loro incapacità di essere affidabili, vale a dire preziosi (Ryder, Wegmarshaus, 2007, p. XV).

I giovani ricercatori partecipanti alla Siref Winter School 2020 che contribuiscono alla nascita di questo volume sono convinti che l'educazione generativa ha un ruolo importante da svolgere nella vita umana e nella ricerca, e che i pedagogisti hanno l'obbligo di affrontare tali questioni vitali. Di conseguenza, hanno scelto di affrontare i temi della ricerca con energia e fiducia, consapevoli, nonostante le criticità dei tempi, delle potenzialità di un ambiente sociale in evoluzione, in tutta la sua complessità e incertezza, perché apprezzano le opportunità di operare, in chiave di ricerca educativa e formativa, per ampliare i significati della vita umana.

I vari *focus* su cui si sono concentrati i laboratori tematici, corrispondono alle sezioni di questo numero della rivista *Formazione & Insegnamento - Adulti Territori Lavoro; Inclusione Cittadinanza Democrazia; Istruzione e Formazioni; Tecnologie Apprendimento Intelligenza Artificiale*. – Tali focus non solo si presentano teoricamente ed empiricamente promettenti, ma di importanza urgente per le società democratiche contemporanee che vogliono accrescere una partecipazione generativa e una ricostruzione educativa sempre più indilazionabili.

Riferimenti bibliografici

- Ellerani, P. (2020). *La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: prospettive interdisciplinari per un nuovo umanesimo nella società dei dati*. Siref Winter School 2020: Call for Proposal.
- Ryder, J., Wegmarshaus, G-R. (2007). *Education for a Democratic Society*. *Central European Pragmatist Forum*. Amsterdam-New York (NY): Rodopi.

Adulti, territori, lavoro
Adults, territories, work





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

Brigida Angeloni

Università degli Studi di Roma Tre – brigida.angeloni@uniroma3.it

ABSTRACT

The presence of people from non-European countries in Italy is now a consolidated reality. Their inclusion in our cultural, social and economic framework requires a series of interventions that guarantee respect for the rights of these people and that can facilitate the re-acquisition of an autonomous and dignified life, in order to allow the realization of the migration project and full integration in our country.

The professional placement and in education, university and professional training courses is a key element to strengthen the sense of empowerment of immigrants. But it is equally important that employment and training opportunities are related to the competences already possessed. Currently Italian reception system and public services are rarely able to accompany an immigrant towards the recognition of previous competences and learning. It is necessary to start an innovation in the system of validation and certification of competences, which starts from what already exists in terms of experiences achieved on other targets, but which adapts languages, tools and paths to the needs of people riding on different cultures, ensuring therefore greater accessibility to these procedures, in a fair, sustainable and inclusive way.

La presenza di persone provenienti da Paesi extraeuropei in Italia è ormai una realtà consolidata. La loro inclusione nel tessuto culturale, sociale ed economico del nostro territorio richiede una serie di interventi che garantiscano il rispetto dei diritti di queste persone e che possano facilitare la riacquisizione di una vita autonoma e dignitosa, al fine di permettere la realizzazione del progetto migratorio e l'integrazione a pieno titolo nel nostro Paese.

L'inserimento professionale e in percorsi di educazione scolastica, universitaria e di formazione professionale è un elemento chiave per rafforzare il

senso di empowerment degli immigrati. Ma è altrettanto importante che le opportunità occupazionali e formative siano messe in relazione con le competenze già possedute. Attualmente il sistema di accoglienza e i servizi presenti sul territorio sono raramente in grado di accompagnare un immigrato verso il riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti pregressi. È necessario avviare una innovazione nel sistema di validazione e certificazione delle competenze, che parta da quanto già esistente in termine di esperienze realizzate su altri target, ma che adatti linguaggi, strumenti e percorsi alle esigenze di persone a cavallo di più culture, assicurando quindi una maggiore accessibilità a tali procedure, in modo equo, sostenibile e inclusivo.

KEYWORDS

Adult Education, Prior Learning, Migration, Intercultural Dialogue, Biographical-Narrative Approach.

Educazione Degli Adulti, Apprendimenti Pregressi, Migrazione, Dialogo Interculturale, Approccio Biografico Narrativo.

Introduzione

L'immigrazione è uno dei temi di maggior attualità negli ultimi anni in Italia e in Europa. L'attenzione è tutta rivolta a una "presunta" invasione che dovrebbe mettere a rischio il nostro sistema sociale, economico e di sicurezza. Si tende a pensare che la presenza di immigrati nel nostro Paese non possa in nessun modo rappresentare un'opportunità di arricchimento culturale e sociale, ma soprattutto si attribuisce a questa presenza una perdita di risorse destinate all'accoglienza piuttosto che alle esigenze dei cittadini italiani.

Di fronte a un'evidente distorsione nell'interpretazione dei dati e della dimensione proporzionale tra spesa destinata all'accoglienza e contributo degli immigrati nel sistema previdenziale e fiscale, non è utile nemmeno segnalare l'effettiva riduzione degli arrivi nell'ultimo biennio e il rapporto tra numero di accolti complessivi nel nostro Paese e in altri Paesi dell'Unione europea.

Piuttosto è interessante riflettere su un dato che dal 2016 è rimasto statico, ossia il numero dei soggiornanti non comunitari, che si attesta a circa 3 milioni e 700 mila presenze, di cui il 60% in possesso di un permesso di durata illimitata, e quindi di uno status legale stabile e che, tra i titolari di permesso a termine, tre quarti siano rilasciati per motivi familiari e di lavoro (Albani, 2019).

Stiamo quindi parlando di quasi quattro milioni di persone che rappresentano una presenza consolidata nel nostro Paese, che lavorano, vivono nel proprio nucleo familiare, accedono ai servizi pubblici e privati in modo continuativo.

Eppure, nonostante la regolarità dei loro documenti e la continuità della loro presenza sul territorio, queste persone subiscono ancora molte penalizzazioni e discriminazioni sia nell'accesso ai beni che ai servizi (casa, istruzione, welfare). Anche nei percorsi di inserimento lavorativo la popolazione immigrata paga un forte prezzo sia economico che sociale: a partire dalla difficoltà di ottenere il riconoscimento dei titoli e delle competenze professionali acquisiti prima del loro ingresso in Italia, che li destina ad accettare attività lavorative che non valorizzano le proprie risorse e non permettono mobilità occupazionale e sociale. Due terzi dei lavoratori stranieri svolge professioni non qualificate o operaie tra edilizia,

servizi domestici e di pulizia, facchinaggio, agricoltura; nella maggior parte dei casi si tratta di lavori pesanti, pericolosi, precari, poco pagati e poco riconosciuti socialmente (Ambrosini, 2005). A fronte di questo tipo di accesso al lavoro però oltre un terzo di questi lavoratori sono sovra istruiti, nonché sottooccupati e percepiscono una retribuzione più bassa del 24% rispetto a quella degli italiani (De Maio, Trombetti, 2019). Sebbene i lavoratori immigrati scontino un forte svantaggio nel mercato del lavoro italiano, il loro contributo allo sviluppo dei loro Paesi di origine è in continua crescita, attraverso le rimesse che nel 2018 superavano i 6 miliardi di Euro, una somma maggiore di quanto l'Italia destina agli aiuti internazionali allo sviluppo (Luatti, 2019).

Ci troviamo di fronte a una popolazione stabile di adulti, che difficilmente riesce ad accedere a percorsi di formazione professionale e di inserimento lavorativo che tenga conto delle competenze personali di cui sono portatori gli individui, finendo in meccanismi automatici che tendono a non tenere nella giusta considerazione i bisogni formativo-culturali, il loro personale progetto migratorio, le competenze e gli apprendimenti pregressi, poiché l'attenzione si focalizza, quasi esclusivamente, su quelli primari (casa, salute, lavoro) (Bonetti, Fiorucci, 2006).

Ma accanto all'esigenza di dare una risposta in termini di occupabilità e di autonomia economica, gioca un ruolo determinante l'immaginario collettivo che viene proiettato sugli immigrati, che ai nostri occhi sono soltanto degli stranieri provenienti da Paesi poveri, abbinando automaticamente alla condizione di povertà, scarsa scolarizzazione e assenza di competenze. Gli immigrati in realtà hanno storie molto diverse tra loro, non sono generalmente persone poverissime, prive di competenze professionali. Molti provengono dalle classi medie, hanno avuto l'opportunità di accedere all'educazione, magari interrotta da eventi che hanno reso la famiglia più fragile e li hanno costretti a partire. Spesso come lavoratori immigrati si trovano a svolgere lavori che non avrebbero svolto nel loro Paese di origine, ma li accettano per avere la possibilità di sostenere le loro famiglie, di assicurare loro una vita migliore, di alimentare progetti di investimento nel loro Paese (Ambrosini, 2017).

D'altronde si trovano in un contesto nel quale all'importanza del riconoscimento dei titoli di studio e della formazione pregressa non viene attribuita importanza. Oltre a rappresentare un dispendio di risorse e di energie, spesso il riconoscimento del titolo di studio conseguito all'estero non comporta maggiori e migliori possibilità occupazionali. Lo stesso vale per i loro saperi, le loro precedenti esperienze professionali, per la valutazione dei quali è necessaria una conoscenza dei diversi sistemi di istruzione e formazione dei Paesi, come anche del contesto economico e professionale di provenienza. La conseguenza è la svalutazione del potenziale di arricchimento economico e culturale del Paese di accoglienza, che non valorizza le competenze dell'immigrato, legittimando una svalutazione delle persone stesse, che si vedono costrette a occupare posizioni lavorative più basse rispetto alle loro effettive capacità. Questo non comporta soltanto danni di tipo economico e sociale, ma può produrre conseguenze molto negative sul piano psicologico per i soggetti coinvolti.

La difficoltà del riconoscimento delle competenze possedute dagli immigrati si spiega anche con le caratteristiche dei dispositivi con cui si realizza normalmente nel nostro Paese l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro (Bonetti, Fiorucci, 2006). Si tratta di prassi che non tengono conto delle esperienze acquisite in altri contesti culturali, che non permettono una ricostruzione adeguata dei percorsi personali, soprattutto se realizzati in contesti non formali e informali.

A quanto detto si aggiunge una scarsa attenzione alla necessità di sviluppare

competenze interculturali, soprattutto in quelle professioni che si occupano di accompagnare gli immigrati nei percorsi di formazione, riqualificazione e supporto all'inserimento lavorativo. Le figure professionali che operano in questi settori molto raramente possiedono una formazione specifica sulla consulenza in ambito di riconoscimento e validazione delle competenze in contesti multiculturali. Spesso viene utilizzato il bilancio di competenze o dispositivi da esso mutuati, che però risultano essere di difficile fruibilità per chi non ha una completa padronanza della lingua italiana e proviene da una cultura non europea.

Pertanto, la scarsa preparazione degli operatori del settore e la inadeguatezza degli strumenti a disposizione, rendono molto difficile l'accessibilità a percorsi di consulenza di questo tipo, privando gli immigrati della possibilità di utilizzare le competenze possedute, nonché di vedere riconosciuti i percorsi scolastici realizzati, considerato che l'iter per chiedere il riconoscimento dei titoli conseguiti all'estero, come già detto, nella maggior parte dei casi risulta estremamente complesso e oneroso.

1. Il dialogo interculturale

Il Libro bianco sul dialogo interculturale del Consiglio d'Europa (2008), definisce il dialogo interculturale come un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci. La libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono, sono considerati gli elementi base per realizzarlo. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far comprendere meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri. Il dialogo interculturale deve essere il tessuto su cui si sviluppa il sistema di integrazione sociale di coloro i quali (per scelta o per necessità) devono inserirsi in un nuovo contesto culturale, economico, linguistico e religioso. Il concetto di integrazione sociale è stato definito in modi differenti, come pure la stessa nozione di integrazione è variata nel tempo, in base all'evoluzione del fenomeno migratorio e dei luoghi che ha coinvolto. Di certo rappresenta una delle funzioni essenziali che ogni sistema sociale deve svolgere, per garantire un determinato livello di coesione e solidarietà interna (Parsons, 1951), ma il processo di integrazione non può essere destinato a coinvolgere solo chi entra a far parte di un nuovo contesto sociale, deve essere un'azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi continuamente. Dunque è un'azione necessaria in una realtà sociale sempre più variabile e mutevole, dove mettere al centro dell'attenzione la questione dell'inclusione dell'altro, che deve prevedere una sensibilità alle differenze e alle particolarità presenti nei contesti multiculturali, rifiutando un modello di inclusione di tipo assimilatorio, proponendo invece una comunità con confini aperti, che valorizzi la diversità culturale, supportata da una politica sociale volta a ridurre le disuguaglianze sociali (Habermas, Taylor, 1998).

Si tratta di realizzare una vera e propria mediazione culturale tra tutti gli attori in gioco, dove entrambe le parti rinegoziano posizioni, ruoli, schemi interpretativi, convinzioni e costruiscono una comunità basata sulla pari dignità umana e cultu-

rale che non lasci nessuno ai margini, che piuttosto includa per responsabilizzare alla partecipazione civile e politica.

Un processo di integrazione efficace deve quindi coinvolgere i diversi ambiti della vita della persona, favorendo l'interazione del soggetto con le diverse dimensioni del contesto sociale, economico, culturale e politico.

Se ci si orienta verso un approccio multidimensionale è necessario sviluppare uno sguardo di insieme, che consideri il percorso di integrazione un percorso che necessita tempo e azioni di rielaborazione della propria esistenza, creando nessi tra le esperienze precedenti (la propria vita nel Paese d'origine, cosa si è lasciato e perché, l'esperienza del viaggio), che influenzano profondamente il percorso di inserimento sociale e il presente che spesso non è quello che ci si aspettava di vivere.

La sfida del dialogo interculturale è anche e soprattutto una sfida pedagogica, per costruire luoghi, modalità e legami che facilitino la realizzazione dell'essere umano, la sua progettualità in una complessità in continuo mutamento. È necessario dunque attivare una "relazione d'aiuto" di tipo pedagogico (Rogers, 1970), che sia in grado di accompagnare il soggetto in un percorso di consapevolezza della propria condizione e delle strategie che occorre intraprendere per passare da una condizione di subalternità (dipendenza dal sistema di accoglienza ed assistenza, non riconoscimento delle proprie competenze e potenzialità, sottovalutazione del proprio background culturale e identitario) all'attuazione di un progetto di inclusione che renda il soggetto autonomo e in grado di autodeterminarsi.

2. Narrazione e identità

Il mancato riconoscimento del valore del proprio percorso di vita e quindi della identità originaria, certo non è un elemento che facilita l'inclusione nella società ospitante. Piuttosto rende invisibili, mette ai margini o favorisce la costruzione di gabbie identitarie come sistema di autodifesa dal disconoscimento, dal pregiudizio e della discriminazione.

Quale ruolo può avere dunque la pedagogia per dare voce alle persone in quanto esseri unici e irripetibili? La pedagogia può e deve prendersi cura di accompagnare la ricostruzione dell'identità, un processo in continua evoluzione, individuale e collettivo, che ci riguarda tutti come società, nel quale il dialogo rappresenta il perno centrale dove mettere in discussione per conoscere e comprendere l'altro, per trasformare la nostra capacità di lettura della realtà, in un percorso di apprendimento reciproco che rimetta al centro una cultura dell'umano (Loiodice, 2017).

Non si tratta di negare le differenze culturali e identitarie se esse sono lette senza attribuire valori attraverso livelli gerarchici e canoni sociali diseguali. Si tratta piuttosto di riconoscere innanzi tutto pari dignità agli esseri umani, ai saperi di cui sono portatori, ai bisogni che vengono qui a rappresentare, di dare visibilità a un'alterità che ci interroga, ci responsabilizza. Abbiamo bisogno di conoscere, per farlo non c'è altro modo di immergersi in una dimensione di pluralità e attivare pratiche di ascolto, di scambio, di narrazione di esperienze (Pinto Minerva, 2017).

In ogni cultura si è narrato per educare, per costruire senso di appartenenza, per comunicare conoscenze e tramandare saperi. Narrare ha un ruolo pedagogico, perché nel racconto di una storia si costruiscono nessi, spiegazioni, relazioni

(Demetrio, 2012). Il racconto, mettendo in evidenza il risultato personale delle esperienze, contrasta la credenza fatalista di un destino ineluttabile e suscita una consapevolezza di sé che produce ulteriore apprendimento (Lani-Bayle, 2019).

Narrare può restituire quindi a questa moltitudine di uomini e donne l'opportunità di essere pari, di rendere visibile il patrimonio di cui si è portatori, anche mettendolo in discussione alla luce della costruzione di una nuova vita in un contesto diverso, dove ridare senso a ciò che si era e si è lasciato, per affrontare una nuova puntata del romanzo della propria vita.

L'approccio biografico-narrativo risulta essere dunque una valida modalità di conoscenza e comprensione della realtà e dei percorsi individuali e rappresenta un canale privilegiato di comunicazione e ricostruzione del percorso di vita in tutte le sue sfaccettature, attivando un processo di recupero e riflessione nel soggetto narrante, che attribuisce nuovi significati al proprio vissuto (Lichtner, 2008). Anche quando la ricostruzione autobiografica riporti in superficie un passato doloroso, di occasioni perdute, di scelte inadatte, il racconto permette una spiegazione, una riconciliazione, una nuova tessitura della propria storia (Demetrio, 1996).

3. La valorizzazione dei saperi, l'accesso all'educazione e alla formazione

L'accesso all'educazione e alla formazione per gli immigrati rappresenta un'opportunità di accoglienza e stabilizzazione, dove l'acquisizione di conoscenze sul Paese di arrivo e della sua lingua, sul suo funzionamento e sulla sua cultura, possono essere le basi sulle quali ancorare una ricontestualizzazione del proprio sé e rappresenta quindi un vero investimento di tempo, di risorse (partecipare a percorsi formativi spesso vuol dire rinunciare a lavorare o lavorare meno) e di emotività. Il rischio che si corre però è quello di offrire prodotti preconfezionati, dove si generalizza un ipotetico target, senza personalizzare sulla base dei bisogni e delle aspettative dei singoli, senza tenere conto della storia e delle potenzialità che ogni adulto porta con sé quando intraprende un percorso di apprendimento. Favorire l'accesso all'educazione e alla formazione degli immigrati vuol dire tenere conto di alcune variabili determinanti:

- la possibilità di vedere riconosciuti gli apprendimenti pregressi anche quando non è possibile procedere a un formale riconoscimento del titolo di studio conseguito nel Paese di origine;
- la validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, che nei Paesi di provenienza spesso sostituiscono i percorsi formali per la difficoltà ad accedere all'educazione per motivi economici e strutturali (assenza di una rete scolastica raggiungibile e accessibile da tutti) e per il tipo di organizzazione del mercato del lavoro e dell'economica locale (forte presenza dell'artigianato in assenza di industrializzazione, diffusione del lavoro all'interno del nucleo familiare, ecc.);
- l'accesso a percorsi formativi flessibili, collocati in fasce orarie che permettano di svolgere attività di lavoro in parallelo;
- la possibilità di acquisire competenze spendibili nel mercato del lavoro italiano, ma che possano essere anche un'opportunità utile nel caso di rientro nei Paesi di origine.

In particolare, laddove le prime due variabili non si prendano in considerazione, si finisce per proporre un'offerta formativa al ribasso, orientata a indirizzare

gli immigrati su mestieri scarsamente qualificati, confermando la tendenza del nostro Paese che non mette a risorsa il potenziale professionale posseduto dagli immigrati e allo stesso tempo “svaluta” le persone stesse, relegandole a posizioni lavorative non corrispondenti alle loro effettive capacità.

Gli immigrati dovrebbero invece entrare a pieno titolo in percorsi che garantiscano il diritto all’apprendimento permanente (Alberici, 2002) che mette al centro la valorizzazione dell’esperienza nei percorsi di apprendimento degli adulti.

Si impara da adulti solo se ci si sente al centro di un progetto formativo, laddove se ne individui l’utilità per la propria vita personale, con la consapevolezza del ruolo che possono giocare le esperienze precedenti e la possibilità di autodirigersi nelle fasi dell’apprendimento (Knowles, 1996).

L’apprendimento è un fenomeno individuale, esistenziale, esperienziale. È sempre diverso da individuo a individuo, che è portatore di una propria cultura che condivide nell’interazione con gli altri, interiorizzando cose nuove ed esternalizzando parte di sé (Jarvis, 1987).

Garantire una formazione efficace ed utile in un contesto multiculturale e di accoglienza non può prescindere da una presa in carico dell’esperienza e del contesto culturale di origine, valorizzando un dialogo che prenda le mosse dal pensiero narrativo, come uno dei modi principali con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata (Bruner, 1990). Attivare pratiche biografiche come percorso trasformativo (Mezirow, 2003) può costituire l’approccio di una relazione d’aiuto pedagogico che preveda un’analisi efficace della dimensione biografica del soggetto, affrontando la ricostruzione delle esperienze, delle aspettative e delle rappresentazioni che ne scaturiscono, svolgendo un’attività riflessiva che porti alla costruzione di una domanda formativa consapevole dei propri bisogni nel nuovo contesto sociale, economico e culturale (Di Rienzo, 2012).

Una metodologia di analisi dei fabbisogni formativi a favore di immigrati adulti non può non privilegiare l’approccio qualitativo e biografico, che punti anche al riconoscimento e alla ricontestualizzazione delle competenze del soggetto, attraverso la ricostruzione degli apprendimenti realizzati dal soggetto nel corso della sua vita sociale e professionale e dell’individuazione delle competenze possedute (Di Rienzo, 2014).

La necessità di operare una riflessione sul proprio sé e su come collocarlo in una nuova prospettiva, ha particolare senso se accogliamo la definizione di competenza come la capacità dell’individuo di “orchestrare” e di “mobilitare” sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto (Le Boterf, 2010).

Un percorso di analisi e auto-analisi assistita delle competenze, delle attitudini, del potenziale individuale, permette la definizione di un progetto di sviluppo formativo e professionale, che preveda interventi formativi che vadano a rafforzare e adattare al nuovo contesto un background già posseduto, realizzando scelte coerenti con le proprie attitudini e la propria storia professionale. Questa scelta metodologica va sicuramente verso la messa in atto di azioni di empowerment, attraverso le quali il soggetto rafforza la propria capacità di scelta e autodeterminazione.

4. Il progetto di ricerca

Sulla base delle considerazioni sin qui esposte, l'obiettivo della ricerca "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", mira a verificare l'ipotesi che l'approccio narrativo biografico favorisca l'emersione delle competenze acquisite dagli immigrati adulti nei diversi ambiti (formale, non formale, informale) e che l'accompagnamento di un consulente/operatore che abbia conoscenze relative al contesto di provenienza del beneficiario e che utilizzi strumenti e prassi personalizzati abbia un effetto determinante sulla qualità degli esiti del percorso.

La proposta di ricerca è indirizzata a realizzare i seguenti obiettivi:

- predisporre un percorso di validazione e riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti pregressi con strumenti e modalità personalizzate per un pubblico di immigrati adulti;
- valorizzare e finalizzare tale percorso ai fini della realizzazione del progetto migratorio individuale o della ridefinizione dello stesso;
- sperimentare gli strumenti su un gruppo di immigrati adulti provenienti dall'area individuata;
- realizzare un catalogo dei sistemi scolastici dei Paesi presi a riferimento, con la descrizione completa dei livelli di istruzione dalla scuola primaria al livello post universitario;
- definire le competenze necessarie per realizzare una consulenza multiculturale in tale ambito.

La ricerca verrà svolta prevalentemente con metodi di tipo qualitativo. La scelta è dovuta alla necessità di indagare su aspetti culturali in modo approfondito, in contesti sociali complessi, con lo scopo di conoscere e comprendere ambiti culturali e comportamenti dei soggetti coinvolti. Si prevede l'utilizzo integrato di interviste semi-strutturate, focus group e interviste biografiche.

Ad oggi è stata portata a termine un'indagine preliminare che ha avuto l'obiettivo di individuare e conoscere le prassi utilizzate in percorsi di validazione e riconoscimento degli adulti immigrati utilizzate nei Cpia del Lazio, per raccogliere informazioni su modalità e strumenti previsti nella fase di accoglienza degli utenti, criticità incontrate, buone prassi ed eventuali progetti in corso. Da questa analisi emerge chiaramente la difficoltà ad individuare strumenti e prassi efficaci da utilizzare con gli immigrati che accedono ai percorsi educativi offerti dai Cpia che possano favorire un patto formativo personalizzato anche a seguito del riconoscimento di crediti formativi. I docenti coinvolti nell'indagine hanno confermato la difficoltà a valutare quanto dichiarato dagli studenti circa i loro percorsi educativi e professionali nel Paese di origine per la scarsa se non assente conoscenza dei sistemi scolastici e del contesto professionale dei Paesi di riferimento. Questo elemento limita fortemente la possibilità di dare il giusto valore a queste esperienze sia nella richiesta del riconoscimento dei crediti formativi, sia nel patto formativo individuale.

A seguito di quanto emerso nell'indagine condotta nei Cpia del Lazio, si è potuto procedere a predisporre uno schema di intervista da sottoporre alle diverse figure professionali che, a diverso titolo, si occupano di inserimento scolastico, formativo e professionale degli immigrati. L'obiettivo delle interviste è quello di conoscere le difficoltà di questi operatori nello svolgere un'azione di valutazione

delle competenze e di orientamento nelle diverse fasi dell'accoglienza degli immigrati. I destinatari delle interviste sono: mediatori culturali, docenti dei Cpia, formatori, operatori delle agenzie di intermediazione di lavoro e dei centri per l'impiego.

Successivamente alla realizzazione delle interviste, si passerà al coinvolgimento di alcune associazioni della Diaspora dei Paesi dell'Africa Subsahariana, con le quali si avvierà una fase di indagine e conoscenza dei contesti di provenienza (sistema scolastico, mercato del lavoro, motivazioni prevalenti alla migrazione, progetti migratori), per ottenere gli elementi necessari alla personalizzazione del percorso e degli strumenti di emersione, validazione e riconoscimento delle competenze. Attraverso il lavoro con le associazioni sarà importante ottenere chiarimenti sulla concettualizzazione e la terminologia che meglio si può adattare al target individuato, sulla definizione di attitudini e competenze distintive dell'identità di riferimento.

L'ultima fase della ricerca empirica sarà dedicata alla sperimentazione di un dispositivo di emersione delle competenze, basato sulla narrazione e la riflessione autobiografica, su un campione non probabilistico a scelta ragionata di immigrati adulti, con una conoscenza della lingua italiana almeno di livello B1.

Per permettere un'indagine in profondità, nella logica della personalizzazione della prassi, si è scelto di delimitare l'ambito di indagine agli immigrati provenienti dall'Africa sub sahariana, area che continuerà nei prossimi decenni a subire la spinta migratoria per motivi demografici, di desertificazione, di difficoltà di accesso a percorsi universitari e di formazione professionale adeguati. La delimitazione geografica del campione potrà permettere un maggiore approfondimento degli elementi culturali che influiscono sulla riuscita di un percorso di valutazione e riconoscimento delle competenze.

Il risultato atteso dal percorso di ricerca è quello di realizzare un dispositivo composto da strumenti e materiali di supporto, che accompagni l'adulto immigrato nella validazione e riconoscimento delle competenze, anche al fine della realizzazione del proprio progetto migratorio, affinché non si realizzi esclusivamente un risultato di integrazione di tipo economico, ma un processo di crescita dell'individuo, di empowerment personale e di comunità, che faciliti una piena partecipazione alla vita sociale, culturale e democratica nel territorio italiano, e che possa essere al contempo generatrice di crescita e sviluppo anche nella comunità di provenienza a fronte di un eventuale scelta di rientro nel Paese di origine.

I risultati in termini di prodotti prevedono:

- un set di strumenti destinati all'emersione, validazione e riconoscimento delle competenze e le linee guida per il loro utilizzo,
- la descrizione dei contesti culturali di riferimento presi in esame nella ricerca a corredo di un catalogo dei sistemi scolastici dei Paesi dell'Africa Subsahariana,
- un profilo delle competenze necessarie agli "accompagnatori" che operano in contesti interculturali.

Tali prodotti, potranno essere messi a disposizione degli operatori di servizi pubblici, del personale delle istituzioni scolastiche, degli operatori dell'ambito privato/associativo che si occupino di percorsi di accompagnamento alla formazione e al lavoro degli immigrati.

Conclusioni

L'aspetto innovativo della ricerca è in primo luogo il coinvolgimento delle comunità della diaspora, come testimone privilegiato per conoscere in profondità il contesto di origine, l'identità culturale, i paradigmi culturali rispetto all'educazione, al lavoro, al valore dell'esperienza. Le comunità della diaspora diventano in questo caso anche luogo di apprendimento e di emancipazione, di presa di consapevolezza di una ricchezza spesso sconosciuta e inconoscibile. Questa fase della ricerca permetterà una ricostruzione delle culture di riferimento molto approfondita e attualizzata.

Il secondo aspetto innovativo riguarda la predisposizione di un set di strumenti di emersione delle competenze personalizzato nei contenuti e nel linguaggio a uno specifico target di riferimento, e della identificazione di un profilo di competenze dell'operatore/consulente in ambito di emersione delle competenze in contesti interculturali.

La ricerca mira dunque ad avviare una innovazione nel sistema di emersione, validazione e certificazione delle competenze, che parta da quanto già esistente in termine di esperienze realizzate su altri target, ma che adatti linguaggi, strumenti e percorsi alle esigenze di persone a cavallo di più culture, assicurando quindi una maggiore accessibilità a tali procedure, in modo equo, sostenibile e inclusivo, anche al fine di favorire il rientro in percorsi di educazione e formazione in ambito scolastico, universitario e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Albani, M. (2019). La popolazione straniera residente alla fine del 2018. Bilancio demografico. In *Dossier statistico immigrazione 2019* (pp. 106-109). Roma: Idos.
- Alberici, A. (2002) *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, M. (2017). *Migrazioni*. Milano: Egea.
- Bonetti, S., Fiorucci, M. (2006). *Uomini senza qualità*. Milano: Guerini Studio.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo.
- De Maio, G., Trombetti, P. (2019). I lavoratori non comunitari presenti negli archivi Inps. In *Dossier statistico immigrazione 2019* (pp. 268-264). Roma: Idos.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Rienzo, P. (2012). Costruzione e riconoscimento delle competenze degli adulti che ritornano all'università in un'ottica trasformativa. In M.E. De Carlo (a cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse* (pp. 109-129). Milano: Franco Angeli.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, 39-52.
- Habermas, J., Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. Beckenham: Croom Helm.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lani-Bayle, M. (2019). Clinique-dialogique, narration et production de savoirs. In M. Lani-Balle (ed.), *Mettre l'expérience en mots. Le savoir narratif* (pp. 31-42). Lyon: Cronique sociale.

- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Eyrolles/Éditions d'Organisation.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*, Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2017). Percorsi identitari e dialoghi interculturali. In I. Loiodice e S. Olivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 18-30). Bari: Progedit.
- Luatti, L. (2019). Le rimesse nel 2018: un exploit annunciato. In *Dossier statistico immigrazione 2019* (pp. 38-45). Roma: Idos.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parsons, T. (1987). *La struttura dell'azione sociale*. Bologna: Il Mulino (ed. or.1951)
- Pinto Minerva, F. (2017). Riconoscimento e redistribuzione. A partire dal Mediterraneo. In I. Loiodice e S. Olivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 31-39). Bari: Progedit.
- Rogers, C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.



Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa

Pedagogical planning, family and territory: a generative educational relationship

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno – mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical research that, starting from a macroscopic analysis on the contemporary family in Italy, tightens the target to seize in the territorial pedagogical competence, the traces of a “pedagogical hope”, which can find a valid foundation in the educational alliance between local community, family and institutions. Given the necessary connection between theory and practice in the pedagogical approach, is presented a virtuous example of integrated educational-training planning, implemented by a network of institutional and third sector partners in a Campania municipality.

In questo contributo si è cercato di tratteggiare i contorni di una riflessione che, partendo da un’analisi macroscopica sulla famiglia contemporanea in Italia, stringe poi l’obiettivo per provare a cogliere nella competenza pedagogica territoriale, le tracce di una “speranza pedagogica” possibile, che possa trovare nell’alleanza educativa tra comunità territoriale, famiglia e istituzioni un valido fondamento. In virtù della necessaria connessione tra teoria e prassi nella ricerca pedagogica, viene presentato un esempio virtuoso di progettazione educativo-formativa integrata, messa in opera da un network di partners istituzionali e del terzo settore in un Comune Campano.

KEYWORDS

Famiglia, Territorio, Progettualità, Relazione, Rete.
Family, Territory, Planning, Relationship, Network.

Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa

La parola “sguardo” racchiude in sé una profonda valenza evocativa che spazia nei più diversi ambiti, ma è la curvatura pedagogica di tale termine che ci viene in aiuto per comprendere la prospettiva da cui ha preso le mosse il Progetto che cercherò di delineare in breve, e che è stato realizzato da un network di partners con la direzione scientifica del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università di Salerno.

Qualsiasi ricerca di carattere pedagogico implica necessariamente un particolare posizionamento dello sguardo, che tenti sempre di spingersi oltre l’oggetto di indagine: qualsiasi analisi in chiave educativa dovrebbe assumere l’atteggiamento del padre che in mezzo alla folla, pur non perdendo mai di vista il proprio figlio, sa allungare lo sguardo più lontano per additargli la strada giusta, perché non si perda tra le gambe della gente. Procedendo con la similitudine possiamo spingerci oltre: di fronte al figlio frastornato e spaventato per la confusione della folla, il padre non solo gli additerà la via d’uscita ma, prendendolo tra le braccia, lo aiuterà a vedere “oltre”, non tanto e non solo con gli occhi, ma in un’armonia irripetibile di parole, sguardi, tono della voce e mimica facciale, saprà trarre dall’orchestra dei suoi pensieri una melodia variegata fatta di fantasia, speranza, immaginazione e cognizione per narrare a quel figlio la loro storia in quella folla, in quel luogo, ma anche oltre quel momento, nel loro domani che, sul filo della speranza, è sempre pensabile, immaginabile, desiderabile. Così possiamo immaginare il cuore della ricerca pedagogica: dopo aver auscultato il battito presente, già si proietta in quello futuro, perché l’oggi, con le sue complessità e criticità, con le sue dinamiche intricate e i problemi insoluti, nell’occhio del ricercatore deve essere in qualche modo, seppur in minima parte o in maniera ancora implicita, sempre pensabile e narrabile come migliorabile, in un futuro più o meno lontano, immaginato come “luogo” della speranza, parola già molto cara a Giuseppe Catalfamo che la rese protagonista dello splendido titolo del suo volume del 1986 *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, nel quale così si esprimeva: «Per vivere e voler vivere abbiamo bisogno di una speranza che ci salvi dal nulla e ci assicuri nell’essere” (G. Catalfamo 1986, 80). Lungo questa direttrice si è collocata la pedagogia dell’essere di Giuseppe Mari, secondo cui «l’educazione è iniziata alla vita e, concretamente, comporta il riconoscimento, oltre che del “positivo” in cui s’esprime l’esistenza, anche del “negativo” che l’insidia, il quale va superato costruttivamente, dato che lo scopo è l’incremento della capacità di vivere [...] Di fronte alla “fatica di vivere” per non pochi diventa difficile tener ferma la positività dell’“essere” come si manifesta nel concreto “esistere” che, quantunque insidiato dal negativo, tuttavia – in quanto esistente – è vettore di positività almeno potenziale – che, particolarmente sotto il profilo pedagogico, non deve indurre sconforto, ma incrementare l’impegno, allo scopo di saper scorgere il “nuovo cominciamento” di cui l’educazione è vettore» (G. Mari 2001, 22-23).

Con la metafora dello “sguardo” abbiamo provato a tracciare un primo segno ermeneutico, necessario per attuare l’aggancio teoria-prassi di questo intervento, che prosegue cercando di tratteggiare i contorni di una riflessione che, partendo da un’analisi macroscopica sulla famiglia contemporanea in Italia (ISTAT 2018), stringe poi l’obiettivo per provare a cogliere nella competenza pedagogica territoriale (M.G. Lombardi 2015, 90) le tracce di una speranza pedagogica possibile, che possa trovare nell’alleanza educativa tra comunità territoriale, famiglia e istituzioni, un valido fondamento.

Nell’ultima parte di questo contributo la concretezza esperienziale, che deve

necessariamente legare la teoria alla prassi pedagogica, emergerà chiaramente dalla presentazione di una traccia di “speranza” non solo possibile, ma realizzata in cui le categorie sopracitate hanno potuto integrarsi in un circolo virtuoso di dimensioni micro e macro pedagogiche: saranno delineate alcune coordinate essenziali del progetto “Centro Educativo ed Aggregativo Forma-azione” cofinanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, e realizzato nella provincia di Salerno con la collaborazione di diversi partners tra cui il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università degli Studi di Salerno, che ha visto impegnata come responsabile scientifico, la prof.ssa Emiliana Mannese.

1. La famiglia e le famiglie: dall’analisi dei dati al paradigma relazionale

Molteplici gli spunti di riflessione pedagogica sulla famiglia che hanno preso forma dalla lettura dei dati dell’*Annuario Statistico Italiano 2018* pubblicato dall’ISTAT, che registra un continuo trend di crescita del tasso di nuzialità: in aumento i matrimoni, con un incremento del tasso di nuzialità dal 3,2 al 3,4 per mille, con picchi del 4,0 per mille al Sud. A livello internazionale, tuttavia, l’Italia risulta uno dei paesi con la nuzialità più bassa: solo Portogallo, Lussemburgo e Slovenia hanno un quoziente di nuzialità inferiore. Le separazioni legali sono passate da 91.706 del 2015 a 99.611 del 2016, mentre i divorzi sono aumentati in modo considerevole, passando da 82.469 nel 2015 a 99.071 del 2016. Nella sua analisi pedagogica sulle costellazioni familiari Luigi Pati ritiene che la tendenza a “fare famiglia” al di fuori del vincolo matrimoniale e l’aumento di separazioni e divorzi abbiano generato un profondo senso di disorientamento, un vero e proprio rifiuto assiologico, tutto a «vantaggio dell’anomia comportamentale» (L. Pati 2014, 27). A tal proposito ribadisce «l’urgenza di attendere all’elaborazione di una nuova cultura del matrimonio e della famiglia», cogliendo nella coppia-famiglia una «eccedenza relazionale» che emerge anche dal vincolo matrimoniale, e dunque dalla consapevolezza della dimensione progettuale e proiettiva di sé e dei figli lungo l’asse spazio-temporale (L. Pati 2018, 67-68). L’*Annuario 2018* evidenzia che alla crescita del numero di famiglie corrisponde una diminuzione del numero dei membri, un aumento delle famiglie unipersonali e un calo di quelle numerose. Se nel biennio 1996/1997 si contavano 21 milioni di famiglie, nel 2016/2017 se ne registrano 25 milioni e 500 mila. Tuttavia si è abbassato il numero medio di componenti per famiglia da 2,7 (media 1996-1997) a 2,4 (media 2016-2017), con l’aumento delle famiglie unipersonali: dal 20,8% al 31%; e una contrazione delle famiglie numerose, con cinque o più componenti, che sono passate dal 7,9% al 5,3%.

La maggioranza delle famiglie è formata da un solo nucleo (64,5%): le coppie con figli si attestano al 34% del totale delle famiglie; il valore massimo si osserva al Sud (39%), il minimo nel Nord-ovest (30,8%). Seguono le coppie senza figli (il 20,5% delle famiglie) maggiormente diffuse nel Nord, e le famiglie di genitori soli, in prevalenza (10%) di madri sole (ISTAT 2018, 85-87). “Persistenza” e “fragilità” sembrano essere le parole capaci di delineare, seppur in modo approssimativo, i contorni della dimensione prismatica della famiglia nell’Italia di oggi: *keywords* che richiamano la responsabilità della ricerca pedagogica in ordine all’aiuto di cui essa ha bisogno per rafforzare/riconquistare le proprie competenze educative, attraverso costrutti ermeneutici che educino al valore delle scelte che implicano la progettualità, inclusa la progettualità matrimoniale (L. Pati 2018, 67-68), e che cooperino affinché gli adulti si formino alla responsabilità educativa genitoriale.

Attraverso il paradigma pedagogico della relazione educativa, la famiglia e le famiglie contemporanee possono formarsi a guardare “con occhi nuovi” la tradizione, intesa come memoria della propria e altrui storia, attraverso il recupero dei legami generativi con il passato, possibile sostegno alla genitorialità (M. Amadini 2014, 209) e punto di partenza imprescindibile per la costruzione identitaria delle giovani generazioni. Ed è proprio il processo di costruzione identitaria che ci permette di stringere l’obiettivo, di zoomare l’obiettivo della nostra analisi pedagogica: qualsiasi percorso di crescita personale, infatti, è sempre situato in un determinato contesto e contraddistinto dalla categoria pedagogica della *relazione*, il cui fondamento epistemologico si articola intorno ad una visione dinamica e interpersonale dell’esperienza educativa (E. Mannese 2016, 20). Come mette in luce Emiliana Mannese nel *Saggio breve per le nuove sfide educative* (2016), la riflessione filosofica di Alva Noë, secondo cui l’esercizio della coscienza deriva dalla «capacità umana di leggere il contesto, l’ambiente e le relazioni, ha delle ricadute significative sui processi educativi. Significa, cioè, attribuire all’esperienza umana relazionale e culturale un senso che le consente di costruire il modo dell’uomo, di essere con coscienza nel mondo» (E. Mannese 2016, 55).

In quest’ottica la progettualità educativa e la società si collocano in una relazione dinamica in cui la prima dovrebbe porsi come spinta propulsiva di sviluppo sociale, narrando il passaggio dall’intersoggettività fenomenologicamente avvertita verso una intersoggettività responsabile (L. Clarizia 2013, 32).

2. Dall’analisi territoriale alla comunità educante: resoconto di un Progetto

È il territorio il luogo delle relazioni e dell’educativo, è la dimensione della territorialità che costituisce l’intelaiatura imprescindibile intorno alla quale si progetta, si intrecciano relazioni in un’ottica educativa e matura la competenza pedagogica territoriale, mediante la quale si attiva «un processo di conoscenza del territorio, che, partendo dall’ascolto dei bisogni educativi, consenta all’educatore e al pedagogo di progettare e trasformare, in sinergia con le istituzioni e in accordo con la comunità scientifica, gli spazi del territorio in spazi educativi» (M.G. Lombardi 2015, 93).

La stretta connessione tra teoria e prassi, che costituisce l’anima bidimensionale della ricerca pedagogica, ci richiede di stringere ulteriormente il focus d’analisi e di “calare” nella dimensione della territorialità la sezione conclusiva del presente lavoro: lungo questa traiettoria un *exemplum* di pedagogia incarnata e di approccio interdisciplinare e multi-nodale è l’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale, che dal 2017 è Osservatorio di Ateneo dell’Università di Salerno e nasce, sotto la responsabilità scientifica della professoressa Emiliana Mannese, con la volontà di creare e incrementare le interconnessioni tra i diversi nodi della rete sociale, dalle istituzioni al territorio, dal pubblico al privato, mediante una prospettiva pedagogica che valorizzi la persona, i suoi percorsi e la sua identità formativo-professionale.

Ed è dentro tale orizzonte formativo che hanno operato i membri dell’equipe scientifica del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, che ha partecipato come partner al progetto “Centro Educativo ed Aggregativo Forma-azione”, vincitore del bando “Giovani per la valorizzazione dei beni pubblici” della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, finalizzato a offrire supporto alle famiglie del territorio della provincia di Salerno mediante la valorizzazione del protagonismo gio-

vanile con attività formative e culturali aperte al territorio e ai suoi bisogni, con l'obiettivo di co-costruire un modello di sviluppo sostenibile¹ su base territoriale. Volendo favorire la sostenibilità delle attività interistituzionali (policy community), si è voluto ripensare alla cittadinanza e, per sostanziarla con i servizi espressi dagli attori pubblici e privati inclusi nel decision-making, si è voluto realizzare e consolidare un network di partners istituzionali (amministrazione pubblica e ricerca scientifica) e della società civile (privato sociale).

Tale incontro, per molti aspetti inedito, tra istituzioni pubbliche e privato sociale, si è realizzato tramite la stipula di un partenariato che ha visto scendere in campo, come associazione capofila, una Onlus con sede legale e operativa nel Comune di Montecorvino Pugliano nel quale si è svolto il progetto, già impegnata dal 2011 in progetti a sfondo sociale e benefico; una Società Cooperativa di Produzione e Lavoro, che si occupa principalmente di attività educativo-formative e culturali nel suddetto Comune, una S.R.L. (Società di comunicazione), un'associazione privata di fedeli della diocesi di Salerno, che ha sede nel Comune protagonista del Progetto e promuove iniziative a carattere culturale, religioso, sportivo e di solidarietà; il DISUFF dell'Università di Salerno e un Istituto Statale di Istruzione Superiore di Salerno. Da questa partnership si coglie il radicamento del progetto nel contesto territoriale al fine di valorizzarne gli attori.

La realizzazione del Progetto, le cui attività si sono svolte nel biennio 2017-2019, ha previsto una fase preliminare di analisi territoriale avente l'obiettivo di identificare le peculiarità del contesto e le problematiche connesse. Come sottolinea Pierluigi Malavasi: «la pedagogia è chiamata oggi a contribuire, *iuxta propria principia*, ad accrescere la sensibilità culturale e ad orientare il consenso politico verso una concezione della *governance* dei cambiamenti centrata sul rapporto tra formazione e lavoro (P. Federighi 2010, 70-86), persona e senso della comunità» (P. Malavasi 2018, 53); si tratta, prosegue Malavasi, di "personalizzare" la responsabilità della pubblica amministrazione, delle istituzioni formative e delle imprese nei confronti della società, per promuovere e co-realizzare lo sviluppo umano integrale, che si costruisce nella fraternità e nella cooperazione, sulla base dei valori imprescindibili e fondamentali della pace e della giustizia (Benedetto XVI, 2009, n. 54).

Al fine di garantire ai più giovani il diritto di costruire responsabilmente il proprio futuro, si è reso necessario focalizzare la progettazione pedagogica territoriale su interventi volti a rafforzare la motivazione della singola persona e della collettività nell'affrontare le sfide e i problemi contingenti e contestuali ai propri spazi di vita e di formazione esistenziale e professionale.

Dall'analisi territoriale è stato possibile ricavare una mappatura specifica dei bisogni, delle peculiarità e delle criticità del contesto e individuare gli obiettivi generali del Progetto, tra i quali il supporto alle famiglie del territorio attraverso attività non di tipo assistenziale: il target di riferimento, infatti, non sono state famiglie che vivevano particolari situazioni di disagio o deprivazione, ma famiglie di diversa provenienza socio-culturale, intenzionate ad implementare le proprie risorse e competenze educativo-formative e culturali, anche in un'ottica professionalizzante.

Tra le diverse attività messe in opera in convergenza con gli obiettivi progettuali, la peculiarità del progetto, che merita particolare attenzione sul piano scientifico, è stato l'incontro fecondo delle istituzioni pubbliche (università e un istituto

1 Cfr. ISTAT (2019). *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istituto nazionale di Statistica

superiore statale) e del privato sociale (onlus, s.r.l., associazione privata, cooperativa di lavoro) con l'istruzione parentale², modalità educativo-istruttiva garantita dall'articolo 33 della Costituzione Italiana, che ha visto come beneficiari quaranta studenti dai 14 ai 18 anni e i loro genitori, coadiuvati da alcuni educatori professionali e docenti. Al centro del progetto, di durata biennale e conclusosi nel mese di marzo 2019, la rimessa in campo della responsabilità genitoriale nella cura educativo-formativa dei figli, attraverso il ruolo supportivo di altre figure professionali, l'alleanza col territorio istituzionalmente rappresentato e il coordinamento della progettazione educativa da parte dell'equipe scientifica del DISUFF dell'Ateneo Salernitano.

Il percorso di istruzione parentale, articolato secondo una logica innovativa e integrata, finalizzata a rivitalizzare il nesso formazione-educazione-istruzione nella comunità educante costituita dal triangolo famiglia – insegnanti – educatori, è stato progettato, coordinato e realizzato mediante il confronto/dialogo tra le componenti della comunità educante stessa, le risorse del territorio e le sue reti formative e di socializzazione formali e informali.

La valorizzazione della responsabilità genitoriale, promossa dall'istruzione parentale, ha costituito un elemento di assoluta peculiarità nella progettazione educativo-formativa che ha integrato istituzioni e diversi attori sociali. Il coinvolgimento diretto di istituzioni, associazioni, rete dei servizi e famiglie è stato il punto nevralgico, il garante che ha promosso una vera e propria comunità di buone pratiche, volte a sviluppare processi partecipativi finalizzati «a migliorare il benessere delle persone a partire dal concetto di dignità» (E. Mannese 2015, 284).

La risultante, piena di implicazioni educative e di spunti di riflessione pedagogica, si è estrinsecata nella co-produzione del “pensiero generativo” di conoscenza (E. Mannese 2016) e di “talenti” (U. Margiotta, 2018), mediante l'esperienza concreta di una comunità educante impegnata per un territorio, che si è tradotta in volti, parole, vissuti, tutti accomunati dall'essere «nuclei di potenzialità che per attualizzarsi hanno bisogno di oltrepassare ciò che è già e aprirsi all'ulteriore» (L. Mortari 2018, 65). Ed è proprio in questo circolo virtuoso tra teoria e prassi pedagogica incarnata che ritorna quello sguardo proprio della pedagogia, secondo cui «il nostro essere è chiamato a divenire tutto ciò che non è, ma che potrebbe essere» (L. Mortari, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2014). Memoria familiare nello scambio intergenerazionale. In L. Pati (ed.) 2014. *Pedagogia della famiglia*. (pp. 205-214). Brescia: La Scuola.
- Benedetto XVI (2009). *Lettera enciclica Caritas in veritate*.
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Federighi P. (2010). Professioni educative e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 70-86.
- ISTAT (2019). *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istituto nazionale di Statistica.
- ISTAT (2018). *Annuario Statistico Italiano 2018*.
- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

2 Per la normativa relativa all'istruzione parentale consultare il link: <https://www.miur.gov.it/istruzione-parentale>

- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2015). L'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale: il progetto pilota Giustino Fortunato. *Pedagogia Oggi*, 1, 281-294.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2018). Cura e attenzione all'altro nella relazione educativa. In S. Ulivieri (ed.). *Scuola democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della responsabilità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pati L. (2018). Le costellazioni familiari. Nuove foto di famiglia. In S. Ulivieri (ed.) 2018. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (ed.) (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Atti del Convegno Siped di Lecce 27-29 Ottobre 2016. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Orientamento professionale e *placement* dei cittadini di Paesi Terzi

Vocational guidance and placement with Third-Country national

Federica De Carlo

Università degli Studi Roma Tre – Federica.decarlo@uniroma3.it

ABSTRACT

In a globalized world, characterized by evidence of unresolved social, political, economic and environmental challenges, education is the key to build peaceful, open, sustainable and inclusive societies. The educational systems is therefore attributed the responsibility to integrate effective actions that produce transformative and generative effects. In the light of sustainable development goals, highlighted by Agenda 2030, becomes fundamental to underline a central role of pedagogy whose can materialize in educational practices promoting different competencies in the person's education, like global and agency competencies, as a "tendency-possibility-freedom that each person has to: imagine and desire something that is not yet given; identify goals to achieve, starting from what an arrangement is; to start something new; recursively reconstruct strategies and purposes" (Costa 2013, pp. 111-112) to enhance "the educational potential of the person" considered as "the set of skills, abilities, attitudes, functions that prefigures the meaning and the existential value of a person" (Margiotta 2017, pp. 143-146). This work presents a research project in progress, which aims to investigate the methodologies and tools managed by professionals engaged in vocational guidance with third-country nationals.

In un mondo globalizzato caratterizzato da evidenti e irrisolte sfide sociali, politiche, economiche e ambientali, la formazione rappresenta la chiave di volta per costruire società pacifiche, aperte, sostenibili e inclusive. Ai sistemi educativi è attribuita dunque, in tale senso, la responsabilità di integrare azioni efficaci che producano effetti trasformativi e generativi. Alla luce degli obiettivi di sviluppo sostenibile evidenziati dall'Agenda 2030, diviene quindi fondamentale riconoscere un ruolo centrale ad una pedagogia il cui concretizzarsi nelle pratiche educative promuova nei soggetti in formazione le cosiddette competenze globali, di *agency* quale "tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie e finalità" (Costa 2013, pp. 111-112), al fine di esaltare il

“potenziale personale formativo” ritenuto come “l’insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona” (Margiotta 2017, pp. 143-146). Il presente lavoro vorrebbe presentare un progetto di ricerca, in fase di svolgimento, che ha come obiettivo quello di approfondire le metodologie e gli strumenti utilizzati dai professionisti impegnati nell’orientamento professionale con cittadini di Paesi terzi.

KEYWORDS

Vocational-guidance, Third-country National, Career Construction, Education, Counsellors.

Orientamento Professionale, Cittadini di Paesi Terzi, Costruzione di Carriera, Formazione, Operatori.

Introduzione

Il tema dell’inserimento professionale dei cittadini Terzi in Europa è divenuto negli ultimi anni una componente strutturale del mercato del lavoro italiano e delle politiche attive previste dal panorama istituzionale. Inoltre, alla luce dei recenti sviluppi del mondo del lavoro, che si sta avviando verso una sempre maggiore indeterminazione, il rapido ritmo del cambiamento economico ha spinto la ricerca scientifica ad approfondire lo studio dei processi di integrazione lavorativa delle popolazioni immigrate ponendo attenzione allo sviluppo di quelle competenze che ogni individuo dovrebbe possedere al fine di raggiungere l’integrazione e la prevenzione del disagio sociale. Competenze dunque basate sull’agentività (*agency*), sul *self-development*, sull’auto-efficacia (Bandura, 1982), sull’adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012), sulla capacità di autoregolarsi (Pellerey 2004) e sulle competenze orientative (Pombeni e Guglielmi, 2000). Nel paese ospite le difficoltà che gli immigrati affrontano sono rappresentate in *primis* dalle barriere culturali, linguistiche e di assimilazione che, se non supportate da puntuali interventi di *governance* e senza una opportuna attivazione di servizi sul territorio a supporto, non potrebbero garantire un processo di integrazione professionale e sociale e di successo. In tale ottica si considera di estrema rilevanza individuare percorsi educativi che rendano i beneficiari dell’orientamento soggetti attivi nella gestione del complesso progetto migratorio; il cui fine ultimo è rappresentato dall’acquisizione di un lavoro decente e dignitoso e di conseguenza, dell’innalzamento del livello di qualità della vita, in termini di benessere psicologico, sociale e soprattutto individuale. In tale contesto, l’orientamento professionale e formativo può, attraverso metodologie e con l’applicazione di strumenti basati su un approccio scientifico, accompagnare il soggetto in un percorso di emersione delle proprie risorse personali, puntando sullo sviluppo dell’*empowerment* individuale e sul potenziamento di competenze orientative per affrontare con autonomia e consapevolezza le proprie scelte, gestire i cambiamenti ed essere in grado di armonizzarle e combinarle con le risorse contestuali.

1. Il contesto

Già nel 1970 a Bratislava, nella conclusione del Congresso internazionale, la Raccomandazione UNESCO affermava che: “Orientare significa porre l’individuo nella condizione di prendere coscienza di se, di progredire per l’adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona” (Raccomandazione conclusiva sul tema dell’orientamento al Congresso UNESCO di Bratislava del 1970). In un quadro più generale, nei decenni successivi, il Consiglio Europeo, con due importanti risoluzioni (2004 e 2008), ha sottolineato l’importanza di una prospettiva *lifelong learning* dell’orientamento, sia in funzione individuale, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia in funzione sociale, per promuovere i processi di integrazione, la parità di genere e la cittadinanza attiva. Oltre a ciò, si poneva attenzione anche l’attuazione di una molteplicità di obiettivi da quello più generale di contribuire alla realizzazione dei piani dell’UE in materia di sviluppo economico, a quello più specifico di migliorare l’efficienza degli investimenti nell’istruzione e formazione professionale. Conseguentemente, nel recepimento delle Raccomandazioni europee, le *Linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente* (MIUR 2014) che la Conferenza unificata Stato e Regioni ha approvato nel dicembre 2013, tali azioni vengono contestualizzate all’interno del sistema scolastico e universitario. Gli obiettivi per l’orientamento, in ambito nazionale, si concentrano dunque su tre azioni fondamentali: contrastare il disagio formativo, favorire e sostenere l’occupabilità, promuovere l’inclusione sociale (Margottini, Domenici, 2017). Tuttavia, si deve constatare che nelle pratiche e nei servizi riferibili all’orientamento, da quello propriamente formativo a quello professionale, per ciò che concerne il *target* specifico degli immigrati e dei soggetti più deboli, è presente un significativo ritardo e una sostanziale carenza in termini di efficacia degli strumenti e delle metodologie utilizzate allo scopo (Ibidem).

Nel dibattito scientifico prodotto in Italia sulle tematiche dell’orientamento, risulta opinione condivisa la presenza in tale contesto di due principali nodi problematici particolarmente sensibili. Il primo, di natura epistemologica, dovuto alla presenza di forti limiti nelle pratiche di orientamento utilizzate dagli operatori impegnati nei servizi territoriali istituzionali, generato dalla scarsa conoscenza sui quadri teorici e metodologici di riferimento e che molto spesso si esaurisce in azioni condotte dal “buon senso” e dall’esperienza individuale. L’altro, rimanda all’assenza di un rigoroso monitoraggio sulla natura degli strumenti utilizzati in tali pratiche. Nello specifico, sul versante delle esperienze con beneficiari immigrati, un ulteriore *gap* è rappresentato dalla sporadicità di processi non sistematici e non individualizzati. Difatti si presuppone che un orientamento rivolto a persone con bisogni specifici di formazione come gli immigrati, dovrebbe essere contraddistinto da un approccio multiculturale (Fiorucci 2011, Reggio, P., & Santerini, M., 2014), pratica che si rivela ancora più complessa a causa dell’assenza di mediatori linguistici e culturali nelle strutture predisposte a pratiche di orientamento. Così, quelle specificità culturali ed i *background* che potrebbero rivelarsi una risorsa per l’accesso ad una partecipazione più ampia al mercato del lavoro, di fatto si trasformano in un appiattimento delle esperienze pregresse, delle effettive attitudini e aspirazioni.

Nella seduta del 13 Novembre 2014, la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato il documento recante la “Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai

servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro" ove vengono definite le funzioni che l'orientamento deve assolvere, le competenze professionali degli operatori e i criteri di monitoraggio e valutazione dei servizi del territorio. Seppur la funzione di consulenza orientativa ivi descritta menziona tutte le attività a supporto di una progettualità individuale nei momenti di transizione, attraverso l'individuazione di "obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale" (Conferenza Unificata, Standard Minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento, 2014), si riscontra tuttavia in modo oggettivo che le pratiche di orientamento realizzate nei servizi istituzionali non presentano, in tale prospettiva, azioni efficaci.

Dunque, in questa cornice, è opportuno porsi alcuni quesiti volti a comprendere se tali metodologie sono efficaci; se sono scientificamente fondate; a quali sono i modelli teorici si riferiscono e soprattutto quale tipo di mediazione è prevista da parte degli operatori. Detto ciò, per il rilievo strategico a cui l'orientamento è attribuito, si rende inoltre necessario sviluppare politiche integrate e di rete intorno a diverse principali linee di azione che tendano a, come affermano G. Domenici e M. Margottini e (2017):

- promuovere l'acquisizione della capacità di orientamento nel contesto del *life-long* e *life-wide learning*, azione che sottolinea il ruolo guida dell'orientamento nei percorsi formativi da quelli scolastici a quelli di inserimento professionale e che implica da un lato, il tema della formazione specifica di docenti, consulenti e operatori dei servizi di orientamento;
- agevolare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento, al fine di incrementare la visibilità e la conoscenza dei servizi disponibili sul territorio soprattutto alle categorie svantaggiate e con bisogni speciali;
- potenziare e incrementare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento, non solo sul piano delle informazioni, ma anche su quello delle metodologie, dei processi e degli strumenti utilizzati dai consulenti nei percorsi di orientamento che tengano in considerazione dei differenti bisogni degli utenti, al fine di agire per promuovere una qualificazione del personale e l'individuazione di buone pratiche anche nella valutazione e monitoraggio delle attività del personale;
- promuovere il dialogo dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale, azione che sottolinea la necessità di sviluppare politiche integrate e di rete sullo sviluppo dei servizi di orientamento. Ciò vuol dire che una cooperazione fra attori del terzo settore e degli *stakeholders*, in una logica di potenziamento delle attività di collaborazione e di *capacity building*, a partire in primo luogo dalla formazione degli operatori presenti in diverse realtà territoriali e istituzionali, può promuovere la definizione di un sistema educativo e professionale condivisibile ed efficace nel soddisfare la complessa e diversificata domanda di orientamento.

Nelle metodologie utilizzate nei percorsi di orientamento, si dovrebbe promuovere:

- l'utilizzo di strumenti validi per l'accompagnamento nelle transizioni in età adulta e specificatamente pensati per beneficiari appartenenti a categorie deboli come quelle degli immigrati, disabili e delle donne, che siano impiegati come dispositivi approfonditi di autoanalisi e autovalutazione assistita delle conoscenze e dello sviluppo di un progetto di vita e professionale realistico e realizzabile;

- la presa in carico dell'intero patrimonio di esperienze del soggetto, con l'obiettivo di attualizzarlo e di reinvestirlo, attraverso i paradigmi epistemici del concetto di esperienza come "processo dell'esperire" (Dewey, 2004);
- l'attivazione di un movimento soggettivo di riappropriazione del proprio passato quale leva su cui agire al fine di attivare un processo di riflessione che ricostruisce, trasforma e progetta (Mezirow, 2003) ciò perché il pensiero riflessivo permette di trasformare il vissuto in esperienza e quest'ultima in conoscenza e saperi;
- riconsiderazioni delle dimensioni del presente, passato e del futuro, in tempi diversi, ripercorrendo e rileggendo con nuovo punto di vista i temi che hanno percorso la propria vita personale e professionale, attraverso un processo di co-costruzione, de-costruzione, ri-costruzione e costruzione (Savickas, 2016), aprendo uno spazio di negoziazione con se stessi volta alla reinterpretazione della propria vita e che faccia accrescere il senso di auto-efficacia e l'agency, preparando le persone a gestire il disorientamento (Reid, West, 2016)

In questo quadro dunque, all'orientamento si possono assegnare diverse funzioni: maturativa, emancipativa, progettuale e di sviluppo di *empowerment*. L'individuazione di percorsi educativi condivisi, pensati su di un modello centrato sul soggetto (Rogers 1986), rappresenta una opportunità di crescita nella persona. Per questo fine, si suppone che un intervento di formazione, pensato per i professionisti di orientamento, quali gli operatori dei Centri per l'impiego (CPI), dei Centri di orientamento al lavoro (COL), consulenti, docenti dei Cpia, e dei docenti nei Centri di formazione professionale, abbia come risultato di apprendimento l'acquisizione di pratiche e metodologie che si fondano su approcci scientifici che la ricerca nazionale e internazionale ha evidenziato come validi ed efficaci. In tal senso, dei modelli di orientamento attuali, quelli che si fondano sul paradigma del *Life Design* e sulla *Career Construction* (Savickas, 2009) emergono con delle buone pratiche da approfondire. Nello specifico, il paradigma della Teoria di costruzione di carriera (Savickas, 2009) ha evidenziato infatti, con la pubblicazione dei risultati delle ricerche svolte in ambito internazionale, interessanti dati in merito.

2. Il quadro scientifico internazionale sul tema

A causa degli elevati numeri degli individui coinvolti, dei dati statistici disponibili e delle normative europee e nazionali in materia di inclusione, integrazione e orientamento, in un'ottica di *lifelong learning* e *life wide learning*, l'immigrazione è divenuta oggetto di una riflessione e di una indagine sempre più contraddistinta da un approccio ormai necessariamente multidisciplinare. E' ormai matura la consapevolezza che il fenomeno migratorio non può essere analizzato e osservato solamente attraverso una logica di numeri, e che piuttosto, dovrebbe essere esaminato nei vari aspetti che lo delineano, come le origini, le modalità in cui esso di manifesta e nelle dimensioni sociali che lo caratterizzano e gli appartengono. Sepur negli ultimi anni il panorama scientifico internazionale ha evidenziato in diversi studi un profondo interesse sul tema dell'orientamento professionale¹ tuttavia, ciò che emerge, e in modo piuttosto allarmante, è una forte focalizzazione su indagini di ricerca di natura prettamente sociologica, antropologica e

1 Ci si riferisce a: *Special Issue on Migration: Vocational Perspectives on a Complex and Diverse Transition*, *Journal of Vocational Behavior* Volume 78 Issue 3 (2011)

psicologica. Risulta tuttavia così evidente, in tale senso, una limitata e circoscritta presenza di contributi provenienti dalle discipline pedagogiche, nonostante le importanti iniziative dell'EU sui temi delle competenze, della loro validazione e riconoscimento, nonché sull'importanza delle pratiche di orientamento condivise e che coinvolgono, su diversi fronti, sia le istituzioni che il territorio. Questa circostanza di fatto rappresenta un forte limite nella diffusione di quei paradigmi pedagogici che Delors aveva individuato nell'importanza della crescita personale e dello sviluppo professionale, affermando che l'educazione "è al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le proprie potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali²» (Delors, 1996). Nel farlo non c'è dubbio che l'economista intendesse omaggiare la tradizione italiana pedagogica di don Lorenzo Milani e di Maria Montessori, ma anche i lavori di Paul Freire, John Dewey e di Jean Piaget che promuovevano la libertà come scelta, come autonomia e come capacità di scegliere percorsi formativi, al fine di rendere l'individuo in grado di poter accedere in modo consapevole al mondo circostante e di sviluppare in modo riflessivo la capacità di leggerne non solo la complessità, ma soprattutto le opportunità diversificate e possibili. L'orientamento dunque, quale pratica educativa e di promozione dello sviluppo del sé (Guichard, 2009), accompagna l'individuo in un percorso fondato sul dialogo (Rogers, 1986) volto ad incoraggiare l'autonomia nelle scelte che si intraprendono durante le transizioni di vita e professionali. In tale contesto, le pratiche di orientamento focalizzate sulla persona, la possono supportare nel colmare il vuoto dovuto ad una reale ridefinizione delle proprie competenze, nel momento in cui la propria vita subisce una battuta di arresto e che inevitabilmente sfocia nella perdita di valori che orientavano e conferivano senso alle azioni nella vita dell'individuo.

3. Il progetto di ricerca: finalità e strumenti

La prospettiva analitica da cui il progetto di ricerca intende partire e quella pedagogico-formativa che è stata scelta per mettere in luce le specificità che emergono dal contesto socio-culturale in cui sono vissuti gli immigrati, al fine di evidenziare come i processi di integrazione siano in bilico tra diversi contesti sociali e professionali nel paese ospite: variabili che possono incidere negativamente o positivamente sui percorsi di orientamento professionale, sulla persona e sulla comunità di riferimento. La prima fase della ricerca-azione, da poco conclusa, ha previsto una mappatura nel territorio laziale dei servizi *tradizionali* e *straordinari* impegnati in azioni di orientamento indirizzate a cittadini di Paesi terzi, volta alla realizzazione di una valutazione ex-ante e di una analisi della situazione di partenza (profilo organizzativo, istituzionale, territoriale e culturale).

Attualmente, è in fase di svolgimento la somministrazione di interviste semi-strutturate e la conduzione di *focus-group* con operatori, docenti dei Cpia e testimoni privilegiati volte ad indagare se, sulla scorta delle esperienze e delle buone pratiche di orientamento professionale, siano presenti nelle prassi operative strumenti che si sono dimostrati efficaci, esaminando inoltre in che modo

2 Nell'educazione un tesoro, Rapporto della Commissione internazionale per l'educazione del XXI Secolo, discorso all'UNESCO di Jacques Delors.

questi possano essere condivisi in rete, quale tipo di mediazione è prevista da parte degli operatori e quale tipo di interventi possono migliorare le buone pratiche già esistenti. Attraverso la definizione e condivisione del problema con i soggetti coinvolti, si promuoveranno e ipotizzeranno alcuni scenari di intervento e quindi chi coinvolgere, in che misura e con quali risorse del contesto attivare e scoprire. Infine, verrà identificato un piano di azione condiviso con tutti gli attori.

La terza fase sarà dedicata alla progettazione di un piano formativo che si focalizzerà su due versanti, uno teorico ed un pratico. Una volta concluso il percorso di formazione, si analizzerà il *feedback* di tutti i discenti, somministrando interviste semi-strutturate e successivamente si provvederà ad una puntuale restituzione dei dati. Al termine dell'interpretazione e analisi dei dati emersi nella fase di diagnosi, si valuteranno i punti di forza e di debolezza su cui è possibile e/o auspicabile intervenire.

Per questi motivi si è trovato opportuno avvalersi delle più aggiornate metodologie presenti nel campo della ricerca che hanno dato buoni esiti nel loro utilizzo, adattandone gli strumenti per la somministrazione ad un'utenza ben definita come quella degli immigrati. L'intento è quello di sottolineare la valenza formativa ed educativa delle pratiche di orientamento quale strumento strategico per la promozione dell'*empowerment* personale nei percorsi di integrazione lavorativa e sociale degli immigrati. Si presuppone infatti che la promozione della consapevolezza di sé e delle proprie scelte, possa rappresentare una leva motivazionale nel supportare le persone a fragilità sociale e culturale nella pianificazione e nella costruzione di un progetto di vita personale e professionale dotato di sensi e quindi, realizzabile. In ragione di ciò, si ritiene opportuno un *focus* specifico sullo sviluppo di competenze e sulla valorizzazione di buone pratiche già presenti attraverso un approccio di *capacity building* e di rete. Il progetto vorrebbe fornire un contributo alla letteratura scientifica sulla applicazione di alcuni strumenti fondati scientificamente nei percorsi di orientamento professionale per categorie deboli e a rischio sociale, partendo dall'ipotesi di fondo che pone gli immigrati in grado di gestire e le transizioni di ruolo attraverso il supporto di percorsi formativi strutturati e di avere successo nella ricollocazione lavorativa e che sono in grado, possedendo un buon livello di adattabilità professionale (Savickas e Porfeli, 2012), di affrontare i cambiamenti del mondo del lavoro in modo positivo nel contesto sociale in cui si stanno inserendo (Savickas, 2005; Karaevli e Hall, 2006).

Si intende evidenziare inoltre la necessità di abbandonare la logica emergenziale e assistenziale che vede gli immigrati come soggetti passivi, deboli e incapaci di proiettarsi nel futuro, riprogettare la propria vita personale e professionale. L'intento è quello di mirare a rendere gli operatori consapevoli delle risorse a loro disposizione e dei propri limiti e potenzialità, attraverso lo sviluppo di una autoanalisi e di analisi delle situazioni reali e concrete. D'altronde, come afferma Giorgio Sangiorgi (2012), il *gap* che si riscontra nelle pratiche quotidiane tra le capacità, competenze e conoscenze possedute dei lavoratori "continua a manifestarsi *life long*: è un fatto strutturale e dunque richiede una risposta altrettanto strutturale alla segmentazione ed alla frammentazione delle diverse proposte di metodologie, pratiche e ricerche che si sono succedute in questi anni nell'ambito dell'orientamento".

Conclusione

Nell'ottica della Terza Missione, le università sono chiamate ad intervenire e produrre quelli che l'ANVUR definisce "beni pubblici che aumentano il benessere della società, e che possono avere contenuto culturale, sociale ed educativo (edu-

cazione degli adulti, *life long learning*, formazione continua) o di consapevolezza civile (dibattiti e controversie pubbliche, *expertise* scientifica)" (Anvur, 2013). Per tale ragione, si ritiene che un approccio scientifico alle problematiche sull'orientamento formativo, professionale in generale ed in contesti multiculturali soprattutto, potrebbe essere individuato nella promozione di attività di ricerca sia metodologiche che applicative nel campo con iniziative interdisciplinari; nella promozione di convegni e seminari scientifici sul tema e soprattutto nel diffondere gli esiti delle ricerche compiute (Fiorucci, 2011).

Data dunque l'esigenza di una stretta relazione fra formazione e ricerca, quest'ultima dovrebbe rendere conto degli ultimi aggiornamenti in termini di conoscenza scientifica al fine di avere un impatto significativo sul contesto sociale e politico. In sintesi, il presente progetto dottorale vorrebbe fornire un contributo per una definizione più ampia e condivisa degli strumenti pedagogici nell'orientamento professionale per immigrati, ma anche evidenziare l'esigenza di una più puntuale e individualizzata formazione di tutti i professionisti del settore, migliorandone le azioni e le conoscenze sulle metodologie, progettando e divulgando buone pratiche da replicare sul territorio. In ultimo, si intende promuovere lo sviluppo di reti fra sistemi di accoglienza, servizi di orientamento e servizi di *job placement* e dare un apporto di carattere pedagogico, in un'ottica interdisciplinare, a quanto già presente nel panorama scientifico nazionale e internazionale proveniente dagli studi sociologici, antropologici e psicologici che hanno come campo di indagine l'integrazione sociale e lavorativa dei cittadini di Paesi terzi.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro* (Pedagogia del lavoro). Milano: Franco Angeli.
- Ambrosini M. (2000) *Le competenze delle popolazioni immigrate*. Rapporto di ricerca, Roma. ANVUR (2013), Primo Rapporto sullo stato delle università e della ricerca.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy theory in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bonetti, S., & Fiorucci, M. (Eds.). (2006). *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Guerini e Associati.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(43*), 71-84.
- Castle, S., & Miller, M. J. (1993). *The age of migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: Guilford Press.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione Educ (a) ction: Capability processes within contexts of innovation. *Formazione&Insegnamento*, XI, 1, 103-118.
- Conferenza Unificata (2014). *Standard Minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*.
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. (1979). Life Themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19 (1), 45-63.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni
- Di Fabio, A. (2016). Life design and career counseling innovative outcomes. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 35-48.
- Domenici, G., Margottini, M. (2007). L'orientamento diacronico-formativo fra scuola e università. In T. Grange Sergi, *L'orientamento nella progettualità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci, M. (2004). *Incontri*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione* (Studi interculturali). Roma: Armando.

- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Karaevli, A. e Hall, D.T. (2006). How career variety promotes the adaptability of managers: A theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 359-373.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2)
- Margottini, M. (2017) *Competenze strategiche a scuola e all'università* Roma: LED.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile". In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello, *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, 1, 293-312.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. New York: Agathon Press.
- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. *Institute for the Development of Vocational Training of Workers (ISFOL), Apprendimento di competenze strategiche*, 150-191.
- Pombeni M.L, Guglielmi D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. In GIPO, *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, 3, 26-37.
- Karaevli, A. e Hall, D.T. (2006). How career variety promotes the adaptability of managers: A theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 359-373.
- Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970
- Reggio, P., & Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 1-176). Roma: Carocci.
- Reid, H., & West, L. (2016). Negotiating professional and personal biographies in a liquid world: Creating space for reflexive innovation in career counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(5), 562-575.
- Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*.
- Rumbaut, Ruben G., & Komaie, Golnaz. (2010). Immigration and Adult Transitions. *Future of Children*, 20(1), 43-66.
- Sangiorgi, G. (5 Maggio 2012) Capacità e competenze dei formatori. Disponibile in: <https://www.sio-online.it/2012/05/05/capacita-e-competenze-dei-%C2%9Cformatori/>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life span, life space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere: un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Sen A.K. (1986), Scelta, benessere, equità, Bologna: il Mulino.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of career. An introduction to vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri la ricerca-azione come metodologia educativa* (2. nd ed., Pianificazione e servizi sociali 16). Milano: FrancoAngeli.

Ripensare l'orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Rethinking orientation in Provincial Centers for Adult Education

Giovanni Di Pinto

Pegaso International – Malta – giovanni.dipinto@istruzione.it

ABSTRACT

The contribution is intended to reflect on the need to rethink orientation in Provincial Centers for Adult Education. The recognition of lifelong guidance as a fundamental dimension of continuous learning invites the CPIA to be configured as a privileged place for the interpretation of adult skills needs and for the use of guidance services throughout their life. The practice of promoting orientation only at the beginning of the school year represents the antechamber of educational failure and early school leaving. Hence the hypothesis of conceiving the orientation as a constant “system measure” related to the teacher’s working time and not only to the number of hours established in the student’s training agreement. This pedagogical strategy would allow to guarantee the right to lifelong learning legitimized by Law 92/2012.

Il contributo intende far riflettere sull’esigenza di ripensare l’orientamento nei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti. Il riconoscimento dell’orientamento permanente come dimensione fondamentale dell’apprendimento continuo, invita i CPIA a configurarsi come luogo privilegiato per l’interpretazione dei bisogni di competenze degli adulti e per la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. La prassi di promuovere l’orientamento solo all’inizio dell’anno scolastico, rappresenta l’anticamera dell’insuccesso formativo e della dispersione scolastica. Da qui l’ipotesi di concepire l’orientamento una “misura di sistema” costante correlata all’orario di servizio del docente e non solo al monte ore stabilito nel patto formativo del corsista. Tale strategia pedagogica consentirebbe di garantire il diritto all’apprendimento permanente legittimato dalla L. 92/2012.

KEYWORDS

Orientation, School Dropout, CPIA, Permanent Learning, Training Success. Orientamento, Dispersione Scolastica, CPIA, Apprendimento Permanente, Successo Formativo.

Introduzione

Il presente contributo trae la sua genesi da una inderogabile constatazione in virtù della quale si potrebbe ipotizzare una sorta di equazione, dalla cui risoluzione dovrebbe dipendere il buon esito del successo formativo dell'utenza adulta.

Una "relazione simbiotica" che conduce a riflettere su come il CPIA sta alla lotta contro la dispersione scolastica, esattamente quanto l'orientamento permanente sta al successo formativo del target di riferimento. L'orientamento permanente, che è riconosciuto come una dimensione fondamentale dell'apprendimento continuo, promuove obiettivi di natura educativa, sociale ed economica. Muovendo da tale prospettiva, il recupero della dimensione pedagogica dell'orientamento diviene condizione imprescindibile attraverso la quale evitare quelle sterili e deleterie prassi organizzative e gestionali che lo riducono ad una mera fase di un procedimento amministrativo avulsa dal processo di insegnamento-apprendimento.

1. L'orientamento permanente negli ultimi vent'anni

In relazione allo stato dell'arte di ciò che si intende disquisire, è opportuno porre in evidenza che, nel corso dell'ultimo ventennio, è stata attribuita ingente attenzione all'orientamento permanente sia a livello europeo che dei singoli Stati membri. Nello specifico, migliora l'efficienza e l'efficacia dei settori istruzione, formazione e lavoro attraverso il suo contributo mirato alla riduzione della dispersione scolastica, al potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta di competenze. Due Risoluzioni dell'UE del Consiglio "Istruzione" del 2004 (Consiglio dell'U.E.,2004) e del 2008(Consiglio dell'U.E.,2008) hanno mostrato la necessità di implementare i servizi di orientamento lungo tutto l'arco della vita, al fine di fornire all'utenza le capacità per gestire i propri percorsi formativi e professionali, nonché i momenti di transizione tra i percorsi educativi, formativi e di carriera. Le Risoluzioni si focalizzano su quattro aree ritenute prioritarie, quali quelle dello sviluppo delle capacità di orientamento al lavoro (denominata CMS ovvero *Career Management Skills*), dell'accessibilità dei servizi, della garanzia di qualità ed evidenze per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi e coordinamento dei servizi. A seguito delle summenzionate Risoluzioni, gli Stati membri sono stati esortati a rivisitare le proprie politiche e i sistemi di orientamento. La Commissione europea, guidata dal Cedefop e dalla Fondazione Europea per la Formazione Professionale (ETF), ha sostenuto attivamente tali obiettivi, attraverso la promozione di ricerche mirate, la produzione, insieme all'OCSE (OCSE, 2004), di un manuale per i decisori politici, il sostegno all'apprendimento fra pari (*peer learning*) e lo sviluppo di strumenti di riferimento comuni, con il supporto di un gruppo di esperti europei. Seguendo la logica che muove il lavoro in team, nel 2007 gli Stati membri hanno ritenuto opportuno fondare la rete ELGPN ovvero l'European Lifelong Guidance Policy Network, la quale ha contribuito a rafforzare la cooperazione e a promuovere servizi di orientamento "congiunti" relativi a formazione e lavoro, nonché a fornire una fonte di ispirazione per alcuni Paesi in cui si avvertiva la carenza di un panel che riuscisse a riunire tutti gli stakeholder. Appare evidente che la maggiore frequenza delle transizioni che i cittadini devono affrontare nel corso della loro esistenza, congiunta alla maggiore diversità e alla mobilità nei settori istruzione, formazione e lavoro, rende sempre più necessario dotarsi di efficaci sistemi di orientamento permanente. Diviene interessante notare come all'interno delle at-

tività proposte dalla rete ELGPN (nell'ambito del quadro di riferimento delle iniziative di Europa 2020 e di E&T 2020), venga legittimato un maggiore collegamento tra lo sviluppo delle politiche europee in almeno sei delle seguenti aree: scuola, istruzione e formazione professionale, istruzione universitaria, educazione degli adulti, occupazione ed inclusione sociale. Il subentrante alla strategia di Lisbona, ovvero "Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" indica, tra i propri obiettivi, la riduzione dell'abbandono scolastico al 10% e la garanzia che il 40% della nuova generazione ottenga un diploma di laurea (COMMISSIONE EUROPEA, 2010). Una strategia, quella sopra menzionata, che sottolinea, l'effettiva necessità di migliorare i risultati educativi. Nel Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione ("E&T 2020") che si configura come uno dei costituenti principali della Strategia Europa 2020, l'orientamento viene esplicitamente incluso nel primo obiettivo strategico ("fare dell'apprendimento permanente e della mobilità una realtà"), oltre ad essere menzionato implicitamente negli altri tre obiettivi. Pertanto, l'orientamento assume un ruolo rilevante nel contribuire al raggiungimento dei benchmark europei 2020: ridurre la dispersione scolastica al 10%; garantire che il 40% della giovane generazione migliori i propri livelli d'istruzione portandoli almeno al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF) (PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, 2008); agevolare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro; promuovere l'apprendimento degli adulti. Per quanto premesso, l'orientamento permanente si configura come fattore indispensabile nella promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, in grado di rafforzare l'attrattività per la formazione e l'istruzione professionale, sostenere i cittadini nell'acquisizione e nell'aggiornamento delle proprie competenze nel corso della vita; anche al fine di evitare una pregiudizievole disaffezione nei confronti del sistema formativo ed una ulteriore quanto deleteria fuoriuscita dal suo circuito.

2. L'evoluzione della dispersione scolastica e la funzione dei CPIA

La relazione che intercorre tra il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, tra la disaffezione nei confronti del sistema formativo e la fuoriuscita dal suo circuito, deve condurre tutte i professionisti della formazione a riflettere criticamente sulla non trascurabile questione della dispersione scolastica.

Non casuale ma esplicita appare un'analisi sulle politiche, poste in essere in ambito internazionale, contro la dispersione che conducono ad una evoluzione della stessa che passa da riscontro oggettivo "statico" di cui prendere atto, a quello di successo formativo come obiettivo "dinamico" da perseguire.

Negli anni Sessanta dominava, soprattutto nel mondo anglosassone, una "visione strutturale" della dispersione, definita mediante i tassi di *underachieving* (il rapporto tra gli studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento) e di abbandono precoce. La dispersione veniva motivata ricorrendo alle teorie sulla deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica, degli strati svantaggiati della società. Negli anni Settanta, con la scolarizzazione di massa e sulla scorta di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, si fa strada una visione più ampia della dispersione (che si suole definire "emergenziale") che comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l'area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente svantaggiati.

Emerse la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimanevano dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione.

Ebbe inizio una stagione inedita nell'analisi e nel contrasto alla dispersione, caratterizzata da una visione "contestualizzata" del fenomeno. Preso atto che la dispersione non poteva essere attribuita ad unico fattore causale, si iniziò a constatare che essa trovava radici nell'esperienza "situata" dei soggetti, nei vissuti e percorsi di insuccesso scolastico. L'attenzione si spostò dall'individuo che si disperde ai segnali precedenti la dispersione e il contesto che li registra come, ad esempio, le motivazioni fragili, l'incapacità decisionale, gli stati di disagio, le fasi di transizione, gli episodi fallimentari, la carenza di risorse materiali, ecc.

L'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) rappresentò, da quel momento in poi, il "tesoro" da proteggere e coltivare con qualsiasi strategia, in quanto la sola formazione iniziale non era più considerata sufficiente per rispondere alla domanda crescente di competenze specialistiche di un mercato del lavoro divenuto sempre più sofisticato. La lotta alla dispersione scolastica divenne "imperativo morale" (oltre che una "priorità politica") per ogni istituzione pubblica preposta alla formazione del capitale umano. Sulla scorta di tale nuova parola d'ordine, "qualità", sostenuti anche dai Programmi promossi e finanziati dalla UE (ISFOL,2013), i differenti sistemi scolastici europei, inclusi ovviamente anche quello dell'Italia, della Francia, della Spagna e del Belgio, hanno mutato in modo sostanziale la rappresentazione del problema dispersione e le correlative linee di intervento, passando da una concezione di tipo emergenziale ad una che la proietta nella quotidiana "ordinarietà" e "trasversalità" dei processi formativi (Macrì, 2015).

Tuttavia, è lo stesso concetto di successo formativo che nel contempo si evolve. Non coincide più con il "successo scolastico", anche se naturalmente lo comprende, non rappresenta soltanto una soglia da superare, ma è un "processo virtuoso" da innescare e una condizione da raggiungere: il titolo di studio; la decisione di non abbandonare gli studi; l'inserimento lavorativo coerente con il percorso di formazione; il passaggio ad un corso di studi di livello superiore; il ri-orientamento verso un percorso formativo più adeguato alle proprie attitudini e capacità, la realizzazione delle proprie aspirazioni, ecc.

Parallelamente ai risultati didattici, entrano in gioco ulteriori indicatori di processo che contemplano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il "benessere" stesso del soggetto. Parlando di abbandono scolastico, non si può sottacere il fatto che l'agenzia formativa scolastica sta celermente perdendo interesse tra i potenziali utenti. In Italia, da non sottovalutare risultano essere i risultati evidenziati da una recente ricerca del Censis (Censis,2014).

Anche se analoghi risultati si possono riscontrare in Francia, Spagna, Belgio come, peraltro, in tutti gli altri Paesi europei. Più che i numeri dei "disaffezionati", che pure è sconcertante, deve preoccupare il graduale indebolimento della "centralità" del ruolo della scuola che, allo stato attuale, ha cessato di essere un efficace "ascensore sociale" (Illich,1971). Si è, in tal modo, rintracciata una delle motivazioni principali che inducono molti utenti a non udire più il suo richiamo e a dirigersi verso altre agenzie formative virtuali, considerate più credibili, più duttili, maggiormente appetibili sotto il profilo professionalizzante ed organizzativo (orario flessibile, insegnamento individualizzato, tutoraggio costante, ecc.).

Se lo scenario tracciato si presenta per certi versi apocalittico, il corpo docente dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti non può snobbare tale fenomeno, ma deve ricercare delle modalità intelligenti ed inedite che siano in grado di interpretare le reali istanze formative di un'utenza tanto eterogena quanto di-

sorientata e, soprattutto, dei partenariati strategici con le altre agenzie formative presenti sul territorio, con le quali ideare e promuovere progetti integrati di istruzione e formazione che si configurino come il risultato di una lettura meticolosa dei fabbisogni formativi del territorio di riferimento. Una istanza, quella sopra avanzata, che ben si coniuga con le finalità del CPIA che, in quanto Rete Territoriale di Servizio, è deputata sia alla realizzazione delle attività ordinarie di Istruzione degli Adulti che alla promozione di attività di Ricerca, Sperimentazione & Sviluppo in materia di Istruzione degli Adulti. Una configurazione, quella appena esplicitata, che caratterizza il CPIA quale luogo funzionale allo sviluppo di quel “triangolo della conoscenza” (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea (MIUR, MEF, 2015).

In relazione al concetto di Rete Territoriale di Servizio, appare proficuo completare il quadro di cui sopra, evidenziando che uno dei requisiti attraverso cui garantire il diritto all'apprendimento permanente, consiste proprio nel costituire adeguate reti territoriali all'interno delle quali promuovere azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati. Se questo risulta essere il prezioso suggerimento fornito dalle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, la Scuola, l'Università, la Formazione Professionale, i Centri per l'impiego e le Aziende pubbliche e private, così come rilevato dai Rapporti sull'Orientamento redatti annualmente da ISFOL, non solo continuano a concentrarsi quasi esclusivamente sulla propria attività primaria ma, frequentemente, nel momento in cui si occupano di Orientamento, si attivano seguendo logiche obsolete a comparti stagni. Tali circostanze mettono in luce i motivi fondamentali per cui, in tale settore, ancora molto si deve fare in Italia per raggiungere standard che in altri Paesi Europei e Nord Americani sono effettivi da tempo e che, per molti versi, concorrono a rendere meno gravosa la complessità del periodo che stiamo vivendo. Se tali sono le premesse, appare necessario per la comunità educante e per la comunità scientifica prendere atto che attraverso la realizzazione di adeguate “misure di sistema”, il CPIA può contribuire in maniera significativa al raggiungimento degli obiettivi principali previsti dalla Strategia Europa 2020.

Del resto, dalla lettura dell'art. 3, c.4 del DPR 263/12 (MIUR,2012) o del paragrafo 3.1.2 «Attività della Rete Territoriale di Servizio» delle linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, si evince in modo inequivocabile che il CPIA, in quanto soggetto istituzionale preposto allo svolgimento di attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di Istruzione degli Adulti, è legittimato a predisporre “misure di sistema” ad hoc inerenti l'accoglienza e l'orientamento (MIUR, MEF,2015).

3. Dalla costruzione di un lemma ad una proposta operativa per tutelare il diritto all'apprendimento permanente

Tale contributo è il risultato di una collaborazione offerta al CPIA di Lecce prevista nell'ambito di un Workshop sulla costruzione del Glossario ad hoc per il RAV del CPIA, grazie alla spinta propulsiva del summenzionato Istituto che ha operato in qualità di Centro di Ricerca, Sperimentazione & Sviluppo per i corsi IdA della Regione Puglia.

Pur essendo afferente principalmente al tema degli Adulti, il contributo attiene anche a quello dell'inclusione, della cittadinanza e dell'istruzione e formazione in contesti formali, non formali ed informali. E questo perché il processo di orien-

tamento ha come fine ultimo il successo formativo dell'utente e, quindi, l'inclusione sociale, ovvero l'esercizio della cittadinanza attiva.

A seguito della formazione erogata dal suddetto Centro, si è potuta effettuare una riflessione su delle rilevanti "misura di sistema" (quali risultano essere quelle dell'accoglienza e dell'orientamento), alla quale è stato possibile conferire un valore aggiunto in virtù dell'utilizzo dell'osservazione partecipante posta in essere nel CPIA BAT di Andria. Tecnica che ha consentito di cogliere le motivazioni intrinseche al modus operandi di chi si trova a gestire le risorse umane preposte alla realizzazione di servizi inerenti il *lifelong learning*.

Nel merito è opportuno evidenziare che si è scelto di offrire il proprio contributo nella costruzione del lemma "Attività di orientamento", nell'ambito del quale si è fornito: 1) una definizione generale dello stesso, 2) l'uso nella pratica operativa, 3) l'uso nella prassi gestionale.

Da tale attività sono emerse delle significative speculazioni su due tematiche particolarmente rilevanti sul piano pedagogico, strettamente interconnesse, quali sono quelle dell'accoglienza e dell'orientamento dei corsisti adulti. A tal uopo è interessante leggere una definizione del summenzionato lemma, contenuta nella Risoluzione del Consiglio Europeo su "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente" del 21 novembre 2008 (COMMISSIONE EUROPEA, 2008), nella quale si afferma che l'orientamento si configura come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento, pertanto, comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera. Se tale risulta essere il preambolo, viene spontaneo chiedersi il motivo per il quale attribuire tanta importanza alle azioni di orientamento.

Le competenze non sono statiche, ma cambiano nel corso della vita (COMMISSIONE EUROPEA, 2018); abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più rilevanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione (COMMISSIONE EUROPEA, 2018). Da qui l'esigenza di conferire il giusto valore all'orientamento, mediante il quale l'utente viene posto nella condizione oggettiva di effettuare un'autovalutazione in esito alla quale questi potrebbe, tuttavia, manifestare quella feconda propensione alla resilienza. Condizione imprescindibile, questa, per riorganizzare efficacemente il proprio percorso esistenziale e/o professionale, soprattutto nel momento in cui trattasi di riorientamento.

L'attività di orientamento implica la propedeutica operazione di accoglienza.

Volendo trasferire i due concetti di accoglienza e orientamento nella pratica operativa e nella prassi gestionale dei CPIA, si può ricavare che:

1) se "il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati" (MIUR, MEF, 2015), diviene essenziale attribuire il giusto valore alle suddette azioni che non possono e non devono

essere considerate come delle mere e sterili attività alternative alla canonica lezione frontale, ma come degli appositi “strumenti di flessibilità” attraverso i quali privilegiare un ascolto attivo ed una comunicazione efficace in grado di leggere i reali fabbisogni formativi dell’utenza residente nella città ove è collocato il Punto di Erogazione del Servizio ed arrivare a fornire un valido supporto nella non trascurabile costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali (MIUR,MEF,2015).

La motivazione, di matrice squisitamente pedagogica, che supporta quanto sopra affermato, la si rintraccia anche nell’art.22, c.1, lett. d) del vigente CCNL Comparto Scuola 2006-2009; nel quale viene sancito che “nelle funzioni di competenza dei docenti all’interno dell’orario di rapporto con l’utenza si debbono considerare le attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti” (ARAN,2007).

La previsione, nel corso della settimana, di due ore da destinare alle attività di Accoglienza/Orientamento permetterebbe di accogliere sempre l’utenza adulta, garantendo la realizzazione di azioni di sistema finalizzate all’innalzamento dei livelli d’istruzione ed al consolidamento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, così come sancito dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (COMMISSIONE EUROPEA, 2006), nonché dalla nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente varata il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell’Unione Europea (COMMISSIONE EUROPEA, 2018). L’orientamento e l’accoglienza rappresentano due facce della medesima medaglia, infatti nel momento in cui un docente pone in essere attività di orientamento, di fatto, ascolta attivamente e, quindi, accoglie empaticamente le molteplici istanze formative che non devono considerarsi come protocolli immutabili ma, al contrario, come incipit contingenti attraverso i quali proporre un Percorso di Studio Personalizzato.

Andando a ritroso nel tempo, l’O.M. n° 455 del 29 luglio 1997 all’art. 3, nel definire le attività dei Centri, stabilisce che essi svolgono attività di accoglienza, ascolto e orientamento (MIUR,1997).

Inoltre, il CPIA, stando a quanto evidenziato nel paragrafo 3.1.3 delle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, può rappresentare un punto di riferimento stabile, strutturato e diffuso in grado di favorire “la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita” (MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2 012);

2) l’orientamento, dal punto di vista della pratica operativa, potrebbe essere realizzato attraverso:

- a) l’intervista non strutturata che lascia il massimo grado di libertà nel porre le domande e nel fornire le risposte e nell’ambito della quale il docente utilizza la traccia d’intervista;
- b) il questionario con domande chiuse. Tale tipologia di strumento offre la massima comparabilità tra i rispondenti, una maggiore facilità di risposta. Inoltre, lo sforzo richiesto all’intervistato è minimo;

3) diviene opportuno prevedere, all’interno dell’orario di servizio settimanale di ciascun docente, una quota del 10% da destinare ad attività di orientamento. Tale percentuale, che è stata desunta dall’art. 4, c.9, lett. d) del DPR 263/2012 (MIUR,2012), dovrebbe riferirsi non solo al monte ore complessivo del percorso didattico stabilito nel Patto Formativo Individuale, ma anche all’orario di servizio del personale docente in organico nel CPIA, per il semplice fatto che l’orientamento non può essere concepito come momento esclusivo legato solo alla fase

iniziale dell'accoglienza, altrimenti si corre il rischio di snobbare il valore della valutazione formativa ed il senso profondo del principio inerente l'apprendimento permanente, in quanto tale processo ha come fine quello di modificare o sostituire un apprendimento non più adeguato rispetto a inediti bisogni sociali o lavorativi, in campo professionale o personale.

Il lessema orientamento che affianca quello di accoglienza, lo si ritrova anche nel recente CCNL Comparto Istruzione 2016-2018, nel momento in cui al c.3 dell'art.28 (attività dei docenti), nel fornire una definizione della dizione "potenziamento dell'offerta formativa", si specifica che questo comprende le attività di istruzione, orientamento, inclusione scolastica e diritto allo studio (ARAN, 2018). Ma l'inclusione scolastica ed il diritto allo studio si possono garantire solo se il CPIA è in grado di offrire dei momenti ad hoc, ovvero degli spazi accoglienti e versatili in grado di sostenere le aspettative e i bisogni di un'utenza sempre più diversificata, sofisticata e mai stabile.

Muovendo da un'angolazione che privilegia la flessibilità didattica ed organizzativa, le due ore di accoglienza/orientamento, in base alla situazione contingente, potrebbero anche divenire, in caso di assenza di nuovi utenti da accogliere, uno "spazio temporale" all'interno del quale promuovere i LaRSA (MIUR, 2003)¹.

L'idea che sottende l'inserimento di due ore di LaRSA risulta essere quella di offrire un momento ad hoc, nel corso della settimana, durante il quale le classi si scompongono e si compongono in gruppi ristretti di livello, all'interno del quale si propongono modelli didattici aperti e flessibili che sostengono lo sviluppo dei processi di apprendimento a partire dalle competenze possedute dall'adulto. Poiché le esigenze educative e didattiche, per quanto nobili e inderogabili, devono necessariamente coniugarsi con l'osservanza di quanto prescritto dal CCNL Comparto Scuola, diviene essenziale esplicitare alcuni passaggi normativi dai quali ricavare la liceità di una "innovativa" modalità di organizzazione e gestione delle risorse umane che vede nella "contingenza" e nella "flessibilità" i propri principi ispiratori. Il medesimo CCNL Comparto Istruzione 2016-2018 all'art. 28, c.1, legittima una prassi operativa in virtù della quale l'orario può essere parzialmente o integralmente destinato allo svolgimento di attività per il potenziamento dell'offerta formativa, così come sancito dal successivo c. 3 (ARAN, 2018).

Ulteriori conferme a sostegno della tesi sopra esposta possono essere rintracciate nel successivo c. 3 del succitato art. 28, nel quale si nota che il potenziamento dell'offerta formativa comprende le attività di orientamento, formazione, inclusione scolastica, diritto allo studio (ARAN, 2018). I rapidi cambiamenti imposti da una società sempre più globalizzata, inducono il CPIA a concepire le ore di orientamento non solo come un momento legato esclusivamente alla delicata fase della partenza (accoglienza) di un nuovo anno scolastico, ma come "spazio decisionale preventivato" in cui "ri-orientare costantemente" l'utenza adulta nel momento in cui dovessero presentarsi, nel corso dell'anno scolastico, inediti bisogni formativi. Perché, nel momento in cui non si riorienta, non solo si annichisce quanto costruito in precedenza, ma si lede il diritto all'apprendimento permanente sancito dalla L. 28 giugno 2012, n. 92 e dal D.lgs 16 gennaio 2013, n.13. Con un'utenza tanto particolare quanto eterogenea, quale risulta essere quella di un CPIA, l'orientamento diviene una "strategia operativa" non casuale attraverso cui intercettare la motivazione ad apprendere, scoprire quelle "propensioni silenti" celate da una prassi didattica poco avvezza ad un ascolto attivo e sempre più ingessata da un

1 I LaRSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti) sono stati introdotti nella scuola con la LEGGE 28 marzo 2003, n. 53.

sapere nozionistico, dagli anni scolastici, da un *modus operandi* che affievolisce le passioni e incentiva gli abbandoni.

L'orientamento rappresenta una "misura di sistema" estremamente funzionale alle finalità didattiche, in quanto permette al docente di comprendere se è necessario effettuare quella preziosa manutenzione alle competenze dell'utente accolto, nel momento in cui queste dovessero divenire obsolescenti.

Il CPIA, in quanto modello formativo votato alla sperimentazione, deve riflettere criticamente sul suo essere innovativo per incentivare sempre più il sapere esperienziale (in cui il sapere si leghi al saper essere e al saper fare), il periodo didattico (all'interno del quale si considera il livello di competenza e non l'anno di appartenenza), quell'abito mentale in grado di ricercare la reale motivazione che orienta produttivamente l'utente verso il successo formativo.

Un suggerimento, questo che si offre al CPIA, che tenta di illuminare le prassi didattiche ed organizzative in questo particolare momento storico, nel quale il CPIA non può certamente concedersi il lusso di "curare i sani e respingere i malati" (Milani, 1990).

Del resto, il rapporto dell'INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche - sui *low skilled* in Italia, cioè sulle persone con basse competenze e qualifiche, mostra come in Italia sono circa 11 milioni i cittadini che, per tali carenze, si trovano ad alto rischio di esclusione sociale. Lo studio, basato sui dati dell'indagine OCSE-PIAAC, è stato condotto per avvalorare l'importanza delle competenze per l'arricchimento della vita personale, la crescita economica e il mantenimento della coesione sociale (Mineo, 2018).

Tutte queste premesse normative e gli esiti del summenzionato studio, dovrebbero indurre tutti i professionisti che si occupano di *lifelong learning* a ripensare l'articolazione dell'orario di servizio dei docenti in organico nei CPIA, pena il pericolo di generare una ulteriore dispersione nella dispersione. Ripensamento che dovrebbe portare, i docenti di Scuola Secondaria di 1° grado e quelli di Scuola Primaria a dedicare 2 ore alle attività di accoglienza e orientamento/ri-orientamento a fronte, rispettivamente, delle 18 e delle 22 ore di didattica frontale.

I risvolti empirici, dettati dall'esigenza di coniugare sempre più la teoresi accademica con la prassi concreta, suggeriscono un puntuale e ponderato utilizzo di due strumenti operativi (quali potrebbero essere uno specifico questionario sull'orientamento con domande chiuse ed un prospetto ad hoc di orario settimanale dei percorsi didattici nel quale prevedere le due ore da destinare per la medesima finalità) che, in quanto afferenti alle azioni di orientamento poste in essere dal corpo docente, garantiscono l'effettivo esercizio del diritto all'apprendimento permanente, oltre ad essere estremamente funzionali a tutte quelle "figure di sistema" alle quali compete l'organizzazione e la gestione delle risorse professionali che, attraverso una collaborazione sinergica e propositiva, contribuiscono, in modo significativo, alla realizzazione di quelle "misure prioritarie" delle politiche nazionali per l'apprendimento permanente ed al conseguimento di quegli "obiettivi specifici" delle reti territoriali, di cui rispettivamente al punto A.5 e al punto B.4 dell'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 sull'apprendimento permanente (MIUR,MEF 2015).

Conclusioni

Tutti i professionisti che operano nei CPIA, devono valutare le proficue ricadute offerte dall'applicazione di una "misura di sistema" che fa dell'orientamento un veicolo attraverso cui emanciparsi, un "dispositivo ordinario" per mezzo del quale

riflettere con cognizione di causa sul percorso personale e/o professionale che si è intrapreso. L'Orientamento è un processo diacronico che accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita, motivo per cui non può essere ingabbiato esclusivamente in un "momento iniziale" dell'anno scolastico, violando quei fecondi principi pedagogici promossi dalla valutazione formativa e quanto di più "nobile" sancito nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di "Lisbona 2010" e di "Europa 2020", nelle quali l'Orientamento è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. La lente miope dell'efficienza non deve condurre la dirigenza a non percepire i vantaggi di una didattica flessibile ed il carattere innovativo di una progettazione del tempo scuola che si prende cura delle persone guidandole, stimolandole costantemente nel percorso di crescita e autorealizzazione.

Qualora il Dirigente Scolastico, in quanto leader educativo attento ai problemi e alle persone, dovesse prefiggersi l'obiettivo di facilitare la realizzazione di azioni costanti di orientamento, tale *modus operandi*, sostenendo una didattica orientata all'*empowerment*, contribuirebbe in modo significativo a tutelare il diritto all'apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

ARAN (2007, November 29). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007. Retrieved from <https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/scuola/contratti/512-ccnl-normativo-2006-2009-economico-2006-2007.html>, art.22, c.1, lett. d; ultimo accesso 7 gennaio 2020.

ARAN (2018, April 19). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018. Retrieved from https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf, art. 28, c.1; ultimo accesso 9 gennaio 2020.

ARAN. (2018, April 19). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018. Retrieved from https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf, art. 28, c.38; ultimo accesso 11 gennaio 2020.

Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2003, April 4). Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>; ultimo accesso 13 gennaio 2020.

Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2012, July 3). Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115). Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>, art. 4, c.55, lett. c; ultimo accesso 14 gennaio 2020.

Censis. (2014, June 26). *La sfiducia crescente nella scuola*. Retrieved from <https://www.connessionescuola.it/documenti-blog/2014/11/11/il-vuoto-della-sfiducia-crescente-nella-scuola-rapporto-del-censis-sulla-scuola-del-26-giugno-2014>; ultimo accesso 16 gennaio 2020.

Consiglio dell'U.E. (2004, May 18). Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

Retrieved from https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/brux_orientamento.pdf, ultimo accesso 18 gennaio 2020.

Consiglio dell'U.E. (2008, November 21). Migliore integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente. Retrieved from <http://www.->

- elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/IT_ELGNP_Short_Report_2009_2010.pdf/ ; ultimo accesso 20 gennaio 2020.
- COMMISSIONE EUROPEA. (2018). *Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: COMMISSIONE EUROPEA.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano: MIMESIS
- ISFOL. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia ed in Europa*. Roma: ISFOL
- Milani, D. L. (1990). *Scuola di Barbiana. Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mineo, S. (2018, January). *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Retrieved from https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/121/INAPP_Mineo_Amendola_PIAAC_low_skilled_literacy_2018.pdf?sequence=1; ultimo accesso 2 febbraio 2020.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_-linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.2; ultimo accesso 3 febbraio 2020.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_-linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.3; ultimo accesso 4 febbraio 2020
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_-linee_guida_cpia.pdf, paragrafo 3.1.3; ultimo accesso 5 febbraio 2020.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e Commissione europea . (2004). *Career Guidance: a Handbook for policy makers*. Parigi: OCSE
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. UNESCO



Di-segno In-segno. Il disegno come *arto-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

Patrizia Garista

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa – p.garista@indire.it

ABSTRACT

Human beings developed tools for their life and for taking care of their social world as reading and writing, but they are not the only ones. This contribution introduces, thematizes and problematizes a further way for knowledge building and for representing thoughts and emotions: drawing, too often limited to the world of childhood. The activity of drawing, or *arto-graphic literacy*, can be understood as a human practice with an epistemic function, and it should be removed from the culture of drawing referable to a technical and artistic professionalism or to an uneducable talent. In fact, recent literature explores the process of drawing, describes the neurocognitive activities that it develops and finally documents drawing as an educational resource, aimed at observing and understanding oneself, the world and the other. Thus understood, the experience of drawing can be rediscovered as an *arto-graphic* memory of an educational world as documented in the *Di-segno In-segno* project, or reinvented as a *drawing-to-learn/ drawing-to-teach* or even as a research method that can amplify the possibility of knowing what historically, or in the contemporary world, can return form and meaning to educational experiences.

Tra le pratiche che l'uomo può utilizzare per la sua formazione, come cura di sé e del suo mondo, sicuramente lettura e scrittura rappresentano quelle essenziali ma non le uniche. Il presente contributo introduce, tematizza e problematizza un'ulteriore via per la conoscenza, rappresentazione del pensiero e delle emozioni: il *disegno*, troppo spesso arginato al mondo dell'infanzia. L'attività del disegnare, o competenza *arto-grafica*, intesa come *pratica umana* con una funzione epistemica, deve essere sottratta alla cultura del disegnare riferibile a una professionalità tecnica e artistica o a un talento non educabile. La recente letteratura infatti esplora le dimensioni processuali del disegno, descrive le attività neurocognitive da esso sviluppate e, infine, documenta il disegnare come risorsa educativa, finalizzata all'osservazione e comprensione di sé, del mondo e dell'altro. Così compresa l'esperienza del disegnare può essere riscoperta nella qualità di memoria *arto-grafica* di un mondo educativo, come documentato nel progetto *Di-segno In-segno*, reinventata come *drawing-to-learn/drawing-to-teach* o ancora come metodo di

ricerca educativa in grado di amplificare la possibilità di conoscere ciò che storicamente, o nella contemporaneità, può restituire forma e significato alle esperienze educative.

KEYWORDS

Drawing, Learning, Teaching, Cultural Heritage, Arto-Graphic Literacy
Disegnare, Apprendimento, Insegnamento, Patrimonio, Arto-Graphic Literacy.

1. *Disegnare per imparare. Evoluzione di un'attività espressiva nel life-long learning*

1.1 *Il disegno come graphic literacy*

L'abilità di scrittura, o di bella scrittura, *calli-grafia*, rimanda a un sistema di segni (l'alfabeto) della nostra lingua, così denominato a partire dall'origine greca della parola grafia, *-graphía*, derivato di *gráphein* 'scrivere, disegnare'; inteso come 'scrittura, disegno, descrizione' e simili. Nel dizionario Collins (2010) la parola *graphy* viene così definita: *a process or method of writing, recording, or representing (in a specified way)*. Fin dalla sua etimologia, il suffisso *grafia* spiega una modalità espressiva che può utilizzare i segni di una lingua ma anche simboli e immagini, o come si precisa nel dizionario Collins, una modalità di scrivere, registrare, rappresentare in riferimento a un linguaggio specifico: artistico, cinematografico, corporeo, musicale (Strollo, 2014). Eppure non sempre questa pluralità di linguaggi ha trovato pari spazio nella formazione del soggetto.

Se indirizziamo il nostro interesse al contesto europeo, verifichiamo quanto si vada sempre più affermando la necessità di promuovere e avvalersi, attraverso diversi progetti che riguardano le *pluriliteracies* (Meyer et al., 2015), di più lingue e linguaggi per la vita sociale, culturale e per la costruzione di conoscenze (Garista et al., 2016). Tra le *pluriliteracies*, ridefinite recentemente in un documento della Commissione Europea, la *visual literacy* guadagna uno spazio di attenzione e offre un contesto di riflessione per una sua specifica declinazione, quella più creativa, *l'arto-graphy*, ovvero un esercizio di grafia intesa come *disegnare*, utilizzando il tratto della mano e il colore per raffigurare, comunicare ed esprimere la vita della mente e le rappresentazioni del mondo. La *visual literacy* è stata definita nel 1972 dalla *International Visual Literacy Association* come "un insieme di competenze visive che le persone possono sviluppare attraverso lo sguardo e, allo stesso tempo, integrando al "guardare" altre esperienze sensoriali" (Moore & Dwyer, 1994). Tale definizione si inserisce in un contesto di ricerca più ampio sui metodi visuali in vari ambiti disciplinari (Rose, 2001; Theron et al., 2011) e ha alimentato, all'interno della stessa associazione, ulteriori considerazioni soprattutto nel delimitare e tematizzare i campi di ricerca di *visual literacy*, *visual language*, *visual thinking* e *visual learning* (Moore, Dwyer, 1994; Elkins, 2010). L'esigenza di "rendere visibile" la costruzione delle conoscenze¹, di documentarle attraverso narrazioni

1 Reggio Children è un progetto esempio sul *visible learning*, nato nella realtà della scuola italiana, ripreso poi dalla Harvard University e recentemente dal movimento delle Avanguardie Educative

che utilizzano linguaggi diversi, costituisce un bisogno primario per lo sviluppo delle pratiche di apprendimento e insegnamento. Un desiderio che sembra rispondere all'attuale predominanza dell'immagine negli *iper-testi* e negli ambienti virtuali, ma che in realtà riconduce a radici più antiche, fisiologiche e profonde.

Stern infatti definisce il *disegnare* come "una lingua primaria"² e promuove la proposta di creare ambienti di apprendimento *ad hoc*, i *closlieu*³, luoghi protetti in grado di sottrarre il *disegnare* a ogni sorta di valutazione di tale *performance*. Il disegno non è arte ma contribuisce a sviluppare una semiologia dell'espressione. Stern (1999) intuisce il debito culturale che oggi induce molti adulti ad affermare "non so disegnare", convinti di non saperlo fare in quanto vittime dello stereotipo per cui disegnare significa avere la capacità di rappresentare il reale seguendo dei canoni estetici predefiniti⁴ e di provare disagio a mettere in pratica il coordinamento mente-mano. Il bisogno primario del disegnare e dipingere della pedagogia di Stern ha attraversato alti e bassi nella storia della scuola e in diverse culture, ma oggi ritrova un rinnovato interesse trasversale nella letteratura internazionale in riferimento all'età adulta, esplicitando le sue radici fisiologiche negli studi delle neuroscienze. Quillin e Thomas, due ricercatori che si occupano di didattica della biologia, una disciplina in cui si devono memorizzare e saper spiegare le immagini del mondo naturale, in un recente articolo dedicato all'apprendimento e insegnamento della materia, sostengono e dimostrano l'importanza del *drawing-to-learn*, al pari del *writing-to-learn*⁵, ovvero l'influenza che l'attività del disegnare avrebbe sui processi di elaborazione neurocognitiva e quindi sugli apprendimenti, sottolineando come la "*visual literacy* corrisponda all'abilità di leggere e interpretare le immagini ma anche di crearle" (Idem, 2015). Secondo le loro ricerche di osservazione dell'attività cerebrale durante l'esercizio del disegnare, la coordinazione *mente-occhio-mano* svilupperebbe connessioni in grado di espandere la produzione di rappresentazioni mentali, capacità analitiche, di concettualizzare ciò che si osserva, di memoria. Non si tratta quindi di alternare parole e immagini come espedienti didattici al fine di stimolare l'attenzione altrui ma di istituire campi d'esperienza educativa per dare forma e comunicare le proprie immagini. Si può disegnare alla scuola primaria e oltre, mentre si parla e si apprende un'altra lingua, per rappresentare concetti matematici, figure delle scienze, per creare una linea del tempo, per sintetizzare l'esito di un lavoro di gruppo, per visualizzare uno spazio o un progetto futuro (Zuccoli & Biffi, 2017; Travaglini, 2019;

Indire. Si veda la pubblicazione, "Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo", di Reggio Children e Project Zero, Reggio Emilia, pubblicato nel 2001 e in edizione italiana nel 2009.

2 Citazione tratta da un seminario di Stern sul suo lavoro nel *closlieu*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Febbraio 2004.

3 Il *Closlieu* è una stanza dalle pareti colorate con un solo strumento centrale: il tavolo-tavolozza di 18 colori e tre pennelli ciascuno. Il foglio viene fissato con le puntine a una parete attrezzata. Nel *Closlieu* si dipinge in piedi, in questo modo il corpo è libero di muoversi tra la tavolozza (spazio della relazione) e il foglio (spazio personale). All'interno del *Closlieu* si rispetta un rituale preciso: tenere con cura il pennello, intingerlo prima nell'acqua e poi nel colore, utilizzare un solo colore per volta, non giudicare il proprio dipinto o quello altrui. Nel *Closlieu* s'impara a rendersi indipendenti dallo sguardo e dal giudizio degli altri. È un laboratorio di pittura dove adulti e bambini si trovano per condividere il piacere di dipingere. Nel *Closlieu* si crea un armonico equilibrio tra regole e libertà. L'attività è condotta da un "Praticien", il quale non insegna, non interpreta, non giudica, ma favorisce il libero fluire dell'Espressione (Stern, 1999).

4 Si pensi alla Grande Teoria sulla rappresentazione della Bellezza (Zecchi, 1990).

5 Riprendendo il progetto "Nati per leggere" (*born to read*), si è creata un'analogia associazione *born to draw*, la quale sostiene progetti a favore delle potenzialità del disegnare, <http://www.bornto-draw.com/>.

Zuccoli et al., 2020). Si può disegnare per creare metafore generatrici di senso rispetto a un'esperienza formativa, o alla propria identità professionale (Massa, 1996; Theron et al., 2011; Zannini, 2009; Garista, 2006, 2009). A partire da questa puntualizzazione possiamo definire il *disegnare* come una competenza *grafica*, che crea immagini utilizzando un sistema di segni, simboli e tratti di colore in grado di rappresentare il reale osservato, rielaborato o immaginato. La componente espressiva può supportare apprendimenti disciplinari in cui è importante visualizzare le informazioni o le narrazioni (le STEM e le discipline umanistiche) ma anche apprendimenti legati al potenziamento di sé, all'espressione delle emozioni, alla capacità di comunicare come nel caso delle competenze trasversali.

Il disegnare rappresenta una pratica umana fisiologicamente connotata, più antica della scrittura, precedendola in una linea evolutiva filogenetica e ontogenetica (Bernson, 1978). I disegni preistorici costituiscono le prime testimonianze in grado di narrare le attività umane. Le rappresentazioni grafiche recuperate nei siti archeologici sono state analizzate come *visual evidences* di civiltà e culture del passato (Riley, 2004). Tuttavia, oggi nella maggior parte delle società occidentali, i disegni non sono più considerati importanti quanto la scrittura e spesso sono concettualizzati semplicemente come un "mestiere" per bambini, per artisti o per professionisti come grafici e architetti (Cohn, 2014). Questa percezione persiste nonostante studi come quelli di Gardner sulle intelligenze multiple e quelli delle neuroscienze in cui si enfatizza la rilevanza del disegno per lo sviluppo neurocognitivo (Gardner, 1980; 2003; Quillin & Thomas, 2015).

Disegnare è dunque una pratica che, per essere recuperata nei processi di apprendimento e insegnamento, deve essere scorporata dalla sua performatività, non più interpretabile come *performance*, o fine da raggiungere in una possibile educazione artistica. Al contrario, deve essere studiata e valorizzata come *processo*, attivabile da una postura epistemologica di osservazione, ascolto, riflessione e immaginazione al fine di rappresentare pensieri ed emozioni e poterli comunicare ad altri.

1.2 *Il disegno per educare alla cittadinanza, alla giustizia sociale, alla sostenibilità*

Quando Paulo Freire ha avviato le sue sperimentazioni sullo sviluppo della *literacy* ha compreso quanto fosse importante supportare tale processo utilizzando strumenti in grado di ampliare le possibilità espressive e di rappresentazione del reale. I temi generatori fungevano da scintille che accendevano e sviluppavano competenze per narrare il mondo, per avere un ruolo attivo nella vita sociale, culturale, economica e politica del proprio contesto di vita, rendendolo un luogo con un maggiore livello di qualità di vita. Si poteva partire dalle parole ma anche da immagini capaci di raccontare la propria esperienza nel mondo. La possibilità di esprimersi, tramite più linguaggi, diventa nella pedagogia freiriana il motore di inclusione e partecipazione alla vita economica, culturale e sociale e dunque un volano per rendere le proprie comunità di appartenenza comunità eque, non solo combattendo povertà educative e disuguaglianze sociali tra i suoi abitanti, ma impostando anche un rapporto di comprensione degli stili di vita salutari e sostenibili, rendendosi cittadini responsabili nel mondo (Freire, 2005).

Anche il maestro Manzi usava associare nelle sue lezioni a distanza, parole e immagini, dando luogo a una sperimentazione didattica singolare nella storia della scuola (Farnè, 2011), che ha permesso l'alfabetizzazione e l'inclusione sociale di moltissimi italiani nel dopoguerra. Le sue immagini alla lavagna, regalano un

esempio di *drawing-to-teach*, un'esperienza all'avanguardia sull'uso didattico del disegno nell'insegnamento, oggi proposto anche come elemento innovativo da nuove figure professionali che si aggirano per i convegni quali i facilitatori grafici.

Apprendere la *literacy*, o meglio le *literacies*, rappresenta pertanto un primo passo per il pieno sviluppo del potenziale umano e mette in connessione alfabetizzazione, uso di molteplici linguaggi, costruzione del benessere e della sostenibilità, giustizia sociale e cittadinanza globale. Il potenziale pedagogico del disegnare può essere dunque compreso dagli studi sulla capacitazione, che in questo approccio creano sintesi e meta-riflessioni sul senso del disegnare per l'affermazione dei talenti (Margiotta, 2018; Minello, 2013; Alessandrini, 2014; Costa, 2017), e lo sviluppo di sé e la possibilità di vivere in modo soddisfacente e sostenibile.

Negli ultimi decenni, infatti, le pratiche di ricerca qualitativa e di educazione degli adulti hanno esplorato e rivelato le potenzialità del disegno come strumento riflessivo e metodo attivo per esprimere aspetti latenti della realtà e migliorare le abilità della vita (Kearney & Hyle, 2004; Finley, 2005; Theron et al., 2011). Come sostengono Kearney e Hyle (2004), i disegni nell'indagine qualitativa sono in grado di mostrare ciò che è nascosto dall'esperienza umana ed evidenziare varie abilità.

I disegni offrono un diverso tipo di visione del senso umano rispetto ai testi scritti o parlati perché possono esprimere fenomeni che non sono facilmente comprensibili a parole: il "non ancora pensato, il subconscio" (Weber e Mitchell, 1996, p. 304).

La capacità di comunicare ed esprimere idee usando il disegno è stata anche adottata in studi antropologici ed etnografici (Ball & Smith, 1992; Emmison & Smith, 2000). Disegnare (identità, scenari, viaggi, storie) nella ricerca qualitativa sull'educazione è considerato uno strumento metodologico mirato e rigoroso con elementi concreti in cui si possono intercettare le interazioni, i vissuti personali, il senso di comunità, in altre parole elementi di umanizzazione di un processo spesso centrato sulla registrazione ed elaborazione di informazioni (Daniels, 2003; Yorks & Kasl, 2006). Ancora, come negli studi di Freire, il disegno mostra le sue potenzialità quando utilizzato nella ricerca con adulti vulnerabili e fragili (Daniels, 2003, Annamma, 2017). Nella malattia, nella disabilità e in tutti quei contesti in cui si rischia di perdere il senso delle esperienze e di recuperarlo per prendere decisioni in grado di riorientare positivamente il proprio futuro, il disegno diventa un importante strumento di mediazione, comunicazione e apprendimento per raccontare traiettorie di resilienza e inclusione, o come il proprio corpo si muove e si rappresenta negli spazi educativi, che non sono mai neutrali ma possono darsi come spazi di oppressione o di liberazione (Annamma, 2017).

Daniels, Annamma, Finley hanno tutti impiegato i disegni per fare ricerca educativa in contesti di fragilità e vulnerabilità a partire da una prospettiva di pedagogia critica. Se il disegno amplifica le possibilità espressive è pur vero che non è facile fare ricerca con i disegni. Bisogna predisporre *setting* appropriati per far fluire il bisogno primario di disegnare. Alcuni partecipanti potrebbero sentirsi a disagio durante tale attività, dichiarando di non poter disegnare, perché reduci da un'infanzia e un'adolescenza che ha insegnato loro l'aspettativa di disegni realistici e rappresentativi (come nello stracitato esempio in cui si afferma: le ciliegie devono essere rosse!). Non si disegna anche per timore di giudizi che si immaginano legati a interpretazioni psicologiche e valutazioni sulla propria identità (Garista et al., 2019).

2. *Visual evidences: ripartire dalle fonti con il progetto Di-segno In-segno per l'archivio storico Indire*

L'educazione artistica non è uno schema che si aggiunge ad altri, e l'educatore deve comprendere che sul piano educativo la maturazione interna dell'allievo, la forza della sua volontà si manifesta nel disegno e cioè nella volontà di tradurre in immagini corrispondenti al suo sentimento e alle sue riflessioni i segni e le forme che gli presenta la vita
(Giovanni Bosco, Ministro della P.I., 1961, *Esprimersi*, supplemento della rivista Il Centro, p.17)

2.1 *Il potenziale pedagogico del disegnare*

L'interesse verso l'utilizzo del disegno in età adulta in una prospettiva pedagogica, nasce dall'esperienza formativa nei percorsi declinati attraverso la "Clinica della formazione" presso l'Università di Milano-Bicocca, modello e metodo di ricerca ideato da Riccardo Massa (Idem, 1992). In questo contesto di ricerca pedagogica, adottando uno sguardo clinico, chinato sull'oggetto dell'esperienza educativa che può essere narrata, raccontata o immaginata e riprodotta simbolicamente, il disegnare rappresenta uno dei modi possibili di esprimere, attraverso metafore, scenari o mappe, il vissuto dell'essere-nel-mondo, della vita e della formazione. Seguendo il pensiero di Riccardo Massa, e di Riva in seguito (Idem, 2001), si evince un nesso inscindibile tra la propria storia, i modelli educativi interiorizzati, lo stile educativo, messo in scena nei luoghi dell'educazione formale e informale, e le scelte operate in qualità di educatore/formatore/ricercatore; ancora tra la propria storia di ricercatore in rapporto al disegno e la possibilità di occuparsi, a vario titolo, del disegnare. In questa prospettiva la dimensione biografica influenza il processo di ricerca educativa e di insegnamento, incidendo su temi e scelte metodologiche.

Penny Burke sottolinea l'importanza di questa dimensione biografica nella costruzione di un sapere, argomentando la necessità di avviare sempre una ricerca ponendosi domande legate al proprio percorso formativo, ai propri interessi e al contesto storico e sociale in cui si sta lavorando. Si opera così in modo da *storificare* la domanda di ricerca, attraverso cui la propria storia personale e professionale si intreccia alla storia dell'educazione all'interno di contesti più ampi del proprio ambiente, andando a delineare una personale rielaborazione della letteratura e del tema: un sapere personale (de Mennato, 2003).

Aver fatto esperienza di un percorso di Clinica della formazione e aver riproposto altrove la pratica del disegnare a tutor, educatori, insegnanti, professionisti della cura e della salute, in Italia e in corsi internazionali, ha acceso la scintilla di interesse nei confronti del disegnare in età adulta. Accumulare le narrazioni ricorrenti dell'adulto a cui si domanda di disegnare (facce sgomente, entusiasmo, rifiuto, curiosità) ha permesso di formulare il problema e la domanda di ricerca.

Quando si smette di usare il disegno come uno dei possibili strumenti per sviluppare apprendimenti? Quali sono i fattori storici, culturali, sociali che hanno contribuito a determinare un atteggiamento scettico e incredulo alla richiesta di disegnare da adulti? La letteratura (Theron et al., 2011; York, Kassel, 2006, Massa, 1992; Stern, 1999; Biffi et al., 2020) evidenzia una crescente consapevolezza di come il creare figure e immagini, utilizzando metodi art-based, permetta di costruire nuove conoscenze (nei percorsi di studio, formali/informali, e nella ricerca delle scienze umane), sostenendo l'idea di focalizzare un'attenzione epistemologica verso il disegno, a chinare lo sguardo sugli strumenti visuali, contribuendo così

ad aprire un personale campo di studio *su e con* le metodologie visuali (Rose, 2001; Riley, 2004). Ci si è chiesti dunque quando si smette di esprimersi disegnando? Perché l'adulto è così incredulo e a disagio di fronte alla richiesta di disegnare? Può essere utile valorizzare e supportare il disegnare (o *drawing-to-learn*) nel *curriculum* a scuola? Può essere vantaggioso recuperare i fondi Disegno degli archivi storici? Cosa potrebbero raccontarci sull'evoluzione del *disegnare* nei processi di apprendimento e insegnamento?

2.2 Il recupero della memoria (arto)grafica: i fondi disegni dell'archivio Indire

Disegno-Insegno è il titolo di un progetto della struttura di ricerca che si occupa della valorizzazione del patrimonio storico Indire. Con tale programma ci si propone di risistemare il fondo "Concorsi internazionali di disegno infantile" dell'archivio Indire⁶, avviando percorsi di ricerca storico-educativa finalizzati alla valorizzazione di un patrimonio storico importante (circa 10.000 tavole), in relazione alle attuali innovazioni didattiche focalizzate sulla funzione epistemica del disegnare nella costruzione delle conoscenze (*drawing-to-learn*) nelle diverse discipline e aree di potenziamento del sé.

Il progetto prevede tre fasi distinte, le quali procedono parallele tra digitalizzazione, ricerca bibliografica, raccolta di ulteriori dati.

Una prima fase riguarda la catalogazione e digitalizzazione del Fondo Disegni (*DI-segno*: digitalizzazione dei disegni in archivio) e una revisione della letteratura e sistematizzazione del materiale dell'Istituto sui concorsi. Tale fase si è avviata individuando gruppi di temi significativi tra i concorsi precedentemente schedati e raggruppati⁷ ma non catalogati in un *repository*. Considerando la grande quantità di tavole presenti, si è deciso di iniziare digitalizzando un gruppo di disegni al fine di ipotizzare le possibili linee di sviluppo della ricerca. "Uomini e macchine in gara", concorso del 1961 sul tema dell'attività motoria dell'uomo in vari contesti e con varie macchine, che conta in archivio 159 tavole, realizzate da alunni del primo e del secondo ciclo di istruzione costituisce il gruppo di oggetti da cui si è partiti. La digitalizzazione di questo primo blocco ha permesso di familiarizzare con queste testimonianze/dati particolari, racconti/rappresentazioni visuali, di cui non abbiamo commenti e di cui conosciamo poco sul processo che le ha generate, arrivate ai nostri giorni come *oggetti/performance* di un compito, presentando dunque tutte le specificità e criticità di un'analisi storico-pedagogica e di interpretazione di una rappresentazione, in questo caso specifico, della propria infanzia, già ben delineata da Gabriella Seveso rispetto alle *Visual evidences* (Idem, 2013). Un percorso che necessita di ulteriori approfondimenti e riflessioni, anche etiche, sul ruolo dei bambini nella ricerca educativa (Mortari, 2009). Sanchez-Eppler spiega, in un trafiletto di comunicazione accademica divulgativa⁸, come studiare disegni di altri tempi dei bambini possa cambiare la nostra idea di storia. Si tratta secondo la professoressa statunitense di guardare alla storia con una prospettiva *bottom up*, di dare voce a racconti di soggetti spesso silenti, a

6 Il gruppo di ricerca del progetto è composto dall'autrice, da Pamela Giorgi (responsabile dell'Archivio Storico Indire) e da Irene Zoppi.

7 Un primo lavoro importante di catalogazione e archivio dei Fondi Disegno fu effettuato da Juri Meda.

8 Il contributo è scaricabile al link <https://theconversation.com/how-studying-the-old-drawings-and-writings-of-kids-can-change-our-view-of-history-46724> (last accessed 25 febbraio 2020).

esperienze educative considerate più marginali. Sicuramente si dovranno affrontare le sfide di contestualizzare e interpretare le fonti. Le criticità circa l'interpretazione, enfatizzate da Sanchez-Epller sono confermate in qualsiasi altra pubblicazione sui disegni e sulle *visual evidences*, così come viene ribadita la possibilità dei disegni di generare capitale umano e saperi.

Sebbene l'analisi di tale fondo sia ancora in corso, possiamo preliminarmente affermare che un primo approccio a tale materiale ci restituisce una serie di informazioni tecniche (tipo di fogli utilizzati, tipo di tecnica, colori, scuole e maestri coinvolti); ma anche dati meno espliciti come differenze di genere nel rappresentarsi fuori e dentro la propria raffigurazione (i bambini disegnano bambini e adulti maschi; mentre le bambine illustrano entrambi i generi) o ritratti ricorrenti sulle presenze e la partecipazione alla vita sociale e ai temi che inducevano un pensiero e un interesse attraverso il titolo del concorso (Fig. 1).

Oltre al lavoro di digitalizzazione si è avviata una revisione delle riviste che accompagnavano tali concorsi, da cui si sono evinti dati di contesto (come venivano banditi i concorsi e le raccomandazioni fatte agli insegnanti o come venivano comunicati i vincitori e come venivano menzionati altri disegni meritevoli, al fine di creare una *timeline* e descrivere meglio la fonte, infine quali prodotti di cancelleria per disegnare e colorare venivano pubblicizzati). Non possiamo soffermarci in questa sede in ulteriori aspetti archivistici e di analisi storico educativa sui concorsi di disegno per ragioni di spazio. Riteniamo però fondamentale avviare e condividere una riflessione sul disegno a partire da un confronto storico, ad esempio con la programmazione didattica, su come favoriva o meno lo sviluppo e l'uso del disegno in qualità di attività per imparare, competenza da mettere in campo e promuovere anche in età adulta.

Analizzando i supplementi *Esprimersi*, della rivista il Centro, è stato possibile estrapolare elementi sul ruolo del disegno nelle pratiche di insegnamento e apprendimento nel dopoguerra, mostrando un quadro in linea con la letteratura attuale, ovvero un sistema legislativo a supporto del Disegno ma anche contraddizioni e stereotipi culturali, barriere interpretative per comprendere e, di fatto, liberare il potenziale del disegnare a tutte le età. Mentre Lombardo Radice aveva enfatizzato il ruolo dell'educazione artistica, in cui il disegno è considerato un avviamento al comporre e all'elaborazione di un linguaggio grafico, per la formazione del soggetto (Cambi, 2005), i passaggi successivi delle riforme scolastiche hanno ridimensionato il disegnare nel *curricolo* (Zago, 2016), ma soprattutto non sono riusciti a trasmettere tale obiettivo a Maestri e Maestre. Pertanto troviamo tracce di docenti entusiasti e di docenti che, al contrario, lo mettono in secondo piano.

Strana sorte quella del Disegno nella nostra scuola elementare. Quando l'Istituto che preparava gli insegnanti elementari si chiamava "Scuola normale", una delle materie di insegnamento era il "disegno". Non era certo una delle principali, ma c'era, e tutti dovevano esercitarsi, non discutiamo con quale metodo, a disegnare; però agli alunni delle scuole elementari rette da questi maestri, più o meno disegnatori, non era dato nessun insegnamento del disegno, anzi era vietata qualunque manifestazione in tal senso, ritenendola un passatempo a scapito di più importanti insegnamenti. La riforma gentiliana, per merito di Lombardo Radice, avvertendo il valore pedagogico del Disegno, volle anche troppo, che gli alunni disegnassero sempre, tutto⁹.

9 Testo tratto da un articolo di Alessandro Marcucci "Perché non si insegna più il disegno?", 15 maggio 1950, inserto n. 15 de *I diritti della scuola*, pubblicato sulla Rivista *Il Centro*, Archivio Storico Indire.



Uomini e macchine in gara, classe 1951, acquerello, Scuola Ranyeri, Torino, 1961



Gare di tuffi piscina del mio paese, classe 1952, tecnica mista, Scuola Jacuzzi, Reggello (FI),



Podismo, classe 1951, tecnica mista, Scuola Jacuzzi, Reggello (FI)



L'arrivo della corsa, classe 1949 e 1950, tecnica mista, Scuola di Ponte Calcerà (PG)

Figura 1. Tavole tratte dal Fondo concorso Disegni "Uomini e macchine in gara", Indire

Nella rivista tuttavia si trovano anche esempi di iniziative rivolte ai Maestri, come il concorso per il "Maestro sperimentatore" e il "Maestro artista". Questi inserti si sono rivelati particolarmente interessanti per cogliere l'interesse verso il disegnare e i modelli culturali ed educativi che lo sottendono, in linea con un approccio volto a conoscere i modelli e gli stili educativi che orientano le pratiche didattiche, quale quello della Clinica della formazione.

Considerando quanto sarebbe importante approfondire il processo che ha portato alla realizzazione del disegno e se il disegnare ha poi influenzato a vario modo la vita professionale dei giovani disegnatori, ci si è chiesti se fosse possibile e con quali strumenti, recuperare tali dati sul processo. La seconda fase della ricerca si è proposta dunque di riscattare le "voci" dei disegnatori attraverso interviste in profondità e narrazioni volontarie. Tale fase ha potuto avviarsi grazie a un evento fortuito¹⁰. Una disegnatrice di quegli anni ha cercato il suo disegno in archivio e da questo contatto si è sviluppata l'idea di strutturare un'intervista pilota in grado di riguadagnare la "memoria grafica" dell'alunna disegnatrice, testando una traccia pubblicata altrove (Garista et al., 2019) per raccogliere i dati sulla genesi del disegno. Lo scopo consiste nel voler comprendere il ruolo del disegno nel *curricolo* di quegli anni nonché il dibattito sulla didattica del disegno, comparando quanto raccolto con gli approfondimenti di "Esprimersi", supplemento della rivista "Il Centro". La narrazione spontanea ha restituito un ritratto ricchissimo circa gli ambienti di apprendimento che contribuivano a sviluppare una *arto-graphic literacy*, per utilizzarla nel corso della vita. La disegnatrice, poi diventata maestra, racconta come avveniva la pratica del disegnare nella sua classe, e come essa stessa, una volta divenuta maestra, abbia poi incoraggiato il disegnare con i suoi studenti.

¹⁰ Ringrazio Maria Ranieri per il contributo e il supporto a realizzare l'intervista con la mamma, Almerinda Sirolli, disegnatrice per il concorso "Vita in città, Vita in campagna" in fase di digitalizzazione, che ha voluto raccontare la sua memoria artografica, preziosa e generativa.

Le proposte venivano sempre dall'insegnante che era solita concludere qualsiasi attività con rielaborazioni grafiche. [...] Il nostro spazio era l'aula con banchi di legno, eravamo abbastanza liberi, mai avuto cose da copiare. I fogli erano quelli che avevamo a disposizione. Quando si disegnava parlavamo tra di noi. [...] I disegni erano realistici e rappresentavano le nostre realtà paesane e contadine; fantasiosi quando si rielaboravano storie e racconti (dalla narrazione di Almerinda Sirolli).

Al fine di poter recuperare altre voci dei disegnatori e raccogliere numerose *visual evidences*, si è ipotizzato di aprire un piccolo spazio web nel portale dell'Istituto che abbiamo intitolato "Esprimersi 4.0. Un disegno, una scuola, una storia", al fine di rendere fruibili materiali di approfondimento sulle memorie artografiche e sul ruolo del disegno nella scuola e di raccogliere *visual evidences*, come sostiene Seveso (2013) o pedagogie narrate e visuali come direbbe Covato (2006).

Creare connessioni tra tavole catalogate e digitalizzate con storie personali e di uno specifico contesto nello spazio web supporterà l'ultima fase del progetto, in cui si prevede di costruire ulteriori connessioni tra il patrimonio storico e le azioni attuali (InSegno) di valorizzazione del disegno come *graphic literacy*.

3. Il guadagno formativo del disegnare

Se nella scuola del primo ciclo il "disegnare" è un'attività riconosciuta come funzionale all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, via via che si procede nel percorso di studi il disegnare diventa sempre più una *performance* identificabile come "dono", come abilità artistica e tecnica, enfatizzando proprio gli aspetti che Stern esclude nel suo *cloisieu* (giustificare, spiegare un disegno o essere valutati per lo stesso disegno). In altre situazioni il disegnare viene proposto come attività di svago e promozione del benessere a sostegno di una maggiore concentrazione (lo scarabocchiare, il mandala da colorare)¹¹ nell'ottica di una *positive education*, per poi riapparire nell'ambito della formazione degli adulti e nella ricerca educativa e valutativa, fino a diventare strumento stesso di documentazione e ricerca storico-pedagogica. La nostra ipotesi, ancorata a epistemologie e pratiche *evidence based*, elaborata a partire dalla sperimentazione delle proposte di disegnare a scuola, all'università, in contesti informali e nella ricerca valutativa ed educativa, risiede nella convinzione che un recupero dell'importanza del *drawing-to-learn* nell'intero ciclo di studi permetta un guadagno formativo anche nelle fasi successive. Tale beneficio sarà reso possibile dalla costruzione di una cultura del disegnare come competenza chiave, come possibilità di elaborazione e rielabo-

11 In un *workshop* dedicato all'innovazione nella scuola tenutosi a Firenze in occasione dei novanta anni di Indire, l'insegnante canadese Lizanne Foster ha presentato il suo programma di lavoro con gli studenti (secondo ciclo) che prevede anche un'attività del *disegnare* senza uno specifico scopo didattico-disciplinare, ma che richiama il rapporto tra efficacia dell'apprendimento e costruzione del benessere a scuola. Nel suo programma sviluppato a partire dalle neuroscienze, la docente prevede dei tempi dedicati al *doodling*. In questo caso, se pur vi è un'intenzionalità pedagogica nell'inserire il disegnare nella programmazione didattica come attività in grado di supportare il benessere e l'apprendimento, non si può dire vi sia quella consapevolezza di cui parlano Quillin e Thomas, delle possibilità generative che il disegnare concetti, contenuti, conoscenze porta nella costruzione di competenze ma nemmeno possiamo associare tale attività al lavoro proposto da Stern sul disegnare e dipingere come "formulazione capace di offrire un equilibrio tra ciò che è individuale e ciò che è collettivo" (Idem, 1999).

razione delle conoscenze, riconosciuta non più come bizzarra domanda di ricerca o formazione ma come attività finalizzata ad amplificare la produzione di saperi sulla propria identità in trasformazione, sulle proprie radici e quindi sui propri modelli e stili educativi, sulla propria rappresentazione di un costrutto. Gli ambienti educativi che supportano l'utilizzo del disegno *per insegnare e per imparare* non solo aprono spazi ai talenti e contribuiscono a creare una *positive education*, ma strutturano una disposizione a *disegnare per imparare* lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti, permettendo *deep learning* in quanto favoriscono l'elaborazione di conoscenze strutturate fino al pensiero critico e riflessivo che, al contrario, rischierebbe di rimanere nella terra del non-detto e dei saperi taciti. Dowd, autore di "Stick figures. Drawing as human practice" (2018), sottolinea come il disegnare oggi rappresenti un'alternativa al *Google-based learning*. Secondo Dowd l'apprendimento istantaneo che propone la tecnologia digitale alimenta la credenza di una via facile e veloce alla costruzione del sapere. Quando si cercano immagini di un oggetto su Google, si ottengono una definizione e migliaia di immagini commerciali (general) dell'oggetto, proponendo una catalogazione riduzionista dell'oggetto e del suo significato. L'attività del *disegnare* lavora nel modo opposto, chiede un'osservazione vicina e accurata, particolare, coinvolge tutti i sensi, le precedenti esperienze e permette di sviluppare una visione che amplifica la possibile visione di quell'oggetto.

La capacità di comprendere la propria esperienza nel mondo, per dare un senso a ciò che succede e fare scelte per indirizzare la propria progettualità, non può essere vista solo come un processo cognitivo. Al contrario, la nostra relazione con il mondo circostante si basa sui nostri sensi (vedere, sentire, toccare, assaggiare, odorare), attraverso cui possiamo costantemente dare un significato all'esperienza. La letteratura internazionale di fatto si sta sviluppando intorno all'utilizzo dei disegni come strumenti in grado di muoversi tra metodologia e pedagogia (Finley, 2005) nell'ambito dell'educazione degli adulti (Daniels, 2003, Theon et al., 2011), interpretando il disegno come strumento per la ricerca educativa ma anche come stimolo a partire dal quale organizzare una pratica riflessiva e critica intorno a tematiche complesse (Zannini, 2009; Formenti, 2018). La domanda di ricerca che guida il lavoro sui fondi disegno sembra in parte scostarsi da alcune questioni della ricerca attuale in questo ambito, tuttavia, un lavoro rigoroso di studio delle fonti, di recupero della cultura del disegno nel nostro passato recente, ci permetterebbe di avere un confronto storico, offrendo una lente critica per valutare il disegnare e il suo potenziale educativo ma anche le sue contraddizioni, le sue sfide, le sue tensioni interpretative, sottolineando già in questa prima fase di studio quanto sia importante una mediazione formativa, un lavoro sui modelli espressivi per creare campi d'esperienza significativa attraverso il disegnare.

In questa prospettiva, lavorare per una rivalutazione del disegnare nell'intero *curricolo*, partendo dalla sua storia di successi e di scetticismi, contribuirà a comprendere meglio l'uso del disegno come *drawing-to-learn*, a esplorarlo come possibilità nel *drawing-to-teach*, aprendo maggiormente all'utilizzo di altre modalità espressive, sostenendo una maggiore ricerca e tematizzazione delle finalità pedagogiche che il "disegnare" può assumere nella didattica curricolare, nella formazione e nella ricerca educativa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Annamma, S. (2017). Disrupting cartographies of inequity. Education journey mapping as qualitative methodology, in Morrison, D., Annamma, S., Jackson, D. D. (Eds), *Critical Race Spatial Analysis. Mapping to Understand and Address Educational Inequity*. Sterling, Virginia: Stylus Pushing.
- Ball, M.S., Smith, G.W.H. (1992). *Analyzing visual data*. Newbury Park: Sage.
- Bernson, M. (1978). *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*. Roma: Armando.
- Biffi, E., Gerber, N., Biondo, J., & Zuccoli, F. (2019). Art-based methods. An approach to educational research. In A. Luigini (a cura di), *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage* (pp. 249-252). Springer Verlag.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cohn, N. (2014). Framing "I can't draw": the influence of cultural frames on the development of drawing, *Culture & psychology*, 20 (1), 102-107.
- Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del Sistema scolastico, *Formazione & Insegnamento*, XV, 1, 165-177.
- Covato, C. (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano. Guerini.
- Daniels, D. (2003). Learning about community leadership: fusing methodology and pedagogy to learn about the lives of settlement women. *Adult Education Quarterly*, 53, 189-206.
- De Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano. Guerini.
- Dowd, D.B. (2018). *Stick figures. Drawing as human practice*. Ulcer City Publications.
- Elkins, J. (2010). *The concept of visual literacy and its limitations*, Visual Literacy. New York: Routledge,
- Emmison, M., Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. London: Sage publications.
- Farnè, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry. Performing revolutionary pedagogy, In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 681-694.
- Formenti, L. (2018). *Formazione e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). "Drawing to write: A look at our childhood houses". *The Change Agent: Adult Education for Social Justice: News, Issues & Ideas* Vol. 17 (September): <http://www.nelrc.org/changeagent/pdf/issue17.pdf>.
- Garista, P. (2006). Quando l'esperienza si colora, *Pedagogika*, 4, luglio-agosto, 31-34.
- Garista, P. (2009). *Come le ali di una farfalla: orientamenti educativi per l'alimentazione nel ciclo della vita*, in Pocetta, G., Garista, P., Tarsitani, G., *Alimentare il benessere della persona*. Roma: SEU.
- Garista, P., Cinganotto, L., Benedetti, F. (2016). Drawing as a key skill for visual literacy in lifelong and lifewide learning. In Dozza, L., Ulivieri, S. (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp 755-762). Milano: Franco Angeli.
- Garista, P., Pocetta, G., Lindstrom, B. (2019). Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings. *Health Promotion International*, doi. 10.1093/heapro/day/27
- Kearney, K. S., Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4, 361-382.

- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti: prospettive di ricerca, *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, 7-12.
- Massa, R. (1992). *Clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A, Schuck, K., & Ting, T. (2015). A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making. *Language, Culture, and Curriculum*, 28 (1), 41-57.
- Minello, R. (2013). Capability Approach. Relazioni e Pratiche. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1.
- Moore, D.M., Dwyer, F.M. (1994). *Visual literacy: a spectrum of visual learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Quilin, K., Thomas, S. (2015). Drawing-to-learn: A framework for using drawing to promote Model-Based reasoning in Biology. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1-16.
- Riley, H. (2004). Perceptual modes, semiotic codes, social mores: a contribution towards a social semiotic of drawings. *Visual Communication*, 3 (3), 294-315.
- Riva, M.G. (2001). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. London: Sage.
- Seveso, G. (2013), Il contributo delle visual evidences nello studio delle rappresentazioni dell'infanzia nella Grecia antica. In Cavallera H. A. (eds.), *La ricerca storico-educativa oggi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stern, A. (1999). *Il Closlieu*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Strollo, M. R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A., Stuart, J. (2011). *Picturing Research. Drawing as a visual methodology*. The Netherlands: Sense Publisher.
- Travaglini, R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Weber, S., Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 303-313.
- Yorks, L., Kasl, E. (2006). I know more than I can say. A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of transformative Education*, 4 (1), 43, 506-64.
- Zago, G. (2016). La storia della pedagogia e dell'educazione nelle pagine di Studium, *Studium Educationis*, XVII, 3, 87-94.
- Zannini, L. (2009). *Medical Humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zuccoli, F., Biffi, E. (2017). Art as documentation. In Social justice, solidarity and children's rights' eecera annual conference (pp.142-142). Bologna: EECERA.
- Zuccoli, F., Biffi, E., Montà, C., Carriera, L., & Sommaruga, S. (2020). Inside Outside Children's Perspective in ECECC: Graphic as a Reflective Practice in an International Study. In E. Cicalò (ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 105-113). Cham: Springer.



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

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

The challenges of education, today more than in the past, invite pedagogical reflection to combine the needs of the person with the urgency of transforming in everyday situations from late modernity. Already Bauman, in fact, had highlighted the characteristics of the modern citizen, reframing and criticizing the very concept of citizenship. The relevant and complex theme that enquires is to analyse the increasingly strong relationship between social policies and educational policies with a view to a renewal of the welfare state which, in the light of the current economic crisis, has led to the emergence of new vulnerable social categories and greater inequalities. Pedagogy, again for that broad scope and for that idea of intrinsic planning, has worked on behalf of the person, emphasizing some of the essential elements of the same, such as the concept of *dignity* and that of *identity*: the first understanding as that ability to recognize others and themselves as citizens of the world; the second, while following the dignity in a significant continuum that has as glue the person, underlined the absolute singularity of the same, breaking down that concept of man's supremacy over its like.

This paper aims to reflect on the concept of citizenship today, moving from the reinterpretation of Dewey and the meanings of democracy and education, declining them through a modern idea of social citizenship. The concept, introduced by Marshall, will be central to the treatment and will put itself in a new pedagogical perspective of the construction of the responsible citizen.

Le sfide dell'educativo, oggi più che in passato, invitano la riflessione pedagogica a coniugare i bisogni della persona con l'urgenza di trasformare nel quotidiano le emergenze provenienti dalla tarda modernità. Già Bauman, infatti, aveva evidenziato le caratteristiche del cittadino moderno, riformulando e criticando il concetto stesso di cittadinanza. Il tema rilevante e complesso che ne scaturisce mira ad analizzare il rapporto, sempre più forte, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economica, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze. La pedagogia, sempre per quell'ampio respiro e per quella

idea di progettualità intrinseca, ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il concetto di *dignità* e quello di *identità*: la prima intesa come quella capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo; la seconda, pur seguendo la dignità in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della stessa, abbattendo quel concetto di supremazia dell'uomo sul suo simile.

Il presente contributo si propone di riflettere sul concetto di cittadinanza oggi, muovendo dalla rilettura di Dewey e dei significati di democrazia e di educazione, declinandoli attraverso un'idea moderna di cittadinanza sociale. Il concetto, introdotto da Marshall, sarà centrale nella trattazione e si porrà in una nuova prospettiva pedagogica di costruzione del cittadino responsabile.

KEYWORDS

Education, Person, Welfare, Citizenship, Responsibility.

Educazione, Persona, Welfare, Cittadinanza, Responsabilità.

1. Premessa

I mondi dell'educazione oggi rimandano sempre più spesso alla necessità di prendere in esame i nuovi bisogni della persona coniugandoli con l'urgenza di trasformare in sfide educative le novità emergenti dalle criticità della tarda modernità. Bauman (2010), infatti, aveva già evidenziato questa emergenza, in verità non solo educativa, che sta caratterizzando l'evoluzione del cittadino moderno, riscrivendo una nuova idea di cittadinanza che non può più prescindere dal contributo fondamentale delle scienze dell'educazione. Il tema rilevante e complesso che ne scaturisce mira ad analizzare il rapporto, sempre più forte, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economica, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze.

Oggi diventa necessario, al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del welfare state che punti, così come è accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di rendere un nuovo welfare di sostegno reale della persona.

1.1 La deprivazione antropologica come analisi dell'evoluzione della persona

Lo scorrere del tempo ha prodotto una secolarizzazione della società che ha, gioforza, legittimato le appartenenze parziali, ovvero ha settorializzato l'unitarietà dell'esistenza in tante sfere separate minacciando l'identità personale e sociale, in passato garantita da quei valori accomunanti e universali. In un contesto di questo tipo, che ben si identifica nella definizione di «deprivazione antropologica» (Chionna 2014, p. 18), il vivere sociale non può prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata da un punto di vista politico. Considerando

gli spunti storici nel rapporto che insiste tra pedagogia e politica, diventa fondamentale «ripensare il senso stesso della responsabilità» (Jonas, 1990), tanto nel processo educativo, come propensione al bene comune, quanto nel paradigma di definizione politica intesa come gestione della cosa pubblica. È importante, e quanto mai necessario, rimarcare la forte correlazione esistente tra le discipline, intesa come indissolubile legame che si sostanzia nel rapporto tra l'aspetto educativo e quello politico, specialmente nell'epoca che i sociologi definiscono post-moderna. Il nesso «pedagogia e politica» (Elia 2016, p. 101), palesatosi già dai tempi della polis greca, vede i primi germogli nel Settecento, quando si avvia una fase di affermazione e di sviluppo di questo paradigma che, attraverso la stagione romantica, quella positivista e poi quella pragmatistica, si delinea come il modello dominante nella fase più matura della modernità. I modelli organizzativi di questo sapere pedagogico, invece, si strutturano a partire dall'Ottocento con autori quali Hegel, Marx, Comte e Dewey, che forniscono le giuste basi per la crescita del paradigma sociopolitico della pedagogia. Ancor più determinante è il contributo di Durkheim, il quale ripensa la definizione di pedagogia alla luce di questo stretto legame con la politica, definendola come scienza avente il ruolo di orientare i giovani verso l'accettazione di norme comportamentali coerenti con un determinato assetto sociale e politico. Non di meno, nello scenario italiano, sono i contributi di autori quali Gentile e Gramsci, i quali vivono uno scontro pedagogico-politico sul ruolo della scuola e dell'educazione. Da qui il disfacimento, in tempi moderni, della democrazia, derivante da una crisi delle responsabilità sociali e personali, la quale «continua ad essere evidenziata, ma ha già intrinseca la prospettiva di nuove comprensioni dei modi contestuali e pratici, non semplici, né lineari, ancor privi di realizzazioni consolidate e ipotesi rassicuranti e ben consapevoli di doversi muovere nell'eclissi dei percorsi metafisici tradizionali e nella pluralità, spesso incontrollata, di modelli dell'agire» (Kanizsa, Mariani 2017, pp. 15-20). La riflessione sul nesso uomo-educazione-responsabilità apre uno scenario molto interessante, da un punto di vista sociopolitico, sulla ridefinizione della società attuale, quale luogo intessuto su un quadro di complessità nel quale vige un carattere fortemente differenziato del modo di pensare e di strutturare le convinzioni. Mutano le credenze in certi valori e subentrano quegli atteggiamenti pedagogicamente definiti come pragmatici, sostenuti da un certo efficientismo di massa. Prevale, quindi, una fenomenologia etica caratterizzata da un individualismo radicale volto a sottrarre la sfera privata da qualunque interferenza di norme esterne.

L'agire pragmatico, volto alle singole prassi quotidiane, è elemento comune tanto alla pedagogia quanto alla politica, nell'accezione aristotelica di *praxis*, ovvero di azione come obiettivo finale; ma anche intesa come *eupraxia* (buona prassi) da distinguere diametralmente dal concetto, sempre aristotelico, di *dispraxia* (cattiva prassi). Questa distinzione suscita un'ulteriore riflessione, anche alla luce dei concetti espressi da Lévinas, sulla responsabilità, vista da questi come volontà di prossimità all'altro e alla sua estraneità. Prossimità intesa non come elemento spaziale e neanche nella definizione di riduzione della distanza, ma piuttosto come «unica qualità della situazione etica che dimentica la reciprocità» (Lévinas 1984, p. 17). Una interessante espressione di Mounier descrive la libertà che sperimentiamo come un qualcosa che è «sotto condizione» (1964, p. 85); in altre parole si intreccia con la situazione di fatto, secondo una serie di livelli che disegnano i diversi nomi e gradi delle autonomie e attraverso questi caratterizza una pluralità di piani della vita pubblica e privata. La libertà possibile è quella dinamica, ovvero in continuo e consapevole procedere che si sostanzia non solo (e non più) come libertà da, ma si qualifica come libertà per, in quell'insieme di com-

plexità gerarchiche e pluralità dei piani d'azione. È semplice comprendere come non sia esclusivamente la pedagogia ad essere strutturalmente aperta al futuro. La politica, ad esempio, specie in una società come la nostra, e in un paese come l'Italia, dovrebbe avere questa propensione all'apertura. Non bisogna pensare a questo aspetto come ad un privilegio proprio della competenza pedagogica, ma piuttosto è necessario ricercare le ragioni che nel tempo hanno prodotto questa idea, e non restringere i motivi a semplici questioni di campanilismo disciplinare.

La pedagogia, intesa come sviluppo e pratica educativa, diventa elemento essenziale per l'analisi di quanto accade nei nostri giorni. Vista, inoltre, come scienza pratico progettuale, permette di comprendere i problemi da affrontare, valorizzare la memoria pedagogica e, quindi, impostare una soluzione valida e efficace. A tal proposito risulta interessante la definizione stessa della pratica educativa e della capacità progettuale della scienza pedagogica che nel tempo, grazie al contributo di alcuni studiosi, è venuta a definirsi: scienza pratico progettuale «intesa come una rivisitazione attenta e consapevole non solo dei modelli di pratica educativa proposti e attuati, ma anche delle risorse, degli strumenti, dei metodi, dei dispositivi, dei congegni in essa sviluppati e che sono disponibili oggi per progettare e attuare un intervento educativo» (Pellerey 1999, p. 14).

Un intervento educativo è necessario nella politica, inteso ovviamente come momento di responsabilizzazione dell'elettore e di presa di coscienza dell'importanza intrinseca dell'esser cittadino del mondo. Oggi il senso stesso dell'essere elettore responsabile è venuto a cadere, vista anche la rottura nei concetti interdisciplinari, sorta appunto tra pedagogia e politica. Un peso importante, ad esempio, è dato al termine personalismo che, nell'accezione politica, specialmente nella seconda repubblica, assume un significato diametralmente opposto rispetto al senso pedagogico del termine. La centralità della persona come valore assoluto, che è alla base del personalismo pedagogico, così come lo intendeva Mounier, nella sua evoluzione in campo politico ha prodotto, e ci riferiamo al lungo periodo, tralasciando volutamente quanto prodotto nel breve, e le differenze pur importanti tra un personalismo cattolico e personalismo laico, una ridefinizione molto poco pedagogica e molto più sociologica. Mounier definisce il personalismo non come una filosofia, ma bensì come un qualcosa che si contrappone a tutto ciò che si oppone alla realizzazione del compito personale, caratterizzandolo come l'anti-ideologia.

1.2 *Verso una scuola di cittadinanza*

Educare alla cittadinanza nell'era della post-verità rappresenta un altro grande tema della pedagogia sociale che può contribuire a rielaborare una nuova idea di cittadinanza sociale a partire dai contesti di sviluppo come la scuola. La fitta letteratura sull'educazione civica nelle scuole italiane muove i suoi primi passi a metà del Novecento quando l'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro istituì l'insegnamento nelle scuole medie e superiori per due ore settimanali¹. Il tema, però, è diventato di stretta attualità negli anni duemila, e più precisamente nel 2008 quando, affiancato all'insegnamento di Storia e Geografia, viene introdotto quello

1 Il provvedimento venne attuato grazie al D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, voluto proprio da Moro. Per un maggior approfondimento si rinvia a L. Gallo, *Questioni di ricerca storico-comparata nell'educazione alla cittadinanza*, in G. Elia (a cura di), *A scuola di Cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-sociali*, Progedit, Bari 2014, pp. 35-65.

di Cittadinanza e Costituzione, in teoria con una valutazione autonoma; in realtà, è proseguita, come in passato, una certa marginalizzazione di questa “non materia”. I motivi della debolezza di questo tipo di formazione, che periodicamente porta a invocare una riforma, sono diversi e molteplici, sia di tipo storico che sociale: dalla tradizionale fragilità del civismo italiano alle profonde trasformazioni che attraversano il modo attuale. Un diffuso individualismo, in buona sostanza, coniugato con l'eccessiva e massiccia proliferazione, sempre più invasiva, del mercato hanno creato il profilo che Schnapper definisce «del cittadino consumatore» (2000, p. 32). L'educazione alla cittadinanza nel mondo attuale assume, quindi, la forma di una educazione politica intesa però non solo come formazione alla partecipazione ai profili politici democratici tradizionali di tipo assembleare, ma principalmente come formazione al politico in tutti i luoghi sociali e in tutte le sfere. Educare alla cittadinanza, in questo senso, significa preparare i cittadini del futuro a essere studenti, genitori, consumatori, fruitori dei media: parafrasando Norberto Bobbio, è doveroso educare al politico in tutte le pieghe del sociale.

Il tempo della storia corre più veloce della riflessione pedagogica, spesso in ritardo di fronte ai fenomeni e a chi vuole dare un contributo; come l'educazione civica della Legge Casati doveva fare gli italiani e quella del dopoguerra doveva educare alla democrazia dopo il fascismo, oggi l'educazione civica davanti a populismi, sovranismi, sfiducia nell'Europa, post-verità, ha grandi responsabilità che occorre assumere tempestivamente. Non è più possibile rimandare, perché i livelli della democrazia attuale, la percezione che di questa hanno i cittadini del presente, richiede un intervento educativo necessario e imprescindibile che dovrà, gioco forza, partire dalla scuola quale agenzia educativa tra le più importanti.

Il dibattito sulla cittadinanza e sulle sue dinamiche educative, però, va assumendo attualmente una vivace ripresa e un rinnovato interesse sia in Italia che in Europa, dovuto a una diversità di ragioni, tra le quali hanno particolare rilievo, oltre al processo di globalizzazione e ai continui e consistenti flussi migratori, i rapidi e intensi cambiamenti avvenuti su scala geopolitica mondiale, la crisi delle ideologie, l'affiancarsi allo Stato nazionale di rapporti internazionali, di interdipendenza planetaria e di pluralismo culturale. Una cittadinanza, quindi, che si carica oggi di nuovi significati: alla molteplicità di implicazioni e trasformazioni di ordine sociale, culturale e economico corrisponde una dilatazione e allargamento, una complessità e una multidimensionalità dello stesso concetto di cittadinanza.

Le ragioni sempre più dichiaratamente culturali, etiche e di altro genere estendono, oggi più che in passato, il concetto e i livelli di problematicità della cittadinanza; tutto questo esige, secondo Cogan e Derricot, un approccio più olistico, caratterizzato da complessità e consistenza in ampiezza e profondità, e un modello di cittadinanza multidimensionale intorno a finalità come: assunzione di responsabilità, comprensione e apprezzamento delle differenze culturali, pensiero critico, disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, cambiamento degli stili di vita per la difesa dell'ambiente, sensibilità verso la difesa dei diritti umani, partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale (1998, pp. 116-137). Il progetto educativo adatto a potenziare tali attitudini deve, secondo gli Autori, svilupparsi su quattro livelli: personale, modificando i comportamenti di vita; sociale, in quanto impegno nella vita pubblica; spaziale, considerando l'interdipendenza; temporale, in quanto include progetti per il futuro.

L'educazione alla cittadinanza, oggi, comprende la prospettiva interculturale, inglobata necessariamente perché struttura portante di una società plurale. Questa nuova cittadinanza rappresenta un orizzonte di vita e un livello di convivenza più elevato e aperto al futuro di ciò a cui invece possiamo andare incontro se im-

bocchiamo le strade involutive e contorte dei particolarismi, dei privilegi, del disordine morale e politico (Corradini 1999, p. 175). Un'educazione alla cittadinanza che si deve affermare come una educazione che non ci impedisca di coltivare umanità, come direbbe Nussbaum, per formare cittadini in grado di riflettere criticamente, rispettare le differenze degli altri e riconoscersi in una comune umanità: mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporci ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità (Nussbaum 2013, pp. 199-224). Per realizzare tutto questo, e per imparare a vivere insieme in un mondo globale, è necessario ripartire e imparare a vivere insieme nelle comunità alle quali apparteniamo per collocazione naturale: il quartiere, la città, la regione, la nazione. Desideriamo davvero partecipare alla vita pubblica e siamo in grado di farlo? È questo il problema fondamentale della democrazia.

2. La democrazia nel terzo millennio

Un termine che riecheggia sempre più spesso nelle riflessioni pedagogiche è quello di democrazia. Dalla categoria aristotelica all'idea deweyana, il termine nel tempo ha sempre caratterizzato la vita dell'uomo, dandone una lettura sempre critica e complessa. Una forma di governo spesso esaurisce semplicisticamente qualcosa di decisamente più ampio e complesso; una idea, fatta di storia e di valori, ne restituisce una forma più alta ma certamente sempre troppo teorica e poco prassica. La realtà del presente, invero, ci ricorda come la democrazia non possa scindersi dall'educazione perché costruita su valori comuni: una democrazia che non si risolve semplicemente nel diritto di voto, ma si realizza ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità.

2.1 *Da forma di governo a forma di pensiero*

Il termine democrazia nella riflessione pedagogica contemporanea non può prescindere da quell'idea deweyana di inizio Novecento; rileggere e analizzare il pensiero di un autore come John Dewey, in chiave specificatamente pedagogica, però, potrebbe risultare arduo e complesso, se si considera la vastità dell'eredità bibliografica e scientifica che l'autore statunitense ha lasciato (Balzano, 2019b). Questo significa porsi la questione dell'uso del suo pensiero come strumento per far fronte ai nostri problemi formativi, anziché limitarsi alla sua interpretazione. La trasposizione storico-culturale del pensiero di un autore a un'epoca diversa, com'è appunto quella che viviamo quotidianamente, che i sociologi definiscono della postmodernità, pone però rilevanti problemi, legati al rischio di usi arbitrari o infondati, che non sono oggetto di analisi in questa sede. Tuttavia, rinunciare a usare il pensiero di Dewey per imbalsamarlo nella sua classicità, relegandolo nel museo delle idee, non sarebbe coerente col suo strumentalismo e con la sua concezione attiva della conoscenza. In questa prospettiva è essenziale distinguere la

ricostruzione del pensiero di Dewey in base all'edizione critica dall'uso che spesso ne è stato fatto, soprattutto per diffondere i valori della democrazia nella società globale contemporanea (Spadafora 2017, p. 59). Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell'impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi, avendo in imprescindibile considerazione che «il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari Paesi» (Cambi 2000, p. 454).

Il nesso tra democrazia e educazione diventa, quindi, centrale nella nostra analisi poiché costituisce una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche. Il pensiero di Dewey, infatti, è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, «se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica di natura pedagogica» (Borghi 1955, p. 6). Dewey, infatti, riteneva che la democrazia non fosse soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia è una concezione etica della società, in base alla quale la persona rappresenta la realtà prima e ultima. L'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. «Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione, assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia, garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti» (Westbrook 2011, p. 229). La democrazia, per questo, si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo processo di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a sé stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia. Per una società democratica, infatti, sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati.

In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, denominato da Hobsbawm come «l'età dell'oro» (1997), lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalistica iniziata negli anni Settanta del Novecento, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva, la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia.

In un quadro così frantumato, a farne le spese sarà anche la stessa democrazia, tanto nella sua accezione governativa quanto nella definizione sociale e relazionale. La democrazia, infatti, va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero alternative. Il governo degli Stati e degli organismi internazionali va così affidato a *élite* competenti, rese immuni dall'opi-

nione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval, le «tecniche governamentali» (2013) del sistema neoliberista costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale e economico. Il regime neoliberista incorpora, perciò, un preciso progetto pedagogico. Come ricorda Nussbaum, infatti, «il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente» (2011). L'educazione, però, come ricorda Spadafora, è una necessità della vita, nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica (2017, p. 61).

Da questa breve analisi del pensiero deweyano possiamo rintracciare tre possibili questioni che rappresentano le fondamenta della nostra analisi. La prima questione riguarda la scelta tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale e economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa a assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini.

Il percorso tracciato, quindi, delinea una nuova idea di democrazia, utile e funzionale alla costruzione di una cittadinanza sociale, che non mira a essere soltanto una forma di governo, legata alla dimensione politico-economica, ma diviene necessariamente una forma di pensiero, un pensare con e per la comunità, a partire dal singolo, nel rispetto delle diversità, delle caratterizzazioni di ognuno, mirando a quell'ampio e sempre attuale concetto che vede l'educazione impegnata nella costruzione di un percorso di cittadinanza democratica.

2.2 *Educare alla cittadinanza democratica*

L'educazione del genere umano rappresenta da sempre uno dei temi principali della ricerca pedagogica in campo sociale, specialmente se si ripercorrono le varie fasi di studio che da un approccio teologico, con la polemica religiosa del Settecento teorizzata da Gotthold Ephraim Lessing, e analizzata quasi due secoli dopo da Luciano Canfora, giunge a esplicitare la singolarità della persona, assunto dal quale muovere il percorso educativo, ma anche il rispetto delle singolarità nel comune cammino della vita. «Il fine, dunque, dell'educazione è nel singolo, nel breve suo cammino, è nei singoli, nel breve cammino che ciascuno d'essi percorre nel proprio tempo, il fine medesimo che il genere umano persegue, di generazione in generazione, nell'eterno suo avanzare: è il fine tendente a attingere il supremo grado di rischiaramento dell'intelletto e di purità del cuore» (1997, pp. 132-133).

Troppo spesso, però, il confine tra scienza e utopia si assottiglia, e questo accade anche nell'idea di perfezione dell'umano che ha Lessing, che è facile paragonare a quella di Rousseau, e che rappresenta ancora oggi un difficile nodo da sciogliere nel campo della ricerca. È sempre più evidente, infatti, l'esistenza di una forte crisi di valori e di bisogni riferiti all'uomo che si ripercuote inevitabilmente nello studio scientifico e nella ricerca pedagogica. L'uomo avverte il bisogno di una forte tensione educativa e l'assuefazione al male di vivere è certamente la più acuta ma non la sola. Esistono numerosi bisogni che hanno creato una crisi profonda nell'uomo; assistiamo a una forma di mutismo elettivo che provoca una sensazione di appagamento per le menti umane nella quotidiana narrazione, e che porta a quel falso convincimento che ci dice che la parola non deve essere coltivata e promossa dall'uomo ma semplicemente palesarsi nell'accadimento naturale degli eventi. «Quando si parla di socialità come di una tendenza naturale dell'uomo si fa riferimento da un lato alla sua ineliminabile dimensione sociale riconoscendo che egli animale socievole non può fare a meno di vivere insieme con gli altri perché degli altri ha bisogno più o meno a seconda del suo grado di sviluppo fisico o psichico» (Bertolini 2011, p. 14).

Il riferimento alla responsabilità dell'educazione circa la condizione dell'uomo attuale arriva da più fronti e si riversa su più tematiche: una di queste afferisce al concetto di autorità e a quella crisi che già da molto tempo l'ha investita. Fare pedagogia, perciò, comporta il ripensare la formazione della persona in quella congiuntura storico-sociale, prendendo spunto da una chiave interpretativa che mette in evidenza le emergenze di formazioni più ricorrenti nella società della complessità, ovvero quelle interdipendenze economiche e quella cultura mediatica che mirano e tendono sempre più a stereotipare i valori, l'uomo e la sua esistenza; al tempo stesso è necessario individuare dei dispositivi pedagogici che riescano a dare vita a modelli educativi ipotizzati, in grado di misurarsi con le singole persone sulla base della loro esperienza vissuta, sugli stili comunicativi e sul pensiero, in modo da poter orientare quel processo di formazione e educazione verso un orizzonte di umanità. «Il termine persona è tutt'altro che concettualmente univoco e non solo per i mutamenti avvenuti lungo il corso del tempo (la persona come maschera teatrale, come personaggio, come mea persona, in Cicerone, come onoredignità, nella bassa latinità) e per la diversa utilizzazione del termine nell'ambito filosofico, teologico e giuridico, dove la stessa evoluzione del linguaggio comune ha portato a raccordi di somiglianza con altri termini, quali individuo o soggetto, oppure a privilegiare alcune dimensioni dell'umano, quali razionalità, interiorità o libertà» (Flores d'Arcais 1994, p. 113).

«L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, chiude l'indice dei dialoghi disciplinari della pedagogia con le discipline che attraversano la questione della dignità e pone un ulteriore spazio di comprensione del vivere intersoggettivo e del riconoscimento reciproco» (Chionna 2007, p. 21). L'approccio teoretico, perciò, entra in stretta correlazione con le varie teorie dell'educazione e, quindi, con l'intero sistema delle scienze dell'educazione. La progettualità, in quanto elemento di consapevolezza scientifica della metodologia dell'educazione, punta a rivisitare non soltanto dei modelli precostituiti, ma anche a usufruire di tutte quelle risorse, strumenti, metodi, dispositivi e congegni che in essa si sviluppano e prendono forma. Un buon impianto concettuale è indispensabile alla pedagogia; l'orientamento di fondo va esplicitato per evidenziare la corrispondenza tra la gamma teorica delle credenze, l'apparato critico di cui si dispone e le risultanze e le prospettive di specifiche ricerche.

La pedagogia, per quanto fin qui esposto, non può prescindere dal concetto di valore, inteso come parte integrante di un più ampio oggetto di studio. Questo rappresenta un dover essere. In realtà è valore tutto ciò che ciascuno desidera in quanto il desiderio racchiude in chi lo esprime un valore positivo. In senso assoluto è valore ciò che viene considerato apprezzabile da tutti, ovvero ciò che ha validità universale. La pedagogia di valori mira ad attribuire all'esistenza un valore, sulla qualità dell'esperienza umana, che non è indipendente dal contesto in cui si vive. L'autonomia personale, infatti, si rafforza se la persona vive in un ambiente sereno in cui vengono apprezzate e valorizzate le proprie caratteristiche. Da qui nasce l'idea di cittadinanza, in senso positivo, di vissuto e di parte di un tutto. La persona, in quanto cittadino del mondo, si sente parte integrante dello stesso e lo vive attivamente. Oggi, sempre più spesso, sentiamo riecheggiare i termini cittadinanza attiva, cittadino attivo, proprio perché si tende, sulla scorta dell'esperienza educativa, a riformulare il senso stesso della persona e del suo vivere nella comunità. Cittadinanza che si accompagna, necessariamente, al termine partecipazione, tanto in senso politico, quanto in senso pedagogico. Nel tempo i due termini, cittadinanza e partecipazione, hanno assunto diversi significati e si sono modellati col passare degli anni e con il progredire della ricerca scientifica. Hanno, però, dovuto fronteggiare un *gap* comunicativo colmabile soltanto con la rilettura della comunicazione quale fondamento pedagogico, se la si intende come un mondo all'interno del quale vi è uno scambio di informazioni intenzionalmente orientato. Questo presuppone un processo partecipativo che vede la persona quale fulcro fondamentale e parte attiva nell'azione intenzionale. Da qui quel senso nuovo di partecipazione che, sulla scorta dell'intenzionalità, che presuppone un coinvolgimento attivo, mira a ridefinire l'azione politica sulla base della *praxis*, nell'accezione aristotelica di azione come obiettivo finale.

«Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico» (Balzano 2019a, p. 222). La rivoluzione copernicana a cui si è fatto riferimento nella prima parte, invocata dallo stesso John Dewey (1859-1952), concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del dato socio-economico alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, così, a una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze e idee pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra emittente e ricevente, tra educando e educatore, tra genitore e figlio, tra insegnante e studente. Un percorso di cittadinanza attiva si costruisce anche attraverso queste procedure che mirano a restituire reciprocamente elementi di crescita educativa e formativa. L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macrosmo. Ciò vale per ogni status sociale che riguarda l'uomo: «Spinoza e Leibniz, per esempio, sono quanto mai esemplari, nell'interpretazione del singolo come modo di essere della sostanza, o nella necessaria postulazione di una armonia prestabilita come condizione per l'accordo nel e del diverso» (Flores d'Arcais 1994, p. 127).

Accettazione delle differenze come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una democrazia sociale che mira al benessere, alle politiche di welfare state declinate sul/per il cittadino.

3. La cittadinanza nel terzo millennio

Tra i tanti studiosi delle forme di welfare state, T.H. Marshall è stato il primo a individuare nel principio di cittadinanza, in particolare nella sua personale riformulazione, una innovativa e determinante chiave di lettura per l'interpretazione degli scenari evolutivi dello stato di benessere. Nell'elaborazione del suo pensiero, l'Autore va oltre il semplice significato giurisprudenziale del termine, che indica il rapporto che lega la persona cittadino alle istituzioni che rappresentano lo Stato in un vincolo di diritti e doveri. Egli affronta il suo oggetto di studio rielaborando e approfondendo il campo semantico e concettuale legato all'idea tradizionale di cittadinanza. «La cittadinanza è uno status concesso a coloro che sono membri effettivi di una comunità. Coloro che possiedono tale status sono uguali nel rispetto dei diritti e dei doveri inerenti al nostro status. Non c'è un diritto universale che determina tali diritti e doveri, ma esistono società in cui la cittadinanza è una istituzione che si sviluppa e crea l'immagine di un'ideale cittadinanza con cui misurare i risultati raggiunti e verso cui indirizzare le proprie aspirazioni. L'impulso a seguire il percorso indicato è così pianificato al fine di creare piena equità, di arricchire l'essenza fondamentale che costituisce lo status, e di aumentare il numero delle persone cui lo status è concesso» (Marshall 1964, p. 18).

3.1 *Cittadinanza sociale e democrazia sociale*

Il riconoscimento dei diritti di cittadinanza non è da interpretare come il risultato automatico al quale si perviene attraverso la semplice appartenenza a uno Stato nazione in qualità di cittadino, bensì, «il concetto di cittadinanza reca in sé la storia del percorso di riconoscimento dei diritti civili e politici, che ha visto nello Stato, nei cittadini, e nel rapporto diritti/doveri tra loro instauratosi, l'affermazione dei diritti sociali e, con essi, la costituzione dei presupposti ideologici e pratici per la nascita del Welfare State» (Balzano 2017, p. 50). Il riconoscimento del principio universalistico di soddisfacimento dei diritti fondamentali è stato di fatto esteso a tutti i cittadini attraverso la cancellazione delle differenze giuridiche prima e di quelle politiche in seconda battuta. I diritti sociali si manifestano, quindi, come ultimo momento nell'elaborazione di quel percorso concettuale grazie al quale a ogni cittadino è stato altresì riconosciuto lo status di persona avente diritto, dinanzi allo Stato e alla società, di poter soddisfare i propri bisogni per poter vivere dignitosamente. Per comprendere a fondo un concetto tanto essenziale quanto sottile nella sua definizione propriamente educativa, dobbiamo necessariamente soffermare il focus d'attenzione sulla questione singolare e più precisamente sul senso del rispetto. La singola identità, unica in sé, e che rappresenta la prima forma di riconoscimento dell'io, richiede una prima e fondamentale questione che mira al riconoscimento prima e al rispetto poi della stessa. Rispettare sé stessi riconoscendosi come unici e caratterizzanti significa riuscire, in un secondo passaggio, consequenziale nelle scienze educative, a riconoscere l'altrui persona come unica e caratterizzante, fondando il tutto sulla categoria del rispetto. Questo passaggio essenziale della pedagogia rappresenta uno dei fondamenti utili alla costruzione di una nuova idea di pedagogia sociale. Il concetto di rispetto, e quindi di reale riconoscimento, rappresenta un tassello importante nella costruzione del cittadino responsabile, inserito nel mondo e capace di coesistere con i propri simili, in un rapporto di reciproco riconoscimento della singola identità, in sé e nel rapporto con gli altri. «In questi ultimi anni, caratterizzati da un consistente fenomeno migratorio che ha portato e porterà sempre più al consolida-

mento di società multietniche e multiculturali, l'educazione alla cittadinanza non dovrebbe prefiggersi l'obiettivo di trasmettere il senso di appartenenza nazionale, ma piuttosto diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri indispensabili alla convivenza in una società complessa e articolata che si fondi sul principio di responsabilità» (Pazzaglia 2003, pp. 80-83).

Nell'istanza del rinnovamento qualitativo del vivere insieme in una società a bassa coesione sociale, e in un periodo storico caratterizzato dal pluralismo dei valori e delle culture, assume rilevanza una nuova forma di cultura democratica fondata sull'ampia articolazione del nesso tra responsabilità e cittadinanza. Il termine democratico, che accompagna il concetto di cittadinanza, rinviene da una diversa valutazione del contesto sociale e civile oggi inteso come luogo necessario per affermare i principi legati ai diritti dell'uomo. Quando ci riferiamo al termine cittadinanza, invece, secondo l'accezione più recente di stato personale, sociale e civile afferente all'esercizio decentrato della democrazia, facciamo riferimento a quel diritto diffuso a tutti coloro che fanno parte di una comunità civile e sociale e a quel cittadino disposto a crescere in termini di responsabilità democratica. Alla luce di quanto analizzato, in conclusione, diventa importante avviare una riflessione su di una nuova prospettiva di ricerca pedagogica che miri a ridefinire, o almeno aprire, un nuovo orizzonte nelle sfide sociali dell'educazione, basandosi necessariamente sugli assunti classici delle scienze dell'educazione e sui modelli educativi caratterizzanti della pedagogia sociale. Il rapporto tra l'educazione e la democrazia, fondamento del pensiero deweyano, ci restituisce in questa breve rilettura elementi essenziali di possibile costruzione, o sarebbe più giusto parlare di ricostruzione, di un'idea di cittadinanza fondata su una persona attore di responsabilità.

La filosofia di Dewey, come ricorda Rorty, è un tentativo sistematico di temporalizzare ogni cosa, di non lasciare nulla nell'immobilità. Questo significa abbandonare il tentativo di trovare un quadro teorico di riferimento all'interno del quale valutare i progetti per il futuro dell'uomo. «La fantastica speranza di Dewey era che gli eventi futuri avrebbero reso obsoleto ogni quadro proposto in precedenza. Ciò che temeva era la stasi: un tempo nel quale ciascuno ha la certezza che il compito della storia è stato portato a termine, un'età fatta per gli spettatori piuttosto che per gli individui agenti, un paese nel quale le discussioni tra destra e sinistra non trovano più ascolto» (1999, pp. 30-31). Le tesi deweyane sono centralissime particolarmente oggi nella crisi della democrazia. Si pensi, a questo proposito, alle tesi secondo le quali «la democrazia rappresentativa sia ormai al tramonto, poiché siamo entrati in una fase nuova in cui contano le *lobbies*, i *leaders* populistici, i sondaggi di opinione e le commercializzazioni della cittadinanza» (Mariani 2017, p. 145). È stato lo stesso Dewey, infatti, a fissare la democrazia secondo un'idea regolativa guardando ai suoi valori alti, che oggi risultano da integrare col pluralismo culturale più complesso, con la critica dei media, con il diritto-ai-diritti e con la metamorfosi della rappresentatività. Tutti temi che sono oggetto della ricerca attuale e che possono, o sarebbe bene dire devono, essere affrontati tornando a Dewey, così come si torna in una propria casa, solida e sicura, per ri-leggerlo, ri-pensarlo e, perché no, aggiornarlo.

3.2 *Il cittadino del terzo millennio*

Nei contesti sociali complessi, come quello nel quale quotidianamente viviamo e agiamo, diventa difficile ritenere che esista un'educazione ufficiale, ovvero una idea comune che domini tutto lo scenario sociale, esercitando una sorta di capil-

lare egemonia. In qualsiasi società agiscono, oltre a quella ufficiale, altre educazioni che contribuiscono a comporre lo scenario, spesso indebolendo la linea ufficiale e sostituendosi quale educazione prevalente. Si tratta, in sostanza, di quelle che Tramma definisce «educazioni altre» (2019, p. 111), i cui contenuti, le prassi, il peso mutato nel corso del tempo e in relazione ai luoghi e ai tempi nei quali si situano, ma che hanno comunque come caratteristica distintiva l'essere in conflitto totale o parziale con quella ufficiale o con parti di essa. È una educazione politica che prospetta una società nuova, diversa da quella esistente, mai realizzata prima o realizzata in altri paesi, oppure, per converso, che prospetta un ritorno a società del passato.

Esiste un luogo politico, culturale e relazionale dove si intrecciano e interagiscono numerose storie, anche molto differenti tra loro, che in ogni caso contribuiscono a connotarlo come luogo dell'insicurezza. È il contesto nel quale si inserisce, in modo pressoché totale, la crisi dell'educazione sociale: la caduta rovinosa del sistema di garanzie pubbliche nei confronti dei settori più fragili della popolazione, le vecchie e nuove povertà, le trasformazioni sociali che hanno reso difficile trovare dei solidi punti di riferimento, l'incontro con l'alterità ritenuta in sé minacciosa, la guerra tra poveri che è diventata guerra tra diverse identità religiose e etniche, tutti tratti di una crisi, per molti versi epocale, che diviene centrale nella riflessione pedagogica moderna. L'attualità di una simile analisi, utile a ridefinire la stessa idea di cittadino del terzo millennio, è rintracciabile anche in quanto, ad esempio, riporta l'editorialista Ezio Mauro sul quotidiano *la Repubblica* il 5 febbraio del 2018, a proposito dell'episodio di Macerata, quando un italiano aprì il fuoco contro persone di colore: «Prima con la separazione crescente tra rappresentanti e rappresentati, poi con il rifiuto della politica come strumento per garantire sicurezza nella democrazia, quindi con il venir meno dello scambio tra tutela e libertà, che era all'origine del patto tra cittadino e Stato moderno. Infine, lo smarrimento di fronte alle emergenze dell'immigrazione, della crisi del lavoro, del terrorismo islamista, un'onda congiunta troppo alta per essere controllata dai governanti nazionali, perfetta invece per allargare l'inquietudine, disperdere il sentimento repubblicano in tante solitudini isolate, trasformare il cittadino in individuo dimenticato [...] È il segno di una regressione evidente, che porta il cittadino a rinunciare a tutti gli strumenti d'intervento costruiti in decenni di democrazia e di storia nazionale della convivenza, per precipitare nel pozzo primordiale della pistola e dell'agguato» (2018).

Un'analisi lucida, quella prodotta dal giornalista, che evidenzia qualcosa che lo stesso aveva già sottolineato in modo forte in un precedente passaggio, circa due anni prima, a proposito dell'episodio di Goro, quando gli abitanti del paese si opposero all'arrivo di dodici donne immigrate coi loro figli: «Dovrebbe farci riflettere il fatto che l'unica volta in cui il paese si sente comunità, agisce insieme, trova un'espressione collettiva, è davanti alla notizia che arriveranno dodici richiedenti asilo [...] La superficie sottile della civiltà italiana si sta sciogliendo nei punti più deboli della nostra geografia sociale, i piccoli centri della lunga periferia italiana, i paesi di montagna e di campagna, le isole ghettizzate all'interno delle grandi città» (2016). Una percezione di insicurezza che si trasforma in elemento portante nella costruzione del cittadino moderno e che trova terreno fertile nell'ultimo gradino della scala sociale, lì dove è sceso il cittadino medio per confrontarsi, e quindi sfidarsi, con il richiedente asilo che bussava alla propria porta. È l'ultima espressione del welfare state, nato in origine come forma di solidarietà, come strumento di emancipazione e di integrazione, dunque di cittadinanza, diventato simbolo di divisione e di identità, quasi fosse un privilegio da consumare soltanto noi, al riparo da occhi stranieri.

La paura, la percezione diffusa di insicurezza, la domanda securitaria, il crearsi uno zoccolo duro sul quale fare affidamento, rappresenta la panacea del cittadino moderno; la gente ha paura perché l'ambiente di apprendimento è fertile a una dinamica quanto meno errata: il cittadino, oggi, vede con i propri occhi furti, scippi, o altri atti delinquenti, e li associa alle difficoltà quotidiane, ai ritardi dei treni, al caos del traffico, alla disorganizzazione della propria città, dando una interpretazione del mondo che è frutto di una minuta esperienza. La sfida per il cittadino del terzo millennio risiede esattamente in questo cambio di direzione, di interpretazione, di significati del vissuto, in una scala valorale e ermeneutica che vede la pedagogia impegnata in prima fila nel ridefinire le priorità educative, i contesti, gli accadimenti, ma soprattutto la diversità delle culture, perché come ricorda Santerini «l'educazione nasce in forma culturale, si sviluppa e si riproduce in una società, produce a sua volta nuovi modelli culturali che vengono trasmessi e modificati nel tempo. Non avrebbe senso, quindi, parlare di cultura ma solo di culture al plurale, che si sviluppano dentro determinati ambienti sociali in una continua interazione» (2019, p. 26).

Riferimenti bibliografici

- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2019a). Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità. In *Pedagogia Oggi* (anno XVII, n. 1, pp. 217-230). Lecce: Pensa Multimedia.
- Balzano V. (2019b). Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. In *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture* (vol. 2). Napoli: University Press.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia
- Cambi, F. (2000). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Canfora, L. (1997). *L'educazione del genere umano*. Palermo: Sellerio
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Cogan, J.J., Derricot, R. (1998). *Citizenship for the 21st century. An international perspective on education*. London: Kogar Page.
- Corradini, L., Refrigeri, G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- Elia, G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Kanizsa, S., Mariani, A.M. (2017). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Flores d'Arcais, G. (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. Portinaro, P.P., Torino: Einaudi).
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Lévinas, E. (1984). *Etica e infinito*. Roma: Citta Nuova.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Mauro, E. (2016). La solitudine dell'indigeno italiano. In *la Repubblica* (26 ottobre). Roma.

- Mauro, E. (2018). Il fantasma dell'uomo bianco. In *la Repubblica* (5 febbraio). Roma.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pazzaglia, L. (2003). *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*. In Erbetta A. (Eds.). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Rorty, R. (1999). *Una sinistra per il prossimo secolo*. Milano: Garzanti.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*. Parigi: Gallimard.
- Spadafora, G. (2017). Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 59-75). Roma: Tre Press.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando.

Giovani albanesi di seconda generazione raccontano i loro percorsi di vita

Second-Generation Albanian Youth narrating their life paths

Sabrina Colombo

Libera Università di Bolzano/Bozen – sabrina.colombo@education.unibz.it

ABSTRACT

Nowadays Italian youth can be considered heterogeneous concerning somatic traits, color of the skin, spoken languages at home and the religion orientation. Some of them were born abroad, outside national borders, and some, although they were born on the national territory, are not yet Italian citizens. But then the question arises: who are they? These are the so-called second generations, or the children of those migrants, who since the mid-70s have considered Italy as a country that could offer a future for them and their children. The topic of second generations is central in political debates, both at European and national level, regarding citizenship, integration, social inclusion; but not only, scholars, engaged in migration studies both in Europe and America, began to focus their research on second generations. Overseas the research started since the time of the Chicago School, investigating on children of European migrants. In Europe and, above all, in Italy, where the migration phenomenon is relatively recent, research on second generations started only in the 90s. This paper aims to illustrate a research conducted in South Tyrol in 2019 investigating identity and desires of second-generation girls with Albanian origins. Peculiar is the environment in which these girls were born and raised, South Tyrol, a border land inhabited by three different linguistic groups with their own ethnic identities.

I ragazzi italiani di oggi sono eterogenei dai tratti somatici al colore della pelle, alla lingua parlata in casa e alla religione praticata. Alcuni sono nati all'estero, fuori dai confini nazionali, e taluni pur essendo nati sul territorio nazionale non sono ancora cittadini italiani. Ma allora sorge spontanea la domanda: chi sono? Si tratta delle cosiddette seconde generazioni, ovvero i figli di quei migranti, che dalla metà degli anni '70, hanno visto nell'Italia un paese che poteva dare futuro a loro e ai loro figli. Il tema delle seconde generazioni è centrale in dibattiti politici, sia europei che nazionali, per quanto riguarda cittadinanza, integrazione, inclusione sociale; ma non solo, ha risvegliato anche l'interesse di studiosi e ricercatori impegnati in migration studies sia in Europa che in America. Oltreoceano la seconda generazione è stata oggetto di studio fin dai tempi della School of Chicago, quando gli studiosi cominciarono ad interessarsi dei figli dei migranti europei. In Europa e, specialmente, in Italia, dove il fenomeno migratorio è relativamente recente, la ricerca sulle seconde generazioni è iniziata solo dagli anni '90. Il presente contributo illustra una ricerca condotta in Alto Adige nel 2019 con

l'intento di indagare identità e desideri di ragazze di seconda generazione con origini albanesi. Peculiare risulta proprio l'ambiente, in cui queste ragazze nascono e crescono, l'Alto Adige, una terra di confini abitata da tre gruppi linguistici diversi già a confronto sul tema dell'identità etnica.

KEYWORDS

Second generation-girls-identity-Albania-South Tyrol.

Seconda generazione-ragazze-identità-Albania-Alto Adige.

Introduzione

Dopo la morte di Enver Hoxha, deceduto nel 1985, l'Albania era uno stato povero e piuttosto isolato e il popolo albanese aveva dovuto sopportare anni di deprivazioni, povertà e soprattutto mancanza di libertà. L'unica via d'uscita era fuggire, lasciare il paese e la meta più ambita era l'Italia, vicina sia geograficamente che storicamente. Fu così che nell'estate 1990 sei persone raggiunsero in barca le coste della Puglia. Gli abitanti, alla vista inaspettata di questi uomini, dapprima sorpresi, li accolsero. Nello stesso momento a Tirana migliaia di persone provavano a scalare le mura delle ambasciate europee per richiedere accoglienza come rifugiati politici. Nella primavera e nell'estate del 1991 ci furono due partenze di massa dal porto di Durazzo verso le coste pugliesi. In tutto arrivarono 25.700 migranti che furono accolti per ragioni di sicurezza; il Governo italiano non aveva preventivato il loro arrivo e si trovò così del tutto impreparato. Ci fu una differenza di accoglienza tra il primo e il secondo esodo da parte dell'Italia, tuttavia non mi soffermerò in questo articolo ad evidenziarle (si veda Dal Lago, 1999; King & Vullnetari, 2003; King & Mai, 2008).

Con una ordinanza del ministero italiano per il Coordinamento della protezione civile del 13 marzo 1991 pubblicata in Gazzetta Ufficiale, dopo il loro arrivo in Puglia, fu deciso il dislocamento degli stessi in altre regioni italiane per poter alleggerire la regione pugliese (Devole, Pittau, Ricci, & Urso, 2008).

Alcuni di loro, circa 350, furono inviati a Monguelfo/Welsberg in Alto Adige; per loro furono allestiti alloggi nelle camerate della caserma "Cesare Battisti". Nel 2017, per celebrare i 25 anni di convivenza tra albanesi e autoctoni sul territorio altoatesino, venne allestita una mostra con relativo catalogo contenente le foto di quegli arrivi. Leonora Zefi, presidente di un'associazione albanese in Trentino, ne parla così:

La caserma "Cesare Battisti" di Monguelfo/Welsberg venne attrezzata per accogliere profughi, e divenne il teatro di uno sforzo collettivo di persone, enti e istituzioni uniti nel cercare soluzioni adeguate e soprattutto "umane" al disorientamento e alle ansie di tante persone (Zefi & Viola, 2017).

La Protezione Civile della Provincia di Bolzano, la Croce Rossa, la Polizia di Stato, l'Arma dei Carabinieri, la Caritas Diocesana e il Comune di Monguelfo si adoperarono tutti per accogliere queste persone disorientate anche per il fatto

che nella regione si parlasse tedesco e, non conoscendo la storia pregressa, era per loro di difficile comprensione. Taluni chiedevano addirittura se si trovassero in Italia, increduli nel sentire un altro idioma.

Oggiorno gli Albanesi sono distribuiti e ben integrati su tutto il territorio nazionale. In Alto Adige preferiscono le città (Merano, Bressanone, Brunico, Bolzano) ai piccoli paesi delle valli. In assoluto è il gruppo di migranti più ampio nella regione. Secondo il dossier statistico immigrazione (IDOS, 2019) il numero degli albanesi residenti nella Provincia Autonoma nel 2018 era 5.739 (11,4% della popolazione di migranti). Purtroppo, attraverso la naturalizzazione, ovvero diventando cittadini italiani, molti numeri vanno persi e il risultato è falsato.

1. Le seconde generazioni

Ormai gli albanesi si sono stabiliti in Provincia da circa 30 anni e di conseguenza il numero di persone con background migratorio, sia nate qui che arrivate per ricongiungimento familiare, è alto. Molti studiosi si sono occupati del tema delle seconde generazioni sia in America che in Europa e a questo punto è necessario fare un breve excursus riguardo definizioni e approcci. Intanto è bene dire che la definizione è molto dibattuta tra gli studiosi a seconda della prospettiva da cui si analizzano le seconde generazioni (acculturazione, integrazione, assimilazione, ecc.). Per quanto riguarda le strategie di integrazione attuate dai figli di migranti, Portes e Rumbaut ne hanno individuate tre, ottenute dall'equilibrio della relazione tra figli di migranti, genitori e la più ampia comunità etnica. Esse sono l'acculturazione consonante, quella dissonante e quella selettiva, da cui il nome di "assimilazione segmentata" data dai due studiosi a questa loro teoria:

- L'acculturazione consonante ha luogo quando genitori migranti e i loro figli acquisiscono simultaneamente e attivamente un'assimilazione nel mainstream della società ospitante (upward assimilation). Dal momento che questi ragazzi si integrano completamente nel mainstream della società ricevente, è plausibile il loro ingresso nella società (lavoro, scuola, ecc.) senza rilevanti conseguenze, attuando così una mobilità sociale verso l'alto (upward mobility);
- L'acculturazione dissonante: ha luogo quando i figli si adeguano alla nuova società in modo più rapido rispetto ai loro genitori. Secondo Portes e Rumbaut (2001) ciò induce ad una downward assimilation, ovvero ad un'assimilazione verso il basso, quando i ragazzi si trovano di fronte a fenomeni di discriminazione e/o marginalizzazione, vivono nelle "subculture" con altri gruppi etnici e non hanno una forte figura genitoriale di riferimento;
- La terza possibilità, l'acculturazione selettiva, infine porta ad un'assimilazione verso l'alto e al biculturalismo quando genitori e figli apprendono gradualmente la cultura e la lingua del paese ospitante, rimanendo però legati alla propria lingua e cultura d'origine, frequentando la comunità etnica o i compaesani. Questa strategia è caratterizzata da "conservazione dell'autorità genitoriale, conflitto intergenerazionale assente o di poco conto, e bilinguismo delle nuove generazioni" (traduzione dell'autrice, Portes & Rumbaut, 2001, 52).

La teoria dell'assimilazione segmentata dà molta importanza al ruolo dei genitori, al loro capitale umano (compresi educazione e reddito), alle modalità di incorporazione tenendo conto delle posizioni dello Stato ricevente nei confronti degli immigrati, alla loro partecipazione al welfare del Paese, al grado di discrimi-

nazione e antipatia nei confronti degli immigrati e alla struttura familiare (famiglie single, coppie sposate, regime di vita familiare multigenerazionale o monofamiliare). Anche se chiaramente esplicitato, il modello indica anche i vari gradi di legame transnazionale tra i gruppi di immigrati come elemento importante per un'accoglienza positiva (Waters, Trans, Kasinitz & Mollenkopf, 2011).

Secondo Berry (Padilla, 1980; Berry, 1997) quando due o più culture e i loro membri entrano in contatto, avviene l'acculturazione, ovvero un processo duale di cambiamento culturale e psicologico di chi è coinvolto. L'acculturazione produce cambiamenti a livello sociale e culturale. Sia i migranti e i loro figli che le persone della società ricevente sono coinvolti in questo processo, quando si trovano a confrontarsi con nuovi paradigmi culturali che possono provocare conflitti o negoziazioni che permettono ad entrambi una mediazione. È rilevante fare presente che nonostante ambedue i gruppi siano coinvolti in questo processo di cambiamento e mediazione, il gruppo "non-dominante", ovvero il gruppo dei migranti, è quello in cui ci sono più cambiamenti, dal momento che subisce l'influenza di una cultura dominante (Berry, 1992). Il modello che lui elabora si basa sul fatto che in società culturalmente plurali, individui e gruppi si trovano a fronteggiare due problematiche: uno riguarda il mantenimento e lo sviluppo di un tratto distintivo etnico nella società, l'altro riguarda il desiderio di contatto inter-etnico. In ambedue i casi si decide cosa ha valore e cosa viene accettato. Berry individua quattro opzioni di acculturazione che devono andare a rispondere a questioni di attitudini e valori con una risposta positiva o negativa: integrazione, assimilazione, separazione e marginalizzazione (vedi tab. 1). In genere coloro che si integrano, soffrono meno di stress e raggiungono il livello di adattamento alla nuova cultura più alto rispetto ai marginalizzati. Mentre coloro che vivono l'esperienza dell'assimilazione o della separazione si trovano ad un livello intermedio di stress e adattamento. Nel caso di *integrazione* viene mantenuta l'identità culturale del paese d'origine e si è aperti a contatti e scambi con la società ospitante. Nel caso di *assimilazione* si mantiene l'identità culturale originaria e si rifiuta qualsiasi contatto con altri gruppi. Se invece si tratta di *separazione*, si accetta la cultura d'origine, ma non quella del nuovo gruppo; mentre per quanto riguarda la *marginalizzazione*, la quarta opzione, non si accetta né la cultura di origine né quella della nuova società.

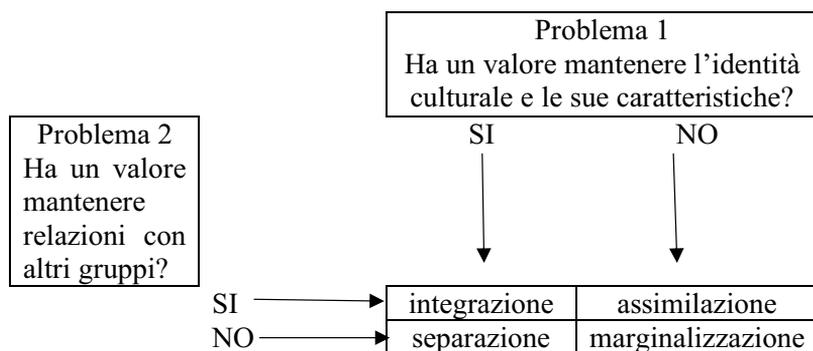


Tabella 1
Quattro strategie di acculturazione come una funzione di due problematiche
 Fonte: Berry (1992)

Berry individua dei momenti di stress che i migranti devono sopportare, oltre al *acculturative stress* (pressioni per mantenere la cultura d'origine e per acquisire aspetti culturali della società ricevente) annovera la percezione della discriminazione come elemento di stress che debilita migranti e individui appartenenti a gruppi etnici minori (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Coloro che vivono la separazione sono più soggetti a discriminazione (Piontkowski, Florack, Hoelker, & Obdrza lek, 2000), mentre gli individui assimilati che si ritengono parte della società ricevente dovrebbero percepire la discriminazione al minimo (Schwartz & Zamboanga, 2008).

Il modello di Berry come indice di acculturazione ha subito delle critiche, infatti la sua validità dipende in parte dalla capacità di mettere in relazione gli indici di identità culturale basati sul valore. Per cui l'esplorazione dell'identità etnica e l'affermazione rappresentano una dimensione soggettiva dell'acculturazione (Chun, Organista, & Marin, 2003); e collettivismo, interdipendenza e familiarismo rappresentano gli indici di conservazione della cultura del patrimonio (Schwartz, Zamboanga, Rodriguez, & Wang, 2007). Ciononostante, questo modello è stato utilizzato in varie ricerche che prendevano in esame gruppi etnici come nel caso degli Ispanici a Miami da parte di Schwartz e Zamboanga (2008).

Infine, viene presentata la definizione di seconda generazione data da Rumbaut (1997).

In questo caso sono stati presi in considerazione due aspetti: il luogo di nascita e l'età di arrivo nel paese ricevente da parte di figli di migranti. Secondo la sua ricerca, coloro che sono nati nel paese straniero possono essere definiti come seconda generazione. Rumbaut distingue tra coloro che sono nati all'estero e sono arrivati in diverse fasce d'età nella società ricevente:

- Se arrivano tra i 14 e i 18 anni, li definisce generazione 1.25;
- Se l'arrivo avviene nella fascia d'età tra i 6 e i 14 anni, allora appartengono alla generazione 1.5;
- Se l'età d'arrivo è tra i 3 e i 6 anni, li definisce generazione 1.75;
- La generazione 2.0 invece comprende sia i bambini nati all'estero e giunti nel nuovo paese quando erano inferiori ai 3 anni sia coloro nati nel paese di immigrazione.

Da ricerche effettuate su adolescenti e giovani migranti, si è evidenziato che il senso di attaccamento e appartenenza al paese d'origine gioca un ruolo evidente tra coloro che appartengono alla generazione 1.25. E ciò è sicuramente da ricondurre al fatto che per loro la prima socializzazione e la scolarizzazione erano iniziate nel paese d'origine. Questo caso è anche frequente tra coloro che si ricongiungono alla famiglia nel paese di arrivo, vivendo così un doppio spaesamento: il paese d'origine e l'avvicinamento a genitori, con i quali non si è mai vissuto e che in definitiva non si conoscono. Coloro che arrivano in età scolastica e hanno iniziato sia la socializzazione che la scolarizzazione nel paese di origine (1.5 e 1.75) si trovano a metà di un percorso che li conduce dai genitori ai pari, sia nativi che del loro paese d'origine nati nel paese d'immigrazione (Zhou, 1994).

<i>Età al momento della immigrazione</i>				
Luogo di nascita	14-18	Age 6-14	Age 3-6	<3
Esteri	Generazione 1.25	Generazione 1.5	Generazione 1.75	Generazione 2.0
Nascita nel paese di immigrazione	Generation 2.0			

Tabella 2
Classificazione di seconda generazione secondo la definizione di Rumbaut
Fonte: Rumbaut (1997) in Ricucci (2014)

2. Il disegno della ricerca

La cornice teorica scelta si rifà alla definizione di seconde generazioni di Rumbaut precedentemente illustrata. Scopo principale di questo studio è indagare come si sviluppa l'identità delle figlie dei migranti nate e/o cresciute in Alto Adige, un terreno di gioco tra due culture, quella del paese di origine e del paese di arrivo, e il loro inserimento nella società ricevente (lavoro, scuola, socializzazione). Proprio per quanto riguarda la componente locale è da prendere in considerazione l'Alto Adige come terra in cui le culture pre-esistenti sono tre (italiana, tedesca e ladina) e presentano uno scostamento dall'identità nazionale (italiana) verso un'identità linguistica ed etnica (ladina e tedesca) (Weber, 2015).

2.1 Partecipanti

La raccolta dati, tramite interviste semi-strutturate, è iniziata a gennaio 2019 ed è terminata a novembre dello stesso anno. I partecipanti principali sono 14 ragazzi di seconda generazione (8 ragazze e 6 ragazzi), e 5 ragazzi di generazione 1.5 (4 ragazze e 1 ragazzo). A questi si aggiungono altri Key informants: 6 genitori (4 donne e 2 uomini), 6 adulti con background migratorio, provenienti dall'Albania, 3 docenti (2 uomini e 1 donna) rispettivamente nella scuola tedesca, italiana e ladina e 1 dirigente scolastico di un istituto comprensivo in lingua italiana. La ricercatrice, pur avendo incentrato la ricerca sulle ragazze, ha reputato necessario coinvolgere anche ragazzi di seconda generazione per conoscere il loro punto di vista su tematiche di genere, e non solo. Inoltre, genitori, altri migranti dall'Albania e docenti hanno fornito ulteriori chiavi di lettura per inquadrare in modo più completo le seconde generazioni.

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto su più fronti: snowballing tra i partecipanti intervistati, contattando via email associazione albanese e radio albanese presenti a Bolzano, informando genitori di ex alunni di origine albanese e colleghi docenti del progetto di ricerca, partecipando ad eventi della comunità albanese in Alto Adige.

2.2 Setting

La maggior parte delle interviste sono stata effettuate presso l'università di Bolzano o di Bressanone; alcune volte gli incontri sono avvenuti in luoghi pubblici tipo bar o caffetterie, sul luogo di lavoro dell'intervistato (scuola, uffici, negozi) e

solo, quattro interviste sono state effettuate a casa della ricercatrice. Quest'ultima scelta è stata dettata da problemi logistici o temporali. Un'unica intervista ha infine avuto luogo in casa di un partecipante. Due persone che si trovavano all'estero per motivi di studio/lavoro sono state intervistate via Skype.

2.3 Posizione della ricercatrice

Coinvolgendo nella ricerca partecipanti di un gruppo etnico "nuovo" in Alto Adige, le domande che emergevano erano tante, specialmente quelle inerenti "la ricercatrice" in relazione ai "partecipanti". Che implicazioni avrebbe dovuto affrontare? Cosa aveva in comune con ragazze e ragazzi di seconda generazione? E con i loro genitori? In effetti essendo una migrante "interna", proveniente da un'altra regione italiana, il ruolo di *insider* ha avuto un suo peso; ma allo stesso tempo la comunanza con i genitori e con la prima generazione nello spostamento fisico per cercare una vita migliore, in ambito professionale o per permettersi una vita possibile, così come l'aver dovuto affrontare il confronto con una cultura nuova e diversa da quella in cui si era cresciuti, e una lingua nuova da apprendere sono stati tutti elementi rilevanti da tenere in considerazione nel contatto con i partecipanti. Infatti, in Alto Adige, la lingua utilizzata è un dialetto tirolese, difficile da apprendere da adulti, pur imparando il tedesco standard. Ecco dunque che in questa seconda considerazione la ricercatrice si è sentita un *outsider* come i migranti nell'entrare in contatto con gli autoctoni di madre lingua tedesca. Tuttavia, la posizione che meglio la rappresenta è quella di un *in-between*: ovvero sentirsi un ponte tra culture nello stabilire relazioni. Tra l'altro, nell'ambito della ricerca non essere autoctona è stato un vantaggio per porre alcune domande sulla società altoatesina e i partecipanti si sono sentiti a loro agio nel poter esprimersi liberamente al riguardo.

2.4 Risultati attesi

Tenendo conto della situazione di partenza, ovvero la presenza sullo stesso territorio di tre culture che abitano mondi paralleli che quasi mai si incontrano, dall'analisi dei dati raccolti i risultati attesi dovrebbero evidenziare come si muovono le nuove generazioni figli di migranti tra questi mondi, trovandosi già a camminare, "mediare", come un equilibrista, su una corda tesa tra due estremi, la cultura del paese di origine dei genitori e quella del paese di nascita/arrivo. L'identità prodotta dall'incontro tra culture potrebbe produrre una identità ibrida, come sostiene Bhabha (1994), oppure i legami transnazionali e le visite nel paese di origine potrebbero portare ad una identificazione nel paese di origine o ad un'alienazione da esso (Charsley, 2004), infine, l'ultima possibilità potrebbe condurre ad una identificazione in un terzo spazio rappresentato né dal paese d'origine tanto meno da quello di arrivo, ma riconoscendosi in un'identità cosmopolita (Colombo, 2005).

3. Alcuni risultati preliminari

Leggendo le interviste raccolte, dialogando con ragazze e ragazzi di seconda generazione, le tematiche emerse sono molte. Solo per citarne alcune si va dal

mondo della scuola ai rapporti con compagni e insegnanti, dalle relazioni con i genitori a quelle con amici e parenti, dal ruolo di genere ad un'idea di emancipazione attraverso la professione, dalla situazione attuale ai sogni e desideri di chi si vede tutta la vita davanti. In questa sezione verranno presi in considerazione solo alcuni aspetti emersi e a tal fine verranno illustrati solo alcuni stralci delle interviste rilasciate da due ragazze di seconda generazione. Saranno le ragazze stesse a "parlare". Per il rispetto della privacy i nomi usati sono frutto di fantasia. Gli errori linguistici nei dialoghi sono voluti per garantire l'autenticità dell'esposizione.

Eleonora è una ragazza di 23 anni nata in una cittadina altoatesina distante una quarantina di Km. dal capoluogo. Suo padre è arrivato in Italia da oltre 25 anni e alcuni anni dopo è stato raggiunto dalla moglie. Provengono entrambi dalla parte centrale dell'Albania. Eleonora attualmente si trova negli Stati Uniti, dove sta conseguendo una specializzazione. I suoi genitori continuano a vivere in Alto Adige.

La sua esperienza scolastica la fa interamente nella scuola tedesca ed emerge la bellezza e peculiarità di un mondo a misura di bambino:

Con i miei compagni mi sono sempre trovata alla grande sinceramente, e tuttora anche se sto via, ho bei rapporti con loro ed è bello perché anche i miei compagni si sono sparsi un po' tra l'Europa adesso e comunque siamo in contatto. Anche con certi professori sto ancora in contatto. La maggior parte è stata ..., soprattutto adesso vedo la differenza, quando sono qua in America, penso che è stata un'esperienza unica perché essendo un paese piccolo, puoi fare tante cose, tante attività ehm con la scuola

Parlando dei bei ricordi, all'improvviso Eleonora si incupisce e comincia a condividere un'esperienza spiacevole vissuta da lei e dai suoi genitori nella scuola media:

C'era l'udienza dei genitori, mi sa che ero in seconda media e la professoressa si è rifiutata di parlare in italiano con i miei genitori dicendo che questa è una scuola tedesca; se loro vogliono venire, devono sapere il tedesco o avere un traduttore con loro e per me la cosa non faceva senso, perché ci avevo una compagna di origini napoletane, suo padre neanche parlava il tedesco.

Questo episodio spazza via l'innocenza di una adolescente sostituendola con la consapevolezza di una giovane adulta che anche in un posto idilliaco esistono delle differenze.

Le lingue per Eleonora sembrano non avere alcun segreto, parlando correntemente albanese, tedesco, dialetto tirolese, italiano e inglese. Proprio riferendosi alla lingua albanese, è cosciente delle sue radici:

Allora eeh io l'albanese lo parlo perfettamente perché i miei genitori già da piccola sempre a casa parlava solo in albanese. Penso che sia una cosa importante non dimenticare l'origine e per me sempre più, più lingue sai meglio è.

Allo stesso tempo si riconosce nel mainstream italiano:

[...] quando la gente mi chiede, cosa, da dove vieni perché si sente anche dall'accento in inglese che non è che sono di madre lingua inglese io sempre mi viene da rispondere italiana. Poi però continuo a spiegare le origini dei miei genitori e tutto, però la prima cosa che dico è italiana.

E infine, in una sorta di “non fare torto a nessuno”, ecco cosa emerge dalle sue parole:

Se devo spiegare a una persona cosa sono, come posso farlo senza dovergli spiegare tutta la mia storia della mia vita? E sono venuta sulla conclusione che non posso perché proprio devo spiegare tutto e poi loro si fanno la propria opinione. [...] anche qua in America che io gli dico vengo da Alto Adige. *Dove? È Italia? Parlano tedesco pure, però i miei genitori sono albanesi. Quindi loro sono tipo ah wow, ok. [...] un'identità internazionale è proprio quello che preferisco.*

Un altro argomento che sta a cuore alla ragazza, e che spesso è stato raccontato dagli intervistati, sia ragazzi che ragazze, è il controllo esercitato dai genitori con susseguente mancanza di libertà tra i teenagers. La sua adolescenza l'ha vissuta in modo diverso rispetto ai suoi compagni autoctoni, ma in modo simile a coetanee, i cui genitori provenivano dal Sud:

[...] quando stavo là e i miei amici uscivano di sera, mio papà non mi faceva uscire perché per lui, non perché non voleva che io mi divertissi con i miei amici, però era la mentalità antica che *perché devi uscire di sera se c'hai tutta la giornata a disposizione* ed era secondo me nemmeno tanto ad adeguarsi alla cultura italiana, però era più alla cultura in Alto Adige. Perché la mia migliore amica tuttora lei è, da B., è pugliese, quindi sua mamma era tedesca, suo papà dalla Puglia. Pure lei aveva la stessa esperienza che suo papà era un po' severo nel senso di uscire la sera e tutto questo, quindi mio papà diceva sempre *vedi nemmeno lei esce, quindi perché devi uscire pure te*. E a quei tempi, anche lo capisco perché ero, ero, avevo 16 anni, quindi ok non è che dovevo fare chissà cosa la sera, però questo era un po', un po' il senso che avevo.

Infine per quanto riguarda la società in generale questo è quello che si aspetta Eleonora in futuro:

[...] io ho sempre pensato 10 anni da ora, 10 anni in poi sarà tutto un misto, dove sarà nemmeno possibile vedere la differenza, differenza non nel senso di colore della pelle, così, però differenza nel modo di cultura. Io penso che in Europa generalmente sarà così unificata la cosa e matrimoni tra culture diverse, che sarà un po' standard, non sarà più un'eccezione alla regola.

Concludendo, la positività e l'apertura di Eleonora la portano ad una visione internazionale e cosmopolita della società con assenza di distanze e differenze tra gli esseri umani.

La seconda intervista ha come protagonista Nicole, una ragazza di diciannove anni, appena diplomata. È nata nel Sud Italia e si è trasferita con la sua famiglia a Bolzano all'età di 5 anni. Ha frequentato tutte le scuole in lingua italiana. La sua famiglia è composta dai suoi genitori, piuttosto giovani, che provengono dal centro dell'Albania, e dalla sorella più piccola.

Mostrando una foto della sua infanzia con suo papà, è evidente il rapporto stretto con questa figura genitoriale, ma non soltanto; una linea sottile lega lei e il padre a un luogo in Meridione dove è cresciuta i primi 5 anni della sua vita. A tal proposito narra:

[...] fino ai 5 anni ho vissuto lì e poi ogni anno fino all'età di 12 anni sono tornata lì, perché lì ho tanti parenti. Infatti, ho proprio dei bei ricordi. Poi dai 12

anni non sono più tornata [...]. [...] in generale il Sud, le persone di giù, per me sono diverse rispetto a qui, anche il clima, l'accoglienza.

Parlando della foto che ha con sé, evidenzia le differenze che esistono nel rapporto tra figlie e padri nella cerchia dei suoi famigliari e la complicità che lei ha con suo padre in un rapporto che lei definisce amicale:

[La foto] Mi ricorda un po' il rapporto con mio padre, cioè magari rispetto non so alle mie cugine, i fratelli di mio papà sono un po' più anzianotti. Mio padre alla fine ha 38 anni, quindi è giovane, e quindi ho un po' un legame con lui anche da amica. Invece vedo mia cugina con suo padre che ha 50 anni e lui è anche più all'antica, invece io con mio padre ho un rapporto, non più bello rispetto a mia madre, ma avendo io e mia madre due caratteri simili ci scontriamo di più. Io e mio padre, invece no.

Per quanto riguarda il suo senso di appartenenza, non è così importante tracciare una linea netta, ma in sostanza afferma che si sente un'italiana con radici albanesi:

Me l'hanno fatta spesso questa domanda, mi chiedono ti senti più italiana o albanese? Però io non distinguerei tanto le due cose, nel senso sì mi sento italiana perché sono nata qui, ho vissuto qua, ho amici italiani, non mi sento però di abbandonare le mie origini. Mi sento contenta di saper parlare l'albanese a casa, in famiglia; sono contenta anche di saperlo parlare bene anche per poter comunicare con i nonni, p. es. mia cugina che è un anno più grande di me, lo capisce, ma non parla una parola di albanese, un po' perché non le piace proprio.

Questa differenza di approccio alla cultura albanese tra lei e sua cugina è da ricondurre alla relazione che quest'ultima ha con i genitori, infatti:

[...] lei non ha mai avuto un bel rapporto con i suoi genitori, anche lei è nata al Sud come me, però lei è stata cresciuta dalla sua madrina che l'ha battezzata, di giù, nei primi 8 anni è stata più cresciuta dalla madrina che dai suoi genitori, quindi se a lei dovessi fare questa domanda lei mi risponderebbe che si sente assolutamente italiana.

E ancora:

[...] può essere che la cultura [albanese] a lei proprio non piace. Poi in realtà da quando ha fatto l'anno all'estero in America si è innamorata dell'ambiente americano, è tornata anche due o tre volte dopo l'anno all'estero e avrebbe voluto fare là l'università, solo che mio zio non voleva che lei si allontanasse così tanto. Però lei rispetto a me non è così legata alla cultura albanese, anche quando si fanno i matrimoni, che c'è da ballare, poche volte balla, bisogna tirarla.

Quindi è possibile dedurre che il grado di legame che si ha con il paese d'origine dipende molto dal tipo di rapporto che la famiglia instaura con figli e nipoti e da come la loro cultura viene tramandata alle nuove generazioni.

A tal proposito Nicole riferendosi alla nonna e alle visite quotidiane che le fa, indica indirettamente la nonna come trasmittitrice della cultura albanese:

Mio nonno l'anno scorso ha fatto un intervento al cuore ed è stato fuori per ospedali per due mesi e mezzo e in quei due mesi e mezzo io mi sono tra-

sferita da mia nonna, non volevo lasciarla da sola, quindi eravamo insieme io e lei, quindi quando sono da mio nonno io vedo e sento notizie e canzoni [in albanese]. E invece quando stavo proprio da mia nonna che ero più piccola, lì mi guardavo i cartoni animati in albanese.

Per quanto riguarda la sua vita futura, vorrebbe trovare un equilibrio tra avere una famiglia e fare carriera; in tal senso è marcata l'identificazione con la mamma per la *parenthood identity*, ma è saliente anche il desiderio di emanciparsi a livello professionale andando oltre a lei:

[...] non vorrei finire a fare la casalinga anche perché ho fatto un liceo, se avessi voluto fare la commessa avrei fatto tre anni di professionale, non passavo tutti i pomeriggi a studiare e cercare di uscire con un bel voto e andavo a fare la commessa. Se ho fatto il liceo è per proseguire gli studi, quindi prima vorrei finire gli studi e iniziare a lavorare però vorrei anche una famiglia, come la mia, che ho in mente. [...] E poi anche mia mamma mi ha sempre detto e tuttora me lo dice *non finire come me, fidati*. [...] *se tornassi indietro non mi sposerei*.

Infine, facendo delle domande sulla società altoatesina è evidente la cristallizzazione di questa regione autonoma che viene fuori parlando di Dichiarazione di appartenenza linguistica. Infatti, tutti i cittadini maggiorenni residenti in Alto Adige devono compilare una dichiarazione di appartenenza o aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici (italiano, tedesco, ladino) e consegnarla al Comune di residenza. Essa è necessaria per il sistema proporzionale che vige e disciplina l'ammissione ai pubblici impieghi e al godimento di determinati diritti, in particolare l'assegnazione di alloggi popolari, in modo da garantire un'allocatione proporzionale ai tre gruppi. A questo sistema è agganciato il patentino di bilinguismo, un esame da sostenere in italiano e in tedesco, e per i ladini, in tutte e tre le lingue, per poter accertare il grado di conoscenza delle lingue. Per cui Nicole mi riferisce di una discussione iniziata in classe:

Quello che dicevamo io e il mio compagno è perché a noi chiedono tanto, patentino di bilinguismo, e poi però dicono devi fare l'appartenenza a un gruppo o a un altro. Allora se devo fare l'appartenenza a un gruppo o a un altro, non mi fai fare i patentini di bilinguismo, era un po' su questo. Anche il mio compagno sostiene di sentirsi più italiano e non capisce perché lo debba dichiarare su un figlio.

Per poter comprendere a pieno la frase che viene riportata è necessario spiegare che in termini di strategie di assimilazione, dal momento che il gruppo etnico tedesco è per numero più rappresentato, e di conseguenza gode di più benefici, c'è una tendenza negli ultimi anni, sia da parte di madre lingua italiani che dei migranti, a dichiararsi o affidarsi nel gruppo etnico tedesco, pur sentendosi italiani. Questa scelta rappresenta una contrapposizione e anche un dilemma identitario:

Ma se tu dovessi farla [la dichiarazione], sceglieresti italiano o tedesco? Più italiano ma perché mi sento più così, però sentendo anche delle mie compagne tedesche, loro mi consigliano di fare quella tedesca, *fidati, ci sono più posti, se un domani lavori*. Io mi sento più italiana.

Conclusione

Secondo Marko (2008) l'istituzione legalizzata dell'etnicità produce una separazione etnica nella sfera pubblica, ma influenza anche certi aspetti della sfera privata. L'approccio difensivo per proteggere la propria cultura etnica dalla diversità dovuta alla presenza di migranti e dei loro figli sembra caratterizzare ancora l'Alto Adige. In questo contributo è stato evidenziato come la società ricevente, caratterizzata da componenti etniche e identitarie basate proprio su una posizione difensiva, possa andare ad impattare in modo positivo o negativo nei processi di costruzione dell'identità delle persone. A questo impatto non possono sottrarsi neanche i figli e le figlie dei migranti che partono già da un dilemma con la cultura del paese di origine dei loro genitori.

Sembra insomma che proprio questa contrapposizione del "noi" e "voi" richiami quell'anacronistica teoria del *cultural differentialism* (Al-Azmeh, 1993), dove regna una cultura cristallizzata come entità rigida, essenziale e monolitica. Tuttavia, come sostenuto in precedenza nell'identità ibrida di Bhabha, le culture si incontrano e si mescolano dando vita a nuovi prodotti ibridi. L'auspicio di questo progetto di ricerca è quello di un "andare incontro e non contro alle culture" e di evidenziare la bellezza di questa mescolanza.

A tale proposito la speranza è che alle nuove generazioni venga riconosciuta la ricchezza e peculiarità che portano in sé per una crescita insieme agli autoctoni, a cui a loro volta è chiesto di impegnarsi a non far prevalere il timore di contaminarsi e di perdere un pezzetto della propria identità etnica.

Il pensiero è che questo sarà un percorso lungo a cui le nuove generazioni sono chiamate, percorso da non definire con la parola inflazionata integrazione, bensì da sostituire con negoziazione tra identità e modi di vivere.

Riferimenti bibliografici

- Al-Azmeh, A. (1993). *Islams and modernities*. London: Verso.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 69–85.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5–68.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bhabha, H.K.HH (1994). *The location of culture*. London and New York: Routledge.
- Charsley, K. (2004). 'Being transnational: varying global engagements among British Pakistanis'. Durham: paper presented at the Conference of the Association of Social Anthropology, 29 March-1 April.
- Chun, K. M., Organista, P. B., & Marin, G. (2003). *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-persone: l'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Devole, R., Pittau, F., Ricci, A., & Urso, G. (2008). *Gli albanesi in Italia. Conseguenze economiche e sociali dell'immigrazione*. Centro Studi e Ricerche IDOS.
- IDOS (2019). *Dossier Statistico Immigrazione 2019*. Centro Studi e Ricerche IDOS in partenariato con il Centro Studi Confronti.
- King, R. & Mai, N. (2008). *Out Of Albania: From Crisis Migration to Social Inclusion in Italy*. New York: Berghahn Books.
- King, R. & Vullnetari, J. (2003). Migration and Development in Albania. *Working Paper C5*, December 2003, 1-64.
- Marko, J. (2008). Is there a 'model' of conflict resolution to be exported? In J. Woelk, F. Pa-

- lermo, J. Marko (eds), *Tolerance through law: Self-governance and group rights in South Tyrol* (pp. 371-88). Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Padilla, A. (1980). *Acculturation: Theory, models and findings*. Boulder: Westview.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdrza lek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and nondominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.
- Portes, A. (1994). Introduction: Immigration and Its Aftermath. *International Migration Review*, 28(4), 632-639. <https://doi.org/10.1177/019791839402800401>
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press and Russell Sage Foundation, Berkeley and New York.
- Ricucci, R., (2014). *Second Generations on the Move in Italy. Children of Immigrants coming of Age*. Lexington Books, London.
- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31, 4, 923-960.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Rodriguez, L., & Wang, S. C. (2007). The structure of cultural identity in an ethnically diverse sample of emerging adults. *Basic and Applied Social Psychology*, 29, 159-173.
- Schwartz, S.J., & Zamboanga, B.L. (2008). Testing Berry's Model of Acculturation: A Confirmatory Latent Class Approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 14, No. 4, 275–285.
- Waters, M.C., Tran, V.C., Kasinitz, P. & Mollenkopf, J.H. (2011). Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood, *Ethnic Racial Studies*, 33(7), 1168-1193.
- Weber, J.-J. (2015). *Language Racism*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillian.
- Zefi, L., & Viola, M., (2017). *Quando approdarono gli albanesi. Fu l'inizio della convivenza tra albanesi e autoctoni sul territorio altoatesino Als die Albaner ankamen, Das war der Beginn des Zusammenlebens zwischen Albanern und Einheimischen in Südtirol* Bolzano: Associazione Arberia, Trento: Associazione Teuta
- Zhou, M. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review*, 28, 821-845.



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

Maria Caterina De Blasis

Università degli Studi di Roma Tre – mariacaterina.deblasis@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper aim to present some topics of critical thinking, understood as a necessary tool to face the digital and media complexity's challenges, such as post-truth and fake news that represent a threat to building consensus and to the education of informed and responsible citizens. There are also some partial results, part of an ongoing doctoral research project, in which we have been analysing the habits of “digital natives” in the face of news posted on social networks.

In questo contributo sono presentati alcuni argomenti del pensiero critico, inteso quale strumento indispensabile per far fronte a delle sfide della complessità digitale e mediale, quali le post-verità e le *fake news* che rappresentano una minaccia per la creazione di consenso e per l'educazione di cittadini informati e responsabili. Vengono poi introdotti alcuni risultati parziali, parte di un progetto di ricerca dottorale in corso, in cui sono state analizzate le abitudini dei “nativi digitali” di fronte alle notizie pubblicate sui social network.

KEYWORDS

Critical thinking, Echo chambers, Post-truth, Fake news.
Pensiero critico, Echo chambers, Post-verità, Fake news.

«Se dunque fossero in grado di discutere fra loro,
non pensi che essi chiamerebbero oggetti reali le ombre che vedono?
- Necessariamente.
- E se la prigionia avesse un'eco dalla parete
verso cui sono rivolti, ogni volta che uno dei portatori parlasse,
credi penserebbero che a parlare sia qualcos'altro se non l'ombra che passa?
- Per Zeus, io no di certo - disse.
- Insomma questi prigionieri - dissi io -
considererebbero la verità come nient'altro
che le ombre degli oggetti artificiali».
(Platone, Repubblica, VII, 515b)

Introduzione

Considerare cosa e quale sia la verità nelle contemporanee caverne virtuali, attribuire il giusto significato (e senso) a una realtà sempre più complessa, che eccede da ogni categorizzazione e sembra aver spostato il suo habitat naturale tra le “pagine” dei social network, è divenuto un esercizio intellettuale che richiede un'attenzione sempre più profonda. Laddove «il complesso sorge come impossibilità di semplificare [...], i disordini e le incertezze perturbano la volontà di conoscenza [...], la complessità si riconosce da tratti negativi: incertezza, regressione della conoscenza determinista, insufficienza della logica» (Morin, 2018, pp.70-71), appare necessario un pensiero educato e allenato che non si lasci ingannare da post-verità e *fake news*, ma sappia ricucire lo scollamento tra realtà oggettiva e interpretazione soggettiva, rintracciando «il filo del senso nella complessità del reale» (Biscardi et al., 2018).

In questo contributo vengono presentati alcuni argomenti del pensiero critico, inteso quale mappa indispensabile per orientarsi nell'“infosfera” della quarta rivoluzione industriale (Floridi, 2017) e alcuni risultati parziali di un progetto dottorale in corso, indirizzato, attraverso un approccio metodologico “multimetodo” (Trincherò, 2004), allo studio dei “nativi digitali” (Prensky, 2001) nei loro ambienti formativi, per verificare se e come utilizzano il pensiero critico tanto nell'apprendimento quanto nella fruizione dei dispositivi digitali. I dati riportati di seguito fanno riferimento esclusivamente a una porzione della ricerca sul campo, specificamente alle risposte del campione in merito ad abitudini e atteggiamenti di fronte alle notizie pubblicate sui social network.

1. Ombre e catene delle caverne digitali

L'European Political Strategy Centre, nel report “10 trends. Transforming education as we know it”, sottolinea la necessità di sistemi educativi che, già dai primi anni scolastici, sappiano integrare competenze quali la valutazione delle informazioni, la *media literacy* e il pensiero critico come alcune delle “*top skill*” del ventunesimo secolo.

Lo fa partendo da un dato che emerge da una ricerca condotta dalla Stanford University: quasi 8 studenti di scuola media su 10 fanno difficoltà a distinguere una notizia vera da una falsa (European Commission, 2017, p.8). I “nativi digitali”, che non hanno mai conosciuto un mondo senza schermi, in realtà, quando si tratta di usare Internet per arrivare al fondo delle cose, spesso lo fanno in maniera

peggiore rispetto agli adulti (Wineburg & McGrew, 2016). La rete, infatti, se da un lato ha “democratizzato” l’accesso alle informazioni, dall’altro ha aperto le porte a disinformazione, *fake news* e propaganda mascherata da analisi (Wineburg & McGrew, 2017).

All’interno delle cosiddette *echo chambers* – casse di risonanza legate ai propri gusti e alle proprie ideologie, in cui le idee scambiate si confermano a vicenda – si entra in contatto solo con la propria voce e si accettano voci diverse esclusivamente se presentano narrazioni adattabili alla propria. Sono spazi vitali per gruppi con gusti e credenze condivise, in cui gli utenti che provano a proporre voci e inclinazioni diverse pagano il prezzo dell’essere “bipartisan” in termini di centralità, riconoscimento, apprezzamento e approvazione da parte degli altri internauti (Garimella et. al, 2018).

È sempre in queste “bolle” che, oltre agli echi delle notizie false, si propagano anche le post verità. Termine a cui, nel 2016, l’Oxford Dictionary ha dato il titolo di “parola dell’anno” come concetto che indica circostanze in cui i fatti oggettivi sono meno influenti dell’appello alle emozioni e ai pareri personali nel formare l’opinione pubblica (Cosentino, 2017).

Ciò a cui si assiste è, pertanto, una sorta di indebolimento del concetto di verità come riferimento al reale, con indistinzioni e sovrapposizioni tra realtà e rappresentazione, vero e verosimile (Maddalena & Gili, 2017). Le modalità della “costruzione di consenso”, spina dorsale della democrazia (European Commission, 2017), divengono dunque una vera e propria sfida per difendersi dalle “catene” delle notizie false e dalle “ombre” delle post verità, nonché un tema che si fa sempre più questione di interesse e preoccupazione nel dibattito politico (Garimella et. al, 2018).

Se alcune soluzioni al fenomeno possono essere messe in campo dagli stessi amministratori dei social media, è evidente che anche i sistemi educativi devono far fronte al problema, con la formazione di studenti (cittadini) in grado di distinguere i fatti reali dalla finzione. La questione, infatti, non sembra riguardare tanto (o per lo meno non solo) la diffusione di notizie false o post verità, quanto, piuttosto, «le persone, i cittadini, il loro essere facilmente condizionati, la loro eterodirezione e “predisposizione” – socialmente e culturalmente “costruita” attraverso processi di educazione e socializzazione – al conformismo e/o alla “sudditanza insegnata attraverso l’assuefazione culturale”» (Dominici, 2018). Pur arginando e isolando, infatti, il fenomeno delle *fake news* e delle post-verità, resta comunque l’urgenza educativa di dotare persone sempre più iper-connesse e (potenzialmente) iper-informate degli strumenti necessari a orientarsi, liberamente e senza rischio di manipolazione, come utenti consapevoli e non solo consumatori, nell’infinita mole dei contenuti mediali, attraverso competenze analitiche e riflessive.

1.1 Riconoscere le ombre e spezzare le catene con il pensiero critico

«Proud to be supporting The News Literacy Project, Common Sense Media and Osservatorio Permanente Giovani Editori to help students develop strong critical thinking skills and be better informed citizens». Con questo tweet del marzo 2019, Tim Cook, CEO di Apple, ha annunciato un’iniziativa con cui la celebre azienda di Cupertino intende sostenere alcune organizzazioni no-profit (tra cui la realtà italiana “Osservatorio Permanente Giovani Editori”) impegnate nell’alfabetizzazione mediatica per favorire, nelle giovani generazioni, lo sviluppo delle capacità di pensiero critico indispensabili nell’attuale era digitale. La consapevolezza, in-

fatti, è che la cosiddetta *digital literacy* non possa riguardare soltanto le competenze legate al saper usare bene un computer, uno smartphone o un tablet, ma debba inevitabilmente concentrarsi anche sulle competenze che ne favoriscono un utilizzo cosciente e ragionato, per non “cadere nella rete”, ma gestirla in modo responsabile, proattivo e critico.

Non basta essere connessi, quindi, ma bisogna essere utenti vigili e informati. L'attenzione va dunque (ri)portata sul pensiero. È infatti necessario pensare prima di cliccare, leggere, condividere o commentare una notizia. È necessario pensare per essere realmente consapevoli del mondo – reale e virtuale – che ci circonda e, con altrettanta consapevolezza, abitarlo.

Tale pensiero, però, non può essere superficiale o disattento, avventato o ingenuo. Il pensiero critico, infatti, non è il semplice processo del pensare, ma, piuttosto, il “buon pensare”. Quel tipo di pensiero che richiede uno sforzo cosciente e che può essere fatto bene o male (Bailin et al., 1999; Butterworth & Thwaites, 2013). Può essere dunque inteso in termini di un'adeguata realizzazione di determinati “compiti” intellettivi che non riguardano il processo, bensì la qualità del pensiero con l'uso di specifiche risorse intellettuali, quali le conoscenze – di base, operative e dei concetti chiave –, specifici abiti mentali ed efficaci abilità euristiche. (Bailin et al., 1999).

Il pensiero critico può essere considerato come uno “strumento” indispensabile per ottenere la necessaria consapevolezza, in quanto identificabile anche con la capacità di analizzare e valutare le informazioni. Chi pensa criticamente, infatti, è in grado di esaminare gli argomenti pertinenti, sa sollevare domande e questioni, è capace di comunicare efficacemente con gli altri. Coloro che, al contrario, non esercitano il pensiero critico, risultano “passivi” e “vittime” di una visione del mondo limitata e incentrata sul proprio ego (e sulla propria eco), vedono il proprio punto di vista come l'unico sensato e i loro giudizi come i soli rilevanti (Duron et al., 2006). Non conoscono o evitano il dubbio, l'incertezza e la responsabilità.

Nelle diverse definizioni di pensiero critico presenti in letteratura, si incontrano spesso riferimenti al rispetto per le ragioni della verità e al saper riconoscere l'attendibilità di una notizia o la credibilità di una fonte. Facione, autore del celebre Delphi Report, parla, ad esempio, della disposizione “*truth-seeking*” (Facione, 1990, 1994, 2011) poiché il pensatore critico deve andare alla ricerca della verità, in una sorta di attitudine dinamica e di tensione verso il vero. Deve essere coraggioso nel porre le giuste domande in ogni contesto, deve tendere alla conoscenza migliore e più completa possibile, anche se contraria al proprio interesse personale o ai propri preconcetti. Al contrario, una persona debole o non motivata nella ricerca della verità potrebbe rimanere “incatenata” ad affermazioni del tipo “credo solo a ciò in cui voglio credere” (Facione, 1994, p.348).

Il pensatore critico, che vuole rompere le catene e cercare la verità al di fuori delle caverne, fa appello all'onestà intellettuale, all'analisi, alla maturità del giudizio, all'abbandono dei pregiudizi, anche di fronte a problemi complessi, situazioni nuove o realtà innovative.

Chi ricerca la verità è quindi dotato di pensiero critico e lo esercita in quanto si dimostra disponibile a considerare sempre ulteriori fatti o prospettive, a cambiare idea e a valutare nuove prove o informazioni.

Di fronte alle notizie online e quando ci si trova davanti agli schermi per cercare risposte e informazioni, è in definitiva necessario diventare “più intelligenti e astuti” (Wineburg & McGrew, 2016) nel valutare e giudicare cosa sia vero e cosa non lo sia.

2. Nativi digitali e notizie online: alcuni dati

All'interno di una ricerca di dottorato dedicata alle dimensioni pedagogiche ed educative del pensiero critico dei "nativi digitali" nei contesti della quarta rivoluzione industriale, abbiamo elaborato una tassonomia in cui sono stati individuati dieci "abiti", intesi come modi di essere e disposizioni ad agire del pensatore critico. Date le premesse sopra argomentate, tra gli elementi della tassonomia abbiamo inserito anche l'attenzione alle fonti, quale capacità di distinguere la veridicità dalla falsità di una notizia e risalire alle sorgenti dell'informazione, giudicandone la credibilità.

Nel corso della fase empirica della ricerca sono stati somministrati tre diversi questionari ad un campione non probabilistico di 180 studenti del quarto e quinto anno della Scuola secondaria di secondo grado. I primi due strumenti, "Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche" (QPCS – Pellerey et al., 2010) e "Zimbardo Time Perspective Inventory" (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 1999), sono stati utilizzati al fine di indagare alcune attitudini di carattere metacognitivo, volitivo e riflessivo, riguardanti atteggiamenti e pensieri in merito alle esperienze passate, a quelle presenti e alle prospettive future. Il saper dare senso e prospettiva, anche temporale, alle proprie azioni e alle proprie scelte, infatti, si lega inescindibilmente alla capacità di dirigere se stessi, non solo in ambienti scolastici e formativi, ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro (Margottini & Rossi, 2017) che oggi risentono della complessità e dell'incertezza.

Il terzo strumento è invece un questionario realizzato *ad hoc* per il progetto di ricerca qui tracciato, nel quale sono state inserite delle domande che possono dare risposte sull'utilizzo che i "nativi digitali" fanno dei *digital device*, compresi i loro atteggiamenti di fronte alle notizie online. Rispetto a quest'ultimo contenuto, da una prima analisi che per il momento tiene conto solo di una descrizione delle frequenze percentuali, emerge, ad esempio, che il 77% del campione naviga su Internet circa 6 ore al giorno, e quasi il 97% lo fa con uno smartphone. L'86% naviga soprattutto per divertimento e/o passare tempo, mentre solo per il 9% la ricerca dell'informazione è il primo scopo della navigazione.

Quando utilizzano Internet per informarsi, gli intervistati lo fanno soprattutto da siti dedicati e app di giornali (58%) o direttamente attraverso le notizie che compaiono sulle pagine dei loro social network (39,3%). Davanti ad un articolo condiviso sui social, il 74% del campione dichiara di aprire il link e leggere l'intero servizio, mentre il 18% afferma di fermarsi al solo titolo. C'è poi un 8% che risponde di non interessarsi affatto a notizie e articoli.

Solamente il 32% degli studenti intervistati cerca *sempre* di capire se la notizia che ha letto è attendibile, e quando viene loro chiesto se controllano il giornale in cui è riportata, quasi il 39% risponde di non farlo *mai* o *quasi mai*, mentre il 24% lo fa solo *qualche volta*. Oltre il 23% ri-condivide la notizia anche se non è sicuro della fonte e quasi il 24% lo fa anche se non l'ha letta interamente. Le stesse percentuali si registrano, poi, tra gli studenti che condividono un articolo anche se ne hanno letto solo il titolo e a prescindere dal portale in cui è stato pubblicato. Infine, oltre il 32% non cerca *mai* o *quasi mai* di capire se la stessa informazione trovata online è stata riportata anche sulla carta stampata o nei telegiornali.

Tra le diverse dimensioni scelte per "analizzare" il pensiero critico dei nativi digitali, sempre in riferimento ai temi di questo contributo, ci è parso fondamentale anche l'approccio dell'"autoregolazione" nell'apprendimento. Come spiega Michele Pellerey, infatti, gli studenti capaci di autoregolare il proprio apprendimento sono in grado di «utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizza-

zione, elaborazione, organizzazione), che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni [e sanno] pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti» (Pellerey et al., 2010, p.68).

Oltre a un livello motivazionale e valoriale, di tipo strategico, che dà senso e scopo a un'azione, la competenza dell'autoregolazione ha anche un livello "tattico" che ne sorveglia coerenza, tenuta e orientamento e ne regola il funzionamento.

Il QPCS misura questa competenza, con una scala da 1 a 9, attraverso il fattore 3 "Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: Autoregolazione e Volizione". Per tale competenza strategica, il campione della presente ricerca non ha punteggi molto elevati, infatti la modalità di punteggio prevalente (moda) è pari a 4, mentre la media è di 5,4 (con una deviazione standard di 1,956 pari al 36% del punteggio medio).

Quelli appena descritti sono dati evidentemente parziali, ma che riteniamo possano essere funzionali a inquadrare concretamente le tematiche – con le relative problematiche – condivise in questo contributo. Se è vero infatti che gli studenti si rivelano sempre connessi e abili nell'utilizzo delle tecnologie digitali, soprattutto nella fruizione dei social network, è altrettanto vero che, di fronte ai contenuti mediali, mostrano per lo più un atteggiamento "ingenuo" e inconsapevole, a volte superficiale, non regolato, povero di logica e di un metodo di analisi.

È come se guidassero senza patente sull'autostrada dell'informazione online poiché «potrebbero essere in grado di "schizzare" tra Facebook e Twitter, caricando contemporaneamente un selfie su Instagram e inviando un messaggio ad un amico. Ma quando si tratta di valutare le informazioni che passano attraverso i canali dei social media, sono facilmente ingannabili» (McGrew et al., 2017).

Conclusioni

Nei contesti educativi che sempre più si trovano a far fronte alla sfida della complessità, è importante che gli studenti imparino a muoversi, orientandosi con la bussola del pensiero critico, lungo percorsi di indagine (auto)riflessivi e problematici, servendosi di domande pronte ad "approdare" anche a risposte che mettano in discussione le basi delle proprie conoscenze e credenze.

Quello critico deve allora essere un pensiero che si fa strada attraverso la riflessione, il confronto e il dialogo, evitando di rimanere incatenato nelle *echo chambers* delle strategie di semplificazione, le quali spingono a selezionare solo le informazioni che confermano ciò che già sappiamo o crediamo. Un pensiero che non si lascia ingannare dalle *fake news*, ma che rende chi lo esercita capace di difendere la democrazia e la propria cittadinanza, dialogando con l'incertezza e il dubbio.

Un pensiero «che si sforzi senza sosta di contestualizzare e globalizzare le sue informazioni e le sue conoscenze, che senza sosta si applichi a lottare contro l'errore e la menzogna a se stesso» (Morin, 2000, p.62). Competenze come il pensiero critico, infatti, sono «essenziali per una cittadinanza democratica responsabile» (Nussbaum, 2012, p.148).

In un cammino che vada oltre i confini di notizie false e post-verità, l'educazione al pensiero critico non serve a "proteggere" le giovani generazioni dal mondo reale, ma a prepararle ad affrontarlo. Potrebbe essere questo uno degli apporti più importanti della quarta rivoluzione industriale: attivare un'innova-

zione in grado di produrre un cambiamento sociale e culturale che non sia appannaggio solo di *provider*, amministratori, gestori dei social media o dei *fact-checker*. Il compito, infatti, riguarda tutti e ciascuno in un'ottica di libertà e autodeterminazione, per uscire dalla caverna e ricoprire il proprio ruolo di cittadini attivi, informati e responsabili.

È indispensabile, dunque, che le agenzie formative “operino per la saggezza”, indicando alle nuove generazioni che è importante non ciò che sanno, ma come imparano a generare valore da ciò che sanno, che scoprono e che fanno (Margiotta, 2014), anche negli ambienti virtuali, veri e propri spazi sociali di condivisione e costruzione del sé.

Riferimenti bibliografici

- Bailin, S. et al. (1999). Conceptualizing critical thinking. *J. curriculum studies*, 31(3), 285-302.
- Biscardi, F. et al. (2018). *Oltre le echo-chamber: una bussola filosofica per il mare della complessità*. MicroMega, 10 dicembre 2018.
- Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013²). *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cosentino, G. (2017). *L'era della post-verità: media e populismi dalla Brexit a Trump*. Reggio Emilia: Imprimatur.
- Dominici, P. (2018). Fake News and Post-Truths? The “real” issue is how democracy is faring lately. *Nova, Il Sole 24 Ore*, 11 maggio 2018.
- Duron, R., Limbach, B. & Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166
- European Commission (2017). *10 trends. Transforming education as we know it*.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment & Instruction: The Delphi Report*. Berkeley (CA): California Academic Press.
- Facione, P.A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae (CA): Measured Reasons and The California Academic Press.
- Facione, P.A., Facione, N.C. & Giancarlo, C.A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garimella, K. et al. (2018). *Political Discourse on Social Media: Echo Chambers, Gatekeepers, and the Price of Bipartisanship*. WWW 2018: The 2018 Web Conference, April 23–27, 2018, Lyon, France, New York ACM.
- Maddalena, G. & Gili, G. (2017). *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*. Bologna: Marietti.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In Alessandrini, G. (ed.). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento XV*, 2, 499-511.
- McGrew, S. et al. (2017). *The Challenge That's Bigger Than Fake News. Civic Reasoning in a Social Media Environment*. American Federation of Teachers. American Educator, Fall 2017, www.aft.org.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018²). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey, M. et al. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le*

- loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca.* Roma: Cnos-Fap.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(6), 15-24.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vegetti, M. (a cura di) (2006). *Platone, Repubblica*. Milano: Rizzoli.
- Wineburg, S. & McGrew, S. (2016). *Why Students Can't Google Their Way to the Truth. Fact-checkers and students approach websites differently*. Education Week, 1 November 2016.
- Wineburg, S. & McGrew, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

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

Luca Decembrotto

Università di Bologna – luca.decembrotto@unibo.it

ABSTRACT

Education and high education in prison are one of the most important elements of emancipation and distancing from the logic of these systems. The university in prison, involved at multiple levels, can guaranteeing access to a right and contribute to developing paradigms capable of overcoming the limits of the current penitentiary approach, restoring dignity, choice and a perspective on the future also to people held.

L'istruzione e la formazione in carcere rappresentano uno degli elementi più importanti di emancipazione e possibile allontanamento dalle logiche penitenziarie. L'università in carcere, coinvolta a più livelli, oltre a garantire l'accesso a un diritto, può contribuire a sviluppare paradigmi in grado di superare i limiti dell'attuale approccio penitenziario, restituendo dignità, possibilità di scelta e una prospettiva sul futuro anche a coloro che sono stati privati della libertà.

KEYWORDS

Carcere, Didattica, Educazione Non Formale, Diritti, Emancipazione. Prison, Teaching, Non-Formal Education, Rights, Emancipation.

1. Introduzione

L'istruzione e la formazione culturale e professionale sono incluse all'interno degli elementi fondamentali (art. 15 O.P.) delle proposte progettuali rivolte persone private delle libertà in carcere. Tali proposte progettuali sono espressione del «trattamento rieducativo» previsto dalla riforma dell'Ordinamento penitenziario del 1975 (Legge n. 354/1975), «attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti» (art. 1, comma 6 O.P.) e formulato in risposta ai «particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto» (art. 13, comma 1 O.P.), in una cornice formalmente priva del ricorso alla forza e alla coercizione per il raggiungimento degli obiettivi trattamentali, dovendo «assicurare il rispetto della dignità della persona» (art. 1, comma 1 O.P.); una prospettiva lontana da quella indicata dal precedente regolamento per gli istituti di prevenzione e di pena (R.D. n. 787/1931), nel quale i tre elementi riconosciuti dalla norme (il lavoro, l'istruzione civile e le funzioni del culto cattolico) erano caratterizzati da obbligatorietà, a garanzia dell'esercizio di una pena afflittiva e repressiva, quest'ultima ripristinata dopo una breve parentesi durante la quale i postulati della Scuola positiva avevano orientato la pena verso finalità rieducative e di cura. In quella prospettiva l'istruzione era permessa in quanto risposta coercitiva ai (presunti) bisogni formativi dei detenuti analfabeti o, per tutti gli altri detenuti scolarizzati, in quanto subordinata alla diffusione dei precetti morali e dei principi di vita sociale dominanti. L'istruzione fu, in tali termini, funzionale al potere e imposta come strumento di indottrinamento, per l'adattamento (o il riadattamento) del detenuto alle norme e ai valori morali dominanti dello Stato, mentre oggi si presenta in una diversa veste, come «una scelta libera laddove libertà è utopia» (Benelli, 2008, p. 114).

Rimane tuttora aperto il dibattito sulla presenza dell'istruzione, della formazione e dell'educazione più ampiamente intesa nelle carceri, declinate all'interno di questo articolo come una riflessione sulle loro capacità trasformative all'interno dei contesti detentivi. Sebbene sia evidente la necessità di considerare il carcere come parte del sistema sociale più ampio (Migliori, 2007), a partire dalla sua impostazione educativa, sociale e culturale, in opposizione alla sua funzione segregativa, l'educazione penitenziaria stenta ad aprirsi al confronto con la riflessione critica e problematizzante, che richiederebbe il superamento di molte delle sue pratiche normalizzanti, rimanendo ancora vincolata nelle pratiche a logiche disciplinanti e correzionali. Nonostante ciò, continuano a presentarsi spazi di sperimentazione e di riflessione che possono essere colti per aprire più ampie analisi e mettere in moto cambiamenti mirati. Quali potenzialità sono racchiuse in un'istruzione penitenziaria (elemento del trattamento) e quanto questa si riferisce a modelli educativi capaci di problematizzare il presente e ampliare gli scenari futuri di ogni detenuto?

2. Lo studio in carcere

L'istruzione e la formazione culturale e professionale in carcere sono considerate un tassello basilare delle attuali proposte garantite alle persone private delle libertà (vedi le *Regole Penitenziarie Europee* e l'*Ordinamento penitenziario italiano*), al fine di soddisfarne i bisogni formativi e prendere in considerazione le loro aspirazioni, come strumento di emancipazione per una più ampia promozione umana e per la (ri)scoperta della propria identità. Attraverso l'accesso al di-

ritto allo studio, la persona privata della libertà (come chiunque altro) ha la possibilità di colmare proprie lacune conoscitive, acquisendo competenze potenzialmente utili nel presente, quanto nel futuro (si pensi alla scarcerazione e alla ricerca di un impiego lavorativo). Nondimeno l'istruzione incide sullo sviluppo della personalità umana e, in tal senso, deve essere indirizzata al suo pieno sviluppo, anche per il rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (art. 26, comma 2 DUDU), come ricorda la *Dichiarazione universale dei diritti umani* (Nazioni Unite, 1948).

Sebbene il diritto allo studio (o il diritto a essere istruiti) e il suo accesso sia garantiti costituzionalmente come diritti fondamentali (art. 34 Cost.), in carcere questi si inseriscono all'interno di radicate dinamiche di potere legate alla dialettica sulle funzioni della pena detentiva, le quali possono avere l'effetto di mitigare il potenziale di queste occasioni di emancipazione, rendendole più delle "«opportunità condizionate», dipendenti da un insieme di condizioni che possono esservi o meno o comunque possono essere connotate in modo diverso nel tempo (per esempio, sulla base delle risorse economiche disponibili per lo Stato o degli orientamenti politici dei governi che si susseguono) e nello spazio" (Prina, 2018, p. 94), che dei veri e propri diritti, specie nei più alti gradi di istruzione (secondaria di secondo grado e universitaria). I processi di scolarizzazione della popolazione detenuta devono costantemente confrontarsi con questi limiti, con la volontà politica e con l'esercizio del potere interno, i quali possono essere ancorati a modelli di carcere con obiettivi in contraddizione a una istruzione orientata allo sviluppo umano e all'emancipazione.

Secondo i dati forniti dal Ministero della Giustizia, in Italia nel 2019, su una presenza totale di 60.769 detenuti e detenute, 1.054 persone erano analfabete, 882 erano prive di titolo di studio, 6.393 erano in possesso di una licenza di scuola elementare (o hanno terminato tali scuole), 19.485 di licenza di scuola media inferiore, 714 di diploma di scuola professionale, 4.868 di diploma di scuola media superiore e, infine, 705 erano laureate (in costante aumento negli ultimi anni). Di 26.668 persone, corrispondente al 43,9% del totale, non si conosce nemmeno il titolo di studio: il dato non viene rilevato. Di contro, in riferimento all'anno scolastico 2017/2018, l'ultimo di cui sono stati resi noti i dati dal Ministero della Giustizia, i percorsi d'istruzione per adulti attivati dai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) sono stati:

- 947 corsi di istruzione di primo livello (primo e secondo periodo didattico) e di alfabetizzazione (per lo più destinati a detenuti non italiani), per un totale di 12.677 studenti (con il 39,1% dei promossi), di cui 396 corsi di alfabetizzazione e apprendimento italiano (perlopiù destinati a detenuti non italiani), con 5.452 partecipanti (con il 40,6% dei promossi);
- 687 corsi di istruzione di secondo livello (primo, secondo e terzo periodo didattico), per un totale di 7.680 studenti (con il 52,0% dei promossi).

Un totale di 1.634 corsi che hanno coinvolto 20.357 studenti privati della libertà, su una popolazione complessiva di circa 58.000 persone in quell'anno scolastico (in crescita del 11,5% rispetto l'anno precedente); una scuola che ha raggiunto un terzo dei potenziali beneficiari. Una scuola in grado di coinvolgere una percentuale di stranieri (50,4%) ben superiore a quella della popolazione detenuta (circa il 30% del totale), con una presenza particolarmente significativa nei corsi di alfabetizzazione e di primo livello (8.581 persone, di cui oltre il 50% coinvolto nell'alfabetizzazione) ed estremamente contenuta nell'istruzione di secondo livello (1.675 persone).

La carenza di risorse economiche, l'orientamento delle scelte politiche e di quelle amministrative, nonché una certa cultura del carcere orientata a passivizzare e deresponsabilizzare le persone ristrette, hanno contribuito a limitare il potenziale dell'istruzione, per ricondurre l'accesso all'istruzione a un percorso asservito alle logiche del trattamento penitenziario, caratterizzate dall'adesione incondizionata alle proposte trattamentali, dal ravvedimento, dall'atteggiamento collaborativo e dalla regolare condotta da parte della persona detenuta, pena l'esclusione da questo «privilegio». Il documento *Basic education in prisons* dell'UNESCO (1995) individua e descrive diversi motivi che contribuiscono a produrre questa situazione:

- l'incompatibilità tra educazione e punizione, in quanto risulterebbe impossibile conciliare lo scopo retributivo della pena, che in ultima analisi coincide con l'infliczione di una sofferenza, con gli obiettivi di promozione dello sviluppo umano, che richiamano crescita ed emancipazione;
- l'incompatibilità tra educazione e regime detentivo, per cui le carceri sono istituzioni burocratiche e autoritarie propense a designare come prioritario lo scopo punitivo e a preoccuparsi delle considerazioni securitarie, con il risultato di mettere in secondo piano gli obiettivi dell'istruzione, sui quali avviene un disinvestimento tale da far diventare l'istruzione un'attività marginale e mediocre;
- l'incompatibilità tra educazione e cultura detentiva, attraverso cui viene generato o intensificato il senso di rifiuto da parte dei detenuti a essere membri di una società;
- l'incompatibilità complessiva rispetto alla filosofia educativa, in quanto l'educazione è considerata uno strumento di tecnologia della carcerazione, sviluppando una certa confusione sul ruolo dell'educazione in carcere.

L'educazione e l'istruzione in carcere sono spesso intese come mezzi per occupare i detenuti, facendo loro passare del tempo («*killing time*»), esercitando più facilmente il controllo e il mantenimento della quiete. Al contrario non sono riconosciute le istanze di sviluppo umano della persona privata della libertà (art. 26, comma 2 DUDU), né il prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità (art. 27, comma 1 DUDU); tutt'al più viene presa in considerazione la necessità di una preparazione al lavoro. L'istruzione viene ricondotta a una questione di formazione di determinate competenze lavorative e di preparazione all'occupazione, un apprendimento di abilità e competenze generalmente privo di uno sguardo verso l'emancipazione personale.

Chi insegna in carcere, promuovendo un'esperienza educativa e formativa tesa a promuovere processi di crescita personale, opera in un contesto non del tutto compatibile con quei propositi, un contesto al contempo difficile e refrattario, in cui "è chiamato a confrontarsi con un'accezione situata di emancipazione" (Sbraccia, & Vianello, 2018, p. 117), a partire dall'uso acritico di termini come rieducazione, riabilitazione, risocializzazione, reintegrazione o recupero, spesso utilizzati senza prenderne in considerazione i significati più profondi implicati nelle pratiche educative penitenziarie.

3. Margini di progettualità educative in carcere

Mutuando la prospettiva pedagogica di Piero Bertolini, l'azione educativa rivolta a chi è privato della libertà può essere finalizzata alla metodica «dilatazione del

campo di esperienza», per far vivere alla persona situazione nuove, di «segno» diverso da quelle fino a quel momento sperimentate, in grado di sollecitare l'interesse per nuove prospettive esistenziali, fino a quel momento sconosciute (Bertolini & Caronia, 1993). In altri termini, per Bertolini l'azione educativa intenzionale dovrebbe essere orientata a formulare proposte potenzialmente in grado di attivare processi funzionali alla costruzione di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo (Cavana, 2010), cioè in grado di ampliare le possibilità di scelta e permettere un cambiamento.

La più recente rassegna critica delle esperienze di formazione rivolte a persone ristrette (Carmignani, 2012), strutturata a partire dall'analisi di circa 120 progetti sviluppati in Italia, ha contribuito a rappresentare l'intreccio esistente fra carcere e formazione, catalogando i diversi interventi formativi principalmente in progetti di educazione formale, progetti di avviamento professionale e progetti culturali in senso ampio. Non si tratta di una rassegna ragionata rigorosamente strutturata, quanto più di un excursus di iniziative e di buone pratiche svolte il più delle volte nell'ambito del volontariato, promosse localmente in maniera frammentaria e accessibili dalla rete. In quella sede viene evidenziata l'assenza della ricerca universitaria, che dovrebbe assumere "il compito scientifico di decostruire una serie di stereotipi sui detenuti diffusi dai messaggi mediatici che allarmano la popolazione rispetto alla dilagante criminalità e di rendere meno opaco il rapporto tra chi sta dentro e chi sta fuori" (Carmignani, 2012, p. 400); una carenza certamente non generalizzabile (si pensi solo agli studi della Criminologia critica o della Sociologia giuridica), ma riscontrabile in alcuni ambiti scientifici, come quello educativo, quantomeno sotto il profilo dell'analisi critica. L'esperienza educativa incardinata all'interno dell'esperienza detentiva rimane ancorata alle teorie retributive e della difesa sociale (Vianello, 2017), anziché analizzare la logica del proprio intervento attraverso le categorie pedagogiche (attingendo a tutte le scienze dell'educazione) e così orientare i processi e le prassi. Manca, in questo senso, un'autonomia dei processi educativi rispetto a quelle istanze e, ancor prima, un'autonomia della riflessione educativa sulla propria azione in carcere, il più delle volte aderente alle necessità burocratiche e securitarie. Diversi autori lo evidenziano.

«L'educazione per adulti in carcere non può che ritrovarsi in un territorio ostile e paradossale, al di là delle retoriche trattamentali, poiché l'istituzione da un lato continua a legittimarsi sul piano della capacità educativa, dall'altro si ritrova ad essere un ricovero di tutte le forme di marginalità sociale che vengono strumentalizzate sul piano della produzione simbolica negativa per giustificare l'allarme sociale artificialmente amplificato» (Lorenzi, Serbati, & Vianello, 2018, pp. 52-53).

«Se il trattamento educativo rimanda alle responsabilità personali dei soggetti reclusi, allo sguardo pedagogico non sfugge una sfocatura in merito alle responsabilità istituzionali sottese, in particolare, alla sua scarsa capacità di smarcarsi dalle logiche retributive e repressive, tanto quanto di adempiere al compito di individualizzazione delle pene» (Oggionni, 2019, p. 394).

Eppure, sebbene il carcere come contesto educativo complesso, al suo interno sono riscontrabili importanti *territori pedagogici* (Bustelo & Molina, 2016), anche intesi come *territori politico-pedagogici*, poco approfonditi dalla riflessione teorica in ambito educativo. Territori in grado di realizzare ri-configurazioni soggettive e collettive, in cui la reclusione dei corpi, in cui si manifesta il confine separatore, può essere valicata per accedere a un altro livello esperienziale; territori di incontro, di scambio e di negoziazione tra mondi diversi, in cui persone ristrette in contesti passivizzanti diventano produttrici attive di conoscenza. In carcere è, infatti, possibile promuovere la produzione di conoscenza su un contenuto specifico,

ma anche a riguardo dello spazio di reclusione e su se stessi, attraverso la ridefinizione della propria identità di detenute e di detenuti, così come di soggetti politici, di diritto, di conoscenza e di formazione, soggetti consapevoli della propria situazione.

L'università è uno dei soggetti che, in forza del diritto allo studio universitario, è chiamato ad attraversare questi territori, per interrogarsi su di essi e sulle loro potenzialità educative, al fine di promuovere e potenziare ogni possibile processo di formazione umana e di crescita personale, con un impatto significativo sulle traiettorie di vita di soggetti adulti.

4. Coinvolgimento universitario in ambito detentivo

Le comunità universitarie possono contribuire a diversi livelli nella promozione di un cambiamento culturale all'interno dei sistemi detentivi:

- l'impegno diretto nella promozione dell'accesso agli studi universitari da parte di persone private della libertà, trasmettendo il proprio sapere mediante la formazione di figure altamente qualificate, come risposta aderente alla sua prima missione, la didattica;
- lo sviluppo di corsi specialistici di formazione continua, attenti alle necessità dei professionisti che andranno ad operare nelle carceri, come gli insegnanti o i funzionari giuridico-pedagogici;
- lo studio dei contesti detentivi, in coerenza ai compiti della sua seconda missione, la ricerca;
- la possibilità di ampliare l'azione universitaria secondo una prospettiva di terza missione, in grado di valorizzare le differenze della società, promuovendo l'accesso al diritto allo studio e lo sviluppo di processi di crescita personale nell'incontro con il più alto numero di persone private della libertà, non limitate a quelle in possesso dei requisiti per poter accedere alle attività didattiche curriculari.

In particolare l'esperienza dei poli universitari penitenziari e dei centri universitari in carcere rappresenta una specifica forma di intervento che può percorrere e valorizzare quei territori pedagogici richiamati al paragrafo precedente, mostrando le potenzialità insite nell'adozione di approcci e paradigmi innovativi.

4.1 *L'esperienza dei poli universitari penitenziari*

In Italia le esperienze di accesso agli studi universitari in carcere sono nate negli anni Sessanta, su iniziative di docenti volontari, e solo successivamente hanno trovato una propria forma istituzionale verso la fine degli anni Novanta, quando sono stati sviluppati i «Poli universitari penitenziari» (Friso, & Decembrotto, 2018; Di Marco, & Venturella, 2016; Benelli, 2012; Benelli, 2008), sistemi eterogenei di servizi e di opportunità rivolti alle persone private della libertà dalle università grazie a protocolli formali siglati con l'Amministrazione penitenziaria, per l'accesso al diritto allo studio universitario; accesso agli studi per altro «agevolato» dallo stesso Ordinamento penitenziario: "è agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati" (art. 19, comma 4 O.P.). Accesso agevolato e non garantito, in quanto "opportunità condizionata" (Prina, 2019), un'opzione sog-

getta alla disponibilità e alle logiche dell'istituzione penitenziaria e non esclusivamente alla volontà della persona reclusa.

Il primo «polo» a essere realizzato è stato quello dell'Università di Torino, ufficializzato nel 1998, mentre oggi si contano oltre 30 diverse esperienze in raccordo all'interno della Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP), organo della CRUI, secondo quanto riporta l'attuale presidente Franco Prina (2019). Per quanto ancora prive di una forma comune, si tratta di esperienze in cui al singolo è garantito l'accesso agli studi e, al contempo, gli sono forniti alcuni strumenti specifici (didattici, informatici, amministrativi, ecc.) e/o una sezione dedicata a coloro che frequentano i corsi universitari, con spazi organizzati (biblioteche specializzate, aule studio, ecc.) e finalizzati ad agevolare questi percorsi. Nell'anno accademico 2018/19 i Poli universitari diffusi su tutto il territorio nazionale hanno accolto circa 800 studenti privati della libertà iscritti a un corso di laurea, su una popolazione complessiva di 60.439 detenuti (presenti al 30 aprile 2019). Queste realtà spronano la riflessione educativa a interrogarsi su come si possano costruire spazi educativi là dove si vive una reale sottrazione della libertà individuale e, al contempo, sulle strategie educative e didattiche da adottare per ampliare le possibilità di cambiamento.

Analoghe esperienze di accesso agli studi universitari in carcere si possono riscontrare anche all'estero (Friso, & Decembrotto, 2018): nella prospettiva della *Convict Criminology* del Regno Unito (Darke & Aresti, 2018; Darke & Aresti, 2016), nelle esperienze sviluppate in Francia (Pacini Volpe, 2019), in Argentina (Chiponi, Manchado, 2018; Parchuc, 2018; Umpierrez, 2016; Parchuc, 2015), in Uruguay e in Cile.

4.2 *L'educazione non formale universitaria nell'esperienza argentina*

L'esperienza qui presa in esame è quella del *Centro Universitario Devoto* (CUD) della *Universidad de Buenos Aires* (UBA) in Argentina (Decembrotto 2020, Parchuc, 2018; Parchuc, 2015; Parchuc, 2014). Il CUD, situato all'interno del *Complejo Penitenciario Federal de Devoto*, un carcere maschile in cui sono recluse circa 1.205 persone, nacque nel 1985, quando un gruppo di detenuti organizzò una protesta per ottenere l'accesso agli studi universitari, protesta durata fino alla firma dell'accordo tra l'Amministrazione penitenziaria e l'Università, avvenuta in quello stesso anno. Venne così aperto il centro universitario e fu istituito il *Programa UBAXXII Educación en Cárceles*. Il CUD si presenta come uno spazio indipendente e con una conduzione interna autonoma rispetto all'amministrazione penitenziaria, priva di polizia e diretto esclusivamente dagli studenti, docenti e tutor universitari. La destinazione, l'uso degli ambienti, le pulizie, tutto è autogestito, caratterizzando così il centro universitario come luogo di libertà intellettuale, culturale e fisica, sebbene all'interno di un istituto penitenziario. Al suo interno sono presenti sei diverse facoltà (Diritto, Scienze sociali, Economia, Scienze esatte e naturali, Psicologia, Filosofia e Lettere), che garantiscono l'accesso ai propri corsi di laurea. A questi corsi si aggiungono gli insegnamenti interdisciplinari obbligatori del ciclo base comune (*Ciclo Básico Común*) (Parchuc, 2018) e un laboratorio di informatica dedicato. Gli insegnamenti sono offerti in maniera analoga a quelli accessibili altri studenti universitari e vi partecipano circa 400 studenti, a cui si aggiungono circa 500 iscritti ai laboratori extracurricolari (Parchuc, 2018). La scelta della *Universidad de Buenos Aires*, attraverso il *Programa de Extensión en Cárceles* (PEC) dalla *Facultad de Filosofía y Letras*, è stata quella di allargare la propria offerta

formativa a una serie di laboratori e seminari extracurricolari di formazione e capacitazione, sviluppati nell'ambito della terza missione (*Extensión Universitaria*) e dedicati a tutte le persone recluse, non solo quelle in possesso dei requisiti per accedere a una carriera universitaria: laboratori di lettura e di scrittura critica e creativa, laboratori collettivi di pubblicazione (riguardanti le riviste *La Resistencia* per il CUD e *Los Monstruos tienen miedo* per il CUE, nel carcere femminile *Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza*), laboratori di filosofia politica e di storia delle lotte sociali, laboratori sull'inclusione e le politiche sulla disabilità con il *Centro de Producción de Accesibilidad*, laboratori sui diritti e le politiche relative al genere e alla diversità sessuale, laboratori di diritto sull'educazione, il lavoro e la salute in carcere, progetti di cooperazione e sviluppo d'impresa nel non-profit, laboratori di lingua spagnola per stranieri e altri. Questo ampliamento delle attività universitarie a esperienze di educazione non formale trova corrispondenza anche nelle attività di altre università argentine, coinvolte nella realizzazione di laboratori di radio, di teatro o seminari di comunicazione e giornalismo (Chiponi, Manchado, 2018; Umpierrez, 2016). La scelta di implementare attività accessibili a chiunque, mantenendo tuttavia una metodologia didattica universitaria, sebbene all'interno di una cornice di educazione non formale, oltre a riconoscere i diritti umani e sociali delle persone private della libertà e garantirne il più ampio esercizio, invita a problematizzare le modalità d'intervento e di produzione della conoscenza universitaria (Chiponi, Manchado, 2018).

4.3 *Il contributo universitario allo sviluppo di paradigmi trasformativi*

Attualmente la CNUPP, oltre a mappare quanto presente in territorio nazionale, all'interno di specifici tavoli tematici sta sviluppando linee di ricerca come quella riguardante l'esplorazione qualitativa della didattica in carcere, andando a costruire non solo una rassegna critica delle esperienze di formazione universitaria in carcere, ma anche una riflessione multidisciplinare sulle politiche educative e formative universitarie in carcere. L'università che entra in carcere deve affrontare una serie di sfide, tra le quali la principale è il mantenimento della propria autonomia didattica. L'indipendenza di questi interventi non è, infatti, scontata, poiché continuamente si presentano istanze che li vorrebbero ricondotti alle finalità trattamentali dell'esecuzione pena e, in questo senso, a logiche premiali contrarie all'accesso alla conoscenza. Tale accesso è, inoltre, una delle possibili strade per la promozione dell'emancipazione personale e della democratizzazione della società (oltre che di costruzione e ricostruzione della comunità). Ciò pone anche delle domande interne all'università stessa, nonché la problematizzazione dei suoi modelli didattici: gli studenti privati della libertà sono una élite tra la popolazione marginale? Quanto l'università è chiamata a incontrare un sempre maggior numero di persone private della libertà, promuovendo l'accesso allo studio a tutti i livelli? Che distanza intercorre fra modelli individualistici di apprendimento, basati sull'incontro fra studente privato della libertà e docente/tutor, e modelli collettivi di apprendimento, basati sulla condivisione, il confronto in aula e la co-costruzione della conoscenza in contesti di co-apprendimento? In che modo conciliare la necessità di una didattica a distanza e la centralità dello scambio interpersonale all'interno di percorsi di esclusione sociale?

5. Conclusioni e prospettive future di ricerca

Tenendo presente che la detenzione tuttora produce molteplici effetti disumanizzanti, le attuali esperienze di università in carcere possono svolgere un importante ruolo ampliando l'accesso alle conoscenze, promuovendo tutti i gradi dell'istruzione scolastica, permettendo l'acquisizione di alte competenze, sostenendo lo sviluppo umano della persona, della sua identità e di una diversa concezione di emancipazione (sebbene anch'essa situata), che potrà incidere sul livello di democratizzazione della società. Attraverso competenze e conoscenze altamente specializzate, le comunità universitarie possono contribuire allo sviluppo di quelle "capacità di reagire e di contrapporsi alle situazioni esistenti e apparentemente immutabili al di là dei vincoli istituzionali, delle logiche di gestione, delle strategie operative, dei codici non scritti, della violenza schermata, tutt'oggi esistente nelle prigioni" (Pacini Volpe, 2019, p. 73), potenziale strumento di facilitazione del reinserimento post detentivo e di dissociazione identitaria dal crimine commesso e dal conseguente stato di reclusione.

La ricerca educativa può partire da questi presupposti per sviluppare un'indagine che, all'interno di una cornice teorica orientata al metodo critico e secondo un modello investigativo di tipo qualitativo, analizzi alcune pratiche universitarie esistenti, per acquisire un'adeguata comprensione del fenomeno, soffermandosi tanto sull'attività didattica curriculare, basata su un approccio formale, quanto su quella extracurricolare, basata su un approccio orientato all'educazione non formale.

Riferimenti bibliografici

- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bustelo, C., & Molina, L. (2016). La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Espacios de crítica y producción*, 52, 79-89.
- Carmignani, S. (2012). Carcere e formazione. Analisi critica dei progetti di formazione per detenuti in Italia. *EL.LE*, 1 (2), 379-401.
- Cavana, L. (2010). Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, III-IV (1), 204-213.
- Chiponi, M.S., Machado, M.C. (2018). Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro. La cárcel y sus sentidos en disputa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 138, 213-232.
- Darke S., & Aresti A. (2018). Supporting Prisoners into Academia. In V. Friso e L. Decembrotto (cur.), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 217-237). Milano: Guerini Scientifica.
- Darke S., & Aresti A. (2016). Connecting prisons and universities through higher education. *Prison Service Journal*, 225, 26-32.
- Decembrotto, L. (2020). Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires. *Integrazione scolastica e sociale*, 19 (1), 147-164.
- Di Marco, A., & Venturella M. (2016). Il carcere oltre il carcere. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 339-350.
- Friso, V., & Decembrotto, L. (cur.) (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Lorenzi, L., Serbati, A., & Vianello, F. (2018). Bilancio di competenze e inclusione sociale:

- un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (32), 51-67.
- Migliori, S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*.
- Oggionni, F. (2019). L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 17 (2), 384-397.
- Pacini Volpe, P. (2019). Il valore della cultura in carcere. L'esperienza francese del Polo universitario di Paris Diderot. *The Lab's Quarterly*, 53- 79.
- Parchuc, J.P. (2018). Expanding the limits of democracy: writing experiences and formative politics in Argentina prisons. In V. Friso, L. Decembrotto (a cura di), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 183-199). Milano: Guerini.
- Parchuc, J.P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, 1, 18-36.
- Parchuc, J.P. (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. In *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 128 (10), 67-81.
- Prina, F. (2018). I Poli universitari penitenziari in Italia. L'impegno delle università per il diritto allo studio dei detenuti (pp. 87-113). In V. Friso e L. Decembrotto (cur.), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Umpierrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad. *Fermentario*, 10 (1), 1-15.
- UNESCO (1995). *Basic education in prisons*. Hamburg: UNESCO.
- Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.



Student Teachers' Interest in and Expectations of their Studies and their Profession: Empirical Research and Critical Reflection on Teaching Competencies 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

Barbara Gross

Libera Università di Bolzano – barbara.gross2@unibz.it

ABSTRACT

Student teachers' interest and expectations guide their future behavior in relation to work and are relevant for their professionalization – and also in relation to the demands that will be made of them by the labor market. This paper elucidates student teachers' interest in and expectations of their studies and their future profession; specifically, it considers their expectations of the future and of their studies, their decision to undertake study and their interest in it, and their motivation for attending classes. 154 student teachers at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano participated in the research and filled out the online questionnaire. The participants' responses show a strong focus on qualifications, labor market opportunities, teaching practice, and aspirations to security – for example, a stable relationship, children, and their own home. Student teachers choose the study program out of personal interest and its perceived fit with their individual competencies. However, the content of study does not always meet their expectations. Finally, the results of the research are used as the basis for critical reflection on teaching competencies and academic qualifications.

Gli interessi e le aspettative degli studenti di Scienze della Formazione dirigono il loro futuro comportamento lavorativo e orientano lo stesso iter di professionalizzazione, anche in considerazione delle richieste provenienti dal mondo del lavoro. Questo contributo fa emergere nuovi risultati empirici sull'interesse e sulle aspettative degli studenti nei confronti dei loro studi e della loro futura professione; in particolare, l'articolo fornisce informazioni sulle loro prospettive di vita, sulle aspettative nei confronti dello studio, sulla scelta e sull'interesse per gli studi e sulla motivazione a frequentare le lezioni. 154 studenti della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano hanno partecipato alla ricerca e hanno compilato il questionario online. Le risposte dei partecipanti mostrano un forte orientamento verso l'ottenimento del titolo di studio, le opportunità sul mercato del lavoro, la pratica dell'insegnamento, e verso valori quali la sicurezza, rappresentata da una relazione stabile, figli e una casa di proprietà. Gli studenti di Scienze della Formazione scelgono questo programma di studio perché

riflette l'interesse e le competenze personali, anche se i contenuti delle lezioni non sempre soddisfano le loro aspettative. I risultati della ricerca conducono a una riflessione critica sulle competenze professionali e sulle qualifiche accademiche.

KEYWORDS

Teacher Education; Interest; Expectation; Professionalization; Competencies; Qualifications.

Scienze Della Formazione; Interesse; Aspettative; Professionalizzazione; Competenze; Qualifiche.

1. Introduction

Teaching is much more than a job and is strongly influenced by individual characteristics such as motivation, expectations, attitudes, interest, values, and assumptions concerning education, learning and society, as well as by socio-cultural circumstances, traditions, and the status of the profession; the competencies required for teaching are thus a complex blend (European Commission, 2013). It is necessary to examine student teachers' professionalization processes and characteristics in order to develop strategies that empower prospective teachers to behave professionally and appropriately in today's classrooms. As emphasized by the European Commission (2013), teachers' knowledge, skills and commitment are among the most important factors for the achievement of high-quality educational outcomes.

Before addressing the interest and expectations of future teachers, this paper discusses teaching as a profession. Even if teaching meets the criteria of a profession – professions fulfil central functions for society and guarantee their members stable employment, and are characterized by specific knowledge, responsibility, autonomy, and organization (Keiner, 2011) – until a few decades ago it was classed as a semi-profession. Reasons for this were, for example, the strong and lasting influence of the churches on educational systems and the relatively late academization of the sector. As a result, the concept of the “professional” within education is contested and remains a matter of debate, and the teaching profession continues to face challenges as to how to position itself in relation to other professions (Goodwyn, 2010). Moreover, the teaching profession suffers from stereotypes and low (perceived) prestige (Gross, 2019).

The need for a sustainable model for the teaching profession is clear. As Margiotta (2019) states, it is necessary to move away both from a model that is clinical and known as a “strong profession” (p. 51), and from one that is focused on needs, toward the development of a critical and agency-oriented model for the profession. Hence, Margiotta emphasizes that it is not the retrospective view of the profession that is linked to the methodological processes of anamnesis, diagnosis, therapy, prognosis and monitoring, but a view of the profession that emphasizes the role of teachers as social actors, with the appropriate capabilities for their actions (in this regard, see also the capability approach by Nussbaum, 2012, and Sen, 2000¹). By emphasizing the role of teachers, pre- and in-service teacher trai-

1 According to the capability approach (Nussbaum, 2012; Sen, 2000), every *individuum* is capable of

ning contributes to the achievement of the 17 UN Sustainable Development Goals for 2030, especially goal number four (quality education), goal number ten (reduced inequalities), and goal number 16 (peace, justice and strong institutions) (ONU, 2015). Many researchers in Italy are interested in the role educational systems play in sustainable development (see e.g., Alessandrini, 2019; Cagol & Dozza, 2019). From this perspective, educational systems need to rethink their curricula to enable students to develop a professional profile that meets the demands of the labor market. This also applies to teacher training; top-down introduction of changes to curricula may overlook the fact that every learning process is guided by individual interest and expectations, which are relevant for prospective teachers' construction of their identity. As future teachers' competency development – for example, in relation to student motivation² – will be guided by their individual characteristics, individuals' interest and expectations should be taken into account if changes to promote innovative teaching and learning are to be successfully introduced.

Focusing on student teachers' interest and expectations is thus necessary to facilitate effective teaching and learning in the context of teacher education and training. Student teachers' interest in and expectations of their studies and their profession determine how they engage with their studies and behave in their everyday working life. Moreover, this knowledge is fundamental for universities in order to make the teaching profession more attractive to a wider pool of candidates. The need to make the teaching profession more appealing is highlighted in documents published by the European Commission (e.g., 2015) as one of the prerequisites for policies to promote teaching as a career in Europe.

2. Academic Qualifications and the Labor Market

Opportunities in the labor market have a decisive impact on the choice of a training or study program. Analyzing the professional profiles of all those working in education continues to be a critical task for education faculties, and the results reflect an epistemological and political classification that is strongly related to social and labor market demands (for more information on professions in education, see Corbi & Perillo, 2015).

While professional development and higher quality education systems are priorities at the European level, differing educational systems and labor market demands mean that a number of nations do not have a clear vision of the competencies required to meet and define professional profiles (Calaprice, 2015). Although teacher training is organized differently in different European countries, with a range of entry requirements and modalities of access, there is a shared ten-

being (personality, mood, emotions) and doing (practice, action). The approach considers human development to be a process that expands the opportunities individuals are given to lead a healthy life, to be educated, to have access to the resources necessary for well-being, and to have opportunities for lifelong learning. Education aims to put individuals in a position to develop and express their full potential, to allow everyone to express their freedom of choice in different situations and to fully realize themselves as human beings. In the field of educational sciences, therefore, the capability approach encourages the reframing of teacher training in terms of freedom and skills, and makes it necessary to include student teachers' interests, and their expectations of their studies and their future profession.

2 For an overview of the centrality of educational relationship and school motivation, and the resulting need for a corresponding focus in pre- and in-service teacher education, see Tempesta (2018).

gency toward increased qualification requirements as a prerequisite for entering the profession. Sohlberg, Czaplicka and Lindblad (2011) – drawing on results from an international comparative study – point out that the demand for formal qualifications has increased, but the impact and influence of professional knowledge seem to have decreased. Margiotta too (2012) emphasizes that the acquisition of higher qualifications does not always equate to the acquisition of real-world knowledge, skills and competencies that can be certified and validated at the end of formal, non-formal and informal learning experiences. The author thus recommends moving from a welfare model of education and training – with the labor market and employability at its center – to a learnfare model aimed at strengthening individual competencies and capabilities. Teacher training, like education and training in general, also plays a key role in the identification of solutions to increasing shortages in quantitative and qualitative competencies: Margiotta (2012) underlines that qualitative shortages derive from the increased importance given by employers to social competencies such as teamwork, interpersonal communication, initiative, creativity, entrepreneurship, leadership and management, presentation skills and the ability to learn.

In the national context – in contrast to other countries such as Germany – a Master's degree in Primary Education acts as a qualification for kindergarten and primary school teaching, and no further examination or training is necessary to enter the profession. It is assumed that the additional assessment of competencies – which is present for other professions, but absent here – has a direct impact on the perception that it is necessary to acquire the competencies in question.

3. Student Teachers' Choice of Studies, Interest and Expectations

Several studies have been conducted to investigate student teachers' choice of course³; for example, Argentin (2010) found that Italian students had chosen the profession mainly because they were interested in working with children and adolescents. In addition, the author states that prospective teachers had chosen the profession first out of a sense of vocation, and second as a result of instrumentality – namely, for example, to achieve financial security.

Student teachers' interest has also been the focus of research for several decades, with mainly consistent (inter)national results, in particular as far as a perceived lack of focus on practice is concerned. Vannini and Mantovani (2007), for example, studied 238 former primary school teacher trainees at the University of Bologna and, *inter alia*, looked at their interest in teacher training and their assessment of its quality. Nearly 90% of participants took a positive view of their decision to study the course and would choose it again. The students appreciated the following aspects of their studies: the faculty offers a broad range of theoretical courses, laboratories and training (89% of participants agreed) and a good balance between subject disciplines, teaching techniques, and general educational theory (86% of participants agreed), and delivers good teaching skills (78% of participants agreed). However, 97% of former students criticized their courses for providing only limited practical experience.

Student teachers' interest in teacher training relates to the forms and habits of knowledge acquisition, and to the use and processing of subject-specific litera-

3 For an overview of demographics and personality characteristics, as well as the interest and performance motivation of student teachers in Germany, see Cramer (2016).

ture. Keiner (2000b) has already looked at teacher training students' study preferences, time investment, use of information sources, and reading behavior in two universities in Germany. The author found that student teachers' expectations had a critical impact, and are also relevant for teaching and research in educational sciences. The student teachers displayed moderate expectations of their studies, reported low time investment, made strong references to everyday knowledge, and demonstrated low levels of subject-specific knowledge acquisition. Gross and Herzer (2019) also followed this research focus, studying learning behavior among student teachers at the Free University of Bozen-Bolzano. They found that student teachers consider lectures and production of papers less important than practical experience. Participants showed greater interest in educational practice and internships than in traditional working methods.

Moreover, research has revealed that students' motivation and their interest in their studies decrease over their years of study (Keiner, 2004). Accordingly, university entrants are more performance and success-oriented than students in higher years of study. In teacher education, students are asked to be self-regulated learners who possess and develop well-founded knowledge about teaching and learning. Performance motivation undoubtedly plays an important role in the acquisition of well-founded knowledge. Cramer (2012) undertook a longitudinal study of the professional development of secondary school teacher students in Germany. Among other things, he looked at students' experiences during their studies. He found that male students avoid extra work to a greater extent than female students. The time students invest in their education depends not only on curricular opportunities, but also on their attitude toward work.

This brief literature review leads to the conclusion that while some studies have examined student teachers' characteristics, choice of course and motivation, no research has yet related student teachers' interest and expectations to teaching competencies and qualification requirements. The present paper hence aims to reflect on the necessary competencies and qualifications for prospective teachers based on their interest in and expectations of their study program and profession.

4. Methodology

4.1 *Instrument*

The data analyzed for this paper refer to a larger research project on student teachers' culture in the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. In the context of this project, a questionnaire was developed by adapting features of three different instruments: 1. Engagement and passion, expectations and performance motivation, and student teachers' interest in the content of study (Keiner, 2000a, 2000b); 2. Performance motivation at school and understanding of school and education (Cramer, 2012); 3. Student teachers' motivation, satisfaction with the study program, and their attitude to children (Peitz & Fthenakis, 2007).

The instrument was validated qualitatively with student teachers in the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. This allowed the researchers to include their viewpoints and suggestions. Consequently, all final questions were piloted with a small sample that reflects the intended target group, namely student teachers. Their comments were discussed, and minor consequential changes were made. The final questionnaire from the research project on student teachers' culture included 49 questions relating to: student teachers' background,

view of pedagogy, engagement and passion, expectations and performance motivation, interest in the content of study, prestige of the future profession, attitude to children, and teamwork.

In order to answer the research question of the present paper, items from the “expectations and performance motivation” and “students’ interest in teacher education” sections were analyzed. For each question, respondents were given the option of providing additional information in open-ended text boxes.

4.2 *Participants, Data Collection, and Data Analysis*

Data for the larger study on student culture were collected in July and August 2017 from 154 student teachers within different seminars at the Free University of Bozen-Bolzano (Faculty of Education), who were given the option of participating in the study and filling out the online questionnaire. Most participants were female (83%) and in their first or second year of study (nearly 58%). The remaining student teachers were enrolled in year three or four. Most student teachers were attending the German-language Master’s program in Primary Education – the Faculty of Education offers a German-, an Italian- and a Ladin-language Master’s program in Primary Education. Descriptive statistics were used to answer the research question.

5. Results and Discussion

5.1 *Expectations for the Future*

A set of items asked how student teachers imagined their life in their mid-thirties. Participants could choose multiple items that represented their expectations. The results (see Figure 1) show a relatively uniform homogeneous student group.

Three out of four student teachers expected to be in a stable relationship, have children and to own their own home. This information corresponds – according to one of the most influential theories of human values, developed by Schwartz (1992, 1994) – to values of security. These values apply to all the guiding principles of human life and include safety, harmony, social stability, relationships, and the self.

Power was the least selected option, and this implies atypical behavior compared with professions in general. Professions tend to be characterized by a focus on power: professionals tend to strive for economic, social, or political power. However, the teaching profession does not have any direct social or political power (Mertes, 2011). Career opportunities are restricted, and the teacher’s domain is limited to the classroom. These results highlight the teaching profession’s ongoing special status and the legacy of its status as a semi-profession (Keiner, 2011).

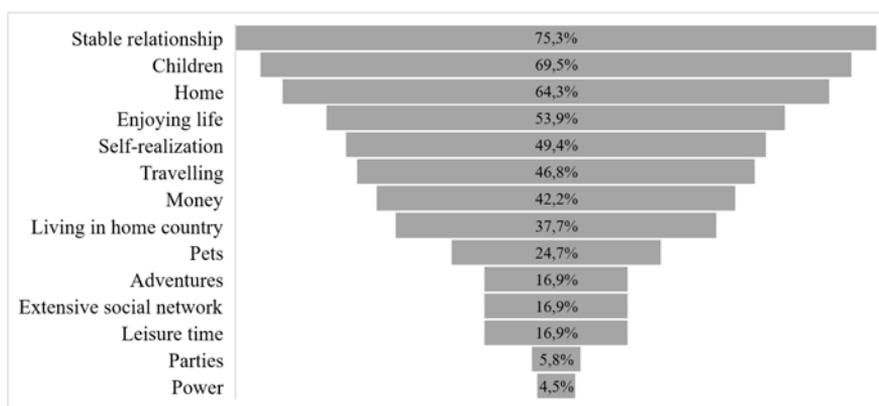


Figure 1: Percentages of student teachers' responses in relation to their expectations for the future. Multiple responses were permitted

5.2 Expectations of studies

As far as student teachers' expectations of their studies were concerned, there was evidence of a high level of focus on practice, occupational sectors and their requirements, and low interest in academic research questions and methods (see Figure 2). This has strong implications for teacher education, knowledge acquisition and management. If the focus on practice, requirements and a recognized qualification as a condition of entering the profession are more important than motives such as teachers' own interest in and focus on an academic habitus and related working methods, this implies that student teachers are mostly extrinsically motivated in relation to their studies. 3.6% of students also mentioned other expectations in an open text field: increased internships, a permanent teaching contract, and better educational opportunities.

As pointed out by the European Commission (2013), teachers will increasingly need to take a critical and evidence-based approach; and such an approach requires an orientation toward academic questions and working methods in teacher education. However, only 3.7% of student teachers shared this expectation in relation to their studies.

The student teachers' call for a greater focus on practice is an ongoing factor in teacher education and training; for decades, these results have repeatedly emerged from empirical research, as already highlighted by the literature review through the findings of Vannini and Mantovani (2007). It is therefore arguable whether higher qualifications have led to the expansion of competencies (Maggiotta, 2012) that are crucial to educational practice. It is not the intention of this paper to undermine the importance of qualifications, as they are the drivers of formal education and continuing development – in the sense of the German expression: *Höherbildung der Menschheit* [improvement of humanity through education]. Nevertheless, it is necessary to create ways of enhancing the value of informal education and putting greater emphasis on individual competencies than on academic degrees.

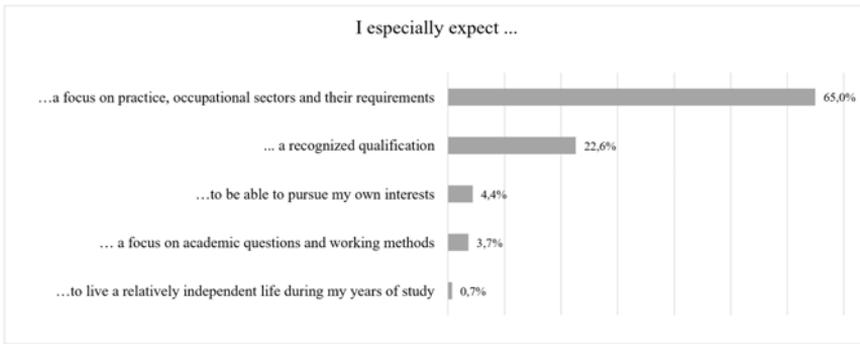


Figure 2: Student teachers' expectations of their studies, expressed as percentages

The strong focus amongst students on getting the degree required to enter the teaching profession was reinforced by responses on the wishes student teachers would like to be granted by a fairy. Over 30% of students stated that they would like to receive their degree immediately. Figure 3 shows that knowledge acquisition – either as implanted or the ability to remember everything – was selected less often.

If student teachers primarily choose their course of study in order to obtain a teaching qualification and not out of any intrinsic motivation, this has an influence on their processes of learning and professionalization. The perception of the need for a Master's degree remains limited. There are a variety of explanations for this focus on the degree instead of on the knowledge acquisition and the expansion of competence and experience: first, the late academization of the profession, second, the ongoing trend toward increased qualification levels as prerequisites for entering the profession, and, third, the seemingly unsolvable theory-practice issue.

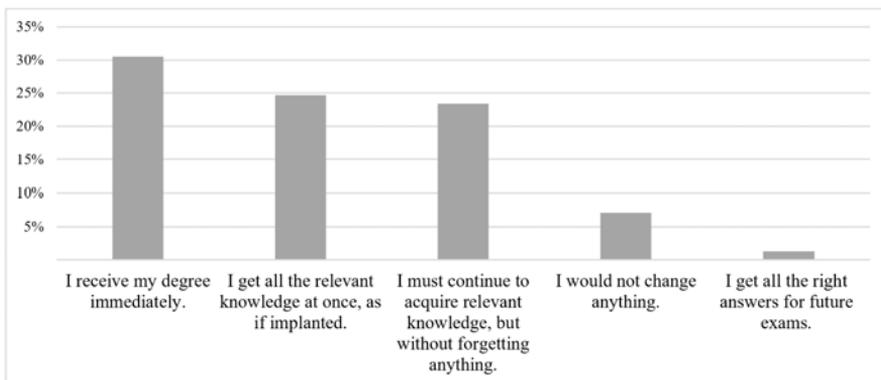


Figure 3: Student teachers' wishes, expressed as percentages

5.3 Decision for and interest in studies

When asked about the importance of factors in their decision to pursue a course in Primary Education, 72.7% of student teachers again mentioned opportunities on the labor market. Most students expect to be financially secure after completing their studies. Interestingly, only one in four students mentioned social standing as being a factor that had influenced their decision. These results reflect the above-mentioned conclusions relating to the focus on security, low levels of ambition for power, and opportunities on the labor market.

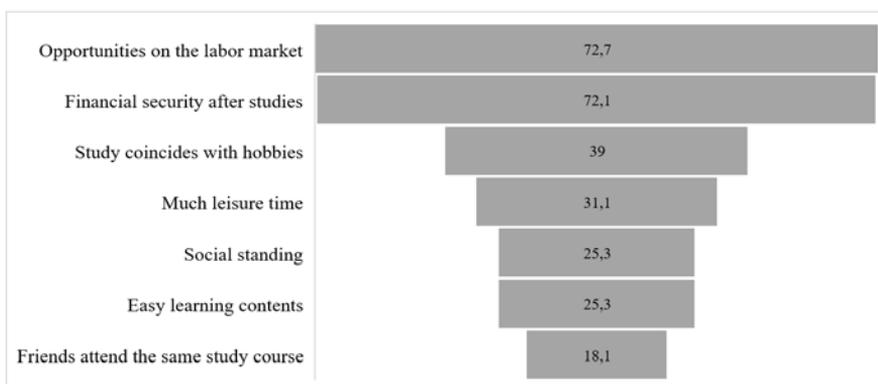


Figure 4: Reasons for choosing the study program, with percentages. The percentages include the responses “strongly agree” and “agree”. Multiple responses were permitted

Generally, students choose the Master’s program in Primary Education and the teaching profession because the content of the study course reflects their personal skills and because they personally attach a high importance to such study. However, Figure 5 indicates some contradiction in student teachers’ responses. While, on the one hand, student teachers state that the content of learning has a positive effect on their state of mind, on the other hand, they admit that many areas of their studies leave them feeling indifferent and that dealing with course content is not one of their favorite activities. Only a few students report that they have thought of abandoning their studies and doubt their decision to pursue their future profession.

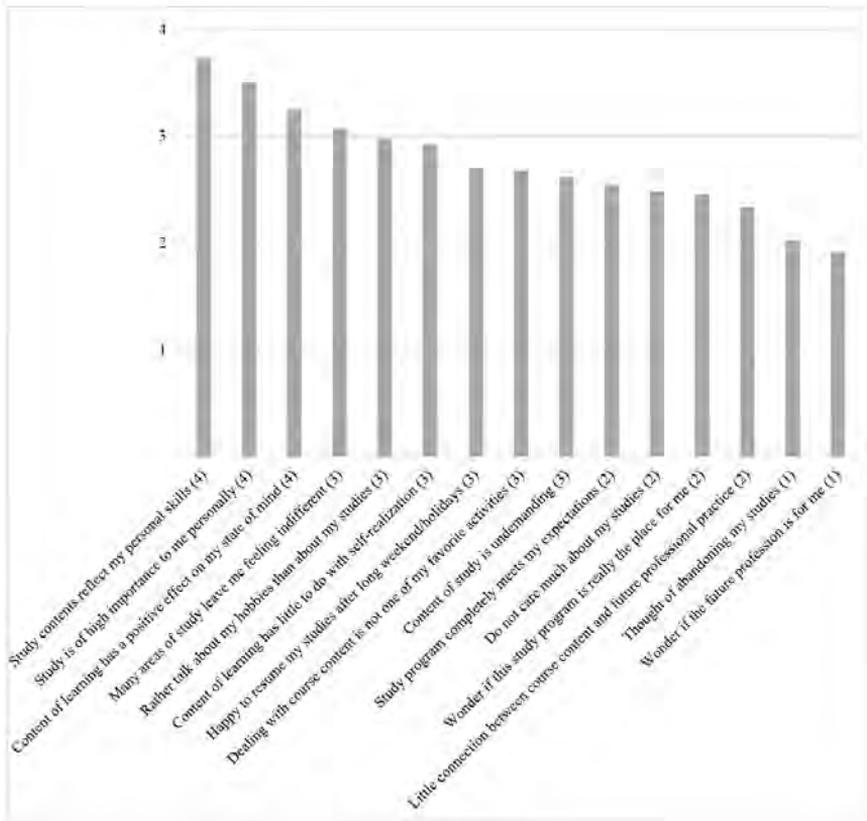


Figure 5: Student teachers' evaluation and interest in their studies (mean values). 1: strongly disagree; 4: strongly agree. Medians are displayed in brackets

Figure 6 shows that the student teachers' attendance of classes is influenced by the time available to them. 35% of students state that they would attend courses outside the formal curriculum if they had more time. More than 40% only attend mandatory classes; this result is more likely to be influenced by time limitations than by a low interest in class content. Only 4.5% state that they stopped attending courses because they lost interest.

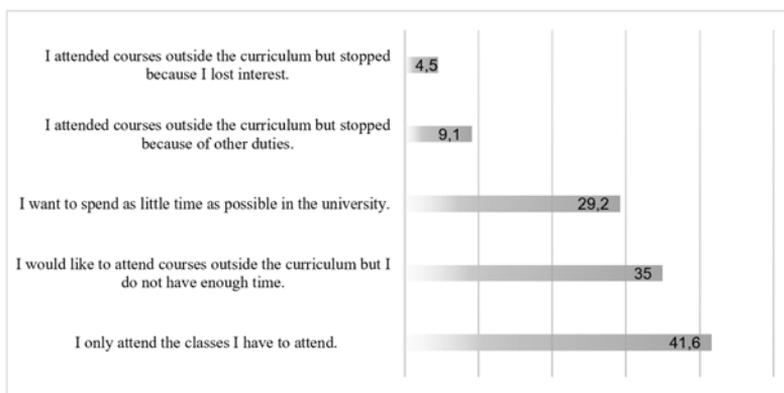


Figure 6: Percentages of student teachers who chose “strongly agree” or “agree” on questions relating to course attendance. Multiple responses were permitted

6. Conclusions and Implications

The results presented highlight some methodological limitations in the research design: other methodologies that allow for stronger involvement by participants, for example, transformative action research, would, in addition, contribute to the empowerment of student teachers. Even if this paper reflects only a small part of reality, the findings provide information on student teachers’ interests and expectations and thus on values they may also transmit to future generations.

This paper highlights the interdependence of learning and teaching and asserts that a general educational framework is only appropriate when it is linked to learners’ experiences, interests, and expectations. The generativity of education provides the opportunity to connect current social, cultural, and economic issues by means of a common process and a canon of knowledge. This represents an educational challenge that requires teachers and educators from kindergarten to higher education to be ready to deal with group dynamics and conflicts, to allow uncertainties and to cultivate a sensitive and reflective position as mediators and advisors.

The downsides of degrees being the only prerequisite for entering the teaching profession are also highlighted by this research. For other professions – and for the teaching profession in other countries – it is common practice to sit an additional state examination regulated by the public authorities after graduating. Since the topics and contents selected for such examinations are highly diverse, students feel the need to acquire the relevant long-term knowledge and competence, even if this is extrinsically motivated. The discussion has covered the need for a stronger emphasis on individual competencies; however, this does not imply reduced assessment of such competencies, which should meet international criteria. In this regard, the general conclusion drawn by Margiotta (2011) should be mentioned: dialogue on educational policy with other European countries should stimulate revision and adaptation of teacher training and its underlying policies, without neglecting the nation’s social, cultural and historical background.

Referring to European Union guidelines, Margiotta (2011) points out that teacher education is encouraged to prepare teachers not only to acquire disciplinary, curricular and pedagogical knowledge but also to take account of innovation, and

social and cultural issues. Teacher education is strongly linked with the socio-cultural environment and the formal but hidden curriculum of the university in question⁴. In the context under consideration, namely a region that is characterized not only by linguistic and cultural diversity but also by its connection to its roots and traditions, certain ambivalences related to these features are evident. Such ambivalences are reflected in the outcomes of this research: students espouse values such as security, that are linked with the conservation of the traditions to which they belong. Moreover, ambivalences emerged between theory and practice that are typical of the profession. At this point, it is still worth remembering – as Baldacci (2019) points out – that theory without practice is empty, but practice without theory is equally blind.

The results of this study have implications for teacher recruitment, education, and retention. As the UN council conclusions on effective teacher education (European Commission, 2014) emphasized, the provision of high-quality initial teacher education is a significant factor in ensuring that suitable candidates are attracted into the teaching profession and that they continue to develop the relevant competencies for teaching in today's classrooms. The question arises of what characteristics and competencies prospective teachers should already have acquired before entering the program of study. First of all, students will need open-mindedness to enable them as teachers to take an appropriate and balanced approach to the increasing diversity in classrooms and societies. In this regard, teacher education should also reflect the diversity in schools and efforts thus have to be made to recruit a more diverse student body (Gross & Atanasoska, forthcoming). Teacher education should not only provide student teachers with the core competencies necessary to ensure high-quality teaching – for example, digital literacy, learning to learn, entrepreneurship, language skills, the ability to support diverse groups of learners, and creative and critical thinking – but also motivate them – which means that prospective teachers' interests and expectations will play an essential role. A move toward a learnfare model of education (Margiotta, 2012) thus seems pertinent in this context, in order to center attention on the competencies and capabilities of individuals. A learnfare model of education could also encourage aspiring teachers to focus on their own personal and professional development rather than on the degree they are striving for.

As Orefice (2015, p. 46) points out, the establishment of a knowledge-based society and an advanced economy in Europe requires the professions to be compatible, and of equivalent quality, across Europe; and there can be no doubt that the route to excellence, competitiveness, inclusion, solidarity, advanced citizenship and innovative professionalism will be mapped on the basis of the foundations of human knowledge, namely competencies, and not qualifications.

4 The hidden curriculum of an educational institution transmits attitudes, values, principles, and habits in an indirect way. Dewey referred to “collateral learning” as early as 1938, and the concept subsequently became known as the “hidden curriculum” and was defined by Jackson (Bellatalla & Pennacchini, 2019). These latent processes of socialization are not restricted to compulsory schooling but are also found in higher education (see e.g. Margolis, 2004).

References

- Alessandrini, G. (ed.). (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Argentin, G. (2010). "Scegliere" di insegnare: Vocazione, vantaggi e caso. In A. Cavalli & G. Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 51-74). Bologna: Mulino.
- Baldacci, M. (2019). *Trattato di pedagogia generale* (6° ed.). Roma: Carocci.
- Bellatalla, L. & Pennacchini, M. (2019). *John Dewey e l'educazione degli adulti: Una rilettura di Moral principles in education (1909)*. Roma: Anicia.
- Cagol, M., & Dozza, L. (eds.). (2019). *Io abito qui io abito il mondo: La voce dei bambini e dei giovani*. Bergamo: Zeroseiup.
- Calaprice, S. (2015). Sviluppo della professionalità educative e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali. *Civitas educationis: Education, politics and culture*, IV(1), 67-21.
- Corbi, E. & Perillo P. (2015). Professions in education: an open issue. *Civitas educationis: Education, politics and culture*, IV(1), 17-21.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? Rothland, M. (Hrsg.). *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- European Commission (2015). *Strengthening Teaching in Europe: new evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Retrieved from ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- Goodwyn, A. (2010). *The Expert Teacher of English*. London: Routledge.
- Gross, B. (2019). Student teachers' self-evaluation and perceived social evaluation of their future profession in South Tyrol – Italy. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 27-38.
- Gross, B. & Atanasoska, T. (forthcoming). *Student Teachers' Perception of Linguistic and Cultural Diversity in Schools: A Comparative Analysis of Student Teachers in South Tyrol and North-Rhine Westphalia*. Submitted for publication.
- Gross, B., & Herzer, G. (2019). Reception and Acquisition of Educational Research Knowledge between Library and Internet: The Viewpoint of University Students. *Ricerche Pedagogiche*, 210 (gennaio-marzo), 31-54.
- Keiner, E. (2000a). *Lesen – Lernen – Studieren. Studentisches Wissen im Medium seiner Aneignung*. Unpublished questionnaire.
- Keiner, E. (2000b). *Leben, Lernen, Lesen – Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden*. In L. Wigger (Ed.), *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* (pp. 7-20). Vechta: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Keiner, E. (2004). *Akademische und studentische Fachkulturen als Kontexte von Studienreformen. Zum Stand der Forschung im Schnittfeld von Politik und Wissenschaft*. Unpublished paper.
- Keiner, E. (2011). *Disziplin und Profession*. In J. Kade (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 199-210). Stuttgart: Kohlhammer.
- Margiotta, U. (2011). *La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea*. In L. Binanti & M. Tempesta (eds.), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio* (pp. 21-41). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta (cur.), *Longlife-longwide learning: Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-164). Milano: Mondadori.

- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (cur.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 45-55). Milano: FrancoAngeli.
- Margolis, E. (Ed.). (2004). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Mertes, K. (2011). Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs. In E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Theorie – Empirie* (S. 413-423). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Peitz, G., & Fthenakis, W. E. (2007). *Pädagogische Konzeptionen und Erfahrungen im Studium. Fragebogen für Studierende im Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich*. Unpublished questionnaire.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York, NY: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. doi:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sohlberg, P., Czaplicka, M., & Lindblad, S. (2011). Teachers' working life under restructuring. In I. F. Goodson & S. Lindblad (Eds.), *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe* (pp. 41-63). Rotterdam: Sense.
- Tempesta, M. (cur.). (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*. Brescia: La Scuola.
- ONU, Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Risoluzione dell'Assemblea Generale*. Retrieved from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Orefice, P. (2015). Cittadini, saperi e professionisti della Civitas Educationis terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas educationis: Education, politics and culture*, IV(1), 29-49.
- Vannini, I., & Mantovani, L. (2007). I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 1-55.



Gender equality in Europe and intersectionality in times of crisis

L'uguaglianza di genere in Europa e l'intersezionalità in tempi di crisi

Sabina Leoncini

Independent Researcher – leoncini.s@gmail.com

ABSTRACT

Gender equality is still a key target for the EU which gives priority to equal economic independence and decision making, dignity, integrity and fighting of gender-based violence (Strategic Engagement for Gender Equality). In particular, the article compares three European countries: Spain, Portugal and Italy and the situation of these three countries in terms of gender policies. On the other hand, in addition to the statistics that many research centers provide, it is important to take into consideration some relevant methodological approaches that can allow us to study a specific topic in greater depth, in our case gender discrimination. Finally I take in consideration the current situation of crisis and the immediate consequences on the women condition.

La parità di genere è ancora un obiettivo chiave per l'UE che privilegia la parità di indipendenza economica e il processo decisionale, la dignità, l'integrità e la lotta alla violenza di genere (impegno strategico per l'uguaglianza di genere). In particolare, l'articolo confronta tre paesi europei: Spagna, Portogallo e Italia e la situazione di questi tre paesi in termini di politiche di genere. D'altra parte, oltre alle statistiche fornite da molti centri di ricerca, è importante prendere in considerazione alcuni approcci metodologici pertinenti che possono permetterci di studiare un argomento specifico in modo più approfondito, nel nostro caso la discriminazione di genere. Infine, prendo in considerazione l'attuale situazione di crisi e le conseguenze immediate sulla condizione delle donne.

KEYWORDS

Gender Equality, Equal Opportunities, Intersectionality, Methodology, Crisis.

Parità di Genere, Pari Opportunità, Intersezionalità, Metodologia, Crisi.

1. Overview on the Gender Equality strategy

Gender equality is a key target for Gender Equality Strategy 2020-2025 of the EU whose policy goals and actions are designed to promote a gender-equal Europe, through the social progress, which includes working at different levels to destroy gender stereotypes and create equal opportunities for all, men and women, boys and girls, in all their diversity. In line with the Gender Equality Index (2019), Europe is still far from the finish line. Women do 75% of unpaid work and domestic care; only 67% of women are employed when compared to 78% of men; women in EU earn on average 16% less per hour than men (EU Strategy, 2020-2025). Statistics show horizontal and vertical segregation in the inclusion of women and men in educational and professional fields due to gender stereotypes that are perpetuated by school curricula, role models performed by teachers and other school staff, pedagogical resources (as textbooks), among other examples. This Strategy for the next five years is based on a gender mainstream approach and reinforces the importance of intersectionality in all actions to be developed, striving for a Union of Equality. Education and educational institutions are core partners in creating a better Europe for all, where all the citizens may be free to pursue their chosen paths in life. Specific objectives of the EU Strategy are: ending gender-based violence; challenging gender stereotypes; closing gender gaps in the labour market; achieving equal participation across different sectors of the economy; addressing the gender pay and pension gaps; closing the gender care gap and achieving gender balance in decision-making and in politics. Furthermore, one of the sustainable development goals of United Nations is precisely gender equality. Goal 5 claims that «Despite some significant progress, real change has been agonizingly slow for the majority of women and girls in the world. Today, not a single country can claim to have achieved gender equality.»¹ To achieve all these goals that require structural changes with permanent effects in people's lives, it is very important to work with schools, pupils and teachers, on gender equality in order to free younger generations of the burden of traditional standards of masculinity and femininity, including patriarchy and androcentric values that are the roots of discriminations.

2. Spain, Portugal and Italy: a comparison between these three states regarding gender policies

The gap between the theory and practice of gender mainstreaming in EU policymaking is well known to feminist scholars and activists. Whilst scholars once heralded the concept of gender mainstreaming as “potentially revolutionary” the empirical reality has shown otherwise (Minto e Mergaert, 2018). The EU officially committed to gender mainstreaming in the 1990s, fixing the principle in treaty articles, action programmes and communications, and setting up institutional bodies and mechanisms to promote the incorporation of a gender perspective into policymaking. However, the implementation has not reflected these official commitments, with gaps showing in the mainstreaming of gender into the EU's public policies (Mergaert e Lombardo, 2014). In 2018, the employment rate for women in the European Union stood at 67%, one percentage-point (pp) increase from the

1 Cfr. <https://www.un.org>. Visited last time on 7/04/2020.

previous year and 5 pp higher than in 2008. However, the employment rate for women was still 12 pp(*) less than the corresponding rate for men of the same age. Among EU Member States, Sweden had the highest employment rate for women (80%) in 2018, whereas Greece (49%) and Italy (53%) reported the lowest rates. Across all Member States, the employment rate for men was higher than that of women. Nevertheless, this gender employment gap has narrowed from 15 pp in 2008 to 12 pp in 2018. The gender employment gap varied significantly across EU Member States in 2018. The highest gaps were recorded in Malta (22 pp) and Greece (21 pp), while the lowest gap was observed in Lithuania (2 pp). We know that all European countries are developing strategies to overcome those gaps, however, gender inequality still exists; in 2015 women carried out $\frac{3}{4}$ of household chores, $\frac{2}{3}$ of childcare and were more likely to work part-time and earn less. In terms of public policies on gender equality Portugal, Italy, and Spain have many international compromises that have been fostering internal and national policies. The Convention of the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (CEDAW, 1979), the Platform of Beijing (1995), the Istanbul Convention (2011), among other supranational legal documents has been feeding different National Plans for Gender Equality. For example, a political measure recently approved in Portugal to promote younger generations citizenship values is the National Strategy of Education for Citizenship approved and implemented in 2018, establishing gender equality as mandatory. In 2015 in Italy a new law regarding school education has been made, Law n°.107² including education for gender equality, among other important issues. Spain approved its Law on Equality in 2007, modified in June 2019³, brought public administrations to work on a gender perspective. Catalonia approved its law of effective equality of men and women in 2015 (Law 17/2015) that affects the field of education, coeducation and involve the whole educational community in the fight against gender stereotypes and vertical and horizontal segregation in the labour market. Starting with Catalonia, other Spanish Autonomous Communities have followed suit by transversally including a gender perspective in a number of research policies (Alonso, 2017). In 2017 a country-specific recommendation on the participation of women in the labour market was addressed to ten Member States in the context of the European Semester, including Spain and Italy. The Global Gender Gap (2018) has highlighted a worrisome situation about Italy: it is at position 70 on 149 countries and the worst aspect is related to job (position 118). Spain is at position 29 (global position) but it is at position 80 in the economic participation and opportunity. Portugal is at position 37 (global position) but its position in economic subjects is 40. The most relevant issues in schools on gender equality include segregation in educational choices, equality in textbooks (images and contents are not equally representative of men and women), some teachers' lack of awareness and the language used: the masculine is used as a neutral form for everyone. Although in the three countries have been done legal efforts for including education for gender equality, prevention of gender-based violence and all forms of discrimination, there is still a gap between de jure equality and the facto assurance of peoples' rights. Therefore, although Italy's situation may be is worst and Spain and Portugals' can be considered models of some good practices to take into account, teachers' training about gender differences is a priority in the three countries. A Special Eurobarometer survey on gender equality, released on 20th November 2017, has emphasized that equality

2 Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it>. Visited last time on 7/04/2020.

3 Cfr. <https://www.boe.es>. Visited last time on 7/04/2020.

has not been achieved in the EU Member States yet. If we consider the data acquired on the relevance of stereotypical beliefs, we notice that 44 % of men and women think that the most important role of women is to take care of her home and family. This stereotype is only supported by 24% of people in Spain and the percentage grows to 47% in Portugal and to 51% in Italy. The gender gap in employment was 11,6% on average in Europe (EU-28) in 2016, but it is 11,5% in Spain, 20,1% in Italy and only 6,8% in Portugal (Report on Equality between women and men in the EU 2018). Italy, Spain and Portugal are part of the same Welfare State model, which is characterized by the importance given to the family. Gender stereotypes that arise from the sexual division in the labour market influence the distribution of care tasks within families and the participation of women. Education reflects gender stereotypes and the school becomes a major actor in focusing on the role of them among teachers, students and training activities. This is the reason why it has emerged the need for specific professional training to fight those stereotypes. Portugal, Spain and Italy have mature democracies, but all the three Southern European countries, with a Latin origin, are suffering in recent years the rising of right-wing parties that tend to foster the discourses of gender ideology. Such movements are sometimes very well organized and try to do advocacy in order to prevent public schools of debating gender with students. Among the reasons for this emergence of conservatism and populism, we could point out the fears never really made explicit that abstract models of 'traditional family' and 'social organization' are at risk. Based on this rationale, the distribution of roles and power acquired by men and women should be maintained by school teachings in order to avoid the collapse of the foundations of our culture and our history and, perhaps, to prevent the 'debauchery' of individual behavior. That's not what gender equality promotion is about. Gender should be used as a grid to read reality and to a tool – gender lenses – to identify specific areas where men and women suffer explicit and/or silent forms of discrimination across the lifespan (Bem, 1993). Other reasons for considering the comparability of Portuguese, Spanish and Italian contexts is the fact that those three countries are Catholic and the influence of the Catholic Church on many fields isn't weak. Also, the three countries are still recovering from a huge economic crisis that affects women's and men's lives differently in many aspects. Some of the services that were ensured by the Social State, as the services for caring of younger children of older people suffered many cuts and these are tasks mainly done by women in domestic contexts.

3. Gender study through an intersectional approach and focus group

I would like to shortly reflect on the methodological approach but also on the analytical and language approach with respect to gender discrimination. I think that researching on gender issues, two are the main aspects to take in consideration: 1) the methodology, 2) the study of theoretical and analytical approaches that can improve the condition of women. Regarding methodology, the biographical approach and the focus groups will be investigated. Qualitative research helps identify possible types of gender discrimination, rather than how widespread discrimination is. The focus group is used when the interest is to identify the inter-subjective representations and the socially shared knowledge disseminated in particular social groups ("citizens", "politicians", "women", "young people", etc.). Indeed, during discussions, interaction among people, who share similar experi-

ences or a common background in relation to the topic discussed, can be generated inter-subjective representations reflecting the images and beliefs of the social group involved into the focus group. This is why I consider it as an important tool for teachers involved in training about gender and inclusion⁴. The interaction among them during the group discussion can help them to become more inclined to consider and reflect upon aspects of their daily life that are usually taken for granted. For example do teachers use male-dominating terms at school without thinking about it? Do our textbooks present a rhetorical image of women? From the other side, the biographical approach is used inductively to construct identity profiles which make it possible to move from individual stories to sociological ideal-types in which each story is inserted. The biographical approach makes it possible to explore simultaneously various spheres of the narrator's life (e.g., family, school, work, relationships) in order to identify how the main events of his or her life have developed and the way in which events in different spheres have integrated with each other over time and changed the life of the subject. In addition, this approach considers both the individual time of a person's life course and the socio-historical time in which the events narrated are embedded. (Elder et al. 2003; Miller 2005). At the same time, the biographical approach is useful for identifying profiles of school inclusion and exclusion and therefore what is the background behind the girl or boy who decides to leave school. As far as the analytical approach is concerned, it is important to take in consideration the processes of subjectivation, subjugation, and subordination through an intersectionality approach of multiple systems of inequality. This concept that was coined by the black US legal expert Kimberlé Crenshaw (1989) and spread quickly beyond the United States, first and foremost in the field of gender studies, inside the feminist debates of the 1970s and 1980s, when Marxist and materialist feminism argued on the relationship between patriarchy and capitalism, while black women movements and postcolonial approaches introduced the issue of colour difference and racial discrimination as specific forms of oppression. In 1977, the Combahee River Collective, an American black lesbian feminist organization said that «We also often find it difficult to separate race from class from sex oppression because in our lives they are most often experienced simultaneously» (Lutz, 2016). This concept was then elaborated in Black feminist scholars' work of Angela Davis' famous «Women, Race and Class»(1981). How much is this concept influencing the ordinary life and professional experience of European teachers still nowadays? The concept of intersectionality is a matter of fact still today regarding the condition of women, worldwide. Through this reflection, I sincerely would like to think about some adaptation strategies in order to prevent those various levels of discrimination in our educational and welfare system. Intersectionality takes up the political project of making the social and material consequences of the categories of gender/race/class visible, but does so by employing methodologies compatible with the poststructuralist project of deconstructing categories, unmasking universalism, and exploring the dynamic and contradictory working of power (Davis, 2011).

4 Reflections on this topic may be found in Leoncini, S., (2016) *Dall'accoglienza all'inclusione sociale e di genere. Prospettive e racconti di docenti, ricercatori e formatori sul mondo della scuola*. Roma: Aracne.

4. Conclusions

I hope with this article to offer, starting from several data about the condition of women in Europe, a multi-level analysis demonstrating the interrelation between social positionality and the narratives of collective identity on gender issues. I would like to conclude, reflecting our condition during the time of the quarantine and the influence of the coronavirus on our life as teachers, nurses, academics, care workers, students and woman, mothers, daughters. Doing so I try to analyze the situation with an intersectionality approach. As the European Institute for Gender Equality reports:

«We are learning what it means to self-quarantine, work from home, home-school children, lose a job or even a loved one. Each person's situation is different, but for sure, the coronavirus will reveal the different realities of women and men. At the frontline of this coronavirus pandemic are the healthcare workers who are working around the clock and putting themselves at risk to care for patients. Most of the nurses and healthcare workers in the EU are women. Their workload is very demanding, often taking an emotional toll. Yet their profession is one of the most undervalued, and under-paid jobs in the EU.»⁵

Those woman with a precarious job are likely to have difficulty paying for basic necessities. EIGE's research shows that a quarter of women employees across the EU are in a precarious job and for migrants, the situation is even worse. Nearly one in three non-EU born women (35 %) and one in four men (24 %) work in precarious jobs. Moreover caring responsibilities usually fall heavily on women and in a situation of crisis (schools and workplaces will be closed still for a while) the unpaid workload is going to increase, not to mention that many households depend on informal care from relatives or friends so maintain physical distancing it is not simple. Let's think about kids or adults with disabilities. In Europe, most of the professional carers working with people with disabilities or older people are women (83 %).⁶ During this crisis also domestic abuse could increase while our decision-makers are still mainly men, taking decisions that affect everybody's life. The gender inequalities that exist at European level could worsen with the crisis; for this reason, research must not stop but highlight the intersectionality of these discriminations through a relevant methodological approach. It is very important to work with teachers and educators on gender equality to achieve all these cores as it is necessary to work with the new generations and change the working market, where gender stereotypes can be overcome as long as we deal with them. This is why it is important to study the gender roles in the pedagogical action and analyse what can be done at school through horizontal segregation actions. The socialization of gender continues in our daily life, in our schools, and in our society.

References

- Alonso, A. (2017). Who learns what from whom? Implementing gender mainstreaming in multi-level settings. *European Journal of Women's Studies*, 24(2), 174–188.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale: Yale University Press.

⁵ Cfr. <https://eige.europa.eu>. Visited last time on 7/04/2020.

⁶ Cfr. Ibidem.

- Bustelo, M., Lombardo E. (2012). Political Approaches to Inequalities in Southern Europe: A Comparative Analysis of Italy, Portugal, and Spain. *Social Politics*, 19(4), 572-595.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. pp. 139-167.
- Davis, K. (2011). Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. In H. Lutz, M.T. Herrera Vivar and L. Supik (Eds.), *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, (pp.43-54) Farnham: Ashgate.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*, (pp. 3-19) New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Leoncini, S. (2020). *Dall'accoglienza all'inclusione sociale e di genere. Prospettive e racconti di docenti, ricercatori e formatori sul mondo della scuola*. Roma: Aracne.
- Lutz, H. (2016). Intersectionality's amazing journey: toleration, adaptation and appropriation. *Rassegna Italiana di Sociologia*, (57) 3, 421-437.
- Mergaert, L., Lombardo, E. (2014). Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy. In: Elaine, W., MacRae H., (Eds), *The persistent invisibility of gender in EU policy*, European Integration online Papers (EIoP), Special issue 1, Vol. 18, Article 5. (<http://eiop.or.at/eiop/texte/2014-005a.htm>, pp. 1-21).
- Miller, R. L. (2005). *Biographical Research Methods*. London, England: SAGE.
- Minto, R., Mergaert, L. (2018) Gender mainstreaming and evaluation in the EU: comparative perspectives from feminist institutionalism. *International Feminist Journal of Politic*. 20:2, 204-220.

Links

- <http://www3.weforum.org>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://eige.europa.eu/>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://ec.europa.eu>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://www.un.org/en>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://www.gazzettaufficiale.it>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://www.boe.es>. Visited last time on 7/04/2020.
- <https://www.brookings.edu>. Visited last time on 7/04/2020.
- <file:///C:/Users/Sabina%20pc/Downloads/2018ReportonequalitybetweenwomenandmenintheEU.pdf>. Luxembourg: Publications Office of the European Union, European Union, 2018. Visited last time on 7/04/2020.
- <http://eiop.or.at/eiop/texte/2014-005a.htm>. Visited last time on 18/06/2020



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

Milena Pomponi

Università Roma Tre – milena.pomponi@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper focuses on inclusive policies and professional development mediated by the agency and illustrates the research-training project within a unique, unified context. The project aiming to actively involve school leaders and teachers and to enhance involves middle management in order to empower them to become agents in promoting agentive, inclusive and shared skills. It (the project) examines inclusive policies, which are one of the three dimensions of the Both&Ainscow Social Model, as well as the Calvert's teacher agency theory, crucial for the implementation of inclusive processes and contexts transformation.

Il contributo riflette sui temi delle politiche inclusive e dello sviluppo professionale dei docenti mediato dall'agentività e illustra il progetto di ricerca-formazione, una ricerca situata nell'unicità del contesto. Il percorso progettuale ha l'intento di coinvolgere in maniera attiva e partecipata i dirigenti scolastici e i docenti delle istituzioni scolastiche e mira a valorizzare le figure di sistema al fine di renderle agenti nella promozione di competenze agentive, inclusive e compartecipate. Il percorso formativo prende in esame le politiche inclusive, una delle tre dimensioni del Social Model di Both&Ainscow, e la teoria della *teacher agency* della Calvert, cruciali per l'attuazione dei processi inclusivi e la trasformazione dei contesti.

KEYWORDS

Inclusive Policies, Professional Learning, Agency, Middle Management, Community of Practice
Politiche Inclusive, Apprendimento Professionale, Agentività, Figure di Sistema, Comunità di Pratica.

1. Le politiche inclusive. Quadro teorico di riferimento

Il concetto di inclusione, alla luce dei dibattiti in ambito non solo accademico ma anche all'interno delle Associazioni e della società civile, mostra ancora spazi semantici di indeterminazione nella sua definizione (Gardou, 2015) tanto da generare molteplici riflessioni e ampi confronti. Il tutto, naturalmente, anche per il coesistere di differenti prospettive interpretative, quali - ad esempio - quelle riconducibili ai modelli Bio-Medico e Bio-Psico-Sociale (si pensi alla Classificazione Internazionale del Funzionamento – ICF –), quelle relative al Capability Approach e ai Disability Studies, quest'ultimo nelle varie articolazioni e scuole (Goodley et al, 2018; Migliarini, D'Alessio e Bocci, 2018; Medeghini, 2018). In particolare gli autori della corrente dei Disability Studies assumono un approccio critico nei riguardi di quello che Janes e Augello (2019, p.41) indicano come

dominio del *modello medico-individuale* [...] un'idea di persona (e di società) secondo la quale il comportamento, l'apprendimento e ogni altra caratteristica della persona [...] siano frutto di fattori personali dell'individuo, del suo corpo, del suo cervello, e non derivino da interazioni complesse, sistemiche e contestuali (Barnett, 2018).

Tale definizione evidenzia un'attenzione ancora fortemente radicata sul soggetto, considerando la disabilità e lo svantaggio come un *fattore speciale* per il quale si interviene con norme specifiche. Infatti, dalla Legge 104/1992 e dall'Atto d'indirizzo della ASL del 24 febbraio 1994 sino al recente Dlgs 96/2019, viene confermata l'egemonia della medicalizzazione e della certificazione a discapito di uno scarso coinvolgimento della scuola e dei saperi pedagogici, limitando l'intervento attraverso dispositivi di adattamento e di compensazione e mediante l'assegnazione, all'alunno con disabilità, di una figura professionale formata specificamente sulle varie disabilità.

Di contro si apre il sipario ad un nuovo scenario che vede l'affermarsi in maniera sempre più ricorrente dell'importanza rivolta ai contesti all'interno dei quali le persone vivono ed è coinvolta tutta la comunità in spazi dediti alla riflessione e nella riduzione degli ostacoli (Booth&Ainscow, 2011) che sono determinati dalla stessa società. L'inclusione secondo il Modello Sociale dei quali Booth&Ainscow (2014) forniscono una delle letture più interessanti, è un'impresa collettiva e pertanto non si riduce a mera accoglienza/inserimento di specifiche categorie di allievi (Medeghini et al 2013; Medeghini, 2018; Bocci, 2019a) all'interno dei contesti ma deve essere intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi dei contesti a partire "dal basso".

È proprio il Modello Sociale il quadro teorico di riferimento all'interno del quale si sviluppa il nostro progetto di ricerca. Questo interpreta i processi inclusivi come esito dell'azione su tre piani d'intervento (culture, politiche e pratiche). In particolare l'attenzione è rivolta sul piano delle *politiche inclusive*, da noi ritenute quale dimensione cruciale per l'attuazione di processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti in ottica inclusiva (Bocci, 2016; 2018c; 2019a).

Parlare di *politiche inclusive* significa prestare ascolto alle persone, interessarsi al loro agire e osservare e analizzare i contesti nei quali interagiscono (Dovigo, 2017).

Nello specifico, in riferimento alle istituzioni scolastiche, significa "entrare dentro" le scuole con l'obiettivo, quantomeno, di:

- analizzare tutte quelle scelte, decisioni e azioni, proprie degli attori del contesto scolastico (dirigente, docenti - in particolare coloro i quali assolvono fun-

zioni di sistema -, studenti, personale, famiglie), riconducibili ai processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici che connotano la qualità dei processi d'insegnamento-apprendimento e di conseguenza il successo formativo diffuso;

- prestare attenzione alle modalità di agire di tutte le figure professionali che ricoprono ruoli o svolgono funzioni all'interno nella scuola e che contribuiscono a favorire lo sviluppo di competenze agentiche, inclusive e partecipate centrate sul dialogo e sul confronto, sulla condivisione, sulla valorizzazione delle risorse umane, del contesto e dell'ambiente.

Le politiche inclusive intese come forme organizzative dal basso (Bocci, 2019a) potrebbero favorire la spinta propulsiva a promuovere cambiamenti finalizzati a rendere il contesto scolastico capacitante e agenziale (Ellerani, 2016a; 2016b), come chiave per l'inclusione (Alessandrini, 2019), affinché possa contribuire a creare le condizioni per far esprimere e formare le capacità interne di tutti gli attori del contesto scolastico.

Tenendo in considerazione tali affermazioni, le politiche inclusive, dunque, risultano fondamentali nella conduzione delle istituzioni scolastiche in quanto consentono all'organizzazione scolastica di evolversi come una comunità d'apprendimento, nella quale si condividono i fini, gli obiettivi e le scelte, si promuove un linguaggio condiviso, si incoraggiano la comunicazione e la collaborazione e si investe sulla formazione continua che si arricchisce di momenti formali, non formali e informali. In questa prospettiva le istituzioni scolastiche si delineano come comunità di pratica (Wenger, 2006; Moretti&Alessandrini, 2015) nelle quali gli attori coinvolti sentono di essere aperti a sperimentare, accoglienti al confronto e disponibili all'impegno reciproco mediante un approccio partecipato e inclusivo che favorisce lo sviluppo dell'agenticità (Priestly, Biesta&Robinson, 2015).

Secondo quanto argomentato, l'ambito delle istituzioni scolastiche deputato a divenire "terreno fertile" per le politiche inclusive rispetto al quale esse possono generare cambiamenti significativi è quello relativo ai processi di autoanalisi, autovalutazione e di miglioramento. Questi ambiti/processi richiedono infatti particolarmente attenzione ed una continua e costante riflessione mediante il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica. Si tratta di processi, introdotti dalle recenti innovazioni legislative -dal Regolamento Recante Norme sull'Autonomia Scolastica, DPR 275/1999, fino alla Legge 107/2015 ed ai successivi Decreti Legislativi- che autoregolano tutto il sistema organizzativo-progettuale-gestionale per i quali le istituzioni scolastiche sono chiamate ad elaborare documenti fondamentali.

Nello specifico ci riferiamo: al *Rapporto di Autovalutazione -RAV-* (art. 6 DPR 80/2013); al *Piano di Miglioramento -PdM-* (art. 6 DPR 80/2013); al *Piano Triennale dell'Offerta Formativa -PTOF-* (art. 3 DPR 275/1999; c.14 Legge 107/2015).

L'introduzione di tali strumenti o dispositivi (Bocci, 2019a) ha avviato una serie di procedure sistemiche che hanno determinato diverse reazioni da parte dei dirigenti scolastici e dei docenti in quanto "mettono in discussione" le loro modalità di scelta, di decisione e le stesse capacità organizzative-progettuali-gestionali.

Tali dispositivi, benché strategici per il processo di valutazione e riorientamento della progettazione dell'organizzazione scolastica, sono spesso percepiti come standardizzati, predefiniti, calati dall'alto, ossia avulsi dal contesto e, inoltre, sembrano richiedere competenze specifiche attribuibili alla figura professionale del manager e del leader. Dovrebbero invece essere percepiti come parte integrante degli impegni educativi di una comunità, ed entrare nel *background* e nella

formazione professionale e personale dei dirigenti e dei docenti. Quest'ultima considerazione induce a riflettere su come intervenire affinché tali strumenti, nonché le procedure ad essi interrelate, rispecchino realmente l'identità della comunità scolastica intesa come espressione di tanti vissuti professionali nella forma di un unico *core*.

A supportare tali considerazioni, dai risultati di diverse indagini, giungono ulteriori interessanti riflessioni. Infatti, facendo riferimento a una ricerca esplorativa recentemente svolta in alcune scuole (Bocci, 2018a; 2019c), ma anche ad un'analisi degli siti di altri studi (Ianes, 2015; D'Alessio, Medeghini, Vadalà&Bocci, 2017) nonché all'osservazione diretta dei contesti scolastici nell'ambito di indagini compiute mediante l'utilizzo dell'Index for Inclusion (Demo, 2017; Bocci, 2018a), emerge una scarsa ed eterogenea partecipazione dei differenti attori della comunità scolastica alle diverse procedure che sono parte integrante delle politiche scolastiche (PTOF, RAV, PDM, PAI ora PdI).

L'attenzione verso questa problematica e ai processi di autovalutazione ed automiglioramento chiama in causa il tema della formazione dei docenti e dello sviluppo dell'apprendimento professionale (Baldacci, 2013; 2014; Bocci, 2015; 2019b; Perla 2016) anche mediato dalle teorie dell'agentività (Calvert, 2016; Sibilio&Aiello, 2018; Bocci, 2018b) che rappresenta un ulteriore *fattore* da tenere presente per dare corpo ai processi inclusivi nelle istituzioni scolastiche.

In merito al costrutto di *teacher agency*, Laurie Calvert considera tutti i docenti *agenti* della propria crescita professionale e definisce l'*agentività* degli insegnanti come un agire intenzionale in maniera costruttiva per indirizzare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi. La studiosa propone anche il concetto di "apprendimento professionale" inteso come un'esperienza guidata dalla esperienza stessa, vissuta all'interno del contesto scolastico.

Queste considerazioni sono in linea con quanto illustrato da numerose evidenze (Boyd et al., 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012; Ladd, 2011) grazie alle quali emerge una interdipendenza tra il contesto e lo sviluppo professionale; il contesto, in effetti, influisce sulle decisioni di carriera degli insegnanti, sulla loro efficacia didattica, e sugli esiti di apprendimento degli studenti.

Secondo Laurie Calvert, i fattori contestuali (esterni) e quelli motivazionali (interni) incidono sul grado di agentività degli insegnanti. Ciò significa che la formazione degli insegnanti dovrebbe essere sempre percepita come significativa e avvenire all'interno delle specifiche realtà contestuali di chi agisce. Ciò può e deve essere messo in atto mediante la pratica della ricerca finalizzata a incoraggiare negli insegnanti l'attitudine ad un'agire riflessivo (Moretti, 2003) sulle proprie pratiche (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30) e a promuovere cambiamento.

Tale prospettiva risulta una "lente" funzionale allo studio dei processi di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento. Quest'ultimi, come accennato, rappresentano un aspetto particolarmente complesso per la comunità scolastica e per questo motivo richiedono percorsi formativi che sviluppino una cultura della valutazione di sistema (Direttiva n. 11/2014) a partire dalla conoscenza di quali siano i bisogni formativi reali e concreti del personale scolastico, e quali siano le conoscenze e le competenze professionali già persistenti all'interno del "corpo docente", in modo da poter essere valorizzate, e quali siano quelle che potrebbero essere sviluppate. Quanto enunciato rilancia l'importanza della pianificazione di percorsi formativi coerenti ed allineati con il Piano di Formazione della scuola, deliberato dal Collegio dei Docenti (Organo Collegiale delle Istituzioni Scolastiche), inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, correlato al

Rapporto di Autovalutazione e funzionale al perseguimento degli obiettivi del Piano di Miglioramento. Questo processo circolare comporta necessariamente un'attenzione alla valorizzazione delle risorse umane - il Dirigente Scolastico e le figure di sistema (Pirola, 2015; Paletta&Bezzina, 2016; Bufalino, 2017; Agrati, 2018) che lo coadiuvano nello svolgimento delle proprie funzioni - e delle risorse strumentali disponibili (si pensi, ad esempio, all'Index, al QUADIS, al SADI, ecc...). Con tale affermazione non si intende limitare la formazione a figure specifiche ma, al contrario, significa coinvolgerle, proprio per il ruolo che ricoprono, nell'ottica di sviluppare all'interno della comunità scolastica competenze agentiche, inclusive e compartecipate diffuse, promuovendo una reale e concreta partecipazione degli insegnanti e degli altri attori della comunità stessa.

Le figure di sistema (identificate in ambito anglosassone come *middle management*) sono docenti ai quali vengono delegati compiti specifici (art. 25, c.5, Dlgs 165/2001). Nel nostro Paese non rappresentano ancora una figura professionale "inquadrata" formalmente dal punto di vista giuridico sia per lo svolgimento delle sue funzioni e sia per la retribuzione economica. Tuttavia la loro presenza, nella prospettiva qui assunta, risulterebbe fondamentale per dare vita a processi inclusivi realmente partecipati da tutti gli attori coinvolti. Nell'esplicitare la loro professionalità, attraverso meccanismi che incentivano l'agentività, potrebbero contribuire a promuovere le condizioni per lo sviluppo di competenze agentiche inclusive e compartecipate in particolar modo a livello dei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici.

Le figure di sistema considerate come agenti/vettori dei processi inclusivi possono risultare uno snodo importante per incentivare la reale e concreta partecipazione degli insegnanti soprattutto in riferimento ai processi di autovalutazione e di automiglioramento che richiedono un notevole impegno da parte di tutti gli attori della comunità scolastica.

2. La Ricerca-FormAzione quale approccio funzionale alle politiche inclusive

Alla luce di quanto affermato sull'importanza dell'attenzione rivolta alle politiche inclusive in relazione al contesto dell'istituzione scolastica, in un'ottica di trasformazione *botton up*, è in corso di attuazione un progetto di Ricerca-FormAzione (Asquini, 2018) che ha nelle sue finalità anche quella di offrire un contributo significativo sia alla comunità scientifica (nella prospettiva di verificare la reale possibilità di attivare tali processi inclusivi), sia alle singole scuole (nella possibilità di restituire dati utili ad avviare cambiamenti all'interno dei Piani di Miglioramento).

La scelta è ricaduta su questa tipologia di approccio metodologico in quanto è, a nostro avviso, il più funzionale in riferimento al quadro teorico, delineato nel paragrafo precedente, del progetto di ricerca.

La Ricerca-FormAzione, infatti, si configura come un approccio coerente con le politiche inclusive in quanto è posta la massima attenzione ai contesti, alla trasformazione dell'agire educativo, alla promozione di un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico. Ciò comporta: considerare i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; creare spazi dediti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscano compartecipati, co-decisori e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore.

La pianificazione e l'organizzazione di spazi deputati al confronto, alla condivisione, alla riflessione contribuisce a rendere i dirigenti e i docenti delle scuole

coinvolte corresponsabili nell'agire in merito all'analisi di dati ed alla co-produzione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento della scuola.

La Ricerca-Formazione si configura quindi come una ricerca situata e partecipata, al fine di ridurre le distanze tra il piano teorico e quello pratico (anche nell'ottica di una interdipendenza positiva tra università e scuola) e di incentivare la co-costruzione dello sviluppo all'apprendimento professionale attraverso la partecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte. Quanto detto richiede ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole coinvolte la conoscenza, ma anche la consapevolezza, dell'importanza dell'apprendimento professionale e della modalità di condurre qualsiasi tipologia di processi e procedure.

Assumendo tale punto di vista, infine, risulta altrettanto significativa la valorizzazione della formazione tra pari mediante il coinvolgimento delle figure di sistema, in quanto la loro funzione strategica – come agenti/vettori dei processi inclusivi – può motivare alla pratica agentiva i colleghi e avvierebbe nuove e più significative forme di apprendimento professionale.

2.1 *Il quadro metodologico della ricerca*

In considerazione di quanto fin qui sostenuto, lo scopo del presente lavoro è quello di contribuire al miglioramento delle politiche inclusive del sistema scolastico. L'oggetto specifico della ricerca è rappresentato da un'azione mirata a valorizzare le figure di sistema già esistenti a scuola, al fine di renderle agenti di tre aspetti centrali per una istituzione scolastica che desidera essere realmente inclusiva: a) la fattiva partecipazione degli insegnanti e degli altri attori dell'istituzione scolastica alle politiche scolastiche, alle sue procedure e ai suoi esiti in termini di implicazioni e ricadute operative; b) lo sviluppo di pratiche di autoanalisi e automiglioramento orizzontale e circolare (secondo la prospettiva dell'Index for Inclusion); c) la formazione tra pari, come pratica agentiva per un nuovo modo di intendere l'apprendimento/lo sviluppo professionale.

Gli obiettivi perseguiti sono quelli qui di seguito illustrati.

1. Rilevare: a) l'interpretazione del concetto di inclusione dei partecipanti alla ricerca; b) il grado di coinvolgimento, dichiarato e percepito dagli insegnanti coinvolti, in merito alla partecipazione dei differenti attori alle politiche scolastiche;
2. Implementare: a) le conoscenze e competenze delle figure di sistema degli istituti scolastici partecipanti alla ricerca in merito allo sviluppo delle politiche scolastiche che qualificano i processi inclusivi; b) il loro grado di Agentività nel coinvolgere i colleghi da un lato alla partecipazione intenzionale e sistematica alle politiche scolastiche e, dall'altro, alle pratiche di formazione tra pari mediate dall'Agentività stessa quale vettore per dare vita a forme diversificate (rispetto a quelle tradizionali top-down) di processi di apprendimento/sviluppo professionale;
3. Co-progettare con le figure di sistema che stanno partecipando alla presente ricerca, azioni (contestualizzate alle diverse realtà di provenienza) finalizzate a implementare i processi inclusivi delle istituzioni scolastiche di appartenenza, mediante il coinvolgimento attivo dei loro colleghi: a) alle procedure di autoanalisi e automiglioramento che caratterizzano l'attualità delle politiche

scolastiche nazionali (PTOF, RAV, PDP, Pdl); b) alle attività di formazione tra pari mediate dall'Agentività, che da un lato supportano tali procedure e, dall'altro, consolidano gli stessi percorsi di sviluppo professionale di chi vi partecipa.

Coerentemente con scopi e obiettivi appena tracciati, nonché in ragione della tipologia di indagine messa in atto, l'intento è quello di verificare, quanto qui di seguito esposto.

1. Se e in che misura gli insegnanti e gli altri attori della comunità scolastica partecipano alle procedure che sostanziano le politiche scolastiche dei singoli istituti e abbiano consapevolezza che tali politiche sono alla base dei processi inclusivi delle istituzioni scolastiche.

In tal senso la nostra ipotesi è di riscontrare (ex ante) bassi livelli di partecipazione e una non chiara consapevolezza del rapporto tra politiche scolastiche (mediate da strumenti quali PTOF, RAV, PdM e Pdl) e processi inclusivi.

2. Se e in che misura le figure di sistema delle scuole coinvolte agiscano effettivamente la loro funzione di collettori per la partecipazione degli insegnanti e della comunità alle politiche scolastiche, ossia fungano da agenti/vettori dei processi inclusivi, contestualmente, siano promotori di azioni formative orizzontali (tra pari) finalizzate a promuovere mediante l'Agentività nuove e più significative forme di apprendimento/sviluppo professionale.

In riferimento a questo aspetto, la nostra ipotesi è di riscontrare: a) in ingresso uno scarso livello di Agentività nelle/delle figure di sistema e una non piena funzione di promotori sia di coinvolgimento dei pari e della comunità alle politiche scolastiche sia per la messa a punto di azioni formative finalizzate a promuovere l'Agentività stessa e a migliorare le modalità di agire l'apprendimento e lo sviluppo professionale proprio e dei colleghi; b) in uscita, un miglioramento sia qualitativo sia quantitativo di queste dimensioni, o, quantomeno, una modificazione sul piano della percezione di possibilità da parte dei protagonisti di poterle attuare almeno sul piano progettuale.

3. Se e in che misura il ruolo giocato dell'Agentività per tramite delle figure di sistema sia effettivamente un vettore trasformativo dei processi inclusivi a scuola, anche per mezzo di azioni di formazione tra pari delle figure di sistema stesse e degli insegnanti.

In tal senso la nostra ipotesi è di riscontrare: a) in ingresso bassi livelli di Agentività sia tra le figure di sistema (come già indicato nel punto) sia tra gli insegnanti e una non piena consapevolezza da parte dei diversi attori delle potenzialità di cui è portatrice per migliorare i processi inclusivi; b) in uscita una maggiore conoscenza del costrutto di Agentività, una maggiore consapevolezza delle sue potenzialità trasformative sia sui singoli sia sulla comunità (quindi sia sui processi di sviluppo professionale sia sui processi inclusivi).

Al fine di attuare quanto finora dichiarato, il percorso di Ricerca-FormAzione si avvale di metodi misti (Lucisano&Salerni, 2002; Domenici 2009; Trincherò, 2012; Trincherò&Robasto, 2019). Gli strumenti utilizzati, coerentemente con tali metodi, sono di diversa natura: interviste, *focus group* e diari di bordo (strumenti qualitativi); questionari e checklist (strumenti quantitativi).

L'unità d'analisi è costituita dalle istituzioni scolastiche. Nella scelta delle scuole si è tenuto in considerazione di alcuni criteri, quali le esperienze pregresse

in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione e il grado di investimento nella formazione.

2.2 Le fasi della ricerca

Il piano operativo del progetto di ricerca si articola in sei fasi, le quali sono da intendersi come interconnesse. Difatti, trattandosi di un percorso di Ricerca-Formazione, durante la sua conduzione vengono svolte attività di monitoraggio e analisi, al fine di mettere a punto in modo sistemico le modalità in atto per ricalibrare quanto emerge e per focalizzare meglio quanto si sta perseguendo (anche attraverso i feedback ricevuti durante il percorso su report, partecipazione a giornate di studio o articoli).

La prima fase ha riguardato lo studio della letteratura scientifica (nazionale e internazionale), analizzando studiosi e ricerche che hanno affrontato il tema delle figure di sistema correlato ai temi *delle politiche inclusive, dell'autovalutazione, dell'apprendimento professionale, dell'agentività e della comunità di pratica*.

Le prime riflessioni in merito hanno contribuito all'elaborazione di due strumenti (utilizzati a partire dalla seconda fase): il Questionario *RiPIAC (Rilevazione delle Pratiche Inclusive, Agentive e Compartecipate)*, da somministrare ai docenti; l'Intervista *RiPIAC*, da effettuare ai dirigenti scolastici. Tali strumenti sono stati costruiti sulla base di alcune domande presenti nell'indicatore B1.1 dell'Index per l'Inclusione, relativo allo sviluppo partecipato; l'Intervista *RiPIAC* è interrelata al Questionario. Essi sono finalizzati a rilevare l'interpretazione del costrutto di inclusione dei partecipanti all'indagine, il grado di conoscenza, partecipazione e condivisione dell'uso dei dispositivi deputati ai processi dell'autovalutazione e di automiglioramento nonché alcune azioni del dirigente scolastico e dei docenti nelle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola durante tali processi.

Si tratta di due strumenti semi-strutturati che presentano domande chiuse e domande aperte per gli approfondimenti e sono tra loro interrelati per determinare il grado di congruenza delle risposte.

Il questionario e l'intervista sono suddivisi in sei sezioni:

- *anagrafica*, per comprendere un breve percorso professionale dei dirigenti e dei docenti a cui si rivolge l'indagine.
- *conoscenza*, per comprendere se e come si ha consapevolezza in merito alle finalità e alla struttura dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *partecipazione*, per comprendere il grado di coinvolgimento nell'elaborazione dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *condivisione*, per comprendere il grado d'impegno nella divulgazione dei contenuti dei documenti (RAV, PdM, PTOF);
- *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, per comprendere il grado di promozione dei contenuti di questo documento.
- *TeacherAgency*, per comprendere la conoscenza di tale tematica e poter progettare possibili percorsi formativi.

La seconda fase consiste nella rilevazione delle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola attraverso l'utilizzo degli strumenti indicati nella prima fase (Questionario *RiPIAC* e Intervista *RiPIAC*). Lo scopo di questa fase è rilevare l'interpretazione del concetto d'inclusione dei partecipanti alla ricerca e il coinvolgimento (dichiarato e percepito) dagli insegnanti in merito alle politiche sco-

lastiche che sottostanno i processi di autovalutazione ed automiglioramento. I dati sono stati analizzati attraverso la triangolazione delle informazioni avvalendosi del software SPSS e i risultati sono oggetto di approfondimenti dei *focus group* delle fasi successive.

Questa fase coinvolge i dirigenti e i docenti di quattro ordini di scuola: due Istituti Comprensivi e due Istituti di Scuola Secondaria di Secondo Grado.

La terza fase riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione interconnessa relativamente:

- al concetto di agentività
- ai risultati emersi dalla rilevazione condotta nella seconda fase mediante la somministrazione del Questionario *RiPIAC* e dell'Intervista *RiPIAC*.
- all'indicatore dell'Index, B1.2, relativo all'approccio inclusivo della leadership e altri ad esso correlati (B1.4 competenze del personale, A1.2 cooperazione e C2.9, collaborazione).

La conduzione di questa fase ha previsto *focus group* durante i quali è stato utilizzato lo strumento dell'Index per l'Inclusione. Durante la conduzione dei *focus group* è stato utilizzato il diario di bordo.

Questa fase coinvolge due delle quattro scuole coinvolte nella precedente fase. Si tratta di un Istituto Comprensivo e di una Scuola di Secondo Grado all'interno dei quali si sono costituiti due gruppi di docenti, ognuno formato da sei insegnanti e dalla figura del dirigente scolastico. La scelta delle due scuole ha tenuto in considerazione i criteri già definiti nell'unità d'analisi e nello specifico la conoscenza, da parte dei partecipanti, dello strumento dell'Index per l'Inclusione e l'inserimento – all'interno degli obiettivi di processo del Piano di Miglioramento – della costituzione del gruppo di lavoro Index e della formazione tra pari.

I docenti partecipanti ai *focus group* di questa fase, in preparazione di quella successiva, hanno il compito di individuare ed esporre uno o più episodi critici rispetto alle riflessioni discusse, i quali emergono durante le riunioni di staff, gruppi di lavoro, dipartimenti, consigli di classe.

La quarta fase riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione relativamente agli episodi critici documentati dai docenti al fine di co-progettare azioni per rispondere alle criticità emerse (laddove si interviene mediante l'agentività) finalizzate ad implementare i processi inclusivi.

La conduzione di questa fase coinvolge i gruppi di docenti della fase precedente, prevede *focus group* durante i quali verrà utilizzato il metodo del Critical Incident (Tripp, 2012) e il diario di bordo.

La quinta fase consiste nel monitoraggio (attraverso l'osservazione e un *focus group*) delle azioni – individuate nella fase precedente – messe in pratica dai docenti partecipanti.

La sesta fase riguarda la restituzione degli esiti alle scuole partecipanti e la diffusione degli stessi alla comunità scientifica attraverso articoli e pubblicazioni scientifiche. Esplicitazione delle procedure utilizzate e dei dati rilevati per consentire la replicabilità della ricerca.

Conclusioni

Il percorso di ricerca condotta finora sul campo, giunta al termine della terza fase indicata nel paragrafo precedente, ha permesso di evidenziare alcune prime riflessioni e una serie di considerazioni.

L'importanza per l'università e per la scuola di una effettiva interazione nell'ambito della quale le rispettive risorse umane possano comunicare, confrontarsi e condividere fattori comuni rispetto a esigenze, richieste, obiettivi nell'ottica di una compartecipazione fattiva e operativa.

Un elemento ricorrente, il quale è emerso già durante i primi contatti con le istituzioni e durante il coinvolgimento delle scuole all'interno del progetto di ricerca, è la diffidenza nei confronti di quanto proviene dall'esterno del contesto scolastico. Infatti, nonostante l'approvazione dei dirigenti scolastici a seguito della presentazione del progetto, è risultato difficile, in alcune situazioni, il coinvolgimento e la collaborazione dei docenti alla partecipazione del percorso progettuale.

Le risposte alla proposta della partecipazione al progetto di ricerca sono state le più disparate. Quelle dalle quali si percepisce maggior "distacco" da parte dei docenti sono state le seguenti: un'attività "calata dall'alto"; "un'aggiunta" al lavoro che già svolgono a scuola; "un'invasione" nella routine; un "sentirsi oggetto" di osservazione che non restituisce alcun risultato.

Queste modalità d'espressione, da parte dei docenti, che sono state raccolte durante i primi incontri con le scuole, hanno contribuito ancor più a dare sostegno alla scelta metodologica di sviluppare un percorso di Ricerca-FormAzione nel quale i due ambiti, quello accademico e quello scolastico, potessero oltrepassare i confini. Inoltre hanno rappresentato motivo di riflessione su *come* sia importante progettare e organizzare il coinvolgimento delle scuole al progetto di ricerca rendendo i docenti partecipi ed attivi, tenendo in considerazione il loro *background* professionale e personale e le loro esigenze formative e incentivando la loro motivazione all'apprendimento professionale.

Quanto affermato ha incentivato maggiormente l'intento di avviare il progetto di ricerca a partire dall'analisi dei bisogni formativi concreti, espressi dai dirigenti e dai docenti. Uno degli scopi del progetto, nell'intenzione di rendere protagonisti attivi e più partecipi i docenti, è infatti quello di *dar voce* (*teacher voice* per usare le parole di Gerstein, 2013), agli attori dei contesti che in primis sono coinvolti in uno scenario della scuola sempre più complesso che invita a ripensare la modalità d'agire di tutta la comunità scolastica.

Tale scopo inevitabilmente comporta un'attenzione alle situazioni contestuali delle singole scuole che consiste nell'osservazione e nell'analisi diretta, nello specifico rispetto a quanto detto, della componente docente che agisce in situazione.

Ciò richiede l'assunzione, da parte del ricercatore, di una posizione di ascolto. Quest'ultima nella relazione con i docenti, durante i vari momenti di interazione, risulta un atteggiamento efficace perché consente di "abbassare i muri", di ridurre le distanze e pone l'interlocutore, in questo caso i docenti, in una condizione agevole nella quale percepisce di poter esprimersi liberamente. La comprensione, a sua volta, riguardo le loro (dei docenti) esigenze, criticità e rimozioni ed anche il tener conto dei loro atteggiamenti ed approcci risulta, di conseguenza, fondamentale per stimolare e incentivare le loro motivazioni intrinseche (O'Brien, 2016) al fine di incoraggiare e promuovere attitudini al cambiamento, intraprendere e implementare percorsi orientati al miglioramento e offrire loro la possibilità di co-costruire soluzioni alle sfide reali e concrete del vissuto scolastico.

Proprio alla luce di quanto detto andrebbe preso in esame il rapporto reciproco tra *politiche inclusive-agentività-docenti*, nel quale le politiche inclusive, intese come promotrici di una trasformazione *dal basso* dei contesti scolastici, mediata da competenze agentive e compartecipate da parte dei docenti, potrebbero rappresentare lo snodo attraverso cui avviare spazi di riflessione per acqui-

sire consapevolezza dell'importanza di intraprendere percorsi formativi e attuare i processi inclusivi.

Questo costituisce certamente uno dei punti di forza del progetto di ricerca. Infatti si nota nello svolgimento del progetto in questione che il dirigente scolastico e i docenti – ognuno nello svolgimento della propria funzione – hanno modo di assumere un ruolo di protagonista attivo, capace di fronteggiare le criticità, di collaborare nella risoluzione delle problematiche e di condividere esperienze professionali. In particolare il ruolo giocato dell'agentività per tramite delle figure di sistema si sta rivelando un vettore trasformativo dei processi inclusivi a scuola, anche per mezzo di azioni di formazione tra pari delle figure di sistema stesse e degli insegnanti.

Tale prospettiva risulta ancor più fondamentale entrando nel particolare e, dunque, considerando l'ambito delle istituzioni scolastiche deputato per eccellenza agli aspetti organizzativo-gestionali nel quale possono trovare attuazione le politiche inclusive, qual è quello dei processi di autoanalisi ed automiglioramento, processi che autoregolano tutto il sistema dell'organizzazione scolastica.

Quanto affermato contribuirebbe ad approfondire i processi sopra citati sotto una nuova prospettiva del concetto d'inclusione. In particolare conduce a riflettere sul rapporto tra le modalità d'agire adottate e tali processi che necessitano di indagini continue e profonde, poiché si innestano nel rapporto sinergico, che vede coinvolti tutti gli attori del contesto scolastico, in modo corresponsabile e co-partecipato, e la specificità di ciascun contesto scolastico sempre più dinamico e in continuo cambiamento.

A sostegno di queste riflessioni e considerazioni giungono i primi risultati della seconda fase della ricerca condotta attraverso la somministrazione del Questionario *RiPIAC* e dell'Intervista *RiPIACi* quali confermano livelli bassi di conoscenza degli strumenti dei processi di autovalutazione e di auto miglioramento (RAV, PdM, PTOF, PAI-PI) nonché dell'uso operativo degli stessi. Inoltre rilevano una scarsa partecipazione alle procedure che sostanziano le politiche scolastiche dei singoli istituti e poca consapevolezza del rapporto tra politiche scolastiche (mediate dagli strumenti citati) e i processi inclusivi.

Quanto evidenziato fino ad ora ci induce dunque a perseverare nella necessità di sviluppare competenze di agentività orientate alla sperimentazione, alla dinamicità e alla flessibilità e ad evidenziare come favorire tali meccanismi contribuisce potenzialmente: ad incrementare la stessa agentività non solo del singolo docente ma di tutta la comunità scolastica; ad incoraggiare una "cultura" dei processi di autovalutazione e di auto miglioramento ed dello sviluppo d'apprendimento professionale di tipo inclusivo.

Occorre dunque avviare un processo circolare che conduca: a ripensare spazi e tempi da dedicare alla riflessione sulle modalità di agentività partecipata e su *come* queste dovrebbero essere praticate; a progettare ed attuare tali modalità agentive, intese come comportamenti e pratiche esplicite ed esplicite, agentive ed inclusive; a confrontarsi rispetto ai feedback che tali modalità agentive mettono in evidenza; a riorientare a sua volta l'agentività stessa.

Nel realizzare tale dinamica è importante acquisire coscienza di "mettersi in discussione" sia dal punto di vista professionale che personale riguardo diversi aspetti quali ad esempio quelli relativi la capacità organizzativa e progettuale d'agire, le modalità decisionali e di scelta, nonché i modi di comunicazione e di interazione sia a livello individuale che collettivo. Il *tutto* fortemente legato alla spinta motivazionale nel crescere come comunità mediante un continuo sviluppo dell'apprendimento professionale.

Riferimenti Bibliografici

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione.Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Barnett R. (2018). *The ecological università. A feasible utopia*. Aldingdon Oxon: Routledge.
- Bocci F. (2015). Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. In F. Bocci (ed.), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), 100-109.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018a). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.1069-1081). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018b). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: EdISES.
- Bocci F. (2018c). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson
- Bocci F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*(pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2019b). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci, & G. Moretti (eds.), *Il Tutor dei docenti neoassunti*(pp. 87-105). Roma: RomaTre Press.
- Bocci F. (2019c). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*(pp. 545-559). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Boyd D., Grossman P., Ing M., Lankford H., Loebv S., & Wyckoff J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303-333.
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- Calvani A., Bonaiuti G. & Andreocci B. (2012). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 6(6), 29-42.
- Calvert L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.

- Calvert L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp.151-179). Trento: Erickson.
- Decreto Legislativo 30 Marzo 2001, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>
- Decreto Legislativo 7 Agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. (19g00107). [https://\(gu serie generale n.201 del 28-08-2019\)](https://gu serie generale n.201 del 28-08-2019)
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 Febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. [http://\(gu serie generale n.79 del 06-04-1994\)](http://(gu serie generale n.79 del 06-04-1994))
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59*. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 Marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Direttiva 18 Settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/direttiva_sistema_nazionale_di_valutazione.pdf
- Domenici G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci Faber.
- Ellerani P. (2016a). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione&Insegnamento*, 14(3), 117-130.
- Ellerani, P. (2016b). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7 (2), 253-276.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Milano: Mondadori.
- Gerstein J. (2013). *Teacher agency: Self Directed Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/11/11/teacher-agency-self-directed-professional-development/>
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D., & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Ianes D., & Augello G. (2019). *Gli inclusio-scettici*. Trento: Erickson.
- Legge 5 Febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. [https://\(GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30\)](https://(GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30))
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) [https://\(GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015\)](https://(GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015))
- Johnson S. M., Kraft M. A., Papay J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement [Special issue]. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.

- Ladd H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 235–261.
- Lucisano P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.
- Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (eds.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Migliarini V., D'Alessio S., Bocci F. (2018). SEN Policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2018.155917
- Moretti G., & Alessandrini G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies, Special Issue on Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action*, 11, 253-273.
- Moretti G. (2003). Percorsi di qualità e ricerca-azione nella scuola dell'autonomia. In G. Moretti (ed.), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia* (pp.17-45). Roma: Anicia
- Obrien A. (2016). *Five Way sto Increase Teacher Agency. Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018. <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>
- Paletta A., & Bezzina C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.
- Perla L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Pirola L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 89-101.
- Priestley M., Biesta G.J.J., & Robinson S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Sibilio M., & Aiello P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trincherò R., & Robasto D. (2019). *I mixed method nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.
- Trincherò R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.
- Tripp D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



La nuova frontiera delle competenze: una scuola per la cittadinanza

The new frontier of skills: a school for citizenship

Alessandra Tedesco

Università degli studi "Aldo Moro" di Bari – alessandra.tedesco@istruzione.it

ABSTRACT

The extremism of individualism, uncontrolled globalization, social-economic inequality and the informative overdose which we continually come across, have lead to a crisis of political representation which has given birth to an uncontrolled spreading of populism and royalism which has resulted in anti-systemic methods which generate a condition of the pulverization of society. It is important to say that the democratic *Ethos* as it is understood is a real cultural fact which goes beyond the political sphere alone. Here we find the intense role of the school which, being an intentionally formative agency, has to take on the job of implementing and spreading education towards and for democracy

To this end, the European Council deems citizenship education fundamental when it comprises the four Cs of learning: critical thinking, creativity, communication and collaboration.

It is therefore necessary to look towards the realization of formative routes founded on didactic models which aim at the acquisition of knowledge and essential abilities, learning towards the reaching of those basic competences which allow a person to become an active citizen with a wide and transversal dimension able to understand, evaluate and make decisions in a selfmade, critical, responsible and solidarity way.

L'estremizzazione dell'individualismo, la globalizzazione incontrollata, le diseguaglianze socio-economiche e l'overdose informativa a cui siamo sottoposti continuamente hanno condotto ad una crisi della rappresentanza politica sfociata nella diffusione incontrollata di populismi e sovranismi che si affermano come metodi antisistema che generano una condizione di polverizzazione della società. Diventa cogente affermare il senso dell'*Ethos* democratico inteso come vero e proprio fatto culturale che travalica la sola sfera politica. Entra in campo prepotentemente il ruolo della scuola che, in quanto agenzia intenzionalmente formativa, deve assumere il compito di implementare e diffondere l'educazione alla e per la democrazia.

A tal fine, il Consiglio d'Europa ritiene fondamentale la *Citizenship Education*

volta all'acquisizione delle cosiddette "quattro C" dell'apprendimento: Critical Thinking, Creatività, Comunicazione e Collaborazione.

Risulta necessario pertanto volgere lo sguardo alla realizzazione di percorsi formativi fondati su modelli didattici volti all'acquisizione di conoscenze e abilità essenziali, propedeutiche al raggiungimento di competenze basilari per l'esercizio di una cittadinanza attiva comprensivi di una dimensione ampia e trasversale che consente al singolo di comprendere, valutare e assumere decisioni in modo autonomo, critico, responsabile e solidale.

KEYWORDS

Competences for Citizenship, Post Complexity Society, Educational Processes, Democratic Values. Competenze di Cittadinanza, Società della Post-Complessità, Processi Educativi, Valori Democratici.

Introduzione

Gli allarmanti fenomeni che hanno investito impetuosamente la società contemporanea negli ultimi decenni, ne hanno mutato radicalmente gli assetti sociali, etici e politici suscitando, paradossalmente, un atteggiamento generalizzato di superficiale indifferenza. Mi riferisco al sempre più esasperato individualismo, alla globalizzazione divenuta ormai incontrollata e incontrollabile, alle profonde diseguaglianze sociali, ad una informazione sovrabbondante ma deviante, in quanto priva di valide argomentazioni e di fondati supporti documentali.

L'esito immediatamente registrabile è la crisi della rappresentanza politica, a sua volta generatrice dei diffusi e quanto mai allarmanti fenomeni dei populismi e sovranismi. Questi, enfatizzando una visione distorta della rivoluzione di classe, originano una condizione di "polverizzazione" della società affermandosi come metodi "antisistema". Infatti, la pseudo sollevazione popolare che demagogicamente diffondono, finisce per assumere la parvenza della "lotta operaia" contro le ingiustizie sociali, rilevandosi quanto mai sterile e infondata. Basti pensare che l'obiettivo da abbattere non è il capitalismo di marxiana memoria o l'élite sociale generativa di disuguaglianze, ma gli individui che rappresentano l'ultimo anello della catena sociale (Ferrajoli, 2019).

Smarrita la dimensione di comunità, persa la fiducia nella classe politica, il singolo agisce esclusivamente in vista dei propri bisogni. Ciò mette in discussione la stessa sussistenza del sistema democratico.

Diventa cogente affermare il senso dell'Ethos democratico inteso come vero e proprio fatto culturale che travalica la sfera politica. Entra in campo prepotentemente il ruolo della scuola che, in quanto agenzia intenzionalmente formativa, deve assumere il compito di implementare e diffondere l'educazione alla e per la democrazia.

Tale compito necessita di un insegnante che non sia solo un semplice serbatoio di informazioni, "un caporale di giornata" (Freinet, 2002) ma un intellettuale,

un ricercatore di nessi capaci di coniugare i valori con i saperi, il dialogo con le responsabilità, di abbattere i muri generati dall'incomprensione umana, di riconoscersi nell'altro.

I percorsi formativi da attivare devono attingere la linfa vitale da due modelli didattici che, ad uno sguardo superficiale, potrebbero apparire distanti, se non addirittura antitetici: personalizzazione e individualizzazione. Il primo assunto trova la propria giustificazione nel principio del riconoscimento delle diversità individuali, proponendosi l'ambizioso obiettivo di promuovere le caratteristiche e le inclinazioni di ciascuno. Il secondo, si fonda su una visione profondamente democratica della cultura e della scuola, attribuendo a tutti i soggetti il diritto di acquisire conoscenze e abilità essenziali, propedeutiche al raggiungimento di competenze basilari per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

Affiora prepotentemente l'esigenza di una educazione alla Democrazia che, ovviamente, non si esaurisce nella mera conoscenza delle istituzioni, dei loro rapporti e dei meccanismi di convivenza civile, ma si nutre di valori più ampi e significativi, quali l'azione consapevole, la responsabilità nei confronti degli altri e del mondo che ci ospita, l'accettazione e il riconoscimento dell'alterità. Una dimensione, dunque, ampia e trasversale che consente al singolo di comprendere, valutare e assumere decisioni in modo autonomo, critico, responsabile e solidale.

1. La crisi democratica del XXI Secolo

L'avvento dell'epoca della Postdemocrazia (Crouch, 2009), esplicitamente subordinata a logiche economiche, ha determinato come interesse politico primario la crescita dei mercati piuttosto che la salvaguardia delle differenze nella tutela dell'identità. Ciò ha generato la diffusione delle malattie senili della democrazia: i populismi e i sovranismi che minacciano costantemente i fondamentali principi democratici: il diritto alla vita, alla libertà e alla giustizia.

Lo scellerato modello di anti-pluralismo sociale da cui traggono alimento, fa smarrire il senso di coesione e di appartenenza alla comunità generando paure e insicurezze che, per attenuarsi, necessitano di un capro espiatorio cui attribuire la responsabilità di tutti i problemi sociali ed economici (Rosanvallon, 2017).

Assistiamo inerti ad una serie di allarmanti fenomeni socio-politici che minacciano fortemente i valori e i principi su cui si fondano le società democratiche: l'estremizzazione di un individualismo smodato, la diffusione di un processo di globalizzazione incontrollato, la snaturata inversione dei ruoli tra politica ed economia e, soprattutto, le crescenti e smisurate diseguaglianze socio-economiche che si diffondono esponenzialmente in tutti i paesi occidentali.

Tutte queste condizioni non fanno altro che alimentare quella dimensione di *Idòla*, di illusoria percezione e comprensione alterata della realtà che incrementa i già diffusi sentimenti di delusione e malcontento dei cittadini nei confronti delle istituzioni, delle figure politiche e dei partiti, acuendo la convinzione e la percezione da parte del popolo di non essere più sovrano (E. Gentile 2017).

Freedom House, un *think tank* statunitense, si occupa di condurre ricerche sullo stato della democrazia nel mondo: il suo report del 2018 dal titolo "*Democracy in Crisis*" evidenzia come, dal 2006 a oggi, 113 Paesi abbiano abbassato il proprio livello di democraticità. Solo il 39% della popolazione mondiale vive in un Paese libero e il 2019 è stato il 13esimo anno consecutivo di declino a livello globale per libertà e tutele democratiche (New York Times, 2019).

Ancora più drammatico appare il dato dell'alto livello di sfiducia verso le isti-

tuzioni nei Paesi considerati tradizionalmente democratici, soprattutto tra le nuove generazioni. In un articolo pubblicato nel 2016 sul *Journal of Democracy*, due politologi contemporanei, Roberto Stefan Foa e Yascha Mounk, hanno ampiamente spiegato tale allarmante fenomeno. Analizzando i dati del *World Survey Data*, i due hanno mostrato l'enorme distanza che separa i cittadini dalle istituzioni democratiche vigenti nei Paesi in cui risiedono. Sembra che solo per il 40% dei giovani europei nati negli anni Ottanta, risulta necessario vivere in una democrazia. Addirittura, negli Stati Uniti un giovane su quattro, tra i 16 e 24 anni, ritiene che un sistema politico democratico sia uno strumento "poco appropriato" o "per nulla appropriato" per tutelare il benessere del Paese (*Journal of Democracy*, 2019).

Un altro report dello scorso aprile, del Pew Research Center, ha mostrato che il 51% degli intervistati di 27 Paesi con governi di ispirazione democratica non è soddisfatto dell'istituzione. L'Italia è tra i primi in classifica a livello globale con una percentuale del 70% (www.pewresearch.org).

Quello che chiaramente emerge da tutti questi studi è che per i cittadini del XXI secolo la democrazia rappresentativa rispecchia un sistema anacronistico e arretrato nel dare risposte alle esigenze imperanti di un mondo in continua evoluzione. Si contesta lo stesso principio di uguaglianza formale e liberale oggettivando l'inferiorità della differenza che viene percepita come pericolosa, in quanto ostacolo allo sviluppo sociale. Contemporaneamente, trovano giustificazione in quanto necessarie e inevitabili le crescenti disparità socio-economiche generate da spietate logiche di mercato ispirate ad uno sfrenato capitalismo.

La democrazia, dunque, non più percepita come garanzia di buon governo, risulta essere un meccanismo inceppato e obsoleto destinato ad essere sostituito o, quanto meno, bisognoso di profondi rinnovamenti. Ciò lascia pericolosi vuoti che alimentano preoccupanti fenomeni sopiti, ma mai debellati quali il razzismo e l'integralismo. Proprio di essi si nutre, trovando nuove affermazioni, quella che si è rivelata come la malattia degenerativa del Novecento: l'ideologia.

Occorre abbandonare tale perverso meccanismo a favore di un inedito orizzonte valoriale che rilanci senso e significato dell'*Ethos* democratico. Tale inversione di rotta non può che partire dalla scuola che, ripudiata l'ottica neoliberista che la qualifica come azienda indirizzata ad uno sviluppo del capitale umano strumentale alle logiche di mercato, deve rivolgere l'attenzione alla costruzione di percorsi efficaci, orientati ad una nuova cornice di senso quella dello "sviluppo umano" (Sen, 2018) conciliando i saperi disciplinari con l'educazione alla cittadinanza democratica.

Ciò che risulta necessario è l'individualizzazione di nuove esperienze formative che richiedono di essere applicate e approfondite con rigore e incisività per agire positivamente, ma soprattutto efficacemente in quest'epoca complessa e liquida allo stesso tempo.

È possibile, a tal fine, rivolgere l'attenzione agli innumerevoli contributi che sono stati offerti da Enti e organismi nazionali e sovranazionali con lo scopo prioritario di promuovere una cultura democratica fondata sull'affermazione dei diritti umani e di una identità culturale europea mediante la ricerca e il consolidamento delle essenziali competenze di cittadinanza, di interculturalità, di sostenibilità.

2. Alla ricerca di un nuovo rapporto tra Educazione e Politica

Secondo Dahrendorf siamo già entrati in una fase «che potremmo definire il dopo democrazia» (R. Dahrendorf 2001, p.4). Ciò però non può esimerci dal ripensare

le basi da cui rilanciare una nuova democrazia. La riflessione deve necessariamente confrontarsi con una nuova emergenza educativa che, affiorata timidamente dalla dinamica e articolata “fluidità” che caratterizza la società odierna, si sta affermando con sempre maggiore forza: l’educazione alla politica.

Innanzitutto, occorre soffermare l’attenzione sulla capacità del “Processo Educativo” di influire positivamente nella formazione di un cittadino libero, responsabile e partecipativo. Condiviso unanimemente tale assunto, bisogna chiarire quale sia l’obiettivo dell’educazione alla politica ricercandone i nessi comuni con l’Educazione intesa in senso strettamente pedagogico. Emerge con chiarezza l’unicità di obiettivi, traguardi e finalità di entrambe le scienze che, pur nell’eterogeneità dei percorsi, intendono parimenti fornire una guida di senso che possa contribuire all’affermazione della persona nella sua dignità di essere umano che travalica ogni dimensione spazio-temporale. Il nesso principale che raccorda indissolubilmente politica e pedagogia è dato dalla tensione di entrambe di comprendere e affrontare le sfide presenti all’interno di ciascuna regione ontologica attraverso l’individuazione di percorsi di cambiamento che superino la situazione data.

«Le differenti modalità d’azione delle due scienze nell’accompagnare l’uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione consentono all’una di essere di supporto all’altra e viceversa. La pianificazione-programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia si avvale dell’osservazione e dell’analisi del pensiero politico, perché ciò le consente di dare una prospettiva storica alla propria azione, evitando che sia vanificata in attuazione di opere di scarsa incisività.» (Elia, 2012)

Il fine ultimo è l’affermazione dell’uomo come cittadino capace di vivere, incarnare e realizzare ideali e valori di vita democratici. Un individuo dunque, che, lungi dall’inseguire le continue trasformazioni tipiche della attuale società con una funzione puramente adattiva, è capace di collocarsi all’interno del flusso degli accadimenti storici senza per questo rimanerne travolto, conquistando l’irrinunciabile capacità di assegnare senso alle molteplici manifestazioni della realtà.

La comprensione dell’umano, in altri termini, non può riguardare la sola sfera oggettiva, ma deve abbracciare la complessità della condizione individuale senza per questo indulgere verso situazioni di vuoto spontaneismo. Solo in questo modo sarà possibile affrontare le contraddizioni presenti e quelle che un mondo sempre più globalizzato pone oggi e porrà in futuro non troppo lontano.

Un’impostazione di questo tipo richiama uno schema di pensiero, rinvenibile originariamente nella cultura greca, teso a ricercare con sempre maggiore specificità “l’ordine” da assegnare alla realtà. Ponendo la questione in termini filosofici, si potrebbe dire che ciò che accomuna filosofia politica e pedagogia fenomenologica è il tentativo di assegnare un senso deontologico “all’essere” attraverso l’individuazione “del dover essere”. Riaffiora quell’intreccio tra spiritualità e politica (L. Mortari 2019) proprio della cultura filosofica greca e in particolare del pensiero platonico e aristotelico che intendono la politica come: “cura dell’anima”, non può esserci infatti cura della vita pubblica se non si ha consapevolezza delle cose giuste da compiere.

Interrogativi di senso ormai in disuso, dovrebbero riappropriarsi della loro intrinseca funzione di indirizzo dei comportamenti umani agiti sia nella vita privata che nella vita pubblica: Che cos’è il Bene? Che cos’è la Giustizia?

Senza queste domande e, soprattutto, senza l’anelito a ricercarne senso e significato, non esiste la possibilità di coltivare il bene dell’anima, quindi l’aspetto trascendentale della politica stessa.

Solo ripensando tali premesse culturali sarà possibile recuperare il pensiero filosofico, politico e pedagogico alla base di quella *Paideia* propria di una riflessività orientata a costruire orizzonti di una democrazia (Sen, 2004) teleologicamente indirizzata alla realizzazione del bene comune.

«Il servizio del bene comune implica la responsabilità e l'impegno per la realizzazione piena di tutti e di ciascuno come condizione fondamentale del pensare politico e dell'agire politicamente. Tale concezione di bene comune non pretende di predefinire quali siano le scelte migliori da compiere, ma si riferisce, secondo il pensiero maritainiano, al pluralismo delle società attuali.

Sarebbe, però, sbagliata l'idea che il "bene comune" sia definito nelle sue forme concrete una volta per tutte, senza discernere il senso che esso assume nella complessità delle situazioni storiche» (Elia, 2012).

Da qui la necessità di un'educazione alla cittadinanza che riguardi tutti i soggetti di una comunità sociale secondo un'ottica di *life long learning*.

Si riafferma il ruolo predominante della scuola intesa come effettiva «palestra di democrazia, nel senso di un vero e proprio apprendistato politico, nella quale ciascuno e tutti sperimentino il significato vero e dell'idea stessa di cittadinanza» (P. Bertolini 2004, p.148).

3. Una scuola per la Cittadinanza. La ricerca sul campo

La concezione deweyana secondo cui il senso della democrazia deve essere inteso prioritariamente come fatto culturale, si riveste di significati quanto mai attuali e richiama con forza il ruolo della scuola: una scuola che non solo si qualifichi come democratica di per sé, ma soprattutto che sia generatrice di democrazia, in grado, cioè, di implementare e diffondere l'educazione all'*Ethos* democratico.

È necessaria, a tal fine, «un'istituzione scolastica capace eliminare gli effetti delle ineguaglianze economiche, e da assicurare a tutti i giovani eguali possibilità per le loro carriere future», e che insista «su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori delle limitazioni geografiche» (Dewey, 1916, pp. 53-54). «Quando natura e società vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione, e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia.» (Dewey, 1916, p. 121).

Tali direttrici di senso ripudiano una scuola improntata ad un'ottica neoliberista che la qualifica come azienda indirizzata ad uno sviluppo del capitale umano strumentale alle logiche di mercato, a favore di una scuola capace di rivolgere l'attenzione alla costruzione di percorsi efficaci, orientati ad una nuova cornice di senso, quella dello "sviluppo umano" (A. Sen 2018) conciliando i saperi disciplinari con l'educazione alla cittadinanza democratica (G. Elia 2014).

Risulta necessario pertanto volgere lo sguardo alla realizzazione di percorsi formativi fondati su modelli didattici volti all'acquisizione di conoscenze e abilità essenziali, propedeutiche al raggiungimento di competenze basilari per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

Secondo il Consiglio d'Europa l'educazione dei cittadini alla *Citizenship Education* rappresenta garanzia di stabilità democratica. Tre sono i livelli su cui si articola e sono: *l'Education about citizenship*: fornire conoscenze e comprensione della società; *l'Education through citizenship*: fornire comprensione della società attraverso le competenze; *l'Education for citizenship*: un apprendimento volto alla promozione di abilità e competenze utile alla partecipazione attiva nei contesti politici e sociali locali e la relativa assunzione di responsabilità.

Accogliendo l'assunto culturale fondante della *Citizenship Education* e allo scopo di osservare sul campo il nesso indissolubile tra implementazione e diffusione dell'*Ethos* democratico e modello formativo delle "competenze di cittadinanza", è stata condotta nell'anno scolastico 2018/19 una indagine empirica circoscritta presso una scuola secondaria di secondo grado professionale nel comune calabrese di Lamezia Terme.

L'ambizioso obiettivo perseguito, durante la messa in opera del progetto, è stato quello di contribuire alla promozione di una formazione/informazione critica, capace di valutare e monitorare le narrazioni mediatiche, disporre di una bussola di senso che setacci l'overdose di notizie nell'era informatica. Costituire un tassello nella costruzione di una cittadinanza attiva e partecipata, rispettosa delle culture e delle tradizioni altrui e responsabile nei confronti del Pianeta.

L'attenzione è stata posta verso alcune delle competenze di cittadinanza citate nei documenti europei e, nello specifico: 1) competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, 2) competenze in materia di cittadinanza, 3) competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

La prima competenza presa in esame fa riferimento all'utilizzo di abilità di base strumentali alla costruzione di ulteriori apprendimenti: lettura, scrittura, utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In altri termini, inerisce alla capacità di saper gestire in modo efficace le attività connesse al proprio apprendimento e alla propria crescita, i modi e gli atteggiamenti con cui ci si accosta ai diversi compiti. In quest'ambito si colloca il personale livello di autonomia organizzativa, di autodisciplina e la capacità di autovalutazione, nonché la capacità di ricorrere all'aiuto altrui ricercando consigli e informazioni se necessario.

La maturazione di tale competenza richiede una conoscenza consapevole dei propri stili e modalità di apprendimento, dei propri punti di forza e di debolezza e, soprattutto, delle strategie che è possibile adottare per superare difficoltà e limiti.

La seconda competenza riguarda la presa di coscienza relativamente alla sfera valoriale intesa come sistema di regole che governa la società e la vita relazionale in generale, basato sul riconoscimento di diritti e di doveri e sulla loro tutela. La finalità insita è legata all'ampliamento degli orizzonti culturali degli studenti, in quanto persone e cittadini, favorendo la difesa dell'identità personale unitamente alla comprensione dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. In altri termini, si riferisce alla collaborazione proficua con l'altro quale parte integrante del processo di apprendimento, evidenziando i vantaggi che derivano dall'interazione di un gruppo eterogeneo e della condivisione di ciò che è stato appreso.

La terza competenza fa riferimento alla percezione degli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e al saperli collocare secondo coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente e di conseguenza del futuro. Risultano indispensabili quindi le connessioni con la storia, le scienze sociali e l'economia allo scopo di comprendere la complessità dei fenomeni analizzati, in termini di continuità e discontinuità, cambiamento e diversità, in una dimensione diacronica (confronto fra epoche) e sincronica (confronto fra aree geografiche e culturali).

Tale indagine relativa allo sviluppo delle competenze sopracitate è stata condotta su un campione di 253 studenti delle classi IV e V dell'Istituto Professionale L. Einaudi di Lamezia Terme. La procedura utilizzata consta di tre fasi: pre-test, intervento educativo, post-test. Il campione è stato suddiviso in gruppo di controllo e gruppo di riferimento, cui sono stati somministrati due questionari in fase preliminare e conclusiva (competenzestrategie.com; Trinchero, 2018)

L'intervento educativo, di durata annuale, ha riguardato solo il gruppo di riferimento cui è stata somministrata un'UDA dal titolo: "Per una pedagogia della responsabilità: una nuova cittadinanza", organizzata in tre fasi: 1. *Brainstorming*, in cui sono stati visionati 3 studi di settore (Risultato dell'indagine sociale condotta da T. Piketty; Rapporto pubblicato sull'*Economist: Democracy Index 2018*; Studio pubblicato dal laboratorio di sociali computazionali di Lucca: Anatomia del consumo di notizie su Facebook); 2. *Indagine*, che ha previsto analisi e studio di testi storiografici, opere letterarie, fonti, articoli della Costituzione, indagini di settore e incontri formativi con personaggi politici locali, esperti esterni, enti di volontariato; 3. *Briefing*, in cui sono state concordate le specifiche delle attività da sviluppare: obiettivi, tempi, risorse a disposizione, settori interessati.

Al termine, ciascuno studente ha redatto una relazione individuale evidenziando i collegamenti fra gli argomenti trattati e le proprie esperienze di vita e realizzando una tabella di sintesi.

L'intera fase dell'intervento educativo è stata continuamente monitorata mediante l'uso di griglie di osservazione, rubriche di valutazione e questionari di autovalutazione somministrati agli studenti (Castoldi, 2018; Da Re, 2017, Trincherò, 2018).

Da una prima analisi documentale emerge un livello di maturazione di tali specifiche competenze decisamente più adeguato rispetto a quello registrato nella fase iniziale del Progetto. Un significativo miglioramento è stato rilevato nella capacità comunicativa e di ascolto finalizzata al superamento di situazioni conflittuali o, comunque, oppostive, tra persone di diversa cultura. Sia pure in fase embrionale, si è assistito ad un processo di decentramento del pensiero individuale e ad una più attenta riflessione: ciò ha condotto ad una visione prospettica del problema da affrontare che ha ampliato il campo d'azione, fornendo valide alternative e nuove soluzioni.

Permangono, ovviamente, pensieri "ingenui" rivestiti di una proiezione al vivere democratico di superficie. In generale, comunque, si rileva una più puntuale capacità di cogliere le dinamiche relazionali, le implicazioni e le conseguenze di ogni intervento. Nei prodotti scritti elaborati dagli studenti sotto forma di testi emerge un arricchimento culturale, sono citati testi studiati, film dal contenuto pertinente, riferimenti agli incontri formativi che hanno fatto con esperti esterni ed esperienze esterne alla scuola fatte in autonomia e in correlazione al Progetto in questione.

Nel complesso il progetto si è dimostrato uno strumento utile a promuovere e costruire dei percorsi di apprendimento volti ad incrementare consapevolezza e riflessione e ha consentito di potenziare lo sviluppo di una serie di competenze strategiche indispensabili per l'inserimento degli studenti nel mondo universitario o del lavoro.

L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato la complessità insita sia nel percorso formativo in sé, sia nelle specifiche competenze che vuole contribuire a far maturare.

Appare stretto l'intreccio tra gli elementi che compongono ciascuna singola competenza e le diverse sottocategorie in gioco.

Conclusioni

L'analisi sopra condotta conferma la necessità di rilanciare il senso della politica a partire dall'educazione. Solo dalla virtuosa sinergia tra le due scienze, quella

politica e quella pedagogica, può affiorare quell'auspicata dimensione ontologica protesa alla realizzazione di una cittadinanza che non risulti più anacronistica, ma saldamente ancorata alle esigenze sociali del tempo.

Pur tuttavia, agendo in tale direzione emerge il rischio di cedere alle seduzioni del pragmatismo o, al contrario, dell'utopia. L'uno conduce l'azione verso obiettivi di gestione della quotidianità, imprigionando il pensiero nelle spire della necessità che impone il conseguimento di risultati immediati; l'altra lo guida nell'astrattezza teorica slegata da qualsivoglia aggancio col mondo reale confidando in piani aleatori ben difficilmente realizzabili.

L'esperienza politica e quella educativa hanno il difficile compito di evitare tali rischi allontanando il pericolo sia dell'appiattimento che dell'astratta riflessione. Nel far questo è importante avvalersi sempre di un atteggiamento critico-costruttivo, teso alla valorizzazione della razionalità e della progettualità, nella convinzione che solo attraverso un continuo confronto dialogico fra pedagogia e politica è possibile individuare nuove ed adeguate modalità esistenziali applicabili anche nel nostro tempo.

È indispensabile ancorare ulteriormente lo stretto legame già sussistente fra pedagogia e politica, per convergere gli ideali comuni in un progetto significativo e di senso, utile ad affrontare le emergenze imperanti. Questa può rappresentare la base da gettare per un ripensamento delle due scienze, e così come suggerito da Bertolini porle una a fondamento dell'altra quasi per disporre «una continua autoanalisi e un continuo controllo» (Bertolini, 2004, p. 51) reciproco.

Jerome Bruner afferma che occorre sempre chiedersi se una disciplina scolastica «risulti degna di del sapere di un adulto e se una persona che si sia iniziata ad essa da giovane divenga un adulto migliore» (Bruner, 1961, p. 75).

L'auspicio è quello di riuscire a ripensare le categorie proprie della formazione al fine di generare vita comunitaria, intesa come espressione multiforme e armonica tra le parti, costruita con il pieno protagonismo di tutti, tentando di far emergere le *embedded powers*, la creatività e i talenti di ognuno. «Il processo formativo non deve avere come obiettivo finale quello della standardizzazione dei risultati e quindi l'appiattimento e la normalizzazione di tutte le personalità, ma al contrario deve poter consentire ad ogni individuo l'affermazione delle proprie peculiarità personali che lo distinguono dagli altri soggetti e ne incrementano le specifiche ricchezze». (Gardner, 2012, p. 32).

Del resto, la stessa riflessione partecipata sul concetto di educazione alla cittadinanza ne ha fatto emergere la dimensione di ambiguità che la colloca fra contenuto disciplinare e vita vissuta.

Sicuramente, è la scuola che deve assumere su di sé l'arduo compito di delinearne chiaramente i confini, accogliendo l'educazione alla cittadinanza attiva come baluardo per la costruzione di una democrazia che si qualifica come continua ricerca conoscitiva, politica ed etica e, quindi, in costante revisione e aggiornamento.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H., (2017). *Vita Activa*. Firenze: Bompiani.
Arendt, H. (2012). *La banalità del male*. Firenze: Bompiani.
Baldacci, M. (2018). *Per un'idea di scuola*. Roma: Carocci.
Bauman, Z. (2010). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Milano: Raffaello Cortina.

- Bertolini, P. (2015). L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G., (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner, J. (1961). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University.
- Castoldi, M. (2016). *Costruire unità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Crouch, C. (2009). *Postdemocrazia*. Bari: Laterza.
- Dahrendorf, R. (2001). *Dopo la democrazia*, (intervista a cura di A. Polito). Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1997). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, (traduzione a cura A. Guccione Monroy). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione*, (traduzione a cura di Giuseppe Spadafora). Firenze: La Nuova Italia.
- Elia, G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Elia, G. (2012). *Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale*, Metis, etica e politica saggi, anno 2 n. 2.
- Ferrajoli, L. (2019). *Manifesto per l'uguaglianza*. Bari: Laterza.
- Frenet, C. (2016). *Per una pedagogia della vita*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Gentile, E. (2017). *In democrazia il popolo è sempre sovrano. Falso!* Bari: Laterza.
- Gramsci, A. (2014). *I Quaderni del carcere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori Bruno.
- Mortari, L. (2019). *Spiritualità e Politica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Piketty, T. (2018). *Il Capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Rosanvallon, P. (2017). *Controdemocrazia. La politica nell'era della sfiducia*. Roma: Castelvecchi.
- Sen, A. (2004). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2018). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Riferimenti sitografici

- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, (02/2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it> (consultato il 25/01/2020)
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022*, (21/12/2018), <https://eur-lex.europa.eu>, (consultato il 15/01/2020)
- Consiglio d'Europa, (06/2016), <https://rm.coe.int>, *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, (consultato il 02/02/2020)
- Consiglio Paesi Onu, (2015), *Agenda 2030*, www.unric.org, (consultato il 15/02/2020)
- European Qualification Framework – EQF, (23/04/2008), *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf (consultato il 02/02/2020).
- Foa R. S., Mounk Y. (2016) *World Survey Data, Journal of Democracy*, <https://www.journalof-democracy.org/wp-content/uploads/2016/07/FoaMounk-27-3.pdf> (consultato il 15/01/2020)
- Lichtner M., (2018) *Educare per la democrazia*, www.scuolademocratica.it, (consultato il 20/02/2020)

- New York Times, (2019) *Democracy Index 2018*, <https://www.nytimes.com/2019/06/15/books/review/larry-diamond-ill-winds.html> (consultato il 10/01/2020)
- Pew Research Center, (17/19/2019) *Opinione pubblica europea a tre decenni dalla caduta del comunismo*, <https://www.pewresearch.org/global/2019/10/17/opinione-pubblica-europea-a-tre-decenni-dalla-caduta-del-comunismo/> (consultato 5/01/2020)
- M. Pellerey (a cura di) *Questionario QPCS*, ricerca da parte del CNOS-FAP di Roma, <https://www.competenzestrategiche.it/> (consultato il 2 /09/2018)
- Schmidt A., Zollo F., Del Vicario F., Bessi A., Scala A., Caldarelli G., Eugene H. S., Quattrociocchi W., (2017) *Anatomy of news consumption on Facebook*, www.pnas.org, (consultato il 1/02/2020).



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

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT

Community work, understood as a proposal for a new model of community welfare and social intervention, has recently become a topic of great interest in the social and educational fields. In this perspective, community development is an approach that promotes the construction of social bonds within a given territorial context, in order to improve the economic, social and cultural conditions of the community and the people who live in it. This paper starts from an empirical research that analyses community work in a marginal areas around Monviso to show, firstly, the action strategies necessary to promote competent communities. Secondly, I argue that emphasizing community development means organizing educational community work actions that focus in particular on building capabilities contexts. To understand this concept, I will try to connect the Capability Approach with the theoretical framework of Community Development, in particular the concept of empowerment and empowering setting. The results of the overall research and those specifically reported in this paper offer an interpretative and transformative contribution to the community educational work and allow a more effective accountability.

Di recente, il lavoro di comunità è diventato un tema di interesse per l'ambito socio-educativo, poiché è inteso come una proposta per un nuovo modello di welfare comunitario e di intervento sociale. In questa prospettiva, lo sviluppo di comunità è un approccio che promuove la costruzione dei legami sociali all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la abitano. Questo contributo prende le mosse da una ricerca empirica che analizza il lavoro di comunità in territori marginali intorno al Monviso per mostrare, in primo luogo, le strategie di azione necessarie per promuovere comunità competenti. In secondo luogo, sosterrò che porre l'enfasi sullo sviluppo della comunità significa predisporre azioni educative di lavoro di comunità che si concentrino in particolare nel costruire contesti capacitanti. Per comprendere questo concetto, proverò a connettere il *Capability Approach* con il quadro teorico dello sviluppo di comunità, in particolare il

concetto di *empowerment* e di *empowering setting*. I risultati della ricerca complessiva e quelli specificamente riportati in questo contributo offrono un apporto interpretativo e trasformativo degli interventi educativi di comunità e consentono una più efficace rendicontazione sociale e politica del lavoro.

KEYWORDS

Educational Community Work; Community Pedagogy; Social Innovation; Capabilities Contexts; Empowering Setting.
Lavoro Educativo di Comunità; Pedagogia di Comunità; Innovazione Sociale; Contesti Capacitanti; Empowering Setting.

Introduzione

Se la nozione di comunità è tornata prepotentemente alla ribalta nella discussione pubblica attuale, non senza una serie di ambiguità, parlarne in ottica pedagogica, con l'intento di riflettere su come promuovere dinamiche comunitarie, significa affrontare alcune linee di crisi della contemporaneità (Tramma 2009): le trasformazioni nel mondo del lavoro, che hanno comportato frammentazione e precarizzazione; il macrofenomeno della globalizzazione, che ha implicato l'aumento del numero delle variabili che influenzano la vita delle persone; la crisi dello stato sociale, che ha indotto a pensare a strategie di welfare diverse da quelle tradizionali, per esempio il modello del welfare comunitario (Folgheraiter, 2006; Vernò, 2007). Il lavoro di comunità è diventato un tema di interesse per l'ambito socio-educativo: è infatti inteso come una proposta per un nuovo modello di welfare comunitario e di intervento sociale (Allegrì, 2015; Twelvetrees, 2006; Folgheraiter, 2006; Vernò, 2007).

Da questa premessa trae le mosse il progetto #Com.Viso, presentato in questo contributo, realizzato grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020)¹. Il presente contributo riporta un risultato tra i molti di questa ricerca: in particolare si focalizza nell'individuare le logiche di azione del lavoro educativo di comunità in grado di attivare contesti capacitanti. Il quadro è completato dall'idea per cui questo tipo di interventi, laddove condotto secondo queste logiche e con l'obiettivo della capacitazione, possono coltivare la partecipazione e le attitudini cognitive e relazionali necessarie ad una società democratica.

1 La ricerca qui presentata fa parte di un più ampio progetto di ricerca denominato #Com.Viso, realizzato da un gruppo interdisciplinare del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020). L'intero progetto è oggetto di una pubblicazione che cerca di rendere conto della sua complessità: si veda Zamengo (2019).

1. La ricerca in una valle alpina

In Italia, l'attività di ricerca è stata realizzata nella Regione Piemonte e in particolare nella Provincia di Cuneo, coinvolgendo la città di Saluzzo (17.000 abitanti), situata nel Piemonte sud-occidentale e alle pendici del Monviso, e la Valle Varaita, un'area alpina confinante con la città stessa. La valle comprende comuni di modeste dimensioni e conta, nel suo complesso, poco meno di 4.500 abitanti. L'intento della ricerca, ovviamente, non è comparativo, ma qualitativo: indagare cosa significa sviluppare comunità da un punto di vista educativo in due contesti differenti. Il territorio alpino, nel corso del Novecento, è stato investito in molte sue parti da un esodo massiccio e a lungo ritenuto irreversibile. Tuttavia, studi recenti documentano in molti settori dell'arco alpino il diffondersi di fenomeni di segno opposto: immigrazione, ripopolamento, crescita del numero di abitanti (Zanini, 2016). Si tratta di fenomeni molto complessi, che non di rado si intrecciano negli stessi territori. Non è infrequente, infatti, che il declino demografico delle alte valli, più colpite dai fenomeni di spopolamento, si accompagni a un aumento della popolazione nei settori di media e bassa valle, dove la maggiore vicinanza ai servizi e la possibilità del pendolarismo verso i grandi centri urbani rendono più appetibile la residenza. Inoltre, a fronte di un determinato numero di abbandoni da parte dei residenti nelle alte valli, si registra sempre più frequentemente l'arrivo di nuovi abitanti, che contribuiscono talvolta in maniera determinante a mantenere vive comunità altrimenti destinate al declino se non all'estinzione (Viazzo, 2012; Zanini, 2016).

In questo quadro, così articolato, lo sviluppo di comunità si pone come un approccio volto a consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono (Lavanco, Novara, 2012). Lo sviluppo di comunità ha dunque come finalità ultima quella di costituire una comunità competente, capace di maturare una capacità di lettura critica su se stessa, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli (Caldarini, 2008).

L'obiettivo generale della ricerca è stato approfondire il tema dello sviluppo di comunità, analizzando le modalità attraverso cui è possibile migliorare la qualità della vita delle persone che vivono nei territori montani e marginali attorno al Monviso, con particolare riferimento ai giovani e alle persone fragili (anziani e adulti in difficoltà). Due quesiti di fondo hanno guidato la ricerca: da un lato si sono esplorati i significati attribuiti delle locuzioni "sviluppo di comunità" e "lavoro sociale di comunità" nelle aree oggetto di indagine; dall'altro lato, a partire dal "sapere dell'esperienza" degli operatori, si è cercato di individuare le azioni, le strategie e le competenze necessarie per chi intende promuovere l'attivazione e la trasformazione di un contesto comunitario.

1.1 *La metodologia della ricerca*

La metodologia utilizzata nella ricerca si colloca entro il filone di ricerca di tipo biografico (Formenti, West, 2018; Merrill, West, 2012; West, Alheit, Anderson, Merrill, 2007), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi tedeschi (Alheit, 1982; Chamberlayne, Bornat, Wengraf, 2000). Le interviste condotte si rifanno alle interviste narrative di tipo «life history», ossia quelle interviste che non riguardano l'intera vita dell'intervistato ma una specifica tematica di interesse per la ricerca (Alheit, Bergamini, 1996; Bichi, 2007).

Sono stati coinvolti circa quaranta soggetti, intervistati tra novembre 2018 e marzo 2019. Nell'ottica propria del lavoro di comunità, sono stati intervistati, accanto ai professionisti, anche alcuni decisori politici e soggetti dell'associazionismo locale, considerandoli testimoni privilegiati di quelle realtà (Bifulco, Facchini, 2013). Dopo aver identificato, in prima battuta, un piccolo gruppo di operatori dei servizi (Educatori, Operatori Socio-Sanitari, Assistenti Sociali) la scelta dei partecipanti è avvenuta poi a cascata: alla luce delle osservazioni, dei suggerimenti o dei richiami degli stessi intervistati sono stati individuati altri soggetti "portatori di interesse" ai fini della ricerca.

Le interviste sono state trascritte dai ricercatori, revisionate dall'intervistato e quindi analizzate attraverso un processo di codifica sistematica del testo (Alheit, Bergamini, 1996; Atkinson, 2002). Questa analisi permette di interpretare e comprendere alcuni aspetti cruciali delle narrazioni: il significato soggettivamente attribuito al tema trattato, le caratteristiche e le relazioni con altri temi e questioni, le esperienze professionali (esempi e casi), le strategie adottate (personalmente e collettivamente) e le loro potenzialità o criticità, le cause e le finalità del tema indagato in relazione alla propria professione, le proposte di miglioramento organizzativo rispetto alla tematica. Questa analisi ha permesso dunque di interpretare e comprendere alcuni aspetti cruciali delle politiche, delle poetiche e delle pratiche del lavoro di comunità. In particolare, una specifica questione analizzata nel corso della codifica sistematica ha riguardato il ruolo dell'animatore-educatore sociale all'interno del lavoro di comunità.

L'intervista narrativa di tipo *life history*, proprio per gli aspetti qui solamente accennati, offre quindi la possibilità di lavorare in merito al tema dello sviluppo di comunità sia sul piano interpretativo sia sul piano trasformativo, costituendo un'occasione di studio e al contempo di cambiamento per le persone coinvolte e per la loro comunità².

1.2 Risultati generali

Il lavoro di ricerca ha permesso di focalizzare alcune questioni di precipuo interesse pedagogico. Dalla ricerca emergono infatti quattro aspetti, fra loro consecutivamente implicati, del lavoro di comunità: (1) il senso e il significato del lavoro di comunità come pratica educativa di riappropriazione democratica del proprio contesto di vita; (2) una possibile immagine di adulto capace di "fare" lavoro di comunità; (3) la definizione di logiche progettuali; (4) le strategie di azione necessarie per promuovere politiche e pratiche di trasformazione democratica della comunità³.

Consapevole dell'impossibilità, in questa sede, di soffermarsi su ogni singolo risultato, vorrei portare l'attenzione sulla dimensione agita del lavoro educativo di comunità: la delineazione di logiche d'azione necessarie per promuovere comunità competenti.

Nell'ambito progettuale appena descritto veniva ipotizzato un ruolo decisivo per una figura educativa capace di fornire gli strumenti opportuni ai soggetti interessati dai servizi e, più in generale all'intera popolazione, allo scopo di pro-

2 La scelta di questo tipo di intervista per indagare il lavoro di comunità è giustificata con più dettagli in Guarcello (2019).

3 I diversi contributi contenuti in Zamengo (2019) rendono conto della complessità dei risultati della ricerca.

muovere dinamiche partecipative volte alla trasformazione dei contesti di vita. L'assunto di partenza, da questo punto di vista, è stato che questa funzione educativa potesse essere ricoperta da diverse figure professionali, per esempio Educatori, Operatori Socio-Sanitari o Assistenti Sociali. Si è pertanto ritenuto di indagare questo operatore di comunità nelle sue funzioni educative. Nello specifico di questo contributo, nel prossimo paragrafo vorrei analizzare il tipo di azioni educative che caratterizza il lavoro di sviluppo di comunità, individuando nel *coinvolgere*, *connettere* e *concretizzare* le logiche sottostanti, capaci di costruire contesti comunitari capacitanti.

2. Logiche d'azione del lavoro educativo di comunità

Lo sviluppo di comunità può realizzarsi in molti spazi, un centro aggregativo, un doposcuola, una ludoteca, un centro per le famiglie, o attraverso numerose azioni, formazione degli animatori dell'estate ragazzi parrocchiale, eventi, feste, gite, serate autogestite, proiezioni cinematografiche, concerti, o altre attività proprie dell'educativa di strada o dell'animazione educativa socioculturale (Regoliosi, 2000; Paroni, 2004, pp. 82-122; Gigli, 2008; Zampetti, 2016). Nessuno di questi spazi e di queste azioni può essere immediatamente ascritto all'ambito del lavoro di comunità. Affinché si possa parlare di sviluppo di comunità questi luoghi devono essere gestiti secondo una certa ottica e queste azioni devono essere realizzate seguendo determinate logiche. La varietà delle attività condotte da un operatore di comunità, e l'iniziale senso di smarrimento, è testimoniato in modo chiaro in un'intervista: «inizialmente vivevo le azioni come se fossero un po' scollegate: lavoriamo con i giovani, facciamo un incontro con le famiglie, parliamo con l'amministrazione, andiamo a scuola, andiamo un po' in strada, giochiamo nell'informalità con i ragazzi» (Int. 31, operatore). Ciò che conferisce un senso unitario a questa varietà sono proprio le logiche di azione. Senza alcuna pretesa di esaustività mi sembra utile accennarne tre, che ritornano con più frequenza tra gli operatori intervistati nella ricerca: *coinvolgere*, *connettere*, *concretizzare*.

Per *coinvolgere* è opportuno assumere la dialogicità non come un metodo in senso stretto ma come un atteggiamento, una disposizione verso l'altro fondata sulla reciprocità, sulla parità e sul riconoscimento della polifonia e dell'intersoggettività costitutiva di ogni essere umano (Seikkula, Arnkil, 2006). In questa prospettiva, la partecipazione è assunta come strumento e fine dello sviluppo di comunità (Nikkhah, Redzuan, 2009). Non solo gli interventi educativi vanno improntati sul principio del dialogo al fine di attivare diversificate forme di partecipazione, ma anche gli spazi fisici, come potrebbe essere un centro di aggregazione giovanile o un centro per le famiglie, vanno concepiti e gestiti seguendo tale principio operativo: «la logica che stava dietro è "se il Centro per le famiglie è un luogo della città in cui le persone possono trovare delle risposte ma possono anche portare delle istanze, significa che questo certo è senz'altro un servizio che offre delle prestazioni, ma è anche un luogo di partecipazione» (Int. 26, operatore).

Per quanto riguarda il *connettere*, ossia il lavoro di rete, è possibile in sede di analisi e per ragioni euristiche distinguere due differenti tipologie di reti coinvolte nel lavoro di comunità: la prima è quella organizzativa che coinvolge tutti i soggetti interessati a un determinato tema (Maguire 1983; Folgheraiter, 1994; 2006); la seconda è la rete di sostegno sociale, una rete di vicinato e di prossimità o di volontariato (Lavanco, Novara 2012, p. 6). Queste due tipologie di rete sono però strettamente interconnesse e interdipendenti, sia dal punto di vista teorico sia

nella pratica quotidiana. Alimentando la rete organizzativa è infatti possibile costruire o sostenere la rete di sostegno; viceversa coltivare e implementare la seconda permette di consolidare la prima. Si tratta in altri termini di connettere (a) bisogni e interessi con risorse, (b) persone e associazioni con altre persone al fine di sostenerle, (c) istituzioni con gruppi più o meno formali con lo scopo di attivarli. Per non incorrere in una qualche forma di ottimismo “connessionistico”, secondo cui sarebbe sufficiente connettere per agire in termini educativi, occorre precisare che la connessione acquista significato per lo sviluppo di comunità laddove è finalizzata, guidata da un’intenzionalità: «ascoltare in un modo, voglio dire, intenzionale nel senso che sei lì non solo per ascoltare quello che le persone hanno da dire, ma per connettere le... le cose che ascolti con i bisogni di... è chiaro che devi conoscere bene il territorio, conoscere le persone, ma anche con una mentalità, con un approccio un po’ aperto» (Int. 3, operatore; anche Int. 21, testimone e Int. 30, testimone).

Coinvolgere e connettere non sono però sufficiente, ma devono essere «finalizzati a fare qualcosa insieme perché non è soltanto un raccontarsi il bello della partecipazione: come si traduce questo bello della partecipazione in qualcosa di concreto che fa stare meglio tutti quanti?» (Intervista 27, operatore). Emerge così l’importanza del *concretizzare*, come logica d’azione, che porta a compimento il coinvolgimento e la connessione nella costruzione di eventi, feste, attività o incontri, con l’accortezza «però di tradurre il significato di quella festa con un significato altro che è culturale: aiutare la gente a individuare in quell’evento qualche cosa di altro» (Intervista 5, operatore), una dimensione aggregativa ed educativa che l’operatore si prefigge di veicolare. I singoli eventi, che caratterizzano il lavoro dell’animazione socioculturale, «devono essere anche generativi per essere un’azione di sviluppo di comunità: generativi di altre risorse e di altre persone che hanno voglia» (Int. 27, operatore). Il lavoro di comunità, quindi, è generativo nella misura in cui è capace di mettere in atto il nuovo con un’attenzione alle opportunità, concependo la persona come essere situato, contestualizzato e interessato all’altro, un essere che non solamente si trova in una rete di relazioni ma ne è parte.

Le tre categorie individuate, coinvolgere, connettere, concretizzare, con le relative sottodimensioni che le caratterizzano, dialogicità, reciprocità, inclusione e generatività, sono solamente tre possibili lenti interpretative per comprendere le logiche d’azione del lavoro comunitario. Se ne sarebbero potute selezionare altre, ma queste sembrano particolarmente significative nell’economia della ricerca condotta: da un lato perché emergono dalle parole degli intervistati stessi e, dall’altro, perché pur sinteticamente sono in grado di indirizzare complessivamente l’operatore di comunità. Queste tre logiche d’azione, inoltre, sono particolarmente significative perché permettono di pensare il lavoro educativo di comunità secondo la logica della costruzione di contesti comunitari capacitanti (Ellerani, 2016). La centralità dei contesti comunitari e della loro trasformazione in «contesti positivi e inclusivi» è un tema che ricorre in numerose interviste nella ricerca (Int. 4, operatore; ma anche Int. 1, 3, 6, operatori).

3. Costruire contesti capacitanti

Per comprendere il concetto di contesto capacitante può essere utile fare riferimento al quadro teorico proposto dai teorici del *Capability Approach*, principalmente Martha Nussbaum e Amartya Sen (Sen, 2000; Nussbaum, 2012, Alessandrini, 2014). Si tratta di un approccio allo sviluppo umano focalizzato sulle opportunità

disponibili per gli individui, basato sulla valutazione di ciò che essi possono effettivamente essere e fare (Nussbaum, 2012). Sen ha sostenuto che la capacità di una persona riflette le diverse combinazioni di funzionamenti che la persona può raggiungere e da cui può scegliere (Sen, 1984). Da questo punto di vista, quindi, la capacità significa opportunità di scegliere; di conseguenza promuovere capacità significa promuovere libertà (Nussbaum, 2012).

Questo approccio esprime una stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012). Le prime non sono un bagaglio innato, bensì sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le seconde, invece, definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare quindi rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto nella formazione delle capacità combinate, definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012). Se le capacità interne pertanto possono esprimersi solo se le condizioni esterne lo permettono, in questa prospettiva è il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Sulla base di queste coordinate è più facile comprendere il motivo per cui nel lavoro di comunità viene riservata grande attenzione ai contesti sociali in cui attivare processi educativi, non formali o informali. Si tratta di attivare processi di capacitazione anche a livello informale, concependo l'adulto come principale costruttore del proprio benessere nella comunità (Pignalberi, 2019). Costruire contesti relazionali in grado di rispondere ai bisogni e agli interessi delle persone consente pertanto di sviluppare l'*agency* dei soggetti, individuali e comunitari: acquistano pertanto centralità le pratiche di *empowerment*, individuale e di comunità, orientate a coltivare autonomia e responsabilità.

Per chiarire ulteriormente il concetto di contesto capacitante e la sua valenza democratica, può essere utile inserirlo nel quadro pratico-teorico dello sviluppo di comunità, soffermarsi sul concetto di *empowerment* e confrontarlo con quello di *empowering settings* (Seidman, Tseng, 2011; Maton, Brodsky, 2011; Trickett, 2011).

Dal punto di vista generale, tra i due approcci è possibile intravedere alcuni parallelismi, evidenziando i possibili benefici che si potrebbero avere dall'incontro di questi due ambiti di ricerca (Shinn 2015). In particolare, per quanto interessa il presente saggio, è opportuno soffermarsi brevemente sul concetto di "ragion pratica" e di "appartenenza", due delle capacità segnalate come imprescindibili da Martha Nussbaum (2010). L'autrice, con la prima espressione, si riferisce all'essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, che richiede una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza; la seconda, indica la possibilità di impegnarsi con gli altri in varie forme di interazione sociale, di essere capaci di giustizia e amicizia, di essere trattati come persona dignitosa e di non essere oggetti di qualsivoglia forma di discriminazione. Queste due capacità, coerentemente con l'impostazione dello sviluppo di comunità, includono la riflessione critica e la pianificazione della propria vita e la capacità di assumere ruoli sociali significativi. L'antropologo Arjun Appadurai (2004) ha parlato della *capacità di aspirare* che è diminuita per i membri poveri e subalterni di una società, non a causa di un deficit intrinseco, ma perché «come qualsiasi capacità culturale complessa, prospera e sopravvive nella pratica, nella ripetizione, nell'esplorazione, nelle congetture e nelle confutazione». La limitazione di tale capacità è, da questo punto di vista, un modo per definire la povertà, e laddove tali possibilità sono li-

mitate, «la capacità stessa rimane relativamente meno sviluppata» (Appadurai, 2004 p. 69).

Un ulteriore terreno di incontro tra i due approcci consiste nell'andare a indagare il costrutto dell'*empowerment*, soffermandosi in particolare su quelli che vengono definiti *empowering settings*, al fine di precisare ulteriormente il concetto di contesto capacitante.

Secondo Julian Rappaport, che per primo ha proposto di concepire l'*empowerment* come paradigma guida nel campo della psicologia di comunità (Rappaport, 1981), esso è «un processo, un meccanismo attraverso il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono padronanza delle proprie questioni» (Rappaport, 1987, p. 122). L'autore ha inteso il termine per contribuire a garantire che i cittadini avessero voce determinante nella progettazione di soluzioni ai problemi che affrontavano e per porre l'accento sul ruolo centrale della mancanza di potere e sulla corrispondente necessità di ottenere ulteriore potere e risorse (Zimmerman, 2000). Il termine *empowerment* va quindi situato in un quadro teorico e pratico di intervento educativo centrato sul contesto più che centrato sull'individuo. Per essere considerato *empowering*, un contesto di comunità deve comprendere sia un processo di potenziamento, caratterizzato da partecipazione e sviluppo, sia esiti di potenziamento, per esempio maggiore controllo sugli eventi individuali e della comunità, aumentate capacità e accesso alle risorse (Maton, Seidman, Aber, 2011, p. 3).

Dal punto di vista operativo, è possibile individuare quattro dimensioni cruciali sulle quali è opportuno riflettere e intervenire al fine di costruire contesti educativi capacitanti nell'ambito del lavoro di comunità: strumentale, relazionale, culturale e strutturale (Maton, 2000; Ripamonti, 2008). Le principali componenti dell'ambiente strumentale sono le metodologie e le tecniche di base utilizzate per raggiungere gli obiettivi; la capacità di *problem solving*, dell'operatore e del gruppo, che richiede la capacità di considerare contemporaneamente la mappa dei soggetti, dei loro bisogni e interessi e quella dei fattori causali coinvolti nel problema; una leadership capace di stimolare e connettere persone e idee, per la quale occorre a sua volta predisporre condizioni che consentano di apprendere questa qualità.

Il secondo aspetto su cui intervenire per modificare i contesti è quello relazionale. Se negli ultimi anni si è ampiamente riscontrato un diffuso processo di erosione relazionale, senza voler rimpiangere la comunità scomparsa, è comunque utile lavorare per rigenerare il tessuto comunitario fondato sul legame sociale. Nel lavoro di comunità e nella costruzione di un contesto capacitante è decisivo, quindi, mettere al centro delle proprie azioni la dimensione relazionale, sia come strumento privilegiato dell'intervento educativo di comunità sia come fine verso cui tendere. La costruzione di una comunità fondata sulle relazioni di prossimità consente di promuovere una comunità che si prende cura, di se stessa e delle persone più fragili.

La dimensione culturale, ossia i sistemi di credenze, i valori, le norme, le tradizioni e le consuetudini, rappresenta la terza dimensione del contesto da tenere in considerazione. A questo scopo, il lavoro di animazione culturale costituisce una parte rilevante delle strategie dello sviluppo di comunità. Da questo punto di vista non si tratta tanto di stigmatizzare i valori culturali dominanti in una data comunità, come hanno bene evidenziato le interviste degli operatori e dei testimoni privilegiati; si tratta piuttosto di partire da questi per stimolare il pensiero critico della comunità al fine di problematizzare il contesto in cui si vive e immaginare scenari alternativi.

L'ultima dimensione, quella strutturale, chiama in causa la questione della distribuzione di risorse e di potere all'interno della comunità. Diviene allora strategico analizzare e intervenire su tale spartizione e sulla presenza di spazi in cui le persone marginalizzate abbiano opportunità di accedere a risorse economiche e culturali per fronteggiare la propria condizione di povertà sociale ed educativa. Sviluppare l'ambiente strutturale significa allora creare contesti di comunità *empowering*, in cui in un'ottica inclusiva ciascuno, anche soggetti appartenenti a gruppi svantaggiati, sia coinvolto in esperienze che coltivino motivazioni, aspettative e competenze sociali.

Da questo punto di vista, un contesto capacitante è tale se coltiva le condizioni politiche, economiche, sociali e culturali per promuovere lo sviluppo di competenze necessarie al miglioramento delle interazioni dei singoli e dei gruppi del sistema, nel sistema, col sistema (Patera, 2015). Un contesto, quindi, che promuove occasioni di apprendimento e sviluppa competenze (*lifelong e lifewide*) e configura gli apprendimenti come processi di partecipazione alla vita sociale e democratica, proprio perché concepisce la partecipazione stessa come un processo di apprendimento alla vita sociale. In questa prospettiva il lavoro educativo di comunità si concentra sulla costruzione di contesti capacitanti, in grado di far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne dei soggetti: in altri termini, contesti capaci di favorire l'emancipazione attraverso la valorizzazione delle risorse relazionali. Emancipazione e capacitazione costituiscono in questo quadro i due concetti chiave di un welfare di comunità indirizzato a promuovere giustizia sociale e partecipazione democratica. Il processo di capacitazione è, pertanto, una preconditione fondamentale di quella capacità di aspirare che alimenta la *deep democracy* (Appadurai, 2011).

Conclusioni

L'indagine ha permesso di approfondire la comprensione della rappresentazione del lavoro di comunità. A partire dalle metafore attraverso le quali gli intervistati hanno narrativamente rappresentato il proprio lavoro, è stato possibile far emergere un "modello" coerente con i caratteri antropologici e sociale del contesto montano di riferimento.

Dal senso attribuito al lavoro educativo di comunità da parte degli operatori e dei testimoni privilegiati è emersa l'impossibilità di definire un set definito di interventi o una tipologia di azioni ascrivibili nella categoria "sviluppo di comunità"; ma sono emerse alcune indicazioni su quelle che possono essere le logiche e le strategie d'azione specifiche del lavoro di comunità. Questo elemento è pienamente coerente con un'impostazione epistemologica che concepisce la pedagogia come un sapere prassico e complesso che in termini riflessivi può fornire indicazioni per l'azione. In termini di *accountability*, questo risultato fornisce agli operatori e ai decisori politici un terreno di incontro che permette di non ridurre il lavoro di comunità all'organizzazione di feste o eventi né di sostenere la sua intangibilità o l'impossibilità di renderne conto.

Da un punto di vista metodologico, l'intervista narrativa di tipo "life history" si è mostrata particolarmente adatta a cogliere la complessità costitutiva del lavoro educativo di comunità, in una logica che tenga insieme la dimensione interpretativa del fenomeno e le sue potenzialità trasformative.

Per quanto riguarda il nesso teorico-pratico tra *capability approach* e sviluppo di comunità, infine, è emersa la centralità della categoria di contesto capacitante,

che nelle azioni educative del lavoro di comunità si pone come fine e come mezzo per raggiungere gli obiettivi previsti. Situare il *capability approach* all'interno della concettualizzazione del *Lifelong e Lifewide Learning* (Cera, 2018) invita a confrontare il concetto di contesto capacitante con quello di *empowering setting*, permettendo così di comprendere meglio le pratiche educative degli operatori di comunità e il nesso tra questi interventi con lo sviluppo dei requisiti di una società democratica.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Alheit, P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Allegri, E. (2015). *Il servizio sociale di comunità*. Roma: Carocci.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and terms of recognition. In V. Rao, & M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Et.al. edizioni.
- Arnkil, T.E., & Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trento: Erickson.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bifulco, L., & Facchini, C. (2013). *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona*. Milano: Franco Angeli.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Cera, R. (2018). Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa. *Formazione & Insegnamento*, 16, 61-77.
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf T. (eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14, 117-133.
- Folgheraiter, F. (1994). *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter, F. (2006). *La cura delle reti: nel welfare delle relazioni (oltre i piani di zona)*. Trento: Erickson.
- Formenti L., & West L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education, A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gigli, A. (2008). Il lavoro educativo di strada. In L. Cerrocchi, & L. Dozza (ed.), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità* (pp. 235-248). Trento: Erickson.
- Guarcello, E. (2019). Intervista «life history» nell'ambito del lavoro di comunità. Nota metodologica. In F. Zamengo (ed.), *Prospettive e senso del lavoro di comunità. Una ricerca in provincia di Cuneo* (pp. 163-166). Milano: Franco Angeli.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Maguire, L. (1987). *Il lavoro sociale di rete. L'operatore sociale come mobilizzatore e coordinatore delle risorse informali della comunità*. Trento: Erickson.
- Maton, K.I. (2000). Make a difference: The social ecology of social transformation. *American Journal of Community Psychology*, 17, 25-57.

- Maton, K.I., & Brodsky, A.E. (2011). *Empowering Community Settings: Theory, Research, and Action*. In M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 38-64). Oxford: Oxford University Press.
- Maton, K.I., Seidman, E., & Aber, M.S. (2011). Empowering Settings and Voices for Social Change: An Introduction. In M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 1-11). Oxford: Oxford University Press.
- Merril, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Nikkhah, H.A., & Redzuan, M. (2009). Participation as a medium of empowerment in community development. *European Journal of Social Sciences*, 11, 170-176.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Paroni, P. (2004). *Un posto in strada: gruppi giovanili e intervento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Patera, S. (2015). Contesti capacitante ruolo delle competenze. Dall'esclusione alla partecipazione. *Amaltea. Trimestrale di cultura*, 10, 14-18.
- Pignalberi, C. (2019). Sostenibilità informale e istruzione degli adulti: verso la costruzione di nuovi ambienti capacitanti, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19, 238-250.
- Rappaport, J. (1981). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Regoliosi, L. (2000). *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*. Milano: Unicopli.
- Ripamonti, E. (2008). Come si influenzano gli ambienti sociali? Quattro dimensioni su cui intervenire. *Animazione Sociale*, 2, 92-102.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare, metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
- Seidman, E., & Tseng, V. (2011). *Changing Social Settings: A Framework for Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 12-37). Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1984). Capability and Well-Being. In D. Hausman (ed.), *The Philosophy of Economics An Anthology* (p. 270-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Shinn, M. (2015). Community Psychology and the Capabilities Approach. *American journal of community psychology*, 55, 243-253.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Trickett, E.J. (2011). Settings and Empowerment. In M.S. Aber, K.I. Maton, & E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* (pp. 94-106). Oxford: Oxford University Press.
- Twelvetrees, A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Trento: Erickson.
- Vernò, F. (2007). *Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al gruppo di lavoro*. Roma: Carocci.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S., & Merrill, B. (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zamengo, F. (a cura di) (2019). *Prospettive e senso del lavoro di comunità. Una ricerca in provincia di Cuneo*. Milano: Franco Angeli.
- Zampetti, A. (2016). *La strada educativa: un approccio sistematico al lavoro educativo di strada*. Roma: LAS.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Fare musica in un'orchestra inclusiva: un'esperienza formativa per docenti verso l'inclusione

Making music in an inclusive orchestra: a formative experience for teachers towards inclusion

Francesca Vergani

Libera Università di Bozen/Bolzano – francesca.vergani@education.unibz.it

ABSTRACT

In the context of inclusive education great attention has been recently paid to teacher education, a pivotal element of inclusive schools. It has been then found that most researches focus on teachers' knowledge of inclusive practices, while fundamental components for the collaborative work in schools, such as attitudes towards inclusion or soft skills, are less subject to experimental interventions. The purpose of this on-going doctoral study is to combine the needs of teacher training towards inclusion with the transformative potential attributed to participatory music practices by performance studies, in order to understand the opportunity of using them to work on secondary all-subjects teachers' attitudes and soft skills. To investigate this subject, the research project is based on quasi-experimental design, with double experimental group and control group. Experimental groups A will take part to a reflective-experiential course, based on the participation in an inclusive orchestra; experimental groups B will join an Index for Inclusion course, while control groups will join only the evaluation phases. The data collection will be held mixing methods, with pre-post quantitative questionnaires; observation of strategies implemented in class, and final in-depth interviews. This research will help clarify the potential interest of training teachers in the context of inclusive orchestra, comparing it with a control group, but also with an already recognized training.

Nel contesto dell'educazione inclusiva, grande attenzione è attualmente rivolta alla formazione dei docenti. È stato inoltre evidenziato come molte ricerche si focalizzino sulla conoscenza di strategie inclusive, mentre componenti come gli atteggiamenti verso l'inclusione o le soft skills siano di rado oggetto di intervento sperimentale. Lo scopo di questa ricerca di dottorato in corso è combinare queste esigenze formative con il potenziale trasformativo attribuito dai *performance studies* alle pratiche musicali partecipative, per indagare la possibilità di usare queste ultime per lavorare con gli insegnanti della scuola secondaria su atteggiamenti e competenze trasversali. Il progetto si basa su un design quasi-sperimentale, con doppio gruppo sperimentale e gruppo di controllo. I gruppi sperimentali A parteciperanno ad un corso riflessivo-esperienziale basato su un'esperienza di orchestra partecipativa; i gruppi sperimentali B effettueranno un percorso con l'*Index for Inclusion*, mentre i gruppi di controllo parteciperanno solo alle

fasi di valutazione. I dati saranno raccolti con questionari quantitativi, osservando le strategie implementate in classe e con interviste in profondità. Questo progetto aiuterà a chiarire il potenziale formativo in senso inclusivo di una partecipazione attiva ad un contesto orchestrale partecipativo, confrontandolo con un gruppo di controllo, ma anche con un percorso già riconosciuto.

KEYWORDS

Inclusion; Teacher training; Musicking; Attitudes; Soft skills.

Inclusione; Formazione docenti; Orchestra; Atteggiamenti; Soft skills.

1. Introduzione

Questa ricerca si inserisce in primis nel contesto della pedagogia dell'inclusione. Per questo motivo è necessario innanzitutto fornire una cornice chiara ed una definizione di inclusione che permetta di comprendere l'orientamento e la prospettiva generale. Si definisce quindi qui come educazione inclusiva, seguendo Lani Florian, come un approccio capace di rispondere alle differenze degli alunni senza creare discriminazione (Florian 2014).

Da un punto di vista epistemologico, invece, questo progetto condivide modalità e prospettive del paradigma pragmatico, che concettualizza la ricerca come approfondimento di conoscenza necessario per la risposta ai problemi della pratica professionale (Feilzer 2010). Per questo motivo il primo step di ricerca si è concretizzato nell'individuazione di una necessità segnalata dalla letteratura sull'inclusione, secondo l'approccio *problem-centered* tipico degli *interdisciplinary studies* (Repko, Szostak, & Buchberger 2017).

1.1 Contesto pedagogico

Nel campo dell'educazione inclusiva molta attenzione è stata rivolta recentemente alla formazione dei docenti come punto cruciale per la promozione di una cultura e di una didattica inclusiva (Lanes & Cramerotti 2016). In particolare, in Europa, la richiesta di proposte formative per docenti in servizio, di tipo collaborativo e flessibile emerge non solo da gruppi di ricerca specializzati, ma anche a livello istituzionale (Kefallinou 2015; Villegas, Ciotoli, & Lucas 2017).

Nell'ambito della formazione dei docenti verso l'inclusione, inoltre, si evidenzia come la maggior parte degli interventi siano focalizzati sulla conoscenza di pratiche didattiche inclusive (Kefallinou 2015). Altre componenti però sono state recentemente messe in luce come rilevanti per la promozione di azioni inclusive.

La prima consiste negli atteggiamenti verso l'inclusione. Essi sono definiti come una variazione individuale di una credenza collettiva, risultato di una condivisione di rappresentazioni nel contesto sociale (Ramel 2014) e secondo la Teoria

del Comportamento Pianificato (Ajzen 1991) costituiscono una componente essenziale nell'attuazione di un comportamento. Per questo motivo, essi sono attualmente oggetto di grande attenzione nella ricerca pedagogica (Schwab 2018), anche se raramente di interventi specifici (Sharma & Jacobs 2016).

La seconda componente sono le *soft skills*, che, definite come abilità e competenze di carattere trasversale utili nell'adattarsi ed affrontare le sfide della vita (La marca & Gulbay 2018), sono ugualmente riconosciute come cruciali nel lavoro del docente, soprattutto se considerato in senso inclusivo (La marca & Longo 2019).

1.2 *Treccia interdisciplinare*

In questo contesto alcuni studi sulle potenzialità delle arti performative risultano particolarmente rilevanti. Tre concetti permettono infatti di determinare una specifica convergenza di questa letteratura sul tema della formazione di atteggiamenti e di competenze trasversali di tipo collaborativo.

Il primo è quello di *spazio liminale*, definito come uno spazio o un tempo in cui è possibile sperimentare nuove identità e modalità di relazione in modo sicuro, senza conseguenze nel mondo reale (Turner 1969). Definito dapprima a proposito dei riti di passaggio, lo spazio liminale è stato in seguito riconosciuto come pertinente anche nel campo della performance artistica e musicale. Essa infatti, quando ha un carattere continuativo e *partecipativo*, ovvero il cui obiettivo è sbilanciato sulla partecipazione ad un atto collettivo piuttosto che sulla qualità professionale dell'esecuzione, può costituire uno spazio sicuro di sperimentazione di sé e di trasformazione personale (Boyce-Tillman 2009).

In secondo luogo, il concetto di *comportamento musicale* risulta di particolare interesse in questo campo. Definito già da (Delalande 1993) come insieme di atteggiamenti che il singolo assume all'interno dello spazio musicale (per es. nella scelta dello strumento, nella modalità di produzione del suono, nella predisposizione all'ascolto dell'altro etc.), esso costituisce uno spazio di espressione ed osservazione privilegiata delle modalità di ogni persona di identificazione del sé e di assegnazione di senso, valide anche al di fuori della musica (Sbattella 2013).

Il terzo elemento è infine la natura dell'orchestra. L'orchestra è infatti un insieme composto da molti strumenti: essi suonano parti diverse, affinché il prodotto comune sia ricco e sfaccettato; ognuno ha caratteristiche peculiari e differenziate, che li portano ad entrare nel lavoro orchestrale con modalità diverse e a studiare le parti in maniera distinta. Per armonizzare queste diversità è quindi necessario che il lavoro complessivo sia strutturato in modo differenziato e ciò risulta particolarmente coerente con le pratiche inclusive.

Sulla base di questi concetti si evidenzia infine come recentemente anche la ricerca musicologica si sia focalizzata in primis sulla modifica di atteggiamenti e pregiudizi attraverso la partecipazione ad un'esperienza musicale comune (vedi ad es. Bergey 2019; Urbain 2012) e in secondo luogo sullo sviluppo delle già menzionate competenze trasversali attraverso la pratica musicale (vedi ad es. Kim, Reifgerst, & Rizzonelli 2019; Rabinowitch, Cross, & Burnard 2013).

1.3 *Obiettivo*

Sulla base di questa convergenza, l'obiettivo di questo progetto di ricerca è comprendere se il coinvolgimento in una pratica orchestrale partecipativa ed inclusiva

possa costituire un'occasione formativa per docenti della scuola secondaria di primo grado di tutte le materie in ottica inclusiva, con particolare attenzione agli atteggiamenti verso l'inclusione e all'acquisizione di competenze trasversali.

2. Metodologia

2.1 *Design di ricerca*

Per rispondere a questa domanda si propone un design quasi-sperimentale, con doppio gruppo sperimentale e gruppo di controllo (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

I destinatari del progetto sono docenti della scuola secondaria di primo grado di tutte le materie della città di Milano, la cui partecipazione al progetto non sarà basata sull'adesione volontaria del singolo docente, ma votata dal consiglio di classe nella sua interezza.

La fase sperimentale vedrà la partecipazione di 16 consigli di classe: 4 frequenteranno il percorso esperienziale A, basato sull'esperienza orchestrale inclusiva, descritto più in dettaglio nel prossimo paragrafo; 4 faranno un percorso B, basato sull'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), che costituisce un buon termine di paragone dal punto di vista formativo, in primo luogo per la natura partecipativa dell'*Index* ed in secondo luogo perché anche questi percorsi saranno svolti con l'intero consiglio di classe; 8, infine, costituiranno i gruppi di controllo, che non svolgeranno alcun intervento specifico, all'infuori dei corsi di formazione obbligatoria scelti dai singoli docenti nel corso dell'anno scolastico.

Entrambi i percorsi sperimentali avranno una durata di 18 ore, suddivise in 9 incontri mensili. Per evitare *bias*, l'autore condurrà esclusivamente il corso sperimentale A, basato sull'esperienza orchestrale, mentre il corso con l'*Index for Inclusion* verrà condotto da una collega della Libera Università di Bolzano.

2.2 *Struttura del corso di formazione A*

Coerentemente con la letteratura sull'apprendimento riflessivo-esperienziale (Moon 2012), nel corso sperimentale A ogni incontro si svilupperà intorno ad una tematica specifica (ad es. osservazione di sé e degli allievi, collaborazione, strutturazione del lavoro, conduzione etc.) e comprenderà una sessione esperienziale orchestrale ed una sessione riflessivo-teorica in cui rileggere ed analizzare l'esperienza vissuta. Dopo ogni incontro verrà assegnato al consiglio di classe un compito da svolgere nel mese di intervallo fra un appuntamento e il successivo, che permetterà ai docenti di riportare immediatamente le nuove competenze all'interno della pratica scolastica quotidiana.

Per l'implementazione delle sessioni musicali è stato scelto, fra diverse proposte di coinvolgimento musicali dalla prospettiva inclusiva (Cajola & Rizzo 2016; Ferrari & Santini 2014), il Metodo Esagramma, per la particolare pertinenza con il tema di ricerca. Esso infatti è innanzitutto nato con l'intento di coinvolgere in contesti orchestrali persone musicalmente non esperte, sviluppando una serie di strategie sia nell'uso degli strumenti che delle partiture che risultano particolarmente coerenti con le strategie elaborate dalla pedagogia inclusiva. Esso ha inoltre un esplicito intento trasformativo della persona, che si esplica attraverso protocolli di osservazione e modifica del comportamento musicale, strumenti utili in una

prospettiva di riflessività professionale e per la pratica quotidiana dei docenti. Infine, l'uso di materiale musicale ricco e complesso, nella convinzione che soltanto l'estrema ricchezza possa essere di supporto nello sviluppo di strategie e percorsi differenziati all'interno di un gruppo di allievi dalle caratteristiche e competenze anche molto diverse, risulta particolarmente affascinante in prospettiva inclusiva (Sbattella 2013).

L'orchestra che accoglierà i docenti avrà al suo interno 6 tutor, provenienti dall'Orchestra Sinfonica Inclusiva Esagramma, che costituiranno i punti di riferimento per i docenti dal punto di vista del lavoro musicale.

L'autore svolgerà il ruolo di facilitatore dell'esperienza, conducendo sia l'esperienza orchestrale che la proposta riflessiva e teorica.

2.3 Strumenti di raccolta dati

La raccolta e l'analisi dei dati saranno effettuate tramite la commistione di diversi metodi.

Sulla base delle ipotesi derivanti dall'approfondimento bibliografico pedagogico e musicologico, saranno distribuiti in fase di pre-test e di post-test due questionari quantitativi: il primo sarà relativo agli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione (Kielblock 2018), mentre il secondo concernerà le competenze trasversali (Cinque 2017).

In entrambi i casi la scelta dello strumento è frutto di una ricerca bibliografica internazionale, effettuata tramite Google Scholar ed ERIC, concernente gli strumenti sviluppati negli ultimi dieci anni riguardanti *attitudes towards inclusion* e *soft skills*. I primi criteri di selezione sono stati: l'originalità del questionario, il rispetto di uno standard metodologico di validazione e costruzione, il target dei rispondenti, la possibilità di accesso allo strumento nella sua interezza.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso l'inclusione, sette strumenti sono stati evidenziati come pertinenti (Benoit & Bless 2014; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma 2011; Kielblock 2018; Kurniawati, Minnaert, Mangunson, & Ahmed 2012; Lübke, Pinquart, & Schwinger 2019; Lüke & Grosche 2018; Sharma & Jacobs 2016) e fra essi (Kielblock 2018) è stato selezionato per la sua coerenza con la definizione di inclusione alla base di questa ricerca e per la pertinenza con il contesto italiano, dove l'inclusione di tutti gli studenti nelle scuole tradizionali è la prassi da ormai trent'anni. Come parte del progetto di ricerca sono attualmente in corso la traduzione e la validazione per il contesto italiano di questo questionario, secondo un procedimento di double-blind back-translation (Sousa & Rojjanasirirat 2011).

Per quanto riguarda invece il questionario sulle soft skills, solamente quattro strumenti sono risultati dalla prima fase di selezione (Cecconi, Santis, & Bellini 2019; Cinque 2017; Kyllonen 2008; Loughry, Ohland, & Woehr 2014) e fra essi (Cinque 2017) è stato selezionato per la coerenza con gli obiettivi del progetto e per la modalità di autovalutazione evidenziatasi come più pertinente. La validazione è attualmente in corso.

Nonostante non sia obiettivo specifico del corso, si è deciso di aggiungere alla raccolta dati quantitativa l'osservazione delle pratiche pedagogiche degli insegnanti coinvolti nel progetto, in modo tale da capire se un corso basato sulla pratica orchestrale inclusiva possa avere un effetto anche sulle strategie specifiche usate dai docenti in aula.

L'osservazione delle strategie implementate dai docenti in classe sarà svolta dall'autore seguendo la griglia di osservazione proposta da (Florian 2014), in

quanto essa permette non solo di evidenziare le attività pratiche svolte dai docenti, ma anche di sottolineare la prospettiva pedagogica sottesa ad esse.

A questo sarà infine aggiunta l'analisi delle interviste svolte alla fine dei due percorsi sperimentali con alcuni docenti partecipanti.

3. Risultati attesi e conclusioni

Essendo questo progetto di dottorato in fase di realizzazione, sulla base della letteratura sia pedagogica che musicologica si prevede che un corso basato su un'esperienza orchestrale inclusiva vissuto in prima persona, cui è abbinato un percorso riflessivo e di approfondimento teorico specifico, possa determinare sia un incremento degli atteggiamenti positivi nei confronti dell'inclusione che un incremento delle competenze trasversali, soprattutto in campo collaborativo, nei docenti partecipanti. È altresì possibile che una formazione di tipo esperienziale e riflessiva in un contesto inclusivo di questo tipo porti allo sviluppo di strategie didattiche più inclusive all'interno delle classi di lavoro dei consigli di classe coinvolti nel progetto.

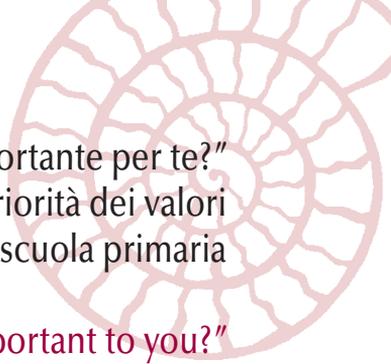
Visto però l'innovatività di tale proposta nel campo della formazione docenti si è deciso di confrontare i suoi esiti non soltanto con un gruppo di controllo che non svolgerà alcuna formazione specifica, ma anche con un percorso formativo basato sull'*Index for Inclusion*, che ha anch'esso una natura partecipativa e che sarà ugualmente svolto con interi consigli di classe. In questo modo sarà possibile valutare non solo l'influenza di variabili comuni come la natura partecipativa del percorso, il lavoro con l'intero consiglio di classe, il tempo di svolgimento del percorso etc., ma anche eventuali affinità e differenze per considerare l'interesse nella prosecuzione della sperimentazione e della ricerca nel campo della formazione riflessivo-esperienziale basata su un contesto musicale partecipativo.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Benoit, V., & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209–226.
- Bergey, B. P. (2019). *Music and peacebuilding: A survey of two Israeli ensembles using music and dialogue to build understanding, empathy, and conflict transformation*. James Madison University.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- Boyce-Tillman, J. (2009). The Transformative Qualities of a liminal space created by music-making. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 184–202.
- Cajola, L. C., & Rizzo, A. (2016). *Musica e Inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Cecconi, L., Santis, A. De, & Bellini, C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione della didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, XII(22), 113–137.
- Cinque, M. (2017). Moocs and soft skills: A comparison of different courses on creativity. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 83–96.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th Editio.). London: Routledge.

- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali. Comportamenti del fare e ascoltare musica*. Bologna: CLUEB.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the re-discovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6–16.
- Ferrari, F., & Santini, G. (2014). *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*. Roma: Universalitalia.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 2–3, 50–65.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Kefallinou, A., & Agency Staff (Eds.). (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Brussels.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. Justus Liebig University Giessen.
- Kim, J. H., Reifgerst, A., & Rizzonelli, M. (2019). Musical Social Entrainment. *Music & Science*, 2, 1–17.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430–1436.
- Kyllonen, P. C. (2008). *The Research Behind the ETS Personal Potential Index (PPI)*.
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Woehr, D. J. (2014). Assessing Teamwork Skills for Assurance of Learning Using CATME Team Tools. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 5–19.
- Lübke, L., Piquart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 297–311.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427–436.
- La marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- La marca, A., & Longo, L. (2019). Le soft skills del docente. In G. Aleandri (Ed.), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna ed Italia a confronto* (pp. 113–129). Roma: Roma TrePress.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento: manuale per una formazione innovativa*. (S. Pastore, Tran.). Roma: Carocci.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term Musical Group Interaction has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20–26.
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2017). *Introduction to interdisciplinary studies* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Sbattella, L. (2013). *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers', and Parents Attitudes*. Munchen: Wahnmann Verlag.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268–274.

- Turner, V. (1969). Liminality and Communitas. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (pp. 94–130). Chicago: Aldine Publishing.
- Urbain, O. (Ed.). (2012). *Music and Conflict Transformation*. New York: I. B. Tauris.
- Villegas, A. M., Ciotoli, F., & Lucas, T. (2017). A Framework for Preparing Teachers for Classrooms That Are Inclusive of All Students. In L. Florian & N. Panti (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Issues for Research and Practice* (pp. 133–148). Cham, Switzerland: Springer.



“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

Petra Auer

Free University of Bozen-Bolzano – petra.auer@education.unibz.it

ABSTRACT

Public interest in the topic of values has increased notably within the last few years. Part of this interest also applies to the values of children, with a wide range of topics being the focus of attention. At the same time, there exists a contradictory lack of scientific study on the subject. This article focuses on values in primary school children. The underlying study took place in the autonomous province of Bozen-Bolzano, a trilingual border region in the north of Italy. 450 pupils aged 8-12 years from different schools throughout the territory participated by filling out the Picture-Based Value Survey (PBVS-C) (Döring et al., 2010). Preliminary results show that children consider benevolence values as the most important, followed by universalism and tradition values. In contrast, they attribute least importance to power values, followed by success and conformism values in ascending order.

L’interesse pubblico per il concetto dei valori è aumentato notevolmente negli ultimi anni. Parte di questo interesse si estende anche ai valori dei bambini, con un’ampia varietà di argomenti al centro dell’attenzione. Allo stesso tempo si può osservare una contraddittoria mancanza di studi scientifici sulla tematica. Questo articolo si focalizza sui valori nei bambini di scuola elementare. Lo studio di base si è svolto nella Provincia Autonoma di Bolzano, una regione di confine, trilingue, nel Nord Italia. 450 alunni tra gli 8 e i 12 anni, di diverse scuole del territorio vi hanno partecipato, compilando il Picture-Based Value Survey (PBVS-C) (Döring et al., 2010). I risultati preliminari mostrano che i bambini considerano i valori legati alla benevolenza come i più importanti, seguiti dall’universalismo e dai valori della tradizione. Al contrario, essi attribuiscono minore importanza ai valori del potere, seguiti dai valori del successo e del conformismo in ordine crescente.

KEYWORDS

Values, Value Priorities, Primary School.
Valori, Priorità Valoriali, Scuola Primaria.

Introduzione

Negli ultimi anni si osserva un crescente interesse pubblico per il concetto di valore. Secondo Verwiebe (2019), il dibattito sui valori in Europa si è intensificato, soprattutto con la crisi umanitaria del 2015, ma anche in relazione all'aumento dell'immigrazione. La questione riguarda principalmente i valori "giusti", i valori "in più" e l'accordo sui valori comuni. Quindi la discussione sui valori non si riferisce solo agli stili di vita individuali, ma anche ai cambiamenti sociali del XXI secolo.

Parte dell'interesse per la tematica riguarda anche i valori dei bambini. Facendo una ricerca online su quest'ultimo termine si trovano numerosi risultati, con argomenti che spaziano dal dibattito politico alle linee guida per la trasmissione e l'educazione ai valori (Döring et al., 2015). Poiché la trasmissione di valori comuni garantisce stabilità alla cultura e alla riproduzione sociale, la competenza della cittadinanza, per esempio con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza dei valori condivisi, è considerata una competenza chiave per l'apprendimento permanente da parte del Consiglio dell'Unione Europea (2018). Incoerentemente, nonostante una tale attenzione pubblica, gli studi scientifici sui valori nell'età infantile sono rari e la ricerca sui valori nei bambini è ancora agli inizi (Döring et al., 2015).

Il presente studio si propone proprio di contribuire a risolvere questa contraddizione tra il grande interesse e dibattito pubblico e la mancanza di risultati empirici. In questo senso un primo passo è quello di capire quali sono i valori che i bambini ritengono importanti. O, per esprimerlo con la domanda chiave dello strumento di autovalutazione utilizzato in questo studio: cos'è importante per loro nella loro vita? (cfr. Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp & Bilsky, 2010).

1. Il costrutto dei valori

1.1 Come definire i valori?

Emile Durkheim e Max Weber possono essere considerati i sociologi che per primi hanno caratterizzato il concetto dei valori ed alcuni aspetti essenziali sono riconosciuti fino ad oggi (Sciolla, 2008). Sono stati loro a sottolineare per primi l'importanza dei valori in relazione all'azione umana e a vederli come un concetto indispensabile per spiegare l'organizzazione e il cambiamento sia a livello sociale che a livello individuale (Schwartz, 2012). Sebbene Weber non fornisca, in nessuna delle sue opere, una definizione chiara del concetto di valore, attribuisce loro un ruolo determinante in relazione all'azione. Nella sua distinzione dei quattro tipi ideali dell'azione sociale scrive che l'azione razionale in base al valore (*wertrationales Handeln*) è determinata "[...] durch bewussten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg" (Weber, 1921/1984, p. 44), ovvero dalla convinzione consapevole del valore intrinseco di un certo comportamento, indipendentemente dal suo successo.

Clyde Kluckhohn (1951), tra altri, si è invece dedicato esplicitamente ai valori proponendo la definizione seguente: "A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action" (p. 395). Questa definizione di un valore come concezione del desiderabile, che influisce sulla selezione dei modi, mezzi e obiettivi dell'azione, ha guadagnato un'ampia accettazione interdisciplinare.

Venti anni dopo, Milton Rokeach (1973), uno degli studiosi più importanti nella ricerca sui valori, definisce un valore come una convinzione permanente che un certo comportamento, o condizione finale, è personalmente o socialmente preferibile ad un altro comportamento o condizione finale. Il numero di valori è limitato, sono gli stessi per tutti gli esseri umani nel mondo, sono organizzati in sistemi e si differenziano per importanza secondo fattori culturali, sociali e personali. Per questa loro natura, i valori e sistemi valoriali guidano le azioni umane.

Per riassumere, segue una definizione più recente nella formulazione della quale sono stati individuati in modo sistematico i punti in comune dei discorsi e dei tentativi di definizione precedenti: i valori possono essere definiti come “[...] desirable trans-situational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in the life of a person or other social entity” (Schwartz, 1994, p. 21), quindi, come obiettivi desiderabili e trans-situazionali, che variano d’importanza e servono da principi guida nella vita di una persona o di un’altra entità sociale.

1.2. La teoria dei valori umani di base di Shalom H. Schwartz

Il socio-psicologo e ricercatore interculturale Shalom H. Schwartz (1994) ha generato una teoria basata su dieci tipi di valori umani di base, che può essere considerata la teoria più importante nella ricerca psicologica recente. I tipi di valori si differenziano a seconda della loro motivazione di fondo e come tali sono comuni ad ogni individuo di tutte le culture e società (cfr. Figura 1).

Tipo di valore	Obiettivo motivazionale	Valore specifico
Potere	status sociale e prestigio, controllo o dominio su persone e risorse	potere sociale, autorità, ricchezza
Successo	successo personale attraverso la dimostrazione della propria competenza in accordo con gli standard sociali	avere successo, essere capace, ambizioso
Edonismo	piacere personale e gratificazione dei propri sensi	piacere, godersi la vita
Stimolazione	eccitazione, novità e sfide nella vita	una vita audace, varia e emozionante
Autodirezione	azione e pensiero indipendente – scegliere, creare, esplorare	creatività, curioso, libertà
Universalismo	comprensione, apprezzamento, tolleranza e protezione per il benessere di tutte le persone e per la natura	mentalità aperta, giustizia sociale, uguaglianza, protezione dell’ambiente
Benevolenza	mantenimento e miglioramento del benessere delle persone con cui si è in frequente contatto personale	essere disponibile ad aiutare, onesto, perdonante
Tradizione	rispetto, impegno e accettazione delle usanze e delle idee che la cultura o la religione tradizionale forniscono	umile, devoto, accettare il proprio ruolo nella vita e nella società
Conformismo	contenimento di azioni, inclinazioni e impulsi che possono disturbare o danneggiare gli altri e violare le aspettative o le norme sociali	cortesia, obbediente, onorare i genitori e gli anziani
Sicurezza	sicurezza, armonia e stabilità della società, delle relazioni e della propria persona	sicurezza nazionale, ordine sociale, pulito

Figura 1. Tipi di valori, obiettivi motivazionali e valori esemplificativi (tradotto e adattato da Schwartz, 1994, p. 22)

Come esplicitato da Schwartz (2012), i dieci tipi di valori sono in relazione reciproca in modo che possono essere compatibili oppure incompatibili tra loro. Raggiungere un valore di stimolazione, come vivere una vita audace, per esempio, è in conflitto con il raggiungimento di valori di sicurezza. Queste relazioni dinamiche tra tutti i tipi di valori sono rappresentate graficamente nella struttura circolare del sistema di valori (cfr. Figura 2). Valori di vicinanza, come universalismo e benevolenza, sono in armonia, mentre valori opposti, come universalismo e potere, sono in conflitto.



Figura 2. Modello teorico delle relazioni dinamiche tra i tipi di valori
(tradotto e adattato da Schwartz, 2012, p. 9)

In base alle relazioni dinamiche tra di loro, i dieci tipi di valori possono essere raggruppati in quattro gruppi di valori di ordine superiore in opposizione tra di loro: *apertura al cambiamento* versus *conservatorismo* e *auto-trascendenza* versus *autoaffermazione* (Schwartz, 1994). La struttura circolare e l'esistenza dei dieci tipi di valori sono stati dimostrati in centinaia di studi in tutto il mondo (Schwartz, 2012). Inoltre, non è stata verificata solo in studi su adulti, ma anche su adolescenti e nei pochi che coinvolgono bambini (Döring et al., 2015).

1.3 Perché indagare sui valori nel contesto scolastico?

Investigare il concetto dei valori nella scuola primaria sembra importante, poiché Rokeach, già nel 1973, affermava che la ricerca sui valori in generale dovrebbe assumere una posizione centrale nelle scienze sociali, dato che i valori sono alla base di tutti i fenomeni sociali.

“La scuola è assunta convenzionalmente come l'istituzione che per prima si occupa della *socializzazione secondaria* dell'individuo” (Albano & D'Agati, 2009). Siccome i valori si formano nella socializzazione primaria e secondaria, formandosi come parte dell'identità (Kohlberg, 1984), oltre alla famiglia, la scuola svolge un ruolo importante nella trasmissione dei valori (Makarova, Herzog, Weber, &

Frommelt, 2012). Mentre esistono alcuni studi che esaminano la somiglianza dei valori tra i bambini ed i loro genitori o la percezione dei valori genitoriali da parte degli adolescenti (p.e. Döring, Makarova, Herzog, & Bardi, 2017; Knafo & Schwartz, 2004; Laghi, Pallini, & De Sclavis, 2012), esistono solo poche evidenze empiriche sull'influenza della scuola sui valori dei bambini.

Inoltre, la globalizzazione, l'aumento di mobilità e le tecnologie avanzate di comunicazione creano una varietà crescente nella società del 21° secolo¹. Tali difformità diventano visibili soprattutto a scuola, perché bambini/adolescenti di diverse culture, identità e storie di vita si incontrano in uno stesso spazio sociale (Fürstenau & Gomolla, 2011). Quest'ultimo naturalmente include il fatto che a scuola bambini con i loro valori individuali si uniscono, creando una possibile pluralità valoriale. Di conseguenza, la scuola può essere considerata come miniatura della società (cfr. Berry, 2011), un posto dove valori diversi si incontrano, dove i valori vengono trasmessi e dove si sviluppano come parte dell'identità di ogni bambino.

Per questo motivo sembra essere un'impresa promettente studiare i valori nel contesto scolastico, soprattutto considerando il fatto che oggi i bambini passano molto più tempo nelle istituzioni educative. Inoltre, va considerato che l'età della scuola primaria, in particolare, è una fase molto sensibile in termini di formazione di valori (cfr. Kohlberg, 1984).

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Allo studio hanno partecipato 450 alunni (217 bambine, 233 bambini) dagli 8 ai 12 anni ($M = 9.81$, $SD = 0.73$), frequentanti una classe 4^a o 5^a in diverse scuole primarie di lingua tedesca, italiana o ladina, situate in aree rurali e urbane nella provincia trilingue di Bolzano. Tra le 32 classi coinvolte si trovano una classe con fascia d'età mista, una classe Montessori ed una classe di pedagogia attiva (*Reformpädagogik*). 23 (5.1%) alunni sono nati in un altro Stato e, sulla base del luogo di nascita della madre, 98 (21.8%) hanno un background migratorio.

2.2 Procedura

In un primo momento sono stati contattati i sistemi scolastici della provincia². Con il loro consenso, sono state poi contattate le singole scuole su tutto il territorio.

Prima della compilazione del questionario è stato chiarito che ogni bambina/o poteva scegliere se partecipare o no, è stato spiegato il concetto di anonimità ed esplicitata la possibilità di poter interrompere in qualsiasi momento.

Gli alunni hanno compilato il questionario alla presenza della ricercatrice durante un'ora scolastica. Nella prima parte sono state richieste alcune informazioni sociodemografiche, mentre la seconda parte è stata dedicata ai valori e consisteva

1 L'interesse per il concetto dei valori e i dibattiti politici in parte nascono proprio da questi processi macro sociali (Verwiebe, 2019).

2 A causa della convivenza di tre gruppi linguistici sul territorio della Provincia di Bolzano, la scuola è suddivisa in sistemi scolastici per lingua.

nel *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*³ di Döring e colleghi (2010). Come identificato dalla previsione degli autori, il concetto di valori è stato introdotto attraverso un viaggio immaginario seguito da un lavoro basato su immagini. I bambini hanno dovuto poi ordinare queste 20 immagini, in base alla loro importanza, da “molto importante” a “per niente importante”. Quindi, le immagini fungevano da item e venivano classificate in un Q-sort.

2.3 Analisi preliminare

Come analisi preliminare per tutti i tipi di valori sono state calcolate le medie ed in base ad esse sono stati ordinati in un ranking.⁴

3. Risultati

L'analisi ha mostrato che il valore più importante per i bambini è la *benevolenza*. È quindi particolarmente importante per i bambini promuovere e mantenere il benessere delle persone vicine a loro. Seguono *universalismo* e *tradizione*. Il valore a cui i bambini attribuiscono la minore importanza è il *potere*. Status sociale e prestigio, controllo e dominio sembrano quindi essere i meno importanti per i bambini. Seguono *successo* e *autodirezione* in ordine crescente (cfr. Tabella 1). Per inciso, un confronto del ranking di femmine e maschi, suggerisce che potrebbe esistere una differenza di genere per quanto riguarda l'importanza di certi valori.

		Posizione del ranking		
Valore di ordine superiore	Valore di base	Alunni N = 450	Femmine n = 217	Maschi n = 233
Auto-trascendenza	Benevolenza	1	1	1
	Universalismo	2	2	2
Conservatorismo	Tradizione	3	3	4
	Sicurezza	6	5	6
	Conformismo	8	8	9
Apertura al cambiamento	Edonismo	4	4	5
	Stimolazione	5	6	3
	Autodirezione	7	7	7
Autoaffermazione	Successo	9	9	8
	Potere	10	10	10

Nota. 1 = il più importante <...> 10 = il meno importante.

Tabella 1 - Ranking dei dieci valori di base

3 Il PBVS-C è basato sulla teoria di Schwartz.

4 Come descritto da Döring et al. (2010), le analisi statistiche future si baseranno sui quattro valori di ordine superiore, raggruppando i dieci tipi di valori in questi ultimi.

Conclusioni

Numerose ricerche sulle priorità dei valori nell'età adulta hanno finora dimostrato che le persone in tutto il mondo considerano il valore della benevolenza come il più importante e il valore del potere come il meno importante (Schwartz, 2012). I pochi studi esistenti confermano lo stesso pattern di priorità di valori nell'infanzia (p.e. Döring et al., 2017; Makarova et al., 2012) che anche i risultati preliminari del presente studio mostrano. Schwartz (2012) spiega tale importanza dei valori legati alla benevolenza in base alla loro posizione centrale nella struttura familiare, che svolge un ruolo focale nella formazione iniziale e nello sviluppo dei valori. I valori della benevolenza sono fondamentali per relazioni positive e come tali sono rafforzati e modellati precocemente e ripetutamente all'interno della famiglia. La scarsa importanza del potere, d'altra parte, si spiega con il fatto che tali valori possono nuocere agli altri e danneggiare le relazioni sociali. Tuttavia, anche questi hanno una certa importanza motivazionale e spiegano l'ordine gerarchico delle società.

Ulteriori ricerche, tuttavia, hanno evidenziato differenze di genere in relazione alle priorità di valori negli adulti (Schwartz & Rubel, 2005): le donne attribuiscono maggiore importanza a benevolenza e universalismo (valore di ordine superiore: *auto-trascendenza*), mentre gli uomini considerano più importanti potere e successo (*autoaffermazione*) come anche stimolazione, edonismo e auto-direzione (*apertura al cambiamento*). È stata dimostrata una differenza di genere anche nelle priorità valoriali dei bambini: per le femmine, infatti, i valori di *auto-trascendenza* e *conservatorismo* sono più rilevanti, mentre per i maschi *autoaffermazione* e *apertura al cambiamento* sono di maggiore importanza (Döring et al., 2017; Makarova et al., 2012). Un confronto tra il ranking delle bambine e dei bambini suggerisce che anche il presente studio conferma alcune differenze di genere. Analisi statistiche più approfondite forniranno una risposta più certa. Peraltro, verranno effettuate analisi sulle relazioni tra il costrutto dei valori e altre variabili socio-demografiche.

Nel corso della raccolta dei dati, nelle 32 classi delle diverse scuole del territorio, il PBVS-C si è rivelato uno strumento molto adatto ai bambini, che hanno manifestato entusiasmo per il lavoro. Come evidenziato dagli autori (Döring et al., 2010), nello sviluppo del questionario è stata posta grande attenzione alle esperienze di vita dei bambini ed è stato scelto un metodo basato sulle immagini perché attraggono e mantengono l'attenzione dei bambini. In molte classi, in seguito alla compilazione, si è accesa una discussione su ciò che è importante nella vita. Cos'è importante per me, cosa invece per le/i compagne/i di classe, cos'è importante per l'insegnante e cos'è importante per te, ricercatrice? La compilazione del questionario ha suscitato l'interesse dei bambini per i valori degli altri, creando una situazione che sembra essere una buona base per sviluppare la competenza chiave definita dal Consiglio dell'Unione Europea (2018) e citata nella parte introduttiva di questo articolo.

Nasce da quest'esperienza l'idea e la motivazione a sviluppare materiale didattico interattivo sui valori per la scuola primaria come prospettiva futura. Inoltre, la pratica ha dimostrato che, per quanto riguarda i valori, una combinazione di metodi quantitativi e qualitativi potrebbe aiutare ad approfondire la ricerca sul concetto. Per di più, un lavoro di *focus group* a seguito della compilazione dei questionari risponderebbe all'alto bisogno di discussione dimostrato dai bambini.

Riferimenti bibliografici

- Albano, R., & D'Agati, M. (2009). Da una generazione all'altra: L'erosione dell'autorità nella scuola. In F. Garelli, A. Palmonari & L. Sciolla, *La Socializzazione Flessibile: Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (pp. 65–92). Bologna: Il mulino. doi: 10.978.8815/141514
- Berry, J. W. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (3. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content> [28.01.2020]
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 439–448.
- Döring, A.K., Makarova, E., Herzog, W., & Bardi, A. (2017). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*, 108, 737–756.
- Döring, A., Schwartz, S., Cieciuch, J., Groenen, P., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, M. N., Scheefer, E. R., Allritz, M., Milfont, T. L., & Bilsky, W. (2015). Cross cultural evidence of value structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 106(4), 675–699.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). Vorwort. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Cur.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp.7–11). Wiesbaden: Springer.
- Kluckhohn, C. (1962). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E.A. Shils (Cur.), *Toward a General Theory of Action* (pp. 388–433). Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press (Originariamente pubblicato nel 1951)
- Knafo, A., & Schwartz, Sh. H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439–458.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of moral Development: The Nature and Validity of moral Stages*. Cambridge: Harper & Row.
- Laghi, F., Pallini, S., & De Clavis, R. (2012). Values similarity between parents and adolescents: A preliminary investigation among Italian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(6), 915–923.
- Makarova, E., Herzog, W., Weber, K., & Frommelt, M. (2012). *Werte und Wertetransmission. Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern*. Bern: Uni Bern. <https://www.elenamakarova.ch/projects/value-transmission/> [19.10.2019]
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, Sh. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, Sh. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> [22.11.2018]
- Schwartz, Sh. H., & Rubel, T. (2005). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028.
- Sciolla, L. (2008). La forza dei valori. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 89–115.
- Verwiebe, R., Seewann, L., & Wolf, M. (2019). Werte und Wertebildung in der Einwanderungsgesellschaft. In R. Verwiebe (ed.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (pp. 239–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe* (6. ed.). Tübingen: Mohr. (Originariamente pubblicato nel 1921)

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

Guglielmo Borgia

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – borgia.guglielmo79@gmail.com

ABSTRACT

Society today asks the school to educate future citizens according to the principles of planetary citizenship and democratic coexistence. Therefore, the school is called to question what to do about the educational action to be activated, in order to make effective the educational offer put in place, in this case in the field of civic education, active citizenship and civil coexistence. In this sense, civic education through its transversality can be assumed as a model of reference for its peculiar pedagogical system, it can represent the discipline that gives unity and organicity to all educational design, thus substantiating of new significance the field of education to civil coexistence and active citizenship, in relation to an emancipatory and democratic educational practice. Of course, study and research must substantiate scientificity in the actual realization of what is supposed that in this contribution finds in nuce a first theoretical and practical explicitness that will have to take shape in subsequent research and experimentation activities.

La società chiede oggi alla scuola di educare i futuri cittadini secondo i principi della cittadinanza planetaria e della convivenza democratica. Pertanto, la scuola è chiamata a interrogarsi sul da farsi in ordine all'azione educativa da attivare, al fine da rendere efficace l'offerta formativa posta in essere, nella fattispecie nell'ambito dell'educazione civica, della cittadinanza attiva e della convivenza civile. In tal senso, l'educazione civica attraverso la sua trasversalità può essere assunta come modello di riferimento, per il suo peculiare impianto pedagogico può rappresentare la disciplina che dà unità e organicità a tutta la progettazione didattica, sostanziando così di significanza nuova l'ambito dell'educazione alla convivenza civile e della cittadinanza attiva, in relazione a una prassi didattica emancipativa e democratica. Ovviamente lo studio e la ricerca devono sostanziare di scientificità la fattiva realizzazione di quanto supposto che nel presente contributo trova in nuce una prima esplicitazione teorica e pratica che dovrà prendere forma in successive attività di ricerca e sperimentazione.

KEYWORDS

Citizenship, Cohabitation, Difference, Education, Otherness.
Cittadinanza, Convivenza, Differenza, Educazione, Alterità.

Introduzione

Nell'era della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria la scuola è chiamata a creare le condizioni idonee per educare i futuri cittadini del mondo. Pertanto, bisogna porre in essere un'azione educativa efficace, al fine di implementare una prassi emancipativa nell'ambito della cittadinanza e della convivenza civile. Nella scuola educare alla convivenza civile significa porre in essere una prassi educativa e formativa incentrata sul concetto di scuola comunità che interagisce con la vasta comunità sociale, venendo a formare un'unica "comunità educante", secondo il paradigma di un sistema formativo integrato. Dewey sosteneva che la scuola è per la società, deve formare uomini capaci di portare nella società i principi fondamentali e fondanti della democrazia, che solo a scuola l'allievo può ben interiorizzare, perché la scuola è concepita come laboratorio di umanità. Quindi, quanti operano nella scuola sono chiamati a progettare percorsi educativi che vadano nella direzione della crescita e dell'emancipazione culturale. In altri termini, se vogliamo educare alla convivenza civile, alla valorizzazione della democrazia, alla cittadinanza attiva, la scuola deve assumere come paradigma di riferimento quello di scuola inclusiva, per divenire scuola di tutti e di ciascuno, scuola dell'essere e dell'agire. In tal senso, l'educazione civica, abolita con la legge 53/03 e reintrodotta il primo agosto 2019 con la legge n° 92, può rappresentare, grazie alla sua trasversalità e multidimensionalità (Santerini 2010,13), la disciplina che dà unità e organicità a tutta la progettazione didattica e all'offerta formativa di una scuola, sostanziando così di significanza nuova l'ambito dell'educazione alla convivenza civile, della partecipazione democratica, dell'educazione all'alterità e dell'emancipazione sociale, al fine di formare cittadini capaci di intessere relazioni significative per la cittadinanza planetaria¹. Concretamente, si chiede all'Educazione Civica di indicare direzioni di senso e sostanziare di eticità la prassi formativa, nell'ottica di un'educazione alla convivenza civile e di un apprendimento per tutta la vita, che contribuisca a formare persone competenti anche nell'ambito della cittadinanza, capaci di saper "navigare" nel mare della complessità di questa società del XXI secolo. Nelle Indicazioni Nazionali, primo ciclo e licei, e nelle linee guida per i tecnici e professionali troviamo i presupposti pedagogici per pensare criticamente la cittadinanza e la convivenza civile come realtà che pongono in relazione intersoggettiva (Margiotta 2011,27-36) i membri di una comunità culturale e politica a partire proprio dal paradigma educativo, nella fattispecie l'educazione civica potrebbe porsi in essere come modello educativo per contribuire a far sviluppare negli studenti le competenze di cittadinanza, per far sì che si formi un uomo-cittadino capace di partecipare attivamente alla vita sociale e politica. Salmeri sostiene che «l'educazione alla cittadinanza mira a creare uno sfondo integratore capace di promuovere e progettare percorsi di accoglienza, di cooperazione, inclusivi». (Salmeri 2015,16) Pertanto, all'interno di questo sfondo l'educazione civica potrebbe assumere il ruolo di stella polare, al fine di orientare le discipline sul come muoversi all'interno dello sfondo secondo i criteri della sostenibilità sociale delineati da Agenda 2030 e tracciare, quindi, un significativo percorso educativo di emancipazione, nella prospettiva della convivenza civile e del bene comune. Il presente contributo vuole porre in essere la questione relativa a un'educazione integrale degli studenti, in ordine allo sviluppo

1 Salmeri in un suo saggio sostiene che «L'educazione ad una cittadinanza planetaria rappresenta l'utopia politica e pedagogica del nostro tempo» verso cui tendere per educare a saper vivere la convivenza civile e democratica, (Salmeri 2018).

delle competenze chiave, nella fattispecie quelle civiche e sociali che dovrebbero essere acquisite attraverso un insegnamento transdisciplinare, a cui tutte le discipline dovrebbero contribuire. Quindi, ci si chiede se l'educazione civica, per le sue peculiarità pedagogiche può contribuire a implementare una prassi educativa e formativa tesa a creare le condizioni metodologiche e didattiche per progettare percorsi formativi in tale senso. Inoltre, dall'osservazione empirica emerge una realtà fenomenica che evidenzia la discrepanza tra quanto previsto nelle Indicazioni Nazionali, in merito alle competenze civiche e sociali, e la pratica di insegnamento in tutte le discipline. Pertanto, lo scopo di questo contributo è quello di presentare una riflessione sulla prassi didattica attuale e le esigenze formative che vengono dalla base, la quale sempre più spesso chiede ai docenti di non staccare la prassi didattica disciplinare dalla vita quotidiana, da quella pratica democratica che si fa convivenza civile a partire dalle aule scolastiche e che deve condurre gli studenti a sentire la comunità scolastica come vera comunità educante che si fa carico delle esigenze formative delle giovani generazioni, al fine di incoraggiare lo sviluppo dei talenti (Minello 2012,203). In questo senso si cercherà di mettere in evidenza come la sinergia transdisciplinare nell'insegnamento dell'educazione civica può fattivamente condurre gli studenti verso un apprendimento significativo, potenziando così i livelli e lo sviluppo di tutte le competenze, grazie al carattere multidimensionale con cui si presenta.

1. Il concetto di democrazia e di convivenza democratica nella società contemporanea

Negli ultimi venti anni il tema della cittadinanza e della convivenza democratica ha trovato un rinnovato interesse. A questo concetto sono state collegate rilevanti questioni di natura filosofica, politica e sociologica, attinenti sia alle problematiche specifiche dello Stato sociale (il contrattualismo, i diritti, la società giusta, l'etica pubblica), sia a quelle concernenti il futuro della nostra società, come società multiculturale (l'immigrazione, il riconoscimento delle diversità, l'identità nazionale). A livello generale, la discussione contemporanea ha trasformato la cittadinanza e la convivenza democratica da problema di natura schiettamente politica in una questione anche eminentemente sociale. Essa, infatti, ha dato per acquisito che la figura del cittadino si caratterizza per la partecipazione attiva alla vita politica dello Stato, da qui ha puntato soprattutto a rivalutare, in senso materiale, l'aspetto egualitario ed emancipativo della cittadinanza. Questa diviene espressione di una solidarietà sociale che chiede di ridefinire l'identità nazionale anche su basi diverse da quelle strettamente culturali. «Si tratta di una cittadinanza in grado di conciliare la soggettività con la totalità, secondo i criteri di una *Unitas multiplex* che sa essere solidale partecipazione in una comunità educante, socializzatrice, politica, culturale, etica, aperta all'Alterità» (Salmeri, 2015, 72). In altre parole, è necessario evidenziare la conciliabilità tra soggettività e pluralità, mettendo in risalto la peculiarità dei soggetti, la differenza come valore etico, la partecipazione attiva all'interno di una comunità educante, sociale, politica, la quale deve porre a fondamento del suo esistere l'etica dei valori, una comunità quindi sempre aperta al dialogo, all'accoglienza, all'Altro.

La nozione di democrazia e di cittadinanza, inoltre, si è rivelata di non secondaria importanza per quanto riguarda la realizzazione e lo sviluppo dell'Unione Europea. In questa sede, in cui si intende far emergere le categorie e i valori che caratterizzano la concezione contemporanea di democrazia e di convivenza de-

mocratica, non è agevole ricostruire il complesso dibattito che attualmente si svolge intorno ai suddetti concetti. Per altro, esso si sovrappone con la disputa tra filosofi propensi ad un nuovo liberal-individualismo, e altri pensatori che invece propendono per una concezione più comunitaria, entrambi incentrano la discussione intorno alla ridefinizione in senso etico della cittadinanza. In tal senso si possono evidenziare tre orientamenti che sovente si intersecano e affrontano la questione della cittadinanza dal punto di vista politico, sociale e cosmopolitico. Pietro Barcellona riflettendo sulla globalizzazione e la post-modernità ci fornisce degli spunti sulla concezione contemporanea di democrazia, egli scrive che: «Nella fase attuale, ... la modernità sia tornata al suo inizio di potenza dissolutiva di ogni vincolo alla libertà dell'individuo. Così è appunto nella "veduta" che si auto-candida a fornire l'ultima rappresentazione del mondo nella versione della globalizzazione e dell'universalismo: una libertà senza mediazioni» (Barcellona, 2001, 126-127). Dunque, è la libertà soggettiva dell'individuo, meglio il liberismo individualista, ad essere diventato il metro e il fondamento della nuova realtà globale, condizionando anche la concezione democratica della società. L'idea lockeana della libertà come diritto naturale presupponeva un orizzonte valoriale che si implementava sul diritto per natura, in quanto costitutivo della natura umana, ontologicamente appartenente all'uomo. Secondo il Barcellona nell'odierna società dominata dalla logica del mercato, della mercificazione, della tecnologia, del paradigma computazionale (Biuso, 2018) e dell'ibridato uomo-device, è impensabile: «poter fondare sulla natura umana o sulla ragione alcunché di inconfutabile come i diritti umani e le nuove libertà dell'individuo globale... i diritti umani, che rappresentano l'ultima forma giuridica dell'esistenza degli esseri umani sul pianeta, si risolvono in un dominio assoluto sull'umano da parte del non umano, della tecnica, della biologia molecolare» (Barcellona, 2001, 128-129). In questa logica scompare la dimensione dell'associarsi e lottare per ottenere dei diritti, scompare la dimensione comunitaria dei diritti, tutto si risolve nella dimensione del rapporto individuo-società, finendo per trasformare i diritti umani in procedure, in processi computazionali (Biuso, 2018), in diritti del soggetto senza una valenza oggettiva valevole per tutti, si perde il carattere di consegna del diritto all'interno di una comunità, dove si dovrebbe articolare il rapporto tra gruppo e individuo, i diritti si trasformano in procedure perché questi sono originati da un unico divieto, quello di non interferire nella vita degli altri, l'altro è un elemento, non una persona, è un estraneo che non deve interferire nell'altrui vita, altrimenti si ha il diritto di annientarlo. Il Barcellona a tal proposito afferma: «La globalizzazione in particolare ha messo in luce l'aspetto dell'universalismo giuridico che consiste nella neutralizzazione dell'istanza democratica, e risolve i rapporti tra il potere e l'individuo solamente a funzioni giurisdizionali (Barcellona, 2001). La centralità che stanno assumendo le giurisdizioni rispetto invece al problema politico della democrazia è una conseguenza negativa del primato di questi diritti, perché si elimina la questione del modo in cui una società è organizzata, che è invece la questione centrale» (Barcellona, 2001, 135). A questo punto risulta essere fondamentale un'educazione ai diritti umani e alla partecipazione responsabile, «un'educazione alla cittadinanza, come sapere trasversale e come costruzione di una relazione fondata sul rispetto dei diritti» (Salmeri, 2015, 21), nella dimensione costitutiva della formazione generale che la famiglia, la scuola, la comunità civile sono chiamate a dare, per concorrere alla costruzione di un ordine sociale fondato sull'accoglienza, la solidarietà, il dialogo, su strutture sociali, politiche ed economiche più rispettose della dignità delle persone e dei gruppi umani. In altri termini, educare alla cittadinanza vuol dire educare all'autonomia come processo

di libertà e responsabilità. Quindi, i riferimenti a questi valori, occorre che diventino le linee ispiratrici di stili di vita e di concreta esperienza quotidiana. La famiglia, la scuola, le associazioni, le parrocchie, se vissuti come “comunità educante”, sono chiamate ad essere in grado di far maturare esperienze significative, sia sul piano teorico-conoscitivo, sia a livello dei percorsi praticabili, in cui teoria e prassi possono trovare una profonda sintesi nella coscienza e nella vita di ogni persona umana che abita la “città dell’uomo”.

2. Cittadinanza e valorizzazione delle differenze

La cittadinanza è la condizione (o status) dell’individuo appartenente a uno Stato, al quale viene attribuito un insieme di diritti e di doveri. Il concetto di cittadinanza ha perciò un duplice carattere: da un lato, si riferisce ai requisiti che l’individuo deve possedere per poter essere definito cittadino; dall’altro, fa riferimento al quadro di diritti e doveri che l’essere cittadino comporta. Nello sviluppo storico la concezione della cittadinanza si è specificata soprattutto in relazione a tre dimensioni: la prima relativa al godimento dei diritti politici. Questa dimensione politica ha dato luogo a due diverse interpretazioni della cittadinanza: a) quella comunitaria, per la quale si è cittadino se si appartiene a un determinato gruppo; e b) quella individualista, relativa a una considerazione astratta del cittadino in quanto individuo singolo. La seconda dimensione, quella sociale, riguarda la valorizzazione della persona in quanto soggetto concreto e procede insieme al progressivo allargamento dei diritti cui la cittadinanza dà luogo, è il caso della previsione dei diritti sociali nelle costituzioni contemporanee. Esiste poi una terza dimensione, che interessa il dibattito attuale sulla cittadinanza, in cui viene relativizzata la distinzione cittadino/straniero per quanto concerne il godimento dei diritti. In questo caso l’orientamento teorico è quello di abbandonare completamente l’aspetto politico-comunitario della cittadinanza a favore della concezione che vede nella persona umana il “cittadino del mondo”. Quest’ultima dimensione può essere definita come cosmopolitica. Possiamo ritrovare i caratteri delle prime due dimensioni nel complesso dei principi fondamentali della nostra Costituzione. La nostra Costituzione valorizza le differenze inquadrandole nell’ambito del concetto classico di cittadinanza, questa definisce l’insieme dei diritti e doveri reciproci degli individui all’interno di uno stato. La cittadinanza, in senso lato, non è solo concetto giuridico-politico, ma anche sociale, infatti, la costituzione l’inquadra all’interno della condizione comunitaria. In altre parole, sia come singolo, sia come gruppo, la persona è soggetto di diritti fondamentali inviolabili. Pertanto, i cittadini vanno formati ed educati alla cittadinanza secondo principi etici, «l’educazione alla cittadinanza è formazione alla convivenza civile e ha come motore guida e dimensione implicita e costitutiva l’eticità» (Salmeri, 2015, 62). È soprattutto questo lo scopo dell’Educazione Civica quale disciplina scolastica trasversale, formare i giovani alla coscienza etica. Questi fattori premono con intensità e sono chiamati a sfociare in una prassi democratica che garantisca a tutti- cittadini o stranieri, ricchi o indigenti, istruiti o no- il diritto alla salvaguardia della propria dignità di persona umana, in altri termini, «uno stato democratico ha bisogno di cittadini che sappiano condividere nel rispetto reciproco una cultura politica presupponendo una diffusa e consolidata educazione alla cittadinanza e un forte senso etico» (Salmeri, 2015, 65). La persona umana è un soggetto morale, affermare ciò vuol dire anche che l’uomo è soggetto di diritti. Mounier definisce la persona come: «Un essere spirituale costituito come tale da un modo di sussistenza e in-

dipendenza nel suo essere; essa ricava questa sussistenza dalla sua adesione a una gerarchia di valori liberamente adottati, assimilati e vissuti attraverso un impegno responsabile ed una costante conversione [...] la persona non è un oggetto che si possa isolare ed esaminare ma un centro di orientamento dell'universo oggettivo».

(Mounier, 1989, 22-23). Mounier ci aiuta a riflettere sul fatto che la caratteristica principale della persona umana è l'autopossesso, quindi, l'uomo deve poter esercitare da sé la propria attività. L'uomo è un essere che si possiede e che possiede la realtà che lo circonda, ma non è posseduto dal mondo esterno, egli costituisce se stesso con la propria decisione sul futuro. Nelle scelte, la decisione dell'uomo rivela la sua capacità di seguire un proprio destino del tutto personale, è questa la manifestazione della sua dignità. «Si può affermare che l'uomo è misura di ogni diritto e della sua etica; in altri termini i diritti dell'uomo esprimono l'alterità e l'assoluto di ogni uomo, la sua identità unica, non intercambiabile, e la sua unicità. Un'unicità non dovuta a segni distintivi, un'unicità che non viene cancellata dalla storia, ma resta concreta e si rafforza nella misura in cui la persona rivendica i suoi diritti come modi diversi della libertà[...] alla base dei diritti umani dell'uomo c'è un uomo contestualizzato, con una sua cultura, con le proprie radici, con una sua storia personale intesa come dialettica di libertà e limite, di finitezza e di superamento di sé, con una precisa identità nazionale, culturale, linguistica, etnica, religiosa, un'identità-eredità e un'identità-libertà» (Gandolfi, 2016, 15-16). L'uomo, quindi, esplica la sua identità nell'azione quotidiana che significa aumento della potenza come singolo e come collettività, nell'agire ognuno di noi si mette in movimento, in relazione con gli altri, costruendo rapporti interpersonali che tessono la storia, una storia di relazioni con l'altro. La scuola oggi attraverso le discipline è chiamata a educare e formare favorendo l'acquisizione delle necessarie competenze per una partecipazione attiva alla vita sociale, «per rafforzare la coesione e la convivenza in una prospettiva di moltiplicazione delle appartenenze» e del giusto riconoscimento dell'Alterità (Salmeri, 2015, 76). Il riconoscimento dell'altro come valore vuol dire avere contezza della categoria della differenza e interiorizzarla, per passare dalla logica della tolleranza a quella dell'accoglienza e della convivenza democratica. L'Educazione Civica nella scuola è chiamata a fare in modo che gli studenti comprendano con criticità l'evolversi dei fatti storici che sono alla base delle contraddizioni e delle tensioni tra i popoli, come pur i mezzi atti a superare dette contraddizioni che risultano essere ostacoli alla realizzazione della pace e della convivenza civile. Nello spirito della legge è presente pure quell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale che invita i docenti a mettere in essere una serie di attività per educare all'universalità e indivisibilità dei diritti dell'uomo per affermare con forza la trascendenza di questi diritti, tesi sempre a promuovere un agire rispettoso della dignità della persona umana.

3. L'educazione civica a scuola per educare alla convivenza democratica

La scuola è luogo di educazione, di formazione, d'istruzione, le diverse discipline concorrono alla formazione integrale della Persona Umana, sono strumenti che veicolano i saperi, i quali, anche se artificialmente separati, sono interconnessi. Nella dimensione ologrammatica e secondo una prospettiva transdisciplinare sono chiamati a diventare saperi formativi, i quali se ben assimilati, integrati, elaborati, vissuti nelle dimensioni culturali, personali, esistenziali, esperienziali, diventano sapere e, quindi, attraverso il processo educativo si trasformano in

sapienza e saggezza. La convivenza democratica può diventare momento educativo non solo attraverso un insegnamento curricolare ma soprattutto per mezzo di un processo didattico che tramite la trasversalità delle discipline e la multidimensionalità dell'educazione Civica, arriva alla sua massima valenza educativa nell'esperienza vissuta e sperimentata dallo studente. La realizzazione di una scuola comunità passa anche attraverso un altro orientamento, la consapevolezza che la riduzione e l'eliminazione delle disuguaglianze di opportunità non si realizzano senza il coinvolgimento di tutti coloro che ruotano attorno al pianeta scuola ed in particolare il coinvolgimento di coloro che sono direttamente interessati, quelli che soffrono la condizione di disparità. La globalizzazione, l'individualismo, lo sviluppo del mercato mondiale, il multiculturalismo, il principio pancomputazionale, il postumanesimo (Biuso, 2018), stanno creando mutamenti sociali di portata cosmica che minano alla base il concetto di cittadinanza, mettendo in seria difficoltà i sistemi educativi, perciò necessita una seria proposta educativa da mettere in essere attraverso l'educazione Civica. Una proposta disciplinare trasversale per aiutare i giovani a ripensare il senso di appartenenza a una comunità e l'importanza di riscoprire cosa vuol dire essere cittadini oggi, a livello locale, planetario e "digitale". L'educazione Civica, pertanto, è concepita come disciplina multidimensionale che integra in sé elementi cognitivi, affettivi e volitive (Santerini, 2010, 13). Dunque, la Legge 92/1-8-2019 istituisce una disciplina complessa e multidimensionale a livello concettuale, didattico-curricolare e cognitivo-affettivo. In altri termini, con questo insegnamento si vuole porre l'attenzione sulla relazione educativa nell'ambito della comunità scolastica, «per l'educazione la relazione è via privilegiata per consolidare il senso della cittadinanza e rendere più forte la democrazia» (Salmeri, 2018, 101). In base a ciò, si intuisce come attraverso l'educazione Civica si chiede alla scuola di formare i giovani alla responsabilità individuale e sociale, contribuendo così a fare sviluppare negli studenti la consapevolezza riflessiva e critica che dovrebbe condurre all'assunzione di atteggiamenti e compiti di responsabilità. Gli anni Ottanta e novanta hanno visto lo sviluppo e la sensibilità per la promozione di una scuola come comunità sociale, adesso lo sforzo è quello di concretizzare quanto messo in essere in quegli anni e fare in modo che la scuola sia veramente comunità inclusiva, fucina di convivenza civile e di cittadinanza attiva, per promuovere la democrazia e il bene comune. Questa esperienza educativa la scuola ha cercato di realizzarla sempre in passato, sia attraverso l'insegnamento curricolare, sia tramite tutta una serie di progetti educativi tesi a promuovere il senso etico e la civile convivenza, oggi è chiamata a formare in tale direzione attraverso un insegnamento che coinvolge tutte le discipline in un processo didattico curricolare, trasversale, transdisciplinare e multidimensionale.

Conclusione

La legge 92/2019 ha inserito nel curriculum della scuola la proposta di un esplicito insegnamento curricolare trasversale, con la finalità di educare gli studenti alla convivenza democratica, alla cittadinanza civile e digitale, alla sostenibilità sociale, economica e ambientale, ciò rappresenta la presa di coscienza della dimensione della trasversalità educativa e didattica, la quale implica quella cognitiva, quella affettiva, etica, relazionale, quella dell'educazione ai valori e con i valori. «Introdurre i ragazzi ad una cultura e ad un esercizio di cittadinanza democratica, in famiglia, a scuola, nell'ambiente naturale, culturale, sociale e istituzionale, dal

piccolo al grande, è forse qualcosa di più che fare educazione civica» (Corradini, Fornasa, Poli, 2003, 76). Dal dpr 585/58 che istituiva l'insegnamento dell'educazione civica, abrogata poi con la legge 53/03, la scuola si è evoluta ed è cambiata, passando per una miriade di leggi che ne hanno cambiato la fisionomia e migliorato la proposta educativa e formativa. A livello di dibattito pedagogico e legislativo tanti sono stati i documenti che si sono susseguiti, in una crescente evoluzione verso la salvaguardia e l'affermazione dei diritti umani, dello sviluppo, della salute, dell'Intercultura, dell'ambiente, dell'alimentazione, della sicurezza stradale, della legalità, dell'integrazione degli alunni in situazione di disabilità e di quelli con BES. La scuola è stata sempre attenta alle emergenze sociali, perché impediscono la crescita educativa della persona umana, la scuola è cambiata in tanti aspetti, ma è rimasta sempre la stessa nella sua natura fondamentale: fucina di educazione, formazione, istruzione, luogo privilegiato per alla convivenza democratica e l'educazione della persona umana. In tal senso, l'insegnamento di Educazione Civica vuole rispondere al bisogno di eticità che manifesta la società di oggi, i tanti giovani che frequentano la scuola, la scuola tutta, in quanto comunità sociale che a volte, nella complessità in cui si trova oggi, stenta a trovare punti etici fermi di riferimento per essere ancora luogo di emancipazione e promozione della persona umana nella sua integralità.

Riferimenti bibliografici

- Barcellona, P. (2001). *Le passioni negate. Globalismo e diritti umani*. Troina: Città Aperta.
- Biuso, A., G. (2018, settembre 2). Oltre l'umanesimo, oltre l'umanitarismo. *Giornale critico di storia delle idee: Rivista critica internazionale di filosofia*, 59-60.
- Corradini, L.-Fornasa, W.-Poli, S. (2003). *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando.
- Gandolfi, S. (2006). *Il diritto all'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta, U., Minello, R. (2011). *Poiein. La Pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mounier, E. (1989). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santerini, M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.



Il profilo del docente nel contemporaneo umanesimo pedagogico

The teacher's profile in contemporary pedagogical Humanism

Immacolata Brunetti

Università degli Studi di Bari – imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The following proposal is born to continue the research conducted on the teacher's professional values (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, and Owens, 2001; I. Brunetti, 2018) that put in practice in the school life. Primary object is establishing a values hierarchy (PVQ, Capanna, C., Vecchione, M., and Schwartz, S. H., 2005) central assumptions of the pipeline to understand the mechanisms of correlation and movement of Schwartz's values theory (1992; 2012; 2015). The aim is therefore to investigate, within the first perspective of capability approach what are the each individual's personal peculiarities.

La seguente proposta nasce come prosiegua della ricerca condotta sui valori professionali dei docenti (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, and Owens, 2001; I. Brunetti, 2018) che mettono in pratica nella quotidianità della vita scolastica. L'Individuazione primaria è stabilire una gerarchia dei valori individuali (PVQ, Capanna, C., Vecchione, M., and Schwartz, S. H., 2005) di base che corrispondono alle assunzioni centrali della condotta per capirne i meccanismi di correlazione e motivazionali partendo dalla teoria dei valori di Schwartz (1992; 2012; 2015).

Dunque ci si propone di indagare, entro la prospettiva della *capability approach*, quali siano le peculiarità personali di ciascun individuo.

KEYWORDS

Basic Individual Values, Teacher Profile, Agency Professionale, PVQ, Capability Approach.

Valori Individuali di Base, Profilo del Docente, Agency Professionale, PVQ, Capability Approach.

Introduzione

L'antinomia antropologica caratterizzata dal continuum artificiale reale ha reso necessaria sempre più una ridefinizione delle nuove intelligenze umane; per cui l'idea stessa di società che ne scaturisce richiede una ridefinizione di linee pedagogiche che sappiano cogliere il senso significativo dei nuovi scenari sociali, culturali ed economici per formare nuovi adulti che esprimano la significatività del proprio empowerment (Perla, Berta, 2019). Comprendere ciò vuol dire ricercare le condizioni entro i quali i docenti dispongono delle risorse per la co-costruzione dell'azione effettiva (Margiotta, 2017; Barni, Russo, Danioni, 2018).

Dunque ci si propone di indagare, entro la prospettiva della *capability approach*, quali siano le peculiarità personali di ciascun individuo se si richiede non solo una certa responsabilità professionale verso il contesto quale luogo di espressione della propria *agency* professionale, ma anche l'essere modelli di ruolo per le giovani generazioni (Bardi and Schwartz, 2003). La domanda parte dal chiedersi chi sia il docente chiamato a formare gli alunni e a creare talentuosità diffuse in grado di creare economie nuove rispondenti a nuovi orizzonti nella significatività stessa della vita.

La seguente proposta nasce come proseguo della ricerca condotta sui valori professionali dei docenti (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, and Owens, 2001; Brunetti, 2018) che mettono in pratica nella quotidianità della vita scolastica. La riflessione ha preso corpo sempre più dopo gli studi condotti sui valori personali e professionali dei docenti di scuola primaria. L'Individuazione primaria è stabilire una gerarchia dei valori individuali (PVQ, Capanna, Vecchione, and Schwartz, 2005; Koivula, 2008) di base che corrispondono alle assunzioni centrali della condotta per capirne i meccanismi di correlazione e motivazionali partendo dalla teoria dei valori di Schwartz (1992; 2012, 2015). Da ciò è possibile ordinare i valori in base ad un continuum costruito sulla base delle loro motivazioni (Deci and Ryan, 1985).

1. Capacitazione, agentività, valori

Il tema della valorizzazione umana legata alla *capability approach*, è un nodo fondamentale per ripensare le pratiche educative (Alessandrini, 2013; 2014) in riferimento alla dimensione valoriale. Dimensioni come libertà, responsabilità, diversità, accettazione, uguaglianza appartengono al senso di dignità umana oggetto di orizzonti di senso delle nuove linee di ricerca pedagogica. La dimensione umana, non a caso può essere studiata da diversi punti di vista, etico-filosofico-antropologico, giuridico ed economico (Alessandrini, 2014; Melchiori, 2017; Margiotta, 2018) che confluiscono nella costruzione di ambiti correlati della formazione di ciascuno. Il tema della formazione si coniuga nella responsabilità di chi educa di potenziare la capacità umana. Dunque la capacità umana si realizza pienamente nella capacità di agire e nella possibilità offerte a tale compiutezza sottolineando quanto le diversità possano aggiungere ricchezza di tutti nel rispetto delle differenze di ciascuno. Migliorare l'idea del potenziamento delle proprie risorse e capacità vuol dire riflettere sul ruolo dell'agentività nello sviluppo professionale di ogni persona. Persona intesa nell'ottica del personalismo pedagogico che mette al centro della formazione il valore delle potenzialità di ognuno nell'azione immanente. In tale ottica l'agire poetico e prassico si coniugano in rete nel quale la praxis sussume ed incorpora la poiesis, ovvero l'azione stessa

compiuta è guidata da un ideale guidata da una disposizione interiore (phronesis), capacità di decisione prudente e consapevole (Costa, 2018).

Martha Nussbaum (2012) propone un concetto di sviluppo di capacitazione come caratteristiche personali in continuo mutamento che si modificano in relazione all'ambiente sociale e relazionale.

L'approccio della capability può essere definita come un approccio alla qualità della vita in vista dell'espressione delle libertà sostanziali, (Sen, 2000, p. 78) che implica una "libertà di" e "libertà da" e come persone capaci di realizzarsi nell'essere e nel fare.

Le capacità sono libertà sostanziali intese come capacità di poter scegliere e agire attraverso un insieme di combinazioni (ivi, p.79) che una persona mette in atto per mezzo delle proprie capacità innate, interne ed infine combinate (Nussbaum, 2012). La combinazione di queste capacità costituiscono il funzionamento come raggiungimento, in vista del bene-essere, delle singole capacità o dell'essere come risultato. Ne deriva che è correlato alle condizioni e stili di vita della persona.

L'agency di una persona è costituita dalla realizzazione di obiettivi e valori che prende in considerazione attraverso i propri sforzi e i propri ruoli (Sen, 2000). In questo caso la persona è agente che agisce e porta un cambiamento. L'agency è correlata a quelle determinazioni cui fini tendono all'autorealizzazione, all'auto-determinazione, autodirezione, autonomia (cfr. Ellerani, 2013, p. 26).

Appara fondamentale, dunque, considerare i fini ultimi che muovono l'azione di una persona, ovvero i suoi valori. I valori intesi come finalità alla base delle azioni in vista di una particolare finalità dell'esistenza (Rokeach, 1979). Una volta appreso, il valore è stabile nel tempo, ed è ordinato secondo una gerarchia di priorità, però può subire un cambiamento ed un riordinamento a causa delle esperienze personali e sociali, intellettuali e culturali. I valori determinano l'azione, gli atteggiamenti verso gli oggetti e le situazioni, le idee, le valutazioni, i giudizi, le giustificazioni, la presentazione di sé agli altri ed il confronto con questi ultimi (Brunetti, 2018) e a lungo termine sono espressione dei bisogni individuali, sociali, istituzionali e una volta acquisiti vengono giustificati e acquisiti internamente. (Rokeach, 1979, Atkinson and Claxton, 2000; Feather, 1975; 1995, Schwartz, Boehnke, 2004; Barni, Vieno, Roccato, and Russo, 2016).

Secondo Schwartz *"... un valore è un concetto che un individuo ha di uno scopo transituazionale (terminale vs strumentale) che esprime interessi (individualistici vs collettivistici) collegati a domini motivazionali e valutato su un continuum di importanza (da molto importante a poco importante) come principio guida nella propria vita"* (Schwartz, Bilsky, 2007).

Secondo Schwartz i valori sono spinte motivazionali che hanno una origine nella soddisfazione dei bisogni, individuale, sociale, istituzionale come il potere, il successo, la stimolazione, l'edonismo, l'autodirezione, l'universalismo, la benevolenza, la tradizione, il conformismo, la sicurezza.

Il modello proposto è universale perché i valori assumono un significato comune in tutte le culture e gruppi, ed è un sistema integrato perché correla i valori all'interno di un sistema relazionale anziché considerarli frammentati. Ciò consente di correlarli con altri fattori quali gli atteggiamenti ed i comportamenti (Schwartz, 1992; 2007; Schwartz, Boehnke, 2004; Schwartz, 2012; Sagiv, Schwartz, 2000). Il modello ha una struttura circolare dove i valori vengono disposti in un continuum di vicinanza quali possono essere il Potere ed il Successo e di lontananza come Universalismo e Potere.

L'insieme dei dieci valori è stato rappresentato all'interno di uno spazio bidimensionale, le cui dimensioni principali sono:

1. *l'Apertura al Cambiamento* (Autodirezione e Stimolazione) rispetto al *Conservativismo* (Tradizione, Conformismo e Sicurezza) - questa dimensione riflette un conflitto tra l'enfaticizzazione dell'indipendenza del proprio pensiero e delle proprie azioni e la preferenza per una remissiva autolimitazione, per l'osservanza delle pratiche dettate dalla tradizione e per la protezione della stabilità;
2. *l'Autoaffermazione* (Successo e Potere) rispetto all'*Autotrascendenza* (Benevolenza ed Universalismo) - questa dimensione riflette un conflitto tra l'accettazione degli altri e l'impegno per il loro benessere e la ricerca del successo personale e del predominio sui propri simili (Schwartz, 1992).

Il valore dell'Edonismo non è caratterizzato da una posizione definitiva poiché in alcuni studi è stato associato ai valori di Stimolazione e Autodirezione, in altri studi con i valori di Successo e Potere (Schwartz, 1992; 1994; Schwartz et al, 1994; Schwartz et al, 1995).¹

2. Metodologia

Lo scopo principale di questo studio è la misurazione dei valori dei docenti utilizzando lo strumento ideato e validato da Schwartz, il *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) rivisitato in Italia da Vecchione et al (2005).

Il campione è stato costituito da 120 docenti di un Istituto Comprensivo di Bari Japigia e 80 docenti di un Circolo didattico che annovera docenti di scuola dell'infanzia e primaria di Mola di Bari e infanzia, primaria e secondaria di I grado di Bari. Poiché lo scopo della ricerca è di rilevare con metodo quantitativo i valori personali dei docenti, ho deciso di utilizzare un campione delle scuole aderenti alla ricerca in relazione alla continuità di rilevazione dei valori con la ricerca svolta nell'anno scolastico 2013-2014 con gli stessi docenti ma con metodo fenomenologico e quindi qualitativo.

3. Strumento

Ogni partecipante ha compilato il (PVQ-R) *Portrait Values Questionnaire rivisitato* (PVQ-R, Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, Owens, 2001) composto da 57 item ciascuno dei quali fornisce una breve descrizione (*portrait*) di una persona tipo e dei suoi obiettivi, aspirazioni o desideri, in modo da descrivere tutti i dieci tipi valoriali nelle diverse sfaccettature che caratterizzano ognuno dei dieci valori proposti da Schwartz. Ad esempio, l'affermazione "*E' importante per lui/lei essere ricco/a. Ambisce ad avere molti soldi e cose costose*" descrive una persona per la quale il *potere* rappresenta un valore importante. Per ogni item, i soggetti devono indicare il grado in cui considerano la persona descritta nell'affermazione come simile a loro, su una scala a sei passi, che va da "*molto simile a me*" a "*per nulla simile a me*".

1 Per ogni ulteriore approfondimento si rimanda a Brunetti I. (2018), I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa. Bari: Edizioni dal Sud.

4. Analisi dei dati

Per analizzare i dati è stato utilizzato il software SPSS che consente di rappresentare graficamente ed analizzare dati correlati tra le variabili. Per calcolare l'importanza che ciascun docente attribuisce a ciascun valore, a partire dall'analisi statistica abbiamo potuto verificare la frequenza, la media, la mediana, la moda e deviazione standard (Fig.1-2-3-4) considerando tutti gli item e poi aggregandoli in base ai valori di riferimento (conformità, sicurezza, potere, edonismo, stimolazione, successo, autodirettività, benevolenza, universalismo, tradizione). È possibile individuare da questa analisi che il valore della Sicurezza ha avuto un valore statistico più alto rispetto agli altri; la stimolazione è un valore con dati statistici più bassi. Ciò vuol dire che il valore a cui i docenti attribuiscono maggior significato è la sicurezza. Tutti gli altri valori, come è possibile vedere in figura hanno valori statistici molto vicini tra loro, come ad esempio la conformità, l'edonismo, il successo e l'autodirettività (Tab.1).

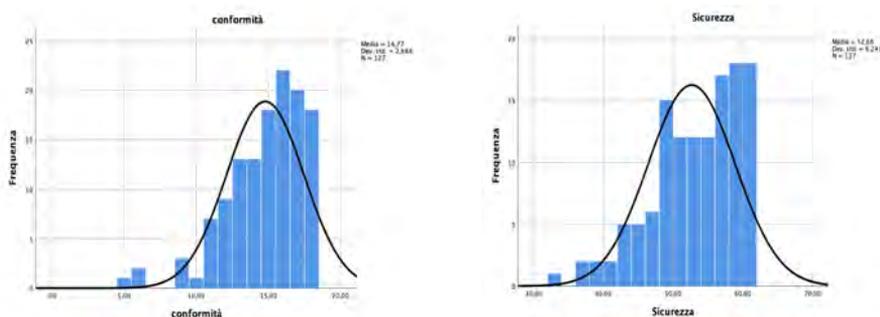


Fig. 1 Grafici delle frequenze dei valori Conformità e Sicurezza

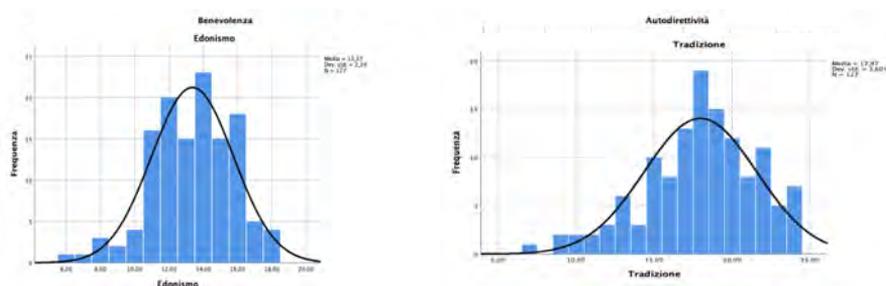


Fig.2 Grafici delle frequenze dei valori: Edonismo, Tradizione, Benevolenza, Autodirettività

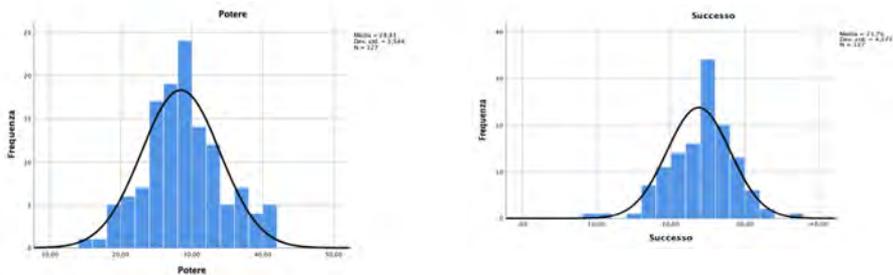


Fig.3 Grafici delle frequenze dei valori Potere e Successo

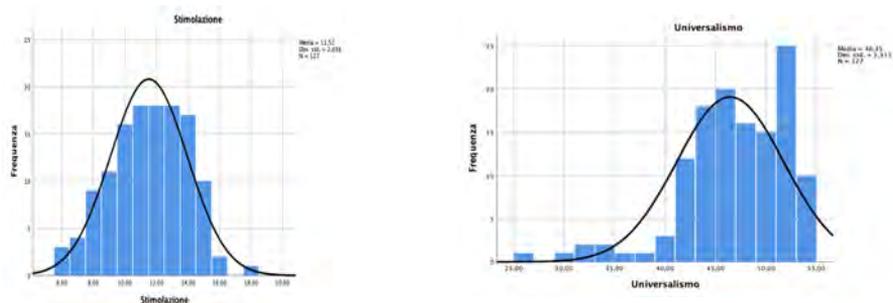


Fig.4 Grafici delle frequenze dei valori Stimolazione e Universalismo

Statistiche

	Conformità	Edonismo	Successo	Stimolazione	Autodirettività	Universalismo	Benevolenza	Tradizione	Sicurezza	Potere
N valido	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
N mancante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	14,7717	13,3701	23,7559	11,5197	24,9291	46,4488	21,1339	17,9685	52,6614	28,4252
Mediana	15,0000	14,0000	24,0000	12,0000	25,0000	47,0000	22,0000	18,0000	54,0000	28,0000
Modalità	16,00	14,00	24,00	11,00a	25,00	51,00	24,00	18,00	60,00	25,00a
Deviazione standard	2,68798	2,38980	4,27194	2,43601	3,61694	5,31501	3,37207	3,60541	5,24274	5,54422
Asimmetria	-1,140	-0,398	-0,420	-0,172	-1,294	-1,172	-1,690	-0,536	-0,805	0,175
Errore standard della asimmetria	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215	0,215
Curtosi	1,612	0,140	0,954	-0,441	3,389	2,010	2,764	0,158	0,132	-0,092
Errore standard della curtosi	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427
Percentili 25	13,0000	12,0000	21,0000	10,0000	23,0000	44,0000	20,0000	16,0000	49,0000	25,0000
50	15,0000	14,0000	24,0000	12,0000	25,0000	47,0000	22,0000	18,0000	54,0000	28,0000
75	17,0000	15,0000	26,0000	13,0000	27,0000	51,0000	24,0000	20,0000	58,0000	32,0000

Tab.1. Dati statistici di tutti i valori

Il coefficiente di correlazione di Pearson è stato utilizzato per esaminare il grado di corrispondenza tra l'ordine dei valori postulato dalla teoria e l'ordine misurato empiricamente. Tale coefficiente è stato utilizzato per analizzare una eventuale linearità tra esse. Da ciò è possibile riscontrare che i valori della Sicurezza e del Benevolenza hanno dei punteggi superiori a $p>0,7$ si ha una correlazione forte; tra Benevolenza e Universalismo, Stimolazione e Edonismo Successo e Sicurezza o Successo e Potere c'è una moderata correlazione. Invece tra Tradizione ed Edonismo c'è una correlazione bassa (Tab.2)

Correlazioni

		Conformità	Edonismo	Successo	Stimolazione	autodirettività	Universalismo	Benevolenza	Tradizione	sicurezza	potere
Conformità:	Correlazione di Pearson	1	,210*	,366**	,211*	,571**	,391**	,340**	,375**	,430**	,224*
	Sign. (a due code)		,018	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,011
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Edonismo	Correlazione di Pearson	,210*	1	,548**	,606**	,312**	,249**	,318**	,182*	,460**	,327**
	Sign. (a due code)	,018		,000	,000	,000	,005	,000	,041	,000	,000
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Successo	Correlazione di Pearson	,366**	,548**	1	,427**	,512**	,415**	,536**	,493**	,634**	,648**
	Sign. (a due code)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Stimolazione	Correlazione di Pearson	,211*	,606**	,427**	1	,435**	,221*	,337**	,213é	,405**	,423**
	Sign. (a due code)	,017	,000	,000		,000	,013	,000	,016	,000	,000
	N	127	127	127	127	127	127	12	127	127	127
Auto direttività	Correlazione di Pearson	,571**	,312**	,512**	,435**	1	,519**	,536**	,428**	,534**	,409**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Universalismo	Correlazione di Pearson	,391**	,249**	,451**	,221*	,519**	1	,681**	,371**	,542**	,188*
	Sign. (a due code)	,000	,005	,000	,013	,000		,000	,000	,000	,034
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Benevolenza	Correlazione di Pearson	,340**	,318**	,536**	,337**	,536**	,681**	1	,403**	,736**	,241**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,006
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Tradizione	Correlazione di Pearson	,375**	,182*	,493**	,213*	,428**	,371**	,403**	1	,547**	,336**
	Sign. (a due code)	,000	,041	,000	,016	,000	,000	,000		,000	,000
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

		Conformità	Edonismo	Successo	Stimolazione	autodirettività	Universalismo	Benevolenza	Tradizione	sicurezza	potere
Sicurezza	Correlazione di Pearson	,430**	,460**	,634**	,405**	,534**	,542**	,736**	,547**	1	,310**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Potere	Correlazione di Pearson	,224*	,327**	,648**	,423**	,409**	,188*	,241**	,336**	,310**	1
	Sign. (a due code)	,011	,000	,000	,000	,000	,034	,006	,000	,000	
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127

* L'acorellazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La corellazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tab.2. Corellazione di Pearson

5. Discussione dei dati e conclusione

Dall'analisi sul campione dei docenti è emerso che alcuni valori tendono ad aggregarsi tra loro (Bardi and Schwartz, 2003) se sono più simili in una corellazione lineare. Abbiamo osservato che il valore della Sicurezza che è stato quello con indici descrittivi più elevati indica che i docenti, indipendentemente dalla fascia di età, che non è stato un dato analizzato, danno importanza primaria al valore della sicurezza, ovvero incolumità, armonia, stabilità della società, delle parentele e della propria persona (Barni, Russo, and Danioni, 2018). Al gradino leggermente più basso ma sempre in posizione elevato rispetto ad altri valori è l'Universalismo, ovvero comprensione, tolleranza e rispetto e protezione del benessere di tutte le persone e della natura. Il potere, come status sociale e prestigio, controllo delle risorse e dominanza sulle altre persone ha registrato un indice tra si posiziona a metà tra i valori più alti e quelli più bassi. Possiamo considerarlo boderline con il Successo come dimostrazione della propria competenza. La benevolenza, come mantenimento e miglioramento del benessere delle persone con cui si è a diretto contatto è un valore che si potrebbe definire centrale rispetto ai limiti. Il valore della Stimolazione ha avuto un indice descrittivo più basso in assoluto, questo vuol dire che le sfide stimolanti e le novità non vengono ben accettate dai docenti. Si può ipotizzare che fossero conservatoristi, ovvero non sono propensi all'innovazione. Gli altri valori si pongono su un piano simile, ovvero i docenti attribuiscono pari importanza ai valori come la Conformità a norme stabilite, l'Edonismo come piacere personale ed infine Autodirettività come azione e indipendenza del pensiero, creare, esplorare, tradizione.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione. Quali prospettive? *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XI(1), 53-67.
- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Atkinson, T., Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner*. Buckingham: Open University Press.
- Bardi, A., Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 29, 1207-1220. doi: 10.1177/ 0146167203254602

- Barni, D., Russo, C., Danioni, F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: a relative weight analysis. *Front. Psychol.* 9:1970. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01970
- Barni, D., Vieno, A., Roccato, M., Russo, S. (2016). Basic personal values, the country's crime rate and the fear of crime. *Soc. Indic. Res.* 129, 1057–1074. doi: 10.1007/s11205-015-1161-9
- Brunetti I. (2018). *I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Capanna, C., Vecchione, M., and Schwartz, S. H. (2005). *La misura dei valori. Un contributo alla validazione del portrait values questionnaire su un campione italiano* [The measurement of values. A contribution to the validation of the portrait values questionnaire on an Italian sample]. *Bollettino di Psicologia Applicata* 246, 29–41.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in industry 4.0. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI(2), 59-71.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Ellerani, P.G. (2013). Scenari educative e formative internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 17-31.
- Feather, N.T. (1975). *Values in Education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N.T. (1995). Values, Valences, and Choice: The Influence of Values on the Perceived Attractiveness and Choice of Alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 6, 1135-1151.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har Chong, W., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp. Educ. Psychol.*, 34, 67–76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Koivula, N. (2008). *Basic Human Values in the Workplace*. Helsinki: University of Helsinki.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XV(2), 65-85
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Perla L., Berta M. (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: Franco Angeli
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan.
- Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structural values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. M. P. Zanna (Orlando, FL: Academic Press), 1–65. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60 281-6
- Schwartz, S. H. (2007). Basic Human Values: Theory, methods and application, *Risorsa Uomo. Rivista di psicologia del lavoro e dell'organizzazione*, 2.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings Psychol. Cult.* 2, 11. doi: 10.9707/2307-0919.673 1116
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: sources and consequences. In D. Sander, T. Brosch (eds.), *Handbook of Value*, 63–84. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198716600.003.0004
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating The structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal Of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *J. Cross Cult. Psychol.* 32, 519–542. doi: 10.1177/00220221010320 05001
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

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

Farnaz Farahi

Università degli Studi di Firenze – farnaz.farahisarabi@unifi.it

ABSTRACT

The identification of pedagogical practices can allow us to focus attention on some aspects of pedagogical action that are often overlooked by scientific research and relegated to the individual professional's responsibility and individual activity. The aim is to highlight the methods through which the pedagogical disciplines base their practices oriented towards the educational care of the subject in training. This contribution aims to shed light on the applications of the photographic device in the field of research and pedagogical intervention. The pedagogical utility of using photography as an activator and mediator of relationships has been highlighted in Italian and international literature. Although the application of the tool to the educational context may vary according to the objectives and the contextual specificities, some areas of application can be declined here: the meeting with the parents, the use of the sequence and the photographic story with children, educational documentation, the Philosophy for Children, the use of photography beyond school and intervention with adults in the clinic of training and clinical pedagogy.

L'identificazione delle prassi pedagogiche può consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico che molto spesso vengono trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e attività individuale del singolo professionista. È uno sguardo che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali alcune discipline pedagogiche fondano il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. Con il presente contributo si intende far luce sulle applicazioni del dispositivo fotografico nell'ambito della ricerca e dell'intervento pedagogico nazionale e internazionale. Nella letteratura italiana e internazionale è già stata evidenziata l'utilità pedagogica di utilizzare la fotografia come attivatore e mediatore di relazioni. Nonostante le applicazioni dello strumento al contesto educativo possano variare in base agli obiettivi ed in base alle specificità contestuali, si possono declinare in questa sede alcuni ambiti di applicazione trasversali: l'incontro con i genitori, l'utilizzo della sequenza e del racconto fotografico con i bambini, la documentazione educativa, la *Philosophy for Children*, l'utilizzo della fotografia oltre la scuola e l'intervento con gli adulti in clinica della formazione e pedagogia clinica.

KEYWORDS

Photography, Images, Pedagogical Practices, Educational Context. Theory And Practice.

Fotografia, Immagini, Prassi Pedagogiche, Contesti Educativi, Teoria E Prassi.

1. Nuovi orizzonti pedagogici

Negli ultimi due secoli siamo passati dall'alfabetizzazione e dall'apprendistato alla scolarizzazione di massa. Stiamo vivendo una rivoluzione culturale nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Si è aperto così uno scenario di una società aperta, dinamica, tendenzialmente democratica in cui stampa, cinema, tv e internet hanno aperto nuovi circuiti di formazione (Cambi, Biemmi, Di Bari, Giosi, Piscitelli, 2010). Questa potenzialità di un futuro che è già tra noi comporta per la ricerca pedagogica e per i pedagogisti il compito di affrontare le sfide che il mutamento del contesto socioculturale impone, stando al passo con i cambiamenti costanti. In questa rivoluzione culturale, emerge sempre di più l'esigenza di una nuova alfabetizzazione sui contenuti della conoscenza, sui valori, sulla costruzione di senso e significato, sulle forme di relazione, di cura, di comunicazione e di condivisione di un linguaggio comune, sulla auto-conoscenza e auto-consapevolezza, sulle forme di resilienza, sul mutamento della relazione tra l'insegnamento e l'apprendimento, sull'accoglienza del diverso, sulla coesistenza civile e sulla integrazione culturale. In questo scenario diviene essenziale per la pedagogia un'attenta riflessione sulle prassi dell'agire pedagogico che consentano di prendersi cura della formazione e della deformazione, di dare-forma (identità personale) a ogni soggetto, sia all'interno del contesto scolastico che al di fuori di esso. Oggi più che in passato la scuola e la formazione devono fondare l'educazione dei talenti delle nuove generazioni sulla formazione culturale e sociale dei soggetti, utilizzando prassi e metodi di intervento fondate sulla condivisione di un linguaggio comune e familiare. Per rispondere in modo adeguato alle prospettive della sostenibilità, dell'ecologia integrale, dell'equità previsti nell'Agenda 2030, della *Global Citizenship Education* e delle *Global Competencies*, la pedagogia è chiamata a generare dispositivi ed esiti di ricerca che partecipino alla riduzione dei divari sociali, culturali ed economici. È attraverso questi concetti e sentimenti che possiamo immaginare e attenderci un futuro basato sulla convivenza e sulla solidarietà: "l'educazione globale è basata su un processo cognitivo unitario e partecipativo che contribuisce a rendere più chiare realtà complesse, affrontando le incertezze e le contraddizioni [...] essa reclama un'educazione per il futuro, al fine di incoraggiare gli individui a impegnarsi responsabilmente per la creazione di una società mondiale, dando loro gli strumenti su cui fondare le basi di un pensiero e di un'azione solidali a livello planetario" (Mariani, 2011, p. 33). In linea con questo obiettivo, uno strumento particolarmente fecondo è rappresentato dall'educazione alle immagini. Essa aiuta l'esplorazione intra e inter personale (punti di forza e punti di debolezza), la comunicazione ecologica, la costruzione dell'identità, lo scambio generativo, la cittadinanza attiva, la libertà di scelta. È un dispositivo che consente di generare identità, scambi, relazioni sociali,

atti condivisi e che promuove così la comunicazione generativa (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani, Toschi, 2012). Nella letteratura italiana e internazionale è già stata evidenziata l'utilità pedagogica di utilizzare la fotografia come attivatore e mediatore di relazioni (Martin, 1990; Schurch, 2007; Nuti, 2011). Con il presente contributo si intende far luce sulle applicazioni del dispositivo fotografico nell'ambito della ricerca e dell'intervento pedagogico nazionale e internazionale. L'identificazione delle prassi pedagogiche può infatti consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico che molto spesso vengono trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e attività individuale del singolo professionista. È uno sguardo che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali alcune discipline pedagogiche fondano il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. È uno sguardo che mira ad alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998).

2. Il linguaggio della fotografia

Analizzare i rapporti tra fotografia ed educazione significa addentrarsi nell'esplorazione del senso che la produzione e la fruizione di immagini può assumere all'interno di una prospettiva di promozione di pensieri e di costruzione di relazioni e all'interno dei contesti educativi e formativi. La fotografia, come molte altre forme artistiche, permette innanzitutto di entrare in contatto con la bellezza, con un'esperienza che va oltre il quotidiano: l'esperienza del bello. La riflessione sulla potenza pedagogica del bello si deve ad autori come Schiller, Dewey, Proust, Bloch, Heidegger, Marcuse, Gadamer, Adorno che hanno esaltato il concetto di estetica come "salvezza": è grazie all'arte che il vissuto si "salva" e si rivela con i suoi significati, è grazie all'educazione estetica che si rende possibile la "cura di sé". La ricezione estetica di un'opera, di un quadro, di un paesaggio, comporta l'instaurarsi di un dialogo interiore che permette di affinare e ri-orientare i propri vissuti. La ricezione di un'espressione artistica ha pertanto innumerevoli potenzialità formative. Ma la fruizione dell'arte ha ulteriori funzioni. La prima funzione è psicologico-esistenziale, in quanto l'arte permette di appropriarsi di un testo, di portarlo a sé e al proprio vissuto. C'è poi una funzione che attiene alla competenza tecnica, mentre sul piano cognitivo la fruizione artistica comporta un approfondimento della conoscenza. L'arte ha anche una funzione sociale che consiste nella sua capacità di rispecchiare la società, criticarla e, talvolta, superarla, insieme ad una funzione culturale e storica poiché assume strategie diverse di epoca in epoca. Infine essa assume una funzione utopica in quanto annuncia un modo ulteriore di stare nell'esperienza (Cambi, 2016).

La ricchezza della fruizione risiede nell'atto dialettico che sta in bilico tra forma e interpretazione, tra oggettivazione della forma e soggettivazione dell'interpretazione. È in questo modo che, attraverso il dialogo col bello, si può sviluppare quella *cura sui* che consiste nell'aprirsi al mondo per acquisire più ricchezza, più consapevolezza, più umanità. Il messaggio della fotografia è costituito da una interazione tra immagine concreta e contesto all'interno del quale l'immagine si trova: "ciò che la fotografia riproduce all'infinito ha avuto luogo una sola volta: essa ripete meccanicamente ciò che non potrà mai ripetersi esistenzialmente [...] essa è il Particolare assoluto, la Contingenza suprema, spenta e ottusa, il Tale (la tale foto e non la Foto), in breve, la Tyche, l'Occasione, l'Incontro, il Reale" (Barthes, 2003, p. 6). Essa è il particolare in quanto riproduzione di questo momento,

di questa persona, di questo oggetto che comunicano all'osservatore una molteplicità di significati.

Siamo portati a considerare l'immagine fotografica come ripetizione e ricostruzione della realtà, ma proprio mentre ripresenta una realtà già vista e conosciuta o sconosciuta, la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'osservazione di una fotografia può dunque essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato.

L'immagine e la fotografia hanno infatti un valore comunicativo e rappresentativo fortissimo in quanto in grado di evocare e di parlare a ciascuno di noi nel rispetto delle singole sensibilità e nella possibilità di veicolare connessioni e intrecci con altre immagini, altri passaggi, altri linguaggi (Malavasi, Zoccatelli, 2012). Secondo la formulazione più accreditata in ambito fotografico, comunicare infatti vuol dire "fare comune", condividere con altri qualcosa che si possiede, in uno scambio virtuoso in cui qualcuno riceve qualcosa senza che il comunicante lo perda (Taddei, 1984).

Nel verbo comunicare sono, infatti, comprese le idee di partecipazione, condivisione e reciprocità. Il significato è l'aspetto centrale dell'atto comunicativo: un significato che non è dato una volta per tutte, non consiste in un dato di realtà, ma è un prodotto culturale che, in quanto tale, è soggetto a variazioni e mutamenti a seconda dei contesti.

Inoltre, il linguaggio della fotografia è un linguaggio che risiede nel non verbale. Per questo trattiene dentro di sé aspetti della realtà che intende evocare ed avendo un valore analogico svolge una funzione relazionale, che lo collega alle dimensioni dei bisogni dei desideri e delle emozioni.

Possono essere definite tre condizioni affinché una comunicazione possa aver luogo. La prima riguarda la messa in comune della prenoscenza: la lingua, i simboli, gli artefatti culturali di un contesto ed il background che ciascun individuo possiede. È poi necessaria la comunanza di un linguaggio, vale a dire una condivisione di codici, in modo che le interpretazioni possano essere univoche. L'ultimo aspetto concerne la comunanza di mentalità, in quanto questa dimensione è quella che origina i comportamenti e funge da importante appoggio alle riflessioni individuali.

La fotografia comunica solo quando l'aspetto denotativo si unisce a quello connotativo. Altrimenti resta una semplice fotografia. Come asserisce Barthes (2003), la fotografia è sì un messaggio, ma noi non possediamo una chiave di lettura univoca con cui esso possa essere interpretato. A differenza del linguaggio verbale, il linguaggio della fotografia è analogico, esprime le idee per analogia. La fotografia è un linguaggio degli eventi e non un codice di segni convenzionali, discreti, svincolati dalla realtà a cui essi fanno riferimento. Sia la fotografia sia la sua interpretazione risultano essere prevalentemente atti creativi, strettamente legati alla persona che li realizza. Esiste dunque una dimensione immaginativa che permette di associare alle immagini concetti, emozioni, sensazioni, parole, e che determina le mille possibilità di differenti punti di vista sul mondo. Per comunicare con le fotografie, bisogna avere bene in mente un'idea da voler condividere e socializzare, pur sapendo che tale idea rimarrà principalmente nostra e potrà suggerire, più che determinare ciò che i nostri interlocutori troveranno in essa.

3. Formarsi e formare attraverso le fotografie nei contesti educativi

La fotografia non è un soggetto innovativo per la scuola se la si considera nella sua funzione descrittiva, viene infatti utilizzata da sempre come supporto per la comprensione di determinati contenuti di storia, storia dell'arte, geografia. Quello che sembra essere poco studiato è invece l'inserimento del rilevamento fotografico da parte di alunni, all'interno di una concezione che conferisce loro il ruolo di attori protagonisti dell'esperienza fotografica.

Le immagini fotografiche prodotte all'interno dei contesti educativi assumono funzioni comunicative importanti: informano, descrivono, emozionano, attribuiscono valori e significati al lavoro quotidiano che viene svolto nel contesto. La comunicazione attraverso la fotografia è data dalla forza e dall'unicità che in uno scatto concentra un'idea ed un'interpretazione di una situazione. Date queste premesse, l'utilizzo del dispositivo fotografico può rappresentare uno strumento estremamente funzionale per la gran parte delle attività svolte nei contesti educativi e formativi.

In particolare, si possono descrivere tre cardini metodologici su cui poggia l'utilizzo della fotografia all'interno di queste tipologie di contesti: l'osservazione, la sperimentazione e la narrazione. L'osservazione riveste un ruolo di primo piano nel contesto educativo, rappresenta lo strumento elettivo per l'analisi e la conoscenza dello stesso ed è a partire da essa che il contesto può venire trasformato in funzione dei processi in corso (Cecotti, 2016). È proprio attraverso l'attività di osservazione che è possibile riflettere sulle pratiche poste in essere e sperimentare cambiamenti e miglioramenti.

In questo senso, il mezzo fotografico rappresenta uno strumento particolarmente adatto all'osservazione, perché come afferma Cipollini (2007), imparare a fotografare non significa acquisire un'abilità tecnica, ma rieducare la mente a vedere.

Il secondo cardine metodologico è quello della sperimentazione: dalla ricerca e dalla documentazione possono essere ricavati dati che consentono di passare all'operativo, di apportare trasformazione sia nei singoli che nei gruppi (Cecotti, 2016). Quando si condividono le foto con altre persone, il significato originario può non sempre restare "con" e "dentro" la fotografia. Può piuttosto essere trasformato, espandendosi in funzione degli interlocutori.

Basta prendere in considerazione questi aspetti comunicativi della fotografia quando si utilizzano per stimolare i discorsi, proporre prospettive multiple di interpretazione o evocare domande da parte del personale educativo che riesamina e ristrutturata i propri approcci pedagogici. L'ultimo cardine è la narrazione che rappresenta lo strumento più efficace per la verifica, la riflessione e la formulazione di nuove ipotesi.

Come afferma Bruner (1992) il pensiero narrativo è la chiave interpretativa dell'esistenza e la dimensione mentale per eccellenza. Raccontarci è la modalità più consona che abbiamo a disposizione, non solo per farci comprendere dagli altri, ma anche, e soprattutto, per comprendere noi stessi. In questo senso le "narrazioni" dell'agire educativo sottostanno a rappresentazioni e visioni diverse del proprio operare (Bruner, 2002).

L'utilizzo di sequenze fotografiche consente pertanto di collegare lo svolgersi delle esperienze, i cambiamenti, le trasformazioni degli avvenimenti educativi.

I vantaggi dell'utilizzo della fotografia sono riportati anche da una ricerca americana (Moran, Tegano, 2005) si è occupata dell'utilizzo della fotografia nei contesti educativi. Questa ricerca ha evidenziato uno sviluppo delle competenze del per-

sonale educativo nell'utilizzo del linguaggio visivo. Tale linguaggio è in grado di rappresentare, esaminare e comunicare ciò che emerge nella comprensione dei fenomeni, sia in rapporto con altri adulti che nella riflessione con sé stessi. Affinché l'utilizzo della fotografia avvenga in modo non superficiale è necessario sensibilizzare il personale educativo rispetto alle modalità di impiego dello strumento e alle sue molteplici applicazioni.

Nonostante le applicazioni dello strumento al contesto educativo possano variare in base agli obiettivi ed in base alle specificità contestuali, si possono declinare in questa sede alcuni ambiti di applicazione trasversali: l'incontro con i genitori, l'utilizzo della sequenza e del racconto fotografico con i bambini, la documentazione educativa, la *Philisophy for Children*, l'utilizzo della fotografia oltre la scuola e l'intervento con gli adulti in clinica della formazione e pedagogia clinica.

3.1 *Le immagini nella relazione con i genitori*

Possiamo definire la relazione con i genitori come un primo e fondamentale ambito di applicazione del dispositivo fotografico proprio per la complessità e la delicatezza che caratterizza questo momento conoscitivo. All'interno dei contesti educativi, infatti, le fotografie possono essere usate in sede di primo colloquio al fine di costruire un dialogo che può avviarsi proprio grazie ad alcune foto selezionate e portate dai genitori. In questo modo sarà la narrazione scaturita dalle immagini a descrivere le rappresentazioni e la storia del bambino e le sue relazioni con i genitori. Successivamente, le fotografie potranno anche essere utilizzate per organizzare gli incontri con i genitori nel corso dell'anno, in modo da favorire la partecipazione attiva degli stessi al servizio e da produrre una cultura condivisa (Cecotti, 2015).

3.2 *Sequenze fotografiche con i bambini*

La seconda modalità attraverso cui si può utilizzare la fotografia è quella di proporre sequenze fotografiche ai bambini. La sequenza è costituita da una progressione spazio-temporale, in cui ordine, ritmo e unitarietà si coniugano in modo tale da offrire un senso a ciò che viene proposto. Per questi motivi risulta una forma particolarmente adatta alla narrazione e costituisce un valido stimolo per l'organizzazione di pensieri e connessioni ulteriori. Può essere utilizzata un'unica immagine per offrire un impatto emotivo, per raccontare l'emozione di un attimo, mentre utilizzare una sequenza di immagini su un tema consente di approfondire i dettagli. In questo senso le fotografie ci permettono di raccontare esperienze e trasformazioni e di rendere visibili i processi di sviluppo e di apprendimento. Una storia fotografica permette di descrivere con un certo numero di passaggi i processi e le trasformazioni. Infatti, la sequenza fotografica promuove nei bambini che la guardano la reversibilità del pensiero: la visione di fotografie di sé o del contesto educativo distanti temporalmente tra loro permette ai bambini di accedere all'esperienza dello scorrere del tempo, soprattutto quando hanno pochi anni ed il pensiero è ancora nella sua fase preoperatoria. La questione dell'immagine di sé rappresenta un altro aspetto fondamentale dell'utilizzo di questo strumento con bambini piccoli. Il riconoscimento dell'immagine di sé è, infatti, una questione di grande interesse dal punto di vista della psicologia

dello sviluppo, in quanto la progressiva capacità di riconoscersi viene considerata una manifestazione della genesi della coscienza di sé nel bambino (Cecotti, 2016).

Quando il bambino viene invitato a descrivere ciò che vede nell'immagine, è di fondamentale importanza che l'adulto solleciti l'attenzione verso ciò che è raffigurato in essa, garantendo al contempo la possibilità, di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare e sollecitare l'attenzione del bambino. Solo quando questa opportunità viene garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come vicenda aperta, rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno.

3.3 *Le immagini oltre la scuola*

Schürch (2007), ha sperimentato in Svizzera l'utilizzo della fotografia in un ambiente esterno alla scuola, nei bambini dai 3 ai 7 anni, un periodo nel quale si costruiscono le basi del pensiero e le competenze per l'inserimento linguistico, sociale e culturale.

L'esperimento ha coinvolto 125 bambini, ognuno con un rullino di ventiquattro scatti a disposizione. Il lavoro diede vita, a numerose iniziative di riforma ambientale dove la prima infanzia svolgeva un ruolo sociale del tutto nuovo, una vera e propria *cittadinanza del bambino*. Schürch definisce sei fasi nell'evoluzione del rapporto tra bambino, fotografia e ambiente, dove si stigmatizza per ciascuno un carattere prevalente, ma non esclusivo: fase della scoperta funzionale, della condensazione, del realismo intenzionale, del realismo mancato, dell'intenzionalità educativa.

Un altro studio di questo tipo è stato svolto nel contesto italiano da Nuti (2011), su un campione di bambini fra 8 e 10 anni che hanno usato la macchina fotografica durante alcune esperienze scolastiche outdoor. I contesti di apprendimento nei quali alunni e insegnanti hanno effettuato gli scatti fotografici, sono rappresentati da una visita guidata e due viaggi di istruzione. La verbalizzazione e la condivisione delle esperienze è risultata l'elemento fondamentale del percorso. La valenza sociale del fare fotografie è risultata fin da subito: la relazione interpersonale tra i compagni è stata testimoniata dalle fotografie stesse e nella pratica fotografica.

Sembra dunque molto promettente non solo utilizzare sequenze fotografiche da proporre ai bambini come momenti di condivisione e di consapevolezza, ma anche incentivare l'utilizzo di laboratori attraverso i quali i bambini possano agire come protagonisti della fotografia, scattare fotografie, sviluppando competenze e capacità cognitive e relazionali.

3.4 *Fotografia e Philosophy for Children*

L'utilizzo delle immagini e della fotografia può inoltre rappresentare un valido strumento integrativo per la *Philosophy for Children*, così come la intende Lipman (2002) ovvero un metodo didattico che si pone l'obiettivo di sviluppare un pensiero complesso. Per Lipman, il pensiero complesso deriva dalla fusione di tre tipologie di pensiero: il pensiero critico (orientato alla ricerca della verità), il pensiero creativo (incentrato sulla costruzione di significati) ed il pensiero *caring* (orientato al valore). In questo senso l'autore afferma che "il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale,

che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo" (Lipman, 2005, p. 220). È proprio in questo senso che la comunicazione fotografica può rappresentare un potente strumento per lo sviluppo di un pensiero critico, di un pensiero creativo e di un pensiero di *caring*, così come delineati da Lipman: le immagini consentono di individuare connessioni e distinzioni, di aprirsi al superamento di dicotomie e opposizioni costruendo nuove interpretazioni, di sperimentare emozioni e condividerle. Quando si condividono le foto con altre persone, il significato originario può non sempre restare "con" e "dentro" la fotografia. Può piuttosto essere trasformato, espandendosi e acquisendo forme nuove in funzione degli interlocutori. Basta prendere in considerazione questi aspetti comunicativi della fotografia per scoprirne la potenza di utilizzo per stimolare i discorsi, proporre prospettive multiple di interpretazione o evocare domande. Grazie alle sue variegate caratteristiche e modalità di utilizzo la fotografia può essere utilizzata facendo leva sulle sue finalità descrittive e informative, sulle sue potenzialità narrative, sulla sua capacità di storicizzare gli eventi ed i vissuti all'interno del contesto scolastico, al fine di allenare il pensiero complesso e multidimensionale.

Per quanto riguarda i racconti fotografici si rende indispensabile la didascalia affinché la foto non rimanga una approssimazione, attribuendo alla scrittura il compito di disambiguare l'immagine, rendendo da un lato meno libero il flusso delle associazioni, ma dall'altro offrendo elementi di contesto non ricavabili dalla sola immagine (Benjamin, 2011).

3.5 Documentare attraverso le immagini

Una delle applicazioni più appropriate della fotografia al contesto educativo è certamente quella della documentazione. L'aspetto peculiare della fotografia è, infatti, proprio la sua capacità di registrare un frammento di spazio-tempo per farne memoria e permette pertanto di ricostruire contesti, situazioni, presenze e ambienti. Sontag (1978) afferma che le fotografie sono ricordate più facilmente delle immagini in movimento perché rappresentano un preciso lasso di tempo anziché un flusso. Ogni immagine fotografica è un momento privilegiato, che è stato trasformato in un oggetto che è possibile ricordare e rivedere. Per questo la fotografia sembra essere particolarmente adatta per costruire la documentazione educativa. Quello che sembra fondamentale sottolineare è che la documentazione non consiste semplicemente in un obbligo amministrativo o burocratico per i contesti educativi ma rappresenta anche uno strumento ed una competenza di educatori ed educatrici. Si tratta di un'occasione per dare visibilità al proprio lavoro e renderlo visibile anche ai genitori e alle famiglie (Faggion, 2017).

La sua funzione principale è quella di monitorare costantemente la qualità del lavoro in corso d'opera ed è necessaria per verificare l'adequazione delle ipotesi con le situazioni proposte. La documentazione è dunque, al contempo, osservazione, sperimentazione e verifica. Osservare e documentare vuol dire ricomporre la trama delle esperienze e dare visibilità al sapere dei bambini e alla competenza educativa degli adulti (Cecotti, 2016).

In questo senso la fotografia può essere utilizzata facendo leva sulle sue finalità descrittive e informative, sulle sue potenzialità narrative, sulla sua capacità di storicizzare gli eventi e gli interventi educativi. La pratica della documentazione così intesa assume una forte potenzialità formativa, diventa lo stimolo per il cambia-

mento e l'evoluzione, la sperimentazione e la ricerca, sia da parte dei singoli che delle équipes, diventa altresì un'occasione per superare l'egocentrismo intellettuale che può condizionare il nostro operato (Catarsi, 1999).

L'utilizzo della fotografia nei contesti educativi si va così a delineare come un vero e proprio processo di cambiamento ed *empowerment* che pone le sue basi nel concetto che tutte le persone, possono essere portatrici di competenze, forze e capacità per fronteggiare le difficoltà (Gigli, 2007). Tutti gli attori del contesto educativo saranno così impegnati in un processo continuo di miglioramento, caratterizzato da confronto e condivisione, che andrà inevitabilmente ad influenzare la qualità del servizio.

3.6 *Fotografia in clinica della formazione e pedagogia clinica*

Un altro ambito di applicazione del dispositivo fotografico lo si trova all'interno della prospettiva della clinica della formazione, ideata in Italia da Riccardo Massa negli anni Novanta del secolo scorso che pone al centro del suo interesse l'accadere educativo in qualsiasi forma esso si presenti per comprenderne la complessità nel suo svolgersi nel tempo. In questo approccio le immagini sono dei testi che consentono agli educatori e operatori di interrogare il proprio vissuto professionale, cogliendone rappresentazioni e significati latenti. Il lavoro sull'immagine e con l'immagine consente di dislocarsi da pensieri convenzionali e può permettere un lavoro di ristrutturazione emotiva, favorito dal materiale insaturo dell'immagine e dal suo essere un potente evocatore esistenziale. Attraverso un approccio clinico-pedagogico alle produzioni come indicatori deittici (Massa, 1992; Riva, 2004), le fotografie appaiono come prodotti generati da un campo che consentono di costruire un significato sui vissuti che animano la formazione.

Ancora nel campo della formazione degli adulti le immagini vengono ampiamente utilizzate come metodo e prassi di intervento nel campo della pedagogia clinica, un'area della pedagogia generale che ha l'obiettivo di favorire l'emancipazione del soggetto dal proprio stato di sofferenza attraverso un "ridonarsi forma", convertendo le condizioni di malessere esistenziale (condizione di deformazione dell'armonia umana) in uno stato di benessere essenziale (passaggio da uno stato di deformazione ad uno di formazione) (Sola, 2008).

Conclusioni

Anche se nella letteratura pedagogica non esiste una *review* che sintetizzi i vari utilizzi del dispositivo fotografico in contesti educativi, come si è visto, sono molte sono le aree in cui questo strumento viene applicato. Le immagini e le fotografie possono dunque diventare un potente strumento comunicativo nelle mani di educatori e pedagogisti, a partire dal contesto del nido fino ad arrivare all'età adulta. La comprensione delle opportunità offerte dall'utilizzo delle fotografie potrebbe portare a massimizzare le qualità comunicative (la comprensione) e generative (la nascita di nuove idee) di questo strumento come linguaggio della ricerca educativa.

Qualunque sia lo strumento di intervento utilizzato, il presupposto è sempre quello di instaurare una comunicazione generativa, una comunicazione che consenta di generare identità, scambi, relazioni sociali, atti condivisi (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani, Toschi, 2012) e che possa contribuire a creare e sostenere una

cultura condivisa, in cui le persone possano sentirsi protagonisti attivi (Moro, 2006; Bobbio, 2011).

La pedagogia deve confrontarsi, oggi più che in passato, con i cambiamenti indotti dal processo di globalizzazione e con i mutamenti che intervengono in tutte le dimensioni dell'esperienza umana, ivi compresa quella dell'infanzia (Macinai, 2006; Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012). Per tutti questi motivi è sempre più necessario che la pedagogia si interroghi sulle teorie e le prassi che guidano il suo intervento e su quali di esse siano più funzionali in relazione ai mutamenti del contesto socio-culturale.

La fotografia, in questo senso, con tutte le peculiarità qui delineate, si presta ad essere un ottimo e trasversale strumento di intervento pedagogico, che necessità come tutti i metodi, di un'attenta riflessione sulla sua declinazione in riferimento agli obiettivi educativi e formativi. Si tratta di formare professionisti che agiscano in "maniera riflessiva" che si pongano come ricercatori e – grazie a tale atteggiamento – accrescano conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge (Schön, 1993).

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F. & Toschi, L. (2012). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.
- Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Benjamin, W. (2011). *Piccola storia della fotografia*. Milano: Skira.
- Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2016). *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*. Roma: Anicia.
- Cambi, F., Biemmi, I., Di Bari, C., Giosi, M., & Piscitelli, M. (2010). *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. Pisa: ETS.
- Cambi, F., Di Bari, C., & Sarsini, D. (2012). *Il mondo dell'infanzia: dalla scoperta al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Catarsi, E. (1999). *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Cecotti, M. (2015). La fotografia nei contesti educativi. *Bambini*, 1, 39-43.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando: la fotografia nei contesti educativi*. Parma: Junior.
- Cipollini, M. (2007). Fotografare per documentare al nido. In L. Chicco (Eds.), *Progettare il fare al nido: un processo di cambiamento continuo* (pp. 115-121). Bergamo: Junior.
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Faggion, S. (2017). Documentare al nido attraverso la fotografia. *Bambini*, 1, 65-69.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglia nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Lipman, M. (2002). Orientamento al valore (caring) come pensiero. In A. Cosentino (Eds.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Li-guori.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti, sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mariani, A. (2011). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Martin, M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

- Moran, M. J. & Tegano, D. (2005). Moving towards visual literacy: photography as a language of teacher inquiry. *Journal of Early Childhood Research and practice*, 7, 1.
- Moro, A. C. (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Nuti, G. (2011) *Le briciole di Pollicino. Fotografia e didattica tra scuola ed extrascuola*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano: Guerini Scientifica.
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books, trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schurch, D. (2007). *Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni. L'altro sguardo sull'ambiente di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Sola, G. (2008). *Introduzione alla pedagogia clinica*. Genova: Il melangolo.
- Sontag, S. (1978). *Sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Taddei, N. (1984). *Lettura strutturale della fotografia*. Roma: EDAV.

Educare a pensare criticamente nella scuola primaria: risultati preliminari da uno studio empirico

Teaching critical thinking in primary education: preliminary results from an empirical study

Alessandra Imperio

Libera Università di Bolzano-Bozen – alessandra.imperio@education.unibz.it

ABSTRACT

This paper describes the epistemological, theoretical, and methodological framework of an empirical study on the development of critical thinking skills for primary school students. Critical thinking has been recognized worldwide as a key competence to enable active citizenship. The current research design comprises a two-year intervention in 12 experimental and control classes (grades 2-3 and 4-5) in the Friuli Venezia Giulia region. Teachers nominated their classes to take part in the project through a region-wide survey aimed at investigating the most implemented teaching approaches. After a teacher training on one of the existing frameworks to promote thinking (TASC - Thinking Actively in a Social Context, by B. Wallace), the teachers are implementing the approach in their classes with the continuing support of the researcher. A tool specifically developed was employed as an initial and mid-term assessment to appraise students' performances, in terms of critical thinking dialogue and dispositions. The final assessment will take place in April 2020. The current paper will address and discuss the research design and the preliminary results of the study.

Questo articolo descrive il quadro epistemologico, teorico e metodologico di uno studio empirico sullo sviluppo della capacità di pensiero critico negli studenti delle scuole elementari. Il pensiero critico è stato riconosciuto in tutto il mondo come una competenza chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva. Il disegno di questa ricerca prevede un intervento biennale in 12 classi sperimentali e di controllo (classi II-III e IV-V) nella regione Friuli Venezia Giulia. Gli insegnanti hanno candidato le loro classi a prendere parte al progetto attraverso un questionario a livello regionale, volto a studiare gli approcci didattici più implementati. Dopo una formazione docenti su uno dei *framework* di apprendimento esistenti per la promozione del pensiero (TASC - *Thinking Actively in a Social Context*, di B. Wallace), gli insegnanti stanno utilizzando l'approccio nelle loro classi con il continuo supporto del ricercatore. Una prova appositamente costruita è stata utilizzata come valutazione iniziale e intermedia delle performance degli studenti, in termini di dialogo e disposizioni sul pensiero critico. La valutazione finale avrà luogo in aprile 2020. Il presente articolo affronterà e discuterà del disegno della ricerca e dei risultati preliminari dello studio.

KEYWORDS

Critical Thinking, Primary School, Empirical Study, Quasi-Experimental Research, Assessment.

Pensiero Critico, Scuola Primaria, Studio Empirico, Ricerca Quasi-Sperimentale, Valutazione.

Introduzione

Formare all'atteggiamento critico e formare all'atteggiamento democratico, come due facce di una stessa medaglia, sono due elementi che sembrano caratterizzare la buona scuola (Baldacci, 2015). Il come affrontare questa sfida è oggetto di questo progetto di ricerca.

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità include il pensiero critico tra le dieci *life skills*, fondamentali per il benessere fisico, psichico e sociale di ogni individuo, e quindi importanti per maturare un atteggiamento positivo ed efficace verso gli eventi e le sfide della vita (WHO, 1994). Coerentemente con queste indicazioni, le politiche educative di tutto il mondo considerano il pensiero critico come una delle competenze trasversali irrinunciabili per il successo nel XXI secolo, e molte nazioni hanno attuato diverse iniziative per insegnare a pensare (Wegerif, Li & Kaufman, 2015). I risultati insoddisfacenti ottenuti dai ragazzi nelle prove internazionali, congiuntamente agli interessi di carattere politico ed economico, sono alla base di questa attenzione e interesse verso l'insegnamento del pensiero in una più ampia accezione (Moseley et al., 2005). Infatti, anche il Forum economico mondiale (WEF, 2015), nel delineare le 16 competenze fondamentali per il XXI secolo, include tra queste il pensiero critico. Allo stesso modo, in Europa, il legame esistente tra istruzione/formazione e mercato del lavoro/crescita economica viene sottolineato diverse volte nei documenti ufficiali, a partire già dal 1995 con il primo Libro bianco su Istruzione e Formazione (European Commission, 1995), in cui si palesa la necessità di individuare quali siano le competenze indispensabili per la "società conoscitiva" del futuro. Da un lato sembra esserci una richiesta di omologazione degli individui, secondo ragioni mercantilistiche, per la società della conoscenza, dall'altro viene sostenuta la promozione di abilità e competenze, come il pensiero critico, che invece incoraggiano all'educazione di cittadini attivi e responsabili, capaci di pensare con la propria testa, e di fuggire da queste logiche neo-liberiste (cfr. Frabboni & Wallnöfer, 2013). In più recenti raccomandazioni e comunicazioni (European Commission, 2018; European Parliament and Council of the European Union, 2006) il pensiero critico compare come una delle abilità trasversali presenti in tutte, o quasi, le competenze chiave.

L'Italia ha iniziato a recepire le raccomandazioni europee con il D.M. 139/2007 e, poi, anche in più recenti documenti, come le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (MIUR, 2018). In questi ultimi documenti ci sono riferimenti espliciti sull'educazione al pensiero; in quello più recente si parla espressamente più volte di pensiero critico come capacità fondamentale nell'esercizio di una cittadinanza attiva.

Le raccomandazioni europee e le indicazioni nazionali rappresentano la cornice entro la quale si sviluppa il progetto di ricerca. Il presente contributo si pro-

pone di descriverne: le origini, in termini di motivazioni contestuali e formulazione del problema, gli assunti teorici dai quali hanno preso forma le diverse azioni, e l'impostazione metodologica che è stata data allo studio. Infine, poiché il progetto è ancora in corso di realizzazione, vengono presi in esame alcuni risultati preliminari e le criticità emerse.

1. Motivazioni contestuali

Accanto alle spinte delle politiche educative, l'interesse a comprendere con quali approcci didattici sia possibile educare i propri studenti a diventare cittadini dotati di pensiero critico vanno individuati nei bisogni emersi durante gli ultimi anni di insegnamento, in una classe della scuola primaria, e nell'esperienza di ricerca-azione biennale, condotta nella medesima.

Da un lato, bambini abili esecutori, bisognosi di conferme sulle piccole scelte autonome, bloccati davanti a compiti complessi in cui capacità di riflessione e di risoluzione di problemi erano necessarie; dall'altro, spesso pervasi da un senso di fatica nel pensare e nell'apprendere, e sommersi da troppe richieste e informazioni, provenienti sia dalla scuola che dall'extra-scuola. Il percorso di ricerca-azione è stato il frutto di alcune esperienze di formazione e *job-shadowing* condotte in Finlandia, Estonia, Inghilterra e Irlanda, grazie ad un progetto Erasmus+, e aveva il preciso obiettivo di sperimentare delle pratiche didattiche innovative che incrementassero la motivazione degli alunni e migliorassero le loro competenze, piuttosto che le loro conoscenze (cfr. Imperio, 2018). Oltre ad aver conseguito i risultati sperati, il percorso di ricerca-azione ha portato ad altri benefici e all'evidente risultato che i tempi necessari per veicolare la stessa mole di contenuti disciplinari di una classe "tradizionale" si allungano utilizzando una didattica costruttivista attiva, permettendo però di maturare più competenze, a fronte di meno contenuti. L'aver sperimentato palesemente la correlazione esistente tra approccio didattico e sviluppo delle *soft skills* ha mosso, quindi, l'interesse a comprendere con quali approcci didattici e ambienti di apprendimento sia possibile educare i propri studenti a diventare cittadini pensanti, attivi, responsabili e autonomi.

2. Il disegno della ricerca

2.1 Posizione del problema e domande di ricerca

La tradizione scolastica italiana sembra continuare a privilegiare approcci didattici espositivi, finalizzati all'acquisizione di contenuti piuttosto che all'acquisizione di competenze. Questi approcci appaiono essere antitetici all'acquisizione di competenze come il pensiero critico, e comunque non sono indirizzati al coinvolgimento attivo degli alunni nella costruzione della conoscenza. È difficile aspettarsi adulti politicamente attivi e produttivi se da ragazzi sono stati solo passivi e assimilativi (Lipman, 1995). Le domande di ricerca ambiscono a valutare quanto la scuola primaria italiana stia già promuovendo la maturazione del pensiero critico negli studenti, e a comprendere quale ambiente di apprendimento possa essere introdotto per favorire lo sviluppo di questa competenza, senza stravolgerne l'organizzazione istituzionale (e.g. curriculum denso e frammentazione disciplinare).

2.2 Inquadramento teorico

In letteratura, le teorizzazioni esistenti sull'educazione al pensiero critico possono essere raggruppate in quattro prospettive, ciascuna afferente ad una diversa area disciplinare: la filosofia, la psicologia cognitivista, le scienze dell'educazione e la pedagogia socio-culturale (Imperio, Kleine Starman, & Basso, in press).

Nel presente studio sono state tenute in considerazione le quattro prospettive. In particolare si è scelto di utilizzare: una definizione personale di pensiero critico, che attinge indubbiamente sia dalla concettualizzazione normativa dei filosofi che da quella descrittivo-procedurale degli psicologi cognitivisti; un *framework* d'apprendimento che affonda le sue basi teoriche sia nella psicologia cognitivista e sociale, che nelle scienze dell'educazione, ma anche negli studi delle neuroscienze; una prova per la valutazione del pensiero critico costruita ad hoc, che abbraccia teorizzazioni appartenenti sia alla filosofia, che alla psicologia e alle scienze dell'educazione, ma con uno specifico riferimento alla pedagogia socio-culturale, per l'importanza attribuita al dialogo tra pari nella formazione del proprio pensiero e nella costruzione di significati e valori condivisi.

In questo progetto di ricerca, dunque, il protagonista è un pensiero critico che

... non nasce da ragioni mercantilistiche, ma dal bisogno di educare cittadini attivi e liberi, che sappiano interrogarsi, valutare la pertinenza e affidabilità delle informazioni disponibili, in continua evoluzione e aumento, prendere decisioni ponderate e accurate, in grado di risolvere problemi, trovare soluzioni e proporre nuove idee in diversi contesti. Può quindi essere definito come un pensiero libero, attivo, fluido, flessibile, originale, che non è il risultato della semplice somma delle parti, ma che sa essere sia convergente che divergente, sia logico che laterale e creativo, allo stesso tempo e nelle giuste proporzioni (Imperio, in prep.).

Dal punto di vista didattico in questo studio è stato utilizzato un *framework* per l'educazione al pensiero, in senso lato, scelto tra 41 cornici d'apprendimento, teorizzazioni, tassonomie, approcci, veri e propri programmi d'insegnamento al pensiero, descritti da Moseley e colleghi nel 2005. *Thinking Actively in a Social Context* (TASC) di Belle Wallace e Harvey Adams (Wallace, 2002) è sembrato adattabile al contesto delle scuole primarie italiane, con riferimenti teorici fondati (e.g. L. S. Vygotskij, R. Sternberg, A. Bandura), improntato su una didattica costruttivista, e con materiali facilmente accessibili. TASC è rappresentato graficamente da una ruota ad 8 spicchi, ciascuno dei quali rappresenta sia una diversa occasione per sviluppare i processi cognitivi alla base del pensiero, che una fase con dei compiti da svolgere per risolvere un problema o conseguire un obiettivo. La ruota è un potente strumento di *scaffolding* nell'apprendimento, in quanto gli alunni possono imparare ad utilizzarla in modo autonomo, come modello di lavoro, seguendo in senso orario le varie fasi, ma anche in modo flessibile, passando da una fase all'altra saltandone alcune, o utilizzandole in un ordine diverso da quello dato. La stessa ruota può essere utilizzata dall'insegnante per la progettazione delle attività ed è applicabile a tutte le discipline e a tutte le fasce d'età. Inoltre, l'approccio incoraggia l'utilizzo di una didattica attiva, la discussione e il dialogo tra pari, nonché la comunicazione e condivisione degli apprendimenti. TASC, dunque, sembra possedere le caratteristiche di uno strumento di lavoro flessibile, dove l'imparare a pensare, in senso lato, avviene in modo indiretto, attraverso l'esercizio di abili mentali. Baldacci (2015), citando Dewey, spiega come l'educazione al pensiero debba proprio essere un processo collaterale di apprendimento di abili mentali, parallelo all'apprendimento dei contenuti disciplinari.

2.3 Quadro metodologico

La ricerca può essere descritta come lo studio di un intervento condotto nella regione Friuli Venezia Giulia, e utilizza un approccio quasi-sperimentale, poiché intende confrontare i risultati ottenuti in classi sperimentali e di controllo, utilizzando strumenti sia di tipo qualitativo che quantitativo.

Tra settembre e ottobre 2018, è stato diffuso in tutte le scuole primarie della regione un questionario per i docenti di ruolo, con la duplice finalità di raccogliere su base volontaria le candidature delle classi sperimentali, e di conoscere gli stili di insegnamento/apprendimento maggiormente implementati. Tutti gli insegnanti candidatisi a partecipare al progetto hanno potuto beneficiare, nel mese di gennaio 2019, di una formazione iniziale, a loro dedicata, sul tema della ricerca e sull'approccio TASC, congiuntamente a strategie di apprendimento cooperativo e di didattica attiva. Sono stati formati complessivamente 66 docenti, distribuiti in quattro sedi diverse della regione, per facilitare la loro partecipazione: tre in provincia di Udine (Codroipo, Povoletto, Cervignano del Friuli) e una nella città di Trieste.

Si è proceduto dunque alla campionatura di sei classi sperimentali, tre II e tre IV, e di altrettante classi di controllo, con il metodo dello *snowballing*. Cinque classi sperimentali, con le rispettive cinque classi di controllo, sono dislocate in provincia di Udine – nei comuni di Adegliacco, Cassacco, Codroipo, Faedis, Felletto, Povoletto e Reana del Rojale –, mentre la sesta classe sperimentale e la rispettiva di controllo si trovano nel capoluogo di regione. Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno iniziato a mettere in pratica quanto appreso dal mese di febbraio 2019, e proseguiranno fino ad aprile 2020. Inoltre, come in una comunità di ricerca di buone pratiche, il ricercatore sta affiancando costantemente gli insegnanti nella progettazione e nella risoluzione di eventuali criticità.

A conclusione della sperimentazione, anche gli insegnanti delle classi di controllo potranno beneficiare della medesima formazione e della presentazione dei risultati ottenuti in questo studio. Ad entrambe le tipologie di classi, sperimentali e di controllo, sono garantiti dunque gli stessi interventi: la formazione agli insegnanti, se pure in tempi diversi, e la conduzione delle medesime attività in classe per la valutazione delle capacità di pensiero critico negli alunni.

La prova per la valutazione delle capacità di pensiero critico è stata elaborata dal ricercatore ed utilizzata prima che le classi iniziassero con la sperimentazione (febbraio 2019) e in itinere (ottobre 2019), in entrambe le tipologie di classi. Sarà nuovamente riproposta nel mese di aprile 2020, a conclusione del progetto. Partendo da una storia, contenente un dilemma morale che varia ad ogni prova, essa si articola in una serie di compiti da svolgere sia individualmente, che in coppia, piccolo gruppo, grande gruppo e plenaria. Gli strumenti di raccolta dei dati della prova sono tre:

- le registrazioni audio delle conversazioni tra pari nel piccolo-grande gruppo,
- una scheda didattica di raccolta di alcuni pensieri e motivazioni degli studenti,
- una griglia di osservazione, che viene compilata dal ricercatore durante lo svolgimento delle attività della prova, e a conclusione della stessa.

Altri strumenti per la raccolta dei dati sono il diario di bordo e le schede di progettazione degli insegnanti delle classi sperimentali.

2.4 Risultati attesi

Lo studio, pur avendo delle chiare domande di ricerca a cui rispondere, si propone di avere una valenza trasformativa, promuovendo “il cambiamento dal basso” e, dunque, l'utilizzo prevalente di una didattica attiva. Non è spesso sufficiente “calare dall'alto” principi e teorie che indirizzino ad un miglioramento, ma un lungo lavoro di buone pratiche dovrebbe partire dal basso e diffondersi gradualmente.

Ci si aspetta inoltre di poter dimostrare la maggior efficacia di un approccio cooperativo e costruttivista, che utilizza precisi strumenti per la promozione del pensiero critico, rispetto ad approcci tradizionali centrati sulla trasmissione di conoscenze.

Infine, tra i risultati attesi vi è anche la disseminazione di un ambiente di apprendimento innovativo che, adattato al contesto della scuola italiana, possa essere in grado di sviluppare queste competenze.

3. Risultati preliminari

Essendo il progetto ancora in corso, non è ancora possibile tentare di rispondere alle domande di ricerca. Tuttavia possono essere già presi in considerazione alcuni importanti risultati preliminari e le criticità emerse, intesi ambedue come linee di tendenza.

1. Dall'analisi statistica, ancora in corso di completamento, del questionario iniziale rivolto agli insegnanti, sembra essere confermata l'ipotesi iniziale dell'esistenza di una resistenza ad abbandonare gli approcci tradizionali. Pur utilizzando frequentemente approcci misti, compresi quelli di tipo esperienziale e dialogico, in cui anche lo studente è invitato a interagire e a dialogare, tuttavia il momento della lezione *ex-cathedra* appare essere ancora molto presente.
2. L'entusiasmo dimostrato durante la formazione docenti iniziale sembra essersi mantenuto abbastanza alto durante tutta la sperimentazione, nonostante esso sia stato manifestato in modo difforme dai vari insegnanti. Alcuni docenti sono riusciti a modificare completamente la loro didattica, passando ad uno stile d'insegnamento prevalentemente costruttivista, grazie all'impiego quotidiano di TASC; altri hanno utilizzato TASC in modo alterno alla loro didattica pre-sperimentazione; tra questi ultimi, alcuni si sono impegnati nel suo utilizzo, manifestando però ancora un forte attaccamento alla tradizione. Quest'ultimo aspetto emerge dal tentato confezionamento di progettazioni TASC che delineano le caratteristiche di lezioni di tipo bidirezionale, ma con un apprendimento dello studente non ancora completamente attivo. Non è ancora chiaro se vi è consapevolezza da parte di un gruppo di insegnanti riguardo l'aderenza o meno delle loro progettazioni al tipo di ambiente di apprendimento richiesto per la sperimentazione.
3. Questa consapevolezza emerge invece in modo inequivocabile tra coloro che hanno sostanzialmente modificato il loro modo di fare scuola, utilizzando costantemente una didattica centrata sullo studente, costruttivista e attiva, che hanno toccato tangibilmente i risultati di una siffatta didattica, e che si rivolgono a me con frasi del tipo:

[...] che meraviglia fare le caratteristiche dei nomi con TASC... capito TUTTI... e ricordano pure senza studio [...] Strafelice! Anche se in una settimana non hanno scritto nulla sul quad[erno] tranne cosa hanno capito e cosa abbiamo imparato

in realtà devi solo sapere che ci metti di più a fare le cose... ma con risultati migliori

ti fai un'idea molto più chiara sul loro modo di apprendere; sui limiti e sui punti di forza su cui lavorare

[...] ho avuto conferma palese che: la didattica tradizionale/frontale ingabbia i bambini, li costringe a pensare come vuoi tu, li priva di idee, di voglia di mettersi in gioco, di capacità di confronto, impedisce di uscire dall'egocentrismo e conoscere gli altri... e l'elenco è lungo

maestra: bambini sono le 4!
bambini: come le 4? Già finito?

Da queste semplici frasi emergono con chiarezza alcuni importanti primi risultati: questo tipo di didattica sembra essere tendenzialmente inclusiva, in quanto tutti comprendono e acquisiscono le nuove conoscenze; lo studio e l'acquisizione dei nuovi saperi si concretizza a scuola; i risultati sembrano essere migliori di quelli conseguiti con altre modalità; l'approccio sembra permettere di comprendere meglio come avvenga l'apprendimento dei propri studenti e dove poter intervenire in modo più efficace; lo scorrere del tempo per gli alunni è percepito in modo più rapido e questo indubbiamente concorre allo stare bene a scuola. Dall'altro lato emergono anche degli elementi pseudo-negativi, ma che non sono necessariamente da considerare tali, ovvero: il maggior tempo necessario per trattare la stessa mole di contenuti di una lezione tradizionale; e la scarsa o assente documentazione sul quaderno degli apprendimenti, almeno per alcune tipologie di attività, aspetto ritenuto spesso importante dalle famiglie, le quali possono verificare con mano quanto è stato fatto a scuola.

4. Riguardo invece ai cambiamenti degli alunni nelle capacità di pensiero e, soprattutto, di pensiero critico, fino a quando non saranno stati presi in esame ed analizzati i dati raccolti da tutte e tre le prove, non è possibile azzardare alcuna deduzione.
5. Infine, rispetto all'impostazione metodologica del progetto di ricerca, pur possedendo esso delle caratteristiche che lo rendono facilmente riproponibile in diversi contesti, la capacità e la variabilità umana nell'applicare approcci d'insegnamento diversi, da quelli a cui si è abituati, appaiono essere un limite importante per la valutazione della sua efficacia ai fini della promozione del pensiero critico.

Conclusioni

Sin dall'inizio, il progetto di ricerca si è proposto di non lavorare "sulla" scuola, ma "con" e soprattutto "per" la scuola. Pertanto, uno dei punti di forza di questo progetto è l'aver creato una piccola comunità di ricerca sul territorio, in cui i partecipanti hanno indirizzato le loro energie verso uno stesso obiettivo, scambiandosi consigli e progettazioni, e potendo contare costantemente sull'appoggio non

solo di un ricercatore, ma anche di un collega. I bambini hanno saputo accogliere con l'entusiasmo che li caratterizza gli interventi in classe del ricercatore, agendo con naturalezza nel loro modo d'essere e nell'ambiente protetto e familiare della scuola. "Di fatto la scuola è un ambiente di ricerca, un luogo dove si lavora sul pensiero e dove i bambini sono abituati a incontrare e a collaborare con persone diverse dall'insegnante" (Mortari, 2009, p. 17).

Pur emergendo delle criticità legate principalmente alla variabile umana e, dunque, all'aderenza all'ambiente d'apprendimento da parte degli insegnanti, per la sperimentazione nelle classi, tuttavia alcuni risultati preliminari lasciano ben sperare almeno sull'utilità di aver introdotto uno strumento di lavoro come TASC. A prescindere dai risultati finali che saranno raggiunti, in risposta alle domande di ricerca, questo progetto sembra aver lasciato comunque un segno positivo, almeno nell'esperienza di coloro che hanno saputo cogliere completamente l'opportunità di cambiare o modificare in parte la propria didattica. I risultati preliminari confermano, inoltre, alcuni degli esiti già emersi nel progetto di ricerca-azione di Imperio (2018), conseguenti all'utilizzo di una didattica costruttivista, come: la percezione più rapida dello scorrere del tempo da parte degli studenti, la tendenza ad una maggiore inclusione didattica, e il maggior tempo necessario per la trattazione dei contenuti rispetto ad una classe tradizionale.

Uno dei messaggi impliciti che questo studio ha voluto lasciare agli insegnanti è stato quello di far comprendere che l'utilizzo di una didattica esperienziale non è garanzia di utilizzo di una didattica attiva, centrata sullo studente. Infatti, un'attività laboratoriale o manipolativa può avvenire anche dopo una lezione frontale, per emulare le fasi descritte dall'insegnante, senza dare spazio alla scoperta soggettiva dell'alunno nella costruzione delle sue conoscenze. Allo stesso modo, far lavorare i propri studenti in piccoli gruppi, magari dopo che l'insegnante ha illustrato la parte teorica, non assicura che le modalità di lavoro successive siano quelle dell'apprendimento cooperativo, in cui si promuove una co-costruzione della conoscenza. Non si tratta di abbandonare del tutto la didattica frontale, ma quando si riesce ad orchestrare delle vere lezioni centrate sullo studente, in cui è solo lui l'artefice del suo apprendimento attraverso il dialogo e l'interazione con i suoi pari, si rischia positivamente di non essere più in grado di tornare indietro, per i risultati ottenuti sia in termini di conoscenze durature nel tempo, che di competenze trasversali acquisite.

Riferimenti bibliografici

- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. COM_1995_0590_FIN.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. COM(2018) 24 final.
- European Parliament and Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394/10-18.
- Baldacci, M. (2015). La buona scuola nasce dal pensiero critico [intervista di C. Crosato]. *MicroMega. Il rasoio di Occam*, 2. ISSN 2281-924X. Disponibile da: <http://ilrasoioidioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> [09.02.20].
- Frabboni, F., & Wallnöfer, G. (2013). *La scuola europea tra istruzione ed educazione: la voce degli insegnanti altoatesini*. Milano: FrancoAngeli.
- Imperio, A. (2018). Flipped Classroom, C.L.I.L. and Classroom Setting: Innovative Learning

- Experiences in an Italian Primary School Class. In Carmo, M. (ed.) (2018). *Education and New Developments 2018*. Lisbon: InSciencePress, GIMA. ISBN: 978-989-99864-8-0.
- Imperio, A. (in prep.). *Promuovere il pensiero critico alla scuola primaria. Uno studio empirico nella regione Friuli Venezia Giulia* (working title). Tesi di dottorato non ancora pubblicata, Libera Università di Bolzano, Italia.
- Imperio, A., Kleine Staarman, J., Basso, D. (in press). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. Disponibile da: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9882>.
- Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 61-70.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2007). D.M. 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296* (2).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero speciale 2012, Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. A cura del Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento. Nota ministeriale 3645/18.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J., Newton, D., & Gregson, M. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Wegerif, R., Li, L. & Kaufman, J. C. (2015). Introduction. In Wegerif, R., Li, L. & Kaufman, J. C. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London: Routledge.
- World Economic Forum [WEF], (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Switzerland: World Economic Forum. Disponibile da: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf [02.02.2020]
- World Health Organization. Division of Mental Health [WHO], (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. 2. rev. Disponibile da: <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> [05.05.2019].



La formazione duale: sostenibilità vs generatività

Dual training: sustainability vs generativity

Valerio Massimo Marcone

Università degli studi Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

ABSTRACT

The essay aims to explore the theme of transitional processes of young people in the world of work in a key of generativity, in light of a strong international impulse from the “Agenda 2030” (2015 UN), in contrasting the unsustainability of the current development model not only on the environmental and economic level, but also on the social and educational level (goals 4 and 8).

It is therefore necessary to question how educational research can “intercept” these challenges in order to propose new ideas in supporting the learners starting from the transitional processes from school to the world of work.

In this perspective, the essay aims to investigate the links between the two paradigms of generativity and that of sustainability, hypothesizing concrete dimensions that can be updated from an educational point of view.

Il saggio intende esplorare il tema dei processi transizionali dei giovani al mondo del lavoro in una chiave di generatività alla luce di un forte impulso internazionale da parte dell’Agenda 2030 (Onu 2015) nel contrastare l’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo non solo sul piano ambientale ed economico, ma anche su quello sociale ed educativo (goals 4 e 8).

Occorre interrogarsi dunque su come la ricerca educativa possa “intercettare” tali sfide per poter proporre nuove idee nel “sostenere” gli studenti a partire dai processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro.

In questa prospettiva il saggio vuole indagare i nessi tra i due paradigmi della generatività e quello della sostenibilità, ipotizzando dimensioni concrete e attualizzabili dal punto di vista educativo.

KEYWORDS

Agency, Generativity, Substainibility, Tutorship, Work-Based Learning.

Agentività, Generatività, Sostenibilità, Tutorship, Work-Based Learning.

Introduzione

I recenti scenari relativi alle trasformazioni del lavoro di industry 4.0., hanno portato nuovamente alla ribalta del dibattito internazionale il tema della crescita economica e l'esigenza di contrastare fenomeni quali l'incremento della disoccupazione giovanile e dei Neet (not education not employment and training), in particolare nel nostro Paese. Questioni che ci impongono una riflessione urgente su una nuova formazione dei talenti, (Margiotta, 2017) i quali dovranno "navigare" in acque sempre più "mosse e profonde" nei prossimi anni.

L'Agenda 2030¹ (ONU,2015) sullo sviluppo sostenibile è al centro di tale riflessione, ovvero quella di affrontare in modo trasversale tanti temi cruciali (17 goals e 369 target) tra i quali quelli su cui vorrei focalizzare l'attenzione: la qualità dell'educazione (goal 4) e il lavoro dignitoso (goal 8).

In tale storica occasione, è stato espresso un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale. In questo modo, ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030, viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo (Giovannini, 2018). Lo sviluppo sostenibile deve diventare trasversale a tutte le sfere della vita di ogni individuo in una società in cui nessuno deve essere lasciato indietro ed in cui tutti devono avere una vita dignitosa.

Una società incline a garantire diritti e opportunità in cui la parità di genere è un elemento centrale; come è centrale garantire una piena e produttiva occupazione con un lavoro dignitoso ("8 obiettivo") e fornire un'educazione equa ed inclusiva a tutti e a qualsiasi età ("4 obiettivo").

Occorre interrogarsi dunque come la ricerca educativa possa "intercettare" tali sfide per poter proporre nuove idee e progettare nuove metodologie a partire dalla "riprogettazione" nuovi curricula nella scuola secondaria che possano "sostenere" l'individuo-cittadino-lavoratore verso il 2030 in linea con le Politiche dell'Agenda 2030.

L'idea generale sottesa dalla policy dell'Agenda è quella di contribuire a creare una "cultura della sostenibilità" nelle scuole, tra gli insegnanti, tra i giovani ed in definitiva nella società civile nella sua interezza.

La formazione duale in questa prospettiva può contribuire a generare nuove forme di "sostenibilità" per il ragazzo che si appresta ad affrontare i nuovi scenari del lavoro e della vita, una volta uscito dalla scuola secondaria, facilitando quei processi transizionali al lavoro sempre più complessi ed intrecciati.

1. Riflessioni sulla categoria della generatività

Per comprendere il significato del concetto di generatività è utile partire dalla sua radice latina *gen* la stessa anche di genitore, ma anche di geniale e generoso. Il termine rimanda all'idea di inizio, di intrapresa. Così intesa l'idea di generatività permette di focalizzare, a livello sociale, la dialettica sempre aperta tra il movimento della vita e le forme in cui la vita stessa tende a declinarsi. Lo stesso concetto rimanda ai fini della nostra riflessione alla parola "generare" che deriva dalla radice greca *γεννομαι*, che significa far esistere, produrre nuova vita.

1 Il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs nell'acronimo inglese), articolati in 169 Target da raggiungere entro il 2030.

La generatività si correla dunque all'idea di un processo di maturazione biologica che trascende l'immediato e si proietta verso il futuro al di là di comportamenti individualistici ed egoistici (Giaccardi, Magatti, 2014). La generatività è anche azione trasformativa (Mezirow, 1991) di ogni essere umano aperta al contesto ed alla intersoggettività ma imprevedibile nei risultati.

Lo studioso dell'infanzia, di formazione psicoanalitica e docente poi negli Stati Uniti, Erik Erikson (1950) intende per *generatività* «l'interesse a fondare e guidare la generazione successiva» attraverso l'allevamento dei figli ma anche attraverso lo sviluppo di imprese creative o produttive. Ma la semplice messa al mondo di figli – egli avverte – non garantisce, naturalmente, che il genitore svilupperà un senso di generatività. I prerequisiti per lo sviluppo in questo stadio (l'ottavo nello schema evolutivo dell'autore), sono soprattutto la fede nel futuro. La generatività si contrappone nel suo pensiero, quindi al fenomeno della stagnazione e della mancanza di crescita psicologica. Il concetto di generatività è quindi di un concetto importante che apre la via ad una visione del lavoro correlata ad una forte tensione etica. Anche Paulo Freire nella sua "Pedagogia degli oppressi" (1972) ha utilizzato il costrutto della generatività come uno degli scopi dell'atto educativo inteso come «nucleo generatore» foriero di innovazioni, di soluzioni e di capacità nelle persone e, quindi, come asse rilevante di una «pedagogia della liberazione». Il concetto di generatività è anche insito nella teoria dell'autopoiesi di Maturana e Varela (1985) quando si fa riferimento al concetto di "accoppiamento strutturale", come ambito epistemico della conoscenza dei soggetti. Connesso a questo concetto quello della coevoluzione dei contesti ovvero della relazione di interdipendenza tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto.

1.2 La "formatività" del work-based learning

Nell'ottica di un'interpretazione della dimensione della generatività a fronte del tema della preparazione all'esperienza lavorativa e quindi all'occupabilità, possiamo osservare quanto segue. Il concetto di "occupabilità" inizialmente era inteso come *"la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo"*. Fu definita più esaustivamente da Hillage e Pollard (1998) nei seguenti termini: *"l'occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Ancora più ampiamente l'occupabilità "è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile"*.

Michele Pellerey (2015) è dell'avviso che il concetto di occupabilità, può essere adeguatamente approfondito, solo se si dà adito ad una concettualizzazione della qualificazione professionale più ampia e profonda. Egli sostiene, infatti, che il pericolo segnalato da studi recenti, è quello di pensare che ciò possa essere descritto a partire da una diretta conoscenza della domanda attualmente presente nel mercato del lavoro. La questione è collegata al tema centrale della mia ricerca nello studio dei processi di work based learning (WBL) e sulla rilevazione delle variabili formative di tali percorsi verso una direzione di formatività del discente non solo in ottica di occupabilità.

Ricordiamo come la diffusione di metodologie di WBL è stata ed è al centro delle Politiche Europee formative e del lavoro (Comunicato di Bruges, Conclusioni di Riga, New Skills Agenda)².

2 Per ulteriori approfondimenti vedasi: European Commission (2010) The Bruges Communiqué on

Il WBL è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come lo iato tra domanda e offerta e la “mortalità scolastica”, sfide che il “sistema VET” è chiamato ad affrontare in tutti i Paesi Europei anche se in diversa misura (nei Paesi Germanofoni ad esempio “il sistema duale” è ormai da decenni uno strumento consolidato).

Secondo la definizione del Cedefop (2011) il WBL si intende “*l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL inoltre può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale*”. In altri termini il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti. (Balduini, Fiacco, Violi, 2016)

Riprendendo la concettualizzazione del principio di formatività di Luigi Pareyson (1974)³, formativo «non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “significante” azioni volte alla creazione di valore».

La formatività ovvero è la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare. Ora formare significa anzitutto fare, *poiein*. (Minello, Margiotta, 2011) Ma un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete. E forma significa *organismo vivente di vita propria*, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti. A una tale concezione della forma consegue il carattere inventivo e tentativo del formare, talché il “fare” è veramente un “formare” solo quando “nel corso stesso dell’operazione inventa il *modus operandi*, e definisce la regola dell’opera mentre la fa, e concepisce eseguendo, e progetta nell’atto stesso che realizza”. Formare, significa fare, ma un tal fare che mentre fa, “*inventa il modo di fare*”. (Margiotta, 2011b, 2014b).

Un apprendimento basato sul lavoro dunque non dovrebbe essere progettato e strutturato, in chiave funzionalistica ed in termini di occupabilità del soggetto. In primo luogo l’apprendimento deve portare, come afferma Mezirow (1991), «a modificare un’interpretazione preesistente per costruire un’interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esistenza, che guiderà l’azione futura delle “prospettive di significato»». La creazione di nuove prospettive di significato altro non è che la dimensione generativa dell’esperienza educativo-formativa. Anche nel modello di apprendimento in Mezirow (2000) è implicita la categoria della *generatività* come “continuo sviluppo di nuove prospettive di significato”. Il discente

enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, Bruges; European Commission (2016) Developing skills for the labour market - The Riga Conclusions - European cooperation in vocational education and training 2015-2020, Brussels; European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels.

- 3 Luigi Pareyson ritiene che “le attività umane non possono esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere; ma solo *facendosi forma* l’opera giunge ad essere tale, nella sua individuale ed irripetibile realtà, ormai staccata dal suo autore e vivente di vita propria, conclusa nell’indivisibile unità della sua coerenza, aperta al riconoscimento del suo valore e capace di esigerlo e ottenerlo: nessuna attività è operare se non è anche formare, e non c’è opera riuscita che non sia forma”. Per ulteriori approfondimenti vedasi Pareyson L. (1974), *Estetica. Teoria della Formatività*. Firenze: Sansoni

coinvolto in un apprendimento duale, può, attraverso l'esperienza di lavoro, intraprendere questo processo "interpretativo" – come lo definisce Mezirow – "emancipativo" e quindi "trasformativo", che lo porta ad un cambiamento e lo potrebbe direzionare verso un *apprendimento generativo*.

1.3 *Il valore generativo del lavoro*

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo-formativa propria del lavoro (Alessandrini, 2012), ovvero come riflessione sul valore formativo-apprenditivo dell'esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni. La preparazione del soggetto al sociale attraverso il lavoro sta a significare la sollecitazione della partecipazione dell'individuo alla società in quanto impegno professionale. Questa dimensione dell'educazione al lavoro come educazione alla socialità può essere educazione alla cittadinanza attiva. Il pensiero pedagogico, sin dalle sue origini, ha elaborato una vera e propria concezione del lavoro. Nell'accezione più ampia di "manualità", di esercizio concreto per l'apprendimento, di maturazione del senso di socialità della persona e di potenziamento della personalità del lavoratore, il lavoro si afferma come concetto educativo trasversale alla storia pedagogica in particolare nei. Comenio, J.J. Rousseau, F. Froebel, J.H. Pestalozzi, G. Kerchensteiner, J. Dewey. S. Hessen.

Avviene, dunque che lavoro e apprendimento e formazione sono e saranno sempre più intrecciati nel futuro, nel contesto di quella che viene definita "società della conoscenza" (Alberici, 2002, 2008; Alessandrini, 2004). Al centro dell'idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro. Il lavoro può diventare educativo, perché fornisce al giovane competenze utili ad affrontare la vita dopo lo studio: sia sul piano meramente professionale che sul piano personale. Sul piano professionale permette di acquisire, anche se in modo elementare, determinate "soft skills" che sono utili nel mercato del lavoro (problem solving, capacità di lavorare in team, rispetto degli orari e dell'organizzazione lavorativa).

Dobbiamo chiederci, dunque, quale è il significato insito nell'apprendimento basato sul lavoro. E come la categoria "generatività" possa essere applicata al contesto della formazione duale.

A parere di Margiotta (2015) *"La formazione è essenzialmente una rete di sistemi d'azione che opera per co-generare un valore capace di presidiare e governare la critica delle tecniche, delle conoscenze e delle esperienze"* La generatività è dunque correlata in modo ineccepibile alla produzione di valore che la formazione può e deve produrre. Innovazione, formazione e generatività sono unite, dunque, da un nesso logico come una "filigrana" dell'agire lavorativo. Sostiene infatti Margiotta (2015) che: *"il movimento ricorsivo che trasforma l'azione produttiva in generativa è pertanto, da ricondurre al nostro agire inteso come una messa in atto della nostra esperienza collettiva e che, attraverso questo enactment, diviene esperienza, e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana. Questo nodo essenziale è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire generativo"*

2. Ri-progettare nuovi “curricola capacitanti”

Nell'ultimo decennio nel nostro Paese, si è assistito ad un acceso dibattito sulle finalità proprie del modello dell'alternanza scuola-lavoro. Nonostante una “buona” legge, la 107 del 2015, in cui si era dato un nuovo impulso da parte del Legislatore di quegli anni a questa metodologia formativa attraverso l'obbligatorietà e l'aumento delle ore da svolgere (400 ore negli Istituti tecnici e professionali e 200 ore nei Licei) non si è assistito a quel cambio di rotta che si era prospettato dal punto di vista delle Politiche educative e formative. Anzi si è generato un processo inverso, in cui nessuno, in primis le scuole e gli stessi insegnanti, hanno creduto nel potenziale pedagogico dell'alternanza. Quest'ultima viene screditata nel momento in cui si dà adito ad una mera concettualizzazione della sua finalità quale strumento di occupabilità o di orientamento al lavoro come ora viene intesa oggi con la nuova veste terminologica assegnata all'alternanza scuola lavoro: PCTO (percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento).

Dietro questa nuova terminologia, in realtà vi è l'intento in particolare da parte dei Policy makers di ridurre la valenza formativa dell'alternanza, non solo riducendo le ore e la sua obbligatorietà ma anche deviando la sua finalità verso mere sperimentazioni scolastiche che hanno poco a che fare con la sua natura pedagogica.

L'alternanza scuola lavoro invece potrebbe essere concepita come un dispositivo di formazione, attraverso cui promuovere una attività espansivo-trasformativa, tanto del singolo che dei contesti scolastici (Mezirow,1991). I progetti di alternanza scuola-lavoro devono diventare occasioni di partecipazione attiva (Wenger,2006) , piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema Scuola e del sistema Azienda meramente come un'appendice che poco o nulla ha che fare con i rispettivi obiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra il personale docente dell'istruzione e i *tutor* aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione, sia la loro generativa interazione con docenti e ragazzi (Costa, 2016). Tale scenario, impone il superamento del modello tradizionale “scuola- centrico”, incardinato sull'offerta, a favore di quello proattivo, in base al quale alla scuola compete raccordarsi alla domanda sociale, quindi raccoglierla, strutturarla e organizzarla, a partire dall'interazione che essa deve poter garantire a tutti i soggetti coinvolti. In questa prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo, attiva processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione, che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e *tutor*), istituzioni (scuola e impresa) e contesti territoriali.

Su queste istanze, occorre sensibilizzare le giovani generazioni soprattutto nei contesti scolastici. In un'ottica concreta, affidarsi al paradigma della sostenibilità in ambito scolastico, significa sviluppare scelte consapevoli nell'ambito dello sviluppo dell'offerta formativa, nella connessione tra curriculum interno ed esterno, nell'intenzionalità pedagogica verso la “capacitazione” degli studenti.

Umberto Margiotta in suo contributo (2014b), prima che venisse varata la legge 107 sosteneva: *“come l'attuale scuola secondaria superiore difetti di un baricentro formativo che consenta ai giovani di esplorare come rigore e di acquistare padronanza del valore generativo dell'istruzione”* e come il *“valore si fa conoscenza in atto se impara ad estrarre dai contenuti di conoscenza e di esperienza le forme capacitanti di espansione dei talenti e delle libertà individuali”*.

E ancora *“la scuola dovrebbe orientarsi e ruotare intorno alle seguenti coordinate:*

1. *il laboratorio come forma logica trasversale e ricorsiva (non come forma spaziale) di sviluppo di apprendimenti generativi;*
2. *l'apprendistato cognitivo⁴, le discipline vengono insegnate come programmi di ricerca, i saperi vengono appresi come spazio di innovazione;*
3. *il lavoro come dimensione formativa reale della creatività e della conquista di autonomia dei soggetti”.*

Da qui l'urgenza di “cambiare rotta” da parte delle Istituzioni educative nel riprogettare nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” che pongano al centro forme di pratica condivisa, metodologie di alternanza formativa che avvicinano sempre di più i due mondi scuola e lavoro sino a contaminarli verso un apprendimento generativo del discente (Marcone, 2018).

3. Ri-pensare un’“agency professionale” per gli insegnanti delle scuole

In questo scenario, occorre riflettere sull'esigenza di ripensare anche ad una nuova professionalità degli insegnanti nelle scuole.

Il ruolo dell'insegnante indubbiamente, sta diventando sempre più cruciale per l'apprendimento dello studente, nell'accompagnarlo nelle sue transizioni al mondo del lavoro.

Occorre che l'insegnante possa assumere anche le “vesti” di tutor, in grado di dare forma all'azione dello studente, al fine di favorire la libertà di sviluppo delle sue capacitazioni e dei suoi funzionamenti⁵ (Sen, 1985) formandolo nella sua interezza, educandolo alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro (Alessandrini, 2014).

La formazione, non può essere considerata non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come *attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo*. (Marcone, 2018).

Il tema del ruolo dell'insegnante verso una tutorship agentiva, è stata “esplorato” all'interno della mia ricerca di dottorato centrata sullo studio dei processi di apprendimento duale.

La ricerca empirico-descrittiva sviluppata nel corso del lavoro di preparazione della tesi dottorale ha inteso rispondere ad alcune delle domande quali: come considerare il ruolo della tutorship nei percorsi di apprendimento duale? Quando l'attività formativa del tutor e l'esperienza complessiva di sostegno alla formazione può avere un valore generativo?

4 Sull'apprendistato cognitivo Umberto Margiotta afferma: “*si sviluppa secondo tre dispositivi ricorsivi: 1) mimesi; 2) riorganizzazione strutturante; 3) invenzione. L'apprendistato si fa cognitivo in quanto utilizza la sfida emotiva che coinvolge il giovane nel momento in cui si confronta con un problema o con la spiegazione delle soluzioni relative che gli fa scoprire. Si vince facilmente da ciò che l'apprendimento cognitivo dovrebbe costituire la filigrana maieutica e riflessiva di ogni situazione di insegnamento e di apprendimento e ispirare l'organizzazione e la riqualificazione degli ambienti di apprendimento*”. Cfr Margiotta U. (2014), Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore, in “*Scuola Democratica: Learning for Democracy*”, 1, pp. 117-134, Bologna: Il Mulino.

5 La coppia concettuale fondamentale sulla quale lavora Sen è dunque quella di capacitazioni (capabilities), e funzionamenti (functioning): per capabilities intende “*ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere, l'insieme delle opportunità reali che una persona ha per realizzare la propria vita, la libertà di poter scegliere un comportamento alternativamente ad altri*”, mentre i functionings “*sono le attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare, in cui si realizza il loro essere, in cui effettivamente realizzano le capacitazioni potenziali*”.

Nell'indagare tali quesiti ho assunto come costruito teorico il capability approach (Sen 2000, Nussbaum, 2002, 2012).

Quest'ultimo può essere considerato nel panorama internazionale un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione, attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché liberamente scelga un insieme di opportunità che i contesti e le società promuovono (Ellerani, 2017). In questa prospettiva la valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della *capacità d'agire* (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.).

Dalla raccolta degli strumenti qualitativi (interviste e focus group) somministrati in alcune scuole italiane (secondarie) sono emersi aspetti rilevanti per poter proporre un ipotetico quadro *di formazione di qualità* degli insegnanti in qualità di tutor interni. Questo quadro progettuale è stato elaborato correlandolo ad una serie di indicatori (1.Riflessività, 2.Partecipazione, 3.Agentività, 4.Capacitazione, 5.Generatività) individuati nel corso della mia ricerca di dottorato al fine di costruire un dispositivo pedagogico denominato: "*Tassonomia di indicatori di qualità nel WBL (work based learning)*".⁶

Tale dispositivo ha inteso indagare la "formatività" dell'apprendimento del discente coinvolto nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Per ogni indicatore è stato formulato un quesito pedagogico corrispondente. In particolare per l'area *generatività* ho formulato il seguente quesito: *Il discente ha acquisito gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?*

Da qui ho individuato alcuni obiettivi principali per i quali l'insegnante di scuola secondaria potrebbe agire nei confronti del discente in qualità di tutor tra i quali:

- supportare l'espansione dell'orientamento motivazionale del discente verso obiettivi di più ampio spettro rispetto all'esperienza di alternanza o collegati ad aspirazioni individuali e intersoggettive;
- orientare il discente verso attività di tipo imprenditoriale (start up, ad esempio);
- orientare il discente verso forme di *lavoro cooperativo* nell'ambito delle quali si possa sviluppare un "salto" in avanti rispetto ad obiettivi futuri di sviluppo (disegnare un progetto di crowdfunding, ad esempio). (Marcone, 2018b)

Ripensando ad una nuova identità dell'insegnante in termini di *agency* e delle *capabilities* è necessario che Egli stesso sia messo nelle condizioni di essere "*competente ad agire*" perché solo tramite l'insegnamento la persona, nella prospettiva dell'*agency* (Sen, 1986, 2000), riesce a rappresentarsi e a co-costruirsi come competente per l'azione (Margiotta, 2011a).

L'*agency* infatti è una "capability centrale" per ogni individuo: essa è definita in relazione agli obiettivi che una persona valuta o ha ragione di valutare, ed è l'abilità di agire congruentemente ai propri valori e ai propri obiettivi. La competenza ad agire dunque può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà

6 La ricerca di Dottorato è stata ampiamente descritta in precedenti pubblicazioni. Vedasi per ulteriori approfondimenti: Marcone V.M. (2018a) Work based learning. Il valore generativo del lavoro; Marcone V.M. (2018b), Formazione duale e talento. Il ruolo agentivo del tutor. *Formazione & Insegnamento, La Formazione dei talenti. Prospettive di ricerca* (a cura di) Minello R. XVI, 2, 249-263

che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; di individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; di dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire continuamente strategie e finalità di produzione di senso in modo imperfetto (Margiotta, 2019)

Conclusioni

Si è parlato nei capitoli precedenti di *curricola capacitanti*, di *agency professionale*, di *formatività* di nuove metodologie formative centrate sull'apprendimento duale.

La capacità della scuola, oggi di costruire in modo dinamico e aperto un "sapere generativo", capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali, è dunque fondamentale.

In questo nuovo scenario, possiamo considerare nuovo, anche il compito della pedagogia come "sistema generativo". Come sostiene infatti Umberto Margiotta, (2015) "è proprio in questa nuova prospettiva di ritematizzazione della pedagogia come scienza dell'educare e dell'istruire, che emerge la necessità di un nuovo paradigma ipoteticamente ritenuto capace di consentire e sorreggere una formulazione del discorso pedagogico in grado di:

- coniugare progettualmente le dimensioni endogena ed esogena di tale discorso, convertendole sinergicamente verso il fine della sua attualizzazione;
- valorizzare nella nuova direzione il suo intero patrimonio paradigmatico e concettuale".

In quanto prospettato e in funzione di tali compiti, il nuovo paradigma non può non essere anzitutto un dispositivo di definizione e di accertamento della valenza formativa delle varie esperienze umane, ovvero della loro capacità di 'dar forma', ovvero di qualificare i processi della vita (discipline, istituzioni, condotte, stili di vita, strategie, politiche), dispositivo che ne certifichi sostenibilità e generatività.

Per concludere possiamo affermare che tutto l'approccio alla sostenibilità non è altro che un approccio all'educazione.

L'idea di generatività in questa prospettiva dunque è connessa alla sostenibilità per i seguenti motivi:

- a) è un approccio che enfatizza l'esigenza dell'adozione di misure significative di cambiamento, verso diverse aree della società civile;
- b) è un approccio sistemico, che delinea un'utopia capace di generare nuovi modi di sentire la vita nel pianeta;
- c) è fondato sull'inclusione e la lotta per il superamento delle disuguaglianze;
- d) è un approccio che si basa sul dialogo costruttivo di tutti i componenti della società civile, in un'ottica di interazione generativa.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.
- Alessandrini G. (2012). La Pedagogia del lavoro: questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society: Ripensare la Pedagogia, Ripensare l'Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduini S.A., Fiacco F., Violi V.M.G. (2016). Il work-based learning da Leonardo a Erasmus+: nodi critici e sfide aperte. *Osservatorio Isfol*, VI, 3, 59-82.
- Cedefop (2011). *Quality in education and training*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione: la Formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli: Milano.
- Comenio (1965). *Didactica Magna*, trad. it. (a cura di) Gualtieri V. Firenze: Sandron.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Ellerani P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E. (1950). *Infanzia e Società*. Roma: Armando.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Bruges.
- European Commission (2016). *Developing skills for the labour market - The Riga Conclusions - European cooperation in vocational education and training 2015-2020*, Brussels.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels.
- Froebel A.W. (1993). *L'educazione dell'uomo*, trad. it. (a cura di) Flores D'Arcais G. Firenze: La nuova Italia.
- Freire P. (1972). *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Hessen S. (1975). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Armando.
- Giovannini E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Laterza, Bari-Roma.
- Giaccardi C., Magatti M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli
- Hillage J., Pollard E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, 85. London: Department for Education and Employment.
- Kerchensteiner G. M. (1961). *Il concetto della scuola di lavoro* (trad. it. a cura di Calò G.). Firenze: Giunti Bemporad Marzocco.
- Marcone V.M. (2018a). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcone V.M. (2018b). Formazione duale e talento. Il ruolo agentivo del tutor. *Formazione & Insegnamento, La Formazione dei talenti. Prospettive di ricerca*, XVI, 2, 249-263.
- Marcone V.M. (2019). Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2011). Apprendimento esperto e competenze. In Costa M., *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2011b). *La Pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2014a). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 1, pp. 117-134.
- Margiotta U. (2014b). Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza. *Ontologie Pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta (2017). *La formazione dei talenti*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Minello R., Margiotta U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce Pensa MultiMedia.

- Maturana H. R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. & Associates (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development; <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Pareyson L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pellerey M. (2015). Il valore delle qualifiche offerte dalla Formazione Professionale: *Atti del Seminario di Formazione Europea 2015 Energia giovane .Pane per il futuro del Pianeta*, Roma: Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale Collana del CIOFS-FP e CNOS –FAP
- Rousseau J.J. (1762). *Émile ou de l'éducation*, Jean Néaulme Libraire, la Haye (trad. it., *Emilio*, La Scuola, Brescia, 1965).
- Sen A.K. (1985). Well-being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82, 4, 169-221.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A. K.(2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Potenziare le competenze strategiche in ambito universitario tramite un modello ludiforme*

Strengthening strategic skills through a game-based model at University

Martina Marsano

Università degli Studi Roma Tre – martina.marsano@uniroma3.it

Francesca Rossi

Università degli Studi Roma Tre – francesca.rossi@uniroma3.it

ABSTRACT

The research presents a pilot study that envisaged the realization of a game-based model of didactic support to promote strategic skills in a group of students enrolled in the second year of Degree Courses in Education and Primary Teacher Education at Roma Tre University and which showed critical issues in profiles emerged from the compilation of the “Learning Strategies Questionnaire” (QSA – Pellerey & Orio 1996), the “Zimbardo Time Perspective Inventory” (ZTPI – Zimbardo & Boyd 1999; Tr. it Riccucci, 2009) and QuESU (“Questionnaire on the University Study Experience” – Marsano & Bocci, n.p.). The game-based model has been structured on the basis of six areas of cognitive and affective-motivational skills of QSA and it is characterized by the presence of elements linked to the dimensions of game, video games, gamification and Alternate Reality Games. In line with previous research (La Rocca et al., 2014; Margottini et al., 2017; Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018), results show negative correlation between academic achievement and dimensions of the “disoriented student” profile (difficulty of controlling emotional states, difficulty in concentration, lack of perseverance, external locus of control and low perception of competence). Lastly, students who participated in the pathway have provided a positive feedback in relation to the characteristics of the game-based model because it has allowed them to evaluate aspects of Self that often are not adequately considered and valued during the course of study.

La ricerca presenta uno studio pilota che ha previsto la realizzazione di un modello ludiforme di supporto alla didattica per la promozione di competenze strategiche in un gruppo di studenti iscritti al II anno dei CdL in Scienze dell’Educazione e Scienze della Formazione Primaria dell’Università Roma Tre che hanno rilevato particolari criticità nei profili emersi dalla compilazione del “Questionario sulle Strategie di Apprendimento” (QSA – Pellerey & Orio, 1996), dello “Zimbardo Time Perspective Inventory” (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it Riccucci, 2009) e del QuESU (“Questionario

* L’articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Per la stesura sono da attribuire: a Martina Marsano i paragrafi 2, 3, 6 e conclusioni; a Francesca Rossi l’introduzione e i paragrafi 1, 4 e 5.

sull'Esperienza di Studio Universitario" – Marsano & Bocci, n.p.). Il modello ludiforme è stato strutturato sulla base delle sei aree di competenza cognitiva e affettivo-motivazionale del QSA e si caratterizza per la presenza di elementi connessi alle dimensioni del gioco, del videogioco, della *gamification* e degli *Alternate Reality Game*. I risultati, in linea con le precedenti ricerche (La Rocca et al., 2014; Margottini et al., 2017; Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018), mostrano relazioni negative tra risultati accademici e le dimensioni del profilo dello "studente disorientato" (difficoltà di controllo degli stati emotivi, difficoltà di concentrazione, mancanza di perseveranza, *locus of control* esterno e bassa percezione di competenza). Infine, gli studenti che hanno partecipato al percorso hanno fornito un *feedback* positivo rispetto all'impostazione del modello ludiforme, poiché questo gli ha permesso di valutare aspetti di Sé che spesso non risultano adeguatamente considerati e valorizzati durante il percorso di studi.

KEYWORDS

Strategic Skills, QSA, ZTPI, Game-Based Model.
Competenze Strategiche, QSA, ZTPI, Modello Ludiforme.

Introduzione

I progressi dell'informatica e delle tecnologie hanno generato importanti mutamenti nei sistemi di istruzione e lavoro e nell'organizzazione economica e sociale di tutto il mondo. L'era digitale ha determinato, così, la nascita di una visione postumanista che ha indotto la comunità scientifica a rivisitare i vecchi schemi interpretativi della natura e della società umana e a creare nuovi luoghi di incontro tra l'intelligenza umana e quella artificiale (Costa, 2019; Magone & Mazali, 2016; Marchesini, 2002).

In questa prospettiva è avvenuta una riformulazione dei processi di formazione e lavoro, dove pensiero e azione sono stati visti come la combinazione di competenze chiave per l'apprendimento, la collaborazione e l'occupabilità di tutti i cittadini (Lisbona 2010; Europa 2020; Agenda 2030). Il Consiglio dell'UE ha emanato la "Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2018), con cui ha rinnovato la precedente pubblicata nel 2006. L'intento è stato ribadire l'importanza di sviluppare, oltre alle competenze di base, un bagaglio di competenze imprenditoriali, sociali e civiche ritenute necessarie per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti generati dall'automatizzazione dei posti di lavoro e della vita quotidiana.

Tutti i Paesi si sono impegnati, così, nella progettazione di linee guida nazionali per migliorare la qualità dei sistemi di formazione, esplorare nuove modalità di insegnamento-apprendimento, creare opportunità di lavoro dignitoso e garantire crescita e benessere economico e sociale.

Tuttavia, alcuni hanno incontrato delle difficoltà nel raggiungimento di tutti gli indicatori europei. È il caso dell'Italia dove gli investimenti nel settore dell'istruzione sono apparsi nettamente inferiori alla media UE (specialmente per quanto riguarda l'istruzione superiore): il tasso di istruzione terziaria si presenta tra i più bassi in Europa e il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro continua ad essere complicato anche per le persone altamente qualificate. Infatti, sebbene il

tasso di completamento degli studi sulla Penisola sia migliorato nel tempo fino a registrare nel 2019 una percentuale del 13,7% tra i giovani di 18-24 anni (mostrando un avvicinamento al 10% della media europea), la quantità di coloro che prendono un titolo di istruzione terziaria continua ad essere notevolmente inferiore a quella del resto d'Europa. Gli ultimi dati Eurostat (2020) mostrano che solo un 27,5% di giovani tra i 30 e i 34 anni ha conseguito un diploma di istruzione terziaria, motivo per il quale l'Italia si posiziona ancora al di sotto della media UE del 40%. Inoltre, pur osservando una lenta ripresa del tasso di occupazione di neodiplomati nell'istruzione terziaria tra i 20 e i 34 anni, è necessario notare come nel 2019 questi costituiscano una percentuale del 56,5% che resta ancora al di sotto della media UE dell'81%.

In questo quadro il MIUR (2018) ha promosso “una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa”, invitando scuole e università ad adottare una serie di misure strategiche: miglioramento delle strutture; innovazione pedagogica, didattica e digitale; sostegno della didattica laboratoriale; supporto di esperienze di *peer education*; promozione di forme di *tutoring* e *mentoring*; cura di contesti di insegnamento-apprendimento fortemente motivanti, capaci di accrescere e documentare lo sviluppo di competenze chiave. Di conseguenza, mondo scolastico e mondo universitario hanno riunito le proprie forze per rinvigorire l'efficacia dei processi e degli ambienti di insegnamento-apprendimento, rivolgendo particolare attenzione allo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive (pensiero critico, riflessività, creatività, imparare ad imparare, autoregolazione), competenze emotive e sociali (empatia, auto-efficacia e collaborazione), competenze pratiche e fisiche (capacità di utilizzare dispositivi di informazione e comunicazione tecnologica), (OECD, 2018). Nel fare ciò, in alcuni ambienti, si è mostrato utile il ricorso alla progettazione di attività e dispositivi didattici che hanno incorporato elementi legati al gioco e al videogioco che, come si vorrà dimostrare in seguito, sembrano essere particolarmente apprezzati dagli studenti impegnati a consolidare le proprie competenze e migliorare i loro risultati di apprendimento.

1. Quadro teorico di riferimento

La diffusione delle nuove tecnologie in tutti gli ambienti di istruzione, formazione e lavoro ha risollevato l'importanza per il soggetto che ne fruisce di saper attivare strategie cognitive (per elaborare informazioni) e metacognitive (per pianificare, monitorare e autoregolare l'apprendimento) finalizzate a mantenere pensieri e comportamenti orientati agli obiettivi di apprendimento. Da ciò è emersa l'esigenza di rinnovare i vecchi modelli di erogazione e trasmissione dei contenuti della didattica a scuola e all'università e costruire sistemi capaci di sostenere i nuovi processi di costruzione dei saperi sempre più ramificati negli ambienti di formazione e apprendimento online. In questo scenario, la comunità scientifica ha rivalutato le potenzialità educative della progettazione di attività e dispositivi didattici che hanno preso in considerazione le potenzialità del gioco (Garvey, 1979; Huizinga, 1946) e del videogioco per la costruzione di competenze strategiche, cognitive, emotive, motivazionali, volitive, autoregolative, e di orientamento al futuro, ritenute indispensabili per sostenere i processi di apprendimento permanente all'interno dei diversi contesti di vita, studio e lavoro (Margottini & Rossi, 2017; Nuttin, 1964; Pellerey, 2013). In particolare la struttura del videogioco può rendere l'apprendimento più piacevole, coinvolgente ed accattivante (Gee, 2013;

Granic, Lobel, & Engels, 2015; Griffiths, 2002; Hamari et al., 2015; Marsano, 2017; Salen, 2008; Squire, 2011), in quanto consente al soggetto di scoprire e sperimentare se stesso e gli elementi che costituiscono la realtà all'interno di ambienti protetti e controllati (Muoio, 2019; Sartori & Gatti, 2013). La logica del videogioco prevede la presentazione di un tema con obiettivi chiari e specifici che devono essere raggiunti tramite una serie di prove che il soggetto deve affrontare assumendosi la responsabilità delle proprie scelte. Il sistema di *feedback* previsto al suo interno consente di rilasciare informazioni costanti sul percorso e suggerimenti sulle azioni da compiere per raggiungere i prossimi obiettivi. Una delle qualità maggiormente apprezzate dei videogiochi è la possibilità di commettere errori: il soggetto percepisce la condizione di "sfida ottimale" cui è disposto a sottoporsi senza demoralizzarsi, al fine di misurare e potenziare le sue abilità (Harter, 1978). Tale ambiente prevede, inoltre, un sistema di ricompense nel momento in cui il soggetto riesce a superare gli ostacoli, ossia premi in termini di punti, passaggi di livello, bonus che rafforzano la motivazione.

In questo scenario è nato l'approccio "gamificato" (Deterding et al., 2011) con il quale i ricercatori hanno ritenuto di poter trasferire le caratteristiche dei videogiochi ad ambienti diversi da quelli del gioco, ovvero in contesti di studio e lavoro dove si intende produrre atteggiamenti e risultati positivi (Kapp, 2012; Viola, 2011; Werbach & Hunter, 2012). Così, dal campo scolastico a quello universitario, sono stati condotti studi dove la *gamification* è stata adottata per incrementare la motivazione e ottenere miglioramenti nella *performance* degli studenti (Sanchez-Carmona, Robles & Pons, 2017), per favorire il raggiungimento degli obiettivi formativi (Bajko et al., 2016; Leaning, 2015), per incoraggiare la partecipazione alle lezioni, garantire una migliore comprensione degli argomenti e lo sviluppo di capacità legate al *problem solving* (O'Donovan, Gain & Marais, 2013) e per promuovere strategie di apprendimento (Elshiekh & Butgerit, 2017). In tal senso, diverse ricerche (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Reiners & Wood, 2015) hanno dimostrato l'impatto positivo generato da ambienti gamificati su dimensioni cognitive (pensiero sistemico-analitico; capacità di elaborare informazioni), emotive (autovalutazione; autoriflessività; fiducia in se stessi), motivazionali (impegno; ottimismo; autorealizzazione), sociali e relazionali (empatia; orientamento al servizio e all'assistenza; valorizzazione della diversità; comunicazione e collaborazione; *leadership*).

Oltre ai videogiochi e alla *gamification*, in campo educativo e formativo sono stati considerati anche gli *Alternate Reality Game* (ARG o giochi di realtà alternativa). Gli ARG costituiscono esperienze interattive che si concentrano sulla narrazione di una storia che viene sviluppata sia all'interno dei contesti della vita reale sia di quelli digitali (Palmer & Petroski, 2016; Szulborski, 2005). Negli ARG il soggetto è coinvolto in prima persona nella risoluzione degli enigmi che emergono lungo la narrazione, che influenza attraverso le sue azioni e che possono essere chiariti solamente attraverso un lavoro di collaborazione con gli altri giocatori. In campo scientifico vi sono esperienze legate all'adozione degli ARG per la promozione dell'apprendimento sia nel contesto scolastico (Bonsignore et al., 2013; Connolly et al., 2011; Gilliam et al., 2016) sia in quello universitario (Hakulinen, 2013; Piatt, 2009).

Dunque, al fine di mettere in campo azioni volte al potenziamento di strategie e risultati di apprendimento, la presente ricerca si è posta l'obiettivo di progettare attività e strumenti didattici – riprendendo alcuni elementi dei videogiochi, della *gamification* e degli ARG – che hanno costituito un modello ludiforme le cui caratteristiche saranno illustrate in seguito.

2. Metodologia e fasi della ricerca

La presente ricerca, che ha utilizzato strumenti quali-quantitativi, costituisce uno studio pilota¹ che ha previsto la realizzazione di un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario e che ha coinvolto un gruppo di studenti iscritti al II anno dei Corsi di Laurea (CdL) in Scienze dell'Educazione (SDE) e Scienze della Formazione Primaria (SFP) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre². Attraverso la costruzione di tale modello, lo studio pilota si è prefisso l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di competenze strategiche per l'apprendimento, proponendosi come una forma ulteriore di tutorato didattico per gli studenti che hanno incontrato alcune difficoltà nel proprio modo di rapportarsi con lo studio e il percorso universitario.

In un primo momento, al fine di individuare gli studenti con criticità, la ricerca ha coinvolto un campione non probabilistico di convenienza costituito da 157 studenti (111 CdL SFP e 46 CdL SDE) ai quali sono stati somministrati tre questionari: il "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA – Pellerey & Orio, 1996), lo "Zimbardo Time Perspective Inventory" (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it Riccucci, 2009) e il "Questionario sull'Esperienza di Studio Universitario" (QuESU – Marsano & Bocci, n.p.).

Il "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA – Pellerey & Orio, 1996) è un questionario di autopercezione che permette al soggetto di svolgere un'autovalutazione rispetto alle modalità che caratterizzano il proprio agire e le proprie reazioni emotive nel contesto educativo e formativo; si compone di 100 item che si basano su quattordici scale (o fattori), di cui sette riguardano la sfera cognitiva e sette la sfera affettivo-motivazionale. Le scale di natura cognitiva comprendono le strategie elaborative (C1), gli organizzatori semantici (C5), l'autointerrogazione (C7), l'autoregolazione (C2), il disorientamento (C3), la difficoltà di concentrazione (C6) e la disponibilità alla collaborazione (C4). Invece, le scale di natura affettivo-motivazionale comprendono l'ansietà di base (A1), le interferenze emotive (A7), la percezione di competenza (A6), l'attribuzione a cause controllabili (A3), l'attribuzione a cause incontrollabili (A4), la volizione (A2) e la mancanza di perseveranza (A5).

Lo "Zimbardo Time Perspective Inventory" (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it Riccucci, 2009) permette di effettuare un'autovalutazione rispetto alla propria prospettiva temporale, prendendo in esame gli atteggiamenti, ma anche le credenze e i valori (Zimbardo & Boyd, 2009) che riguardano il proprio modo di rapportarsi al passato, al presente e al futuro. È costituito da 56 item e prende in considerazione cinque fattori: Passato-Negativo (PN) e Passato-Positivo (PP), che indicano rispettivamente una visione pessimistica del proprio passato e un rapporto positivo con il proprio vissuto; Presente-Fatalista (PF), ossia la tendenza a pensare che la propria vita dipenda da fattori non controllabili; Presente-Edonista (PE), la propensione del soggetto a vivere nel presente, ricercando momenti piacevoli; Futuro (F), indica la tendenza del soggetto alla pianificazione di azioni e obiettivi di vita, studio e lavoro.

La somministrazione del "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" e

1 Lo studio fa riferimento al progetto di ricerca dottorale di Martina Marsano dal titolo "Un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario" (Dottorato in "Teoria e Ricerca Educativa – XXXII ciclo" – docente guida: Prof. Fabio Bocci).

2 I due corsi entro i quali si è svolta la ricerca sono "Pedagogia Speciale" e "Didattica Inclusiva", entrambi tenuti dal Prof. Fabio Bocci.

dello “Zimbardo Time Perspective Inventory” è avvenuta mediante la piattaforma www.competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2013), ambiente che consente di restituire in tempo reale un profilo grafico che illustra i punteggi ottenuti in ogni fattore su scala *stanine* (che va da 1 a 9) e confrontabili con la media (posizione 5 della scala) dei punteggi standardizzati su popolazione italiana. Il grafico è accompagnato anche da una parte testuale, in cui sono descritti brevemente i singoli fattori e sono riportati consigli su come poter migliorare le eventuali criticità riscontrate dal soggetto.

Il “Questionario sull’Esperienza di Studio Universitario” (QuESU – Marsano & Bocci, n.p.), strumento realizzato *ad hoc* per la presente ricerca, consente di prendere in esame le modalità con cui gli studenti si rapportano all’università con riferimento all’esperienza di studio, all’instaurazione di relazioni sociali, alla fruizione dei servizi di tutorato presenti nel Dipartimento e all’utilizzo delle piattaforme *social*.

A seguito della compilazione dei questionari, è avvenuta la restituzione dei profili emersi dal QSA e dallo ZTPI durante due incontri in presenza (uno con studenti SFP e uno con studenti SDE) tenuti dalle ricercatrici, durante i quali è stato possibile fornire indicazioni in merito alla lettura dei profili e stimolare un processo di riflessione narrativa sulle dimensioni prese in esame nei questionari.

Successivamente, è stato selezionato un campione non probabilistico a scelta ragionata composto da 19 studenti (9 SFP e 10 SDE) che hanno rilevato particolari criticità nei profili emersi dalla compilazione dei tre questionari. Si è fatto riferimento, per quanto riguarda i profili emersi a seguito della compilazione del QSA, al profilo dello “studente disorientato” (La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014) che si caratterizza per la difficoltà nella gestione dei propri stati emotivi, per gli alti livelli di disorientamento, per la difficoltà di concentrazione nello studio, per la mancanza di perseveranza e per il *locus of control* esterno. Nei profili emersi dallo ZTPI, questi studenti hanno rilevato criticità in quasi tutte le dimensioni. In ultimo, hanno riportato una media dei voti degli esami compresa tra il 21 e il 26.

Con gli studenti selezionati si è svolta un’intervista-colloquio individuale sulla base di domande tratte dal questionario sul percorso di “Auto-valutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali” (Rossi, 2018)³, mediante la quale è stato possibile stimolare le capacità riflessive dei partecipanti e rilevare i loro *feedback* sull’esperienza di compilazione del QSA e dello ZTPI. In tale occasione è avvenuta anche la stipula del patto formativo tra ricercatrice e studenti.

In seguito a questa fase hanno preso il via le attività del modello ludiforme che hanno coinvolto i 19 studenti selezionati e che si sono svolte nei mesi di marzo, aprile e maggio 2019 secondo una modalità di *blended learning* (Osguthorpe & Graham, 2003), infatti le attività hanno previsto sia incontri settimanali in presenza con gli studenti dei due Corsi di Laurea sia attività svolte a distanza sulla piattaforma *Moodle Formonline* del Dipartimento.

Nel mese di giugno 2019, con gli studenti che hanno preso parte alle attività del modello ludiforme, si è svolta l’intervista-colloquio individuale finale attraverso la quale è stato possibile raccogliere i *feedback* dei partecipanti in merito all’esperienza vissuta, nonché suggerimenti su eventuali modifiche da apportare al percorso.

3 Lo strumento è stato ideato da Francesca Rossi nell’ambito del progetto di Dottorato in “Teoria e Ricerca Educativa – XXX ciclo” (docente guida: Prof. Massimo Margottini), dal titolo “Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria”.

Al termine del percorso è stata condotta una breve indagine che ha avuto l'obiettivo di indagare le possibili ricadute positive del modello ludiforme sulla preparazione degli esami sostenuti a seguito della partecipazione al percorso e sulla media dei voti (al fine di osservare eventuali miglioramenti rispetto alla media riportata nella sessione estiva e autunnale dell'anno accademico 2017/2018).

3. Le caratteristiche del modello ludiforme

Per la strutturazione del modello ludiforme qui presentato si è fatto riferimento alle sei aree di competenza, che comprendono le sette scale di natura cognitiva e le sette scale di natura affettivo-motivazionale del "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA – Pellerey & Orio, 1996), vale a dire: 1) *gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*; 2) *orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio*; 3) *relazionarsi e collaborare con altri*; 4) *controllare e gestire ansietà ed emozioni*; 5) *percepire la propria competenza e locus of control*; 6) *controllare e proteggere le proprie emozioni*. Più nello specifico, il modello ludiforme è costituito, per la maggior parte, da attività che sono state tratte dalle schede operative per lo sviluppo dei processi di apprendimento elaborate da Enrica Ottone (2014) e basate su queste aree di competenza.

Il modello ludiforme è stato implementato sulla piattaforma *Moodle Formonline* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che rappresenta la piattaforma istituzionale di riferimento del Dipartimento e che è adottata regolarmente da docenti e studenti per lo svolgimento di attività didattiche legate anche ai laboratori e ai tirocini. Sono quindi stati creati due ambienti per ciascun gruppo di studenti e, grazie alla flessibilità dell'ambiente *Moodle* (López et al., 2010), è stato possibile personalizzare il percorso adottando in modo particolare l'approccio gamificato. Infatti, per la strutturazione del modello ludiforme, che si caratterizza per la presenza di elementi derivati dalle dimensioni del gioco, del videogiochi, della *gamification* e degli ARG, sono stati presi in considerazione e adottati alcuni degli elementi che possono essere individuati in particolare nel *framework* per la *gamification* elaborato da Werbach & Hunter (2012) e che sono rintracciabili anche nel *framework* di Zichermann & Cunningham (2011).

In primo luogo, il percorso è stato suddiviso in sei "livelli" (dal Livello 0 al Livello 5) presentati agli studenti in maniera graduale, durante gli incontri settimanali in presenza, per fornire loro un "senso di progressione". Ogni livello presentava diverse "missioni", ossia attività strutturate per la maggior parte sulla base delle schede operative per lo sviluppo dei processi di apprendimento elaborate da Enrica Ottone (2014) e contraddistinte dalla presenza di "elementi sfidanti" e "obiettivi chiari", che sono state inserite all'interno di diversi moduli e forum della piattaforma *Formonline*. Per il completamento delle missioni di ciascun livello sono state definite delle *deadline*, che gli studenti sono stati tenuti a rispettare; inoltre, gli studenti potevano accedere a un solo livello per volta, infatti, i livelli potevano essere sbloccati soltanto nel momento in cui tutti i componenti del gruppo avevano completato le missioni del primo livello e così via. La definizione di tale "regola" ha contribuito a creare un senso di responsabilità in ogni partecipante, in quanto vi era la consapevolezza che il progredire o meno del gruppo all'interno del percorso dipendeva dalle azioni di ogni singolo studente. In aggiunta, durante gli incontri in presenza, venivano forniti agli studenti *feedback* costanti rispetto alle diverse attività svolte sia da parte della ricercatrice sia mediante il confronto tra pari e, nel momento in cui gli studenti completavano

tutte le missioni di un livello, avveniva l'erogazione di *badge* digitali che hanno rappresentato rinforzi positivi.

Dunque, attraverso tale impostazione ludiforme, gli studenti, nel periodo che è andato da marzo a maggio 2019, hanno svolto attività mirate alla promozione delle competenze strategiche per l'apprendimento, lavorando sia individualmente sia in piccoli gruppi. Per esempio, tra le varie attività svolte, gli studenti hanno realizzato delle mappe concettuali sui temi del corso al fine di potenziare le proprie strategie elaborative. Inoltre, hanno avuto modo di riflettere sui diversi fattori che influiscono sulla propria concentrazione, perseveranza, *locus of control* e emotività rispetto allo studio, anche tramite un processo di autointerrogazione e confronto tra pari all'interno dei forum della piattaforma. Durante gli incontri in presenza, gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno anche preso parte ad attività particolarmente coinvolgenti, come ad esempio la realizzazione di un video sui temi del corso, nel quale ognuno di loro doveva impersonare uno degli autori presenti nel programma d'esame. Gli studenti hanno anche svolto una ricerca sui temi del corso mediante l'utilizzo dei *social network*, che hanno poi avuto modo di presentare nel corso degli incontri in presenza. Tali attività hanno permesso agli studenti di affrontare l'ansietà di base e sviluppare la capacità di collaborare e relazionarsi in pubblico.

4. Il profilo dello "studente disorientato"

I profili dei 19 studenti selezionati per il percorso di potenziamento dei loro processi di apprendimento mediante il modello ludiforme sono risultati corrispondenti al profilo dello "studente disorientato" delineato in un precedente studio di La Rocca, Margottini e Capobianco (2014).

Questi studiosi hanno elaborato una classificazione di quattro profili di studente, analizzando le corrispondenze multiple (ACM) tra le variabili "classi di voto", "classi di età" e "risultati del QSA" di 327 studenti (95% femmine e 5% maschi), con un'età media tra i 19 e i 22 anni, iscritti nell'a.a. 2013/14 al I anno del CdL triennale in Scienze dell'Educazione. Come si ricorda, dalla loro ricerca è emerso il profilo del "bravo studente" che si caratterizza per buone capacità di studio (saper utilizzare strategie elaborative e organizzatori semantici, sapersi porre domande), buona percezione di competenza, capacità di attribuire a se stessi le cause dei propri successi e insuccessi, volizione e capacità di adottare un comportamento autoregolato. Vi è, poi, il profilo dello "studente equilibrato" che presenta buona stabilità emotiva (capacità di controllare l'ansia e gli stati emotivi), capacità di orientarsi, perseverare negli impegni e mantenere la concentrazione durante l'esecuzione di un compito. Il terzo profilo riguarda lo "studente disorientato" che non riesce a controllare i propri stati emotivi, mostra un livello elevato di disorientamento, presenta difficoltà di concentrazione, mancanza di perseveranza e un *locus of control* esterno. Infine, il quarto e ultimo profilo rappresenta lo "studente medio" che si mostra mediamente capace di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare quanto studiato, di organizzarsi nei tempi e nei compiti di studio, di controllare e gestire l'ansietà e le proprie emozioni, con un buon senso di autoefficacia e *locus of control*, di essere volitivo e perseverante, con una preferenza per lo studio individuale anziché per la collaborazione di gruppo.

In termini di rendimento accademico, la loro ACM ha rilevato un'associazione della classe di voto più alta (30 e 30 e lode) con i profili del bravo studente e dello

studente equilibrato. Quest'ultimo profilo è risultato ulteriormente associato a coloro che si collocano nella classe di età superiore ai 30 anni. Allo studente medio, invece, sono risultate legate le classi di voto medio e medio-alto (dal 25 al 29) e le classi di età media (19-22). Mentre lo studente disorientato si è accostato alla variabile "esame non sostenuto".

Tornando al presente studio, come è possibile osservare dai dati riportati nella tabella sottostante (Tab. 1), nonostante alcuni studenti mostrino un lieve allontanamento dal profilo dello "studente disorientato" delineato da La Rocca, Margotini e Capobianco (2014), i risultati evidenziati in giallo mostrano la presenza di criticità nei fattori che risultano caratterizzare tale profilo. Infatti, si riscontrano maggiori criticità nella difficoltà di concentrazione (C6), nella difficoltà di controllo degli stati emotivi (A1 e A7), nel *locus of control* esterno (A4) e nella bassa percezione di competenza (A6).

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1 SDE	2	5	6	8	2	7	4	7	5	5	6	5	1	7
2 SDE	9	9	9	7	3	6	9	8	9	8	7	4	7	7
3 SDE	9	6	5	9	8	6	7	7	4	4	5	5	3	7
4 SDE	9	9	3	9	9	8	9	7	9	5	4	3	2	8
5 SDE	7	4	4	4	7	7	3	4	3	4	6	5	9	4
6 SDE	9	7	7	9	5	5	8	9	8	7	6	5	3	5
7 SDE	9	8	9	5	9	8	3	9	9	8	9	8	9	9
8 SDE	7	5	5	5	5	7	7	6	4	6	7	8	5	5
9 SDE	8	4	4	1	1	6	3	1	1	1	5	5	1	2
10 SDE	7	6	9	6	8	6	3	6	5	4	6	7	2	5
1 SFP	9	7	7	6	9	9	7	9	8	9	9	7	5	9
2 SFP	9	4	5	7	7	9	7	5	3	3	5	6	7	8
3 SFP	2	7	4	9	6	7	7	8	7	5	8	4	1	5
4 SFP	4	5	3	5	8	7	6	6	6	5	7	5	1	7
5 SFP	8	9	3	7	6	5	7	8	8	8	7	4	6	7
6 SFP	8	6	7	7	5	7	4	5	7	2	4	3	5	3
7 SFP	5	6	3	1	1	7	5	4	7	5	7	4	3	5
8 SFP	9	8	7	6	8	7	7	9	5	7	6	6	5	7
9 SFP	7	7	7	3	7	8	7	6	5	3	9	9	3	7

Tabella 1 - Rappresentazione dei 19 profili critici emersi dal QSA

Anche per quanto riguarda le dimensioni valutate nello ZTPI, come illustrato dai punteggi evidenziati in giallo nella tabella successiva (Tab. 2), quasi tutti i 19 studenti mostrano la prevalenza di ricordi negativi legati al proprio passato (PN), un basso orientamento verso il passato-positivo (PP) e il presente-edonista (PE), un orientamento moderatamente alto verso il presente-fatalista (PF) e un basso orientamento al futuro (F). Ciò mostra un allontanamento dall'ideale di "orientamento temporale equilibrato" di Zimbardo & Boyd (2009) che risulta caratterizzato da un basso orientamento al PN, alto verso il PP, basso verso il PF e moderatamente alto verso il PE e il F.

	PN	PP	PE	PF	F
1 SDE	8	1	8	8	2
2 SDE	9	7	4	3	9
3 SDE	9	7	6	7	5
4 SDE	8	1	1	4	8
5 SDE	7	5	5	4	5
6 SDE	7	6	8	6	3
7 SDE	9	7	9	7	5
8 SDE	4	6	7	8	3
9 SDE	7	4	7	5	1
10 SDE	8	1	7	6	7
1 SFP	9	6	4	6	8
2 SFP	6	8	5	4	2
3 SFP	7	4	2	7	7
4 SFP	5	6	2	3	9
5 SFP	3	5	4	3	6
6 SFP	6	5	5	4	6
7 SFP	7	6	5	3	6
8 SFP	7	6	2	4	8
9 SFP	9	2	7	6	5

Tabella 2 - Rappresentazione dei 19 profili critici emersi dallo ZTPI

5. Correlazioni tra dimensioni valutate nel QSA, nello ZTPI e voto d'esame

Le analisi condotte in ambito nazionale e internazionale mostrano l'esistenza di forti legami tra il possesso di competenze metacognitive, emotive, convinzioni motivazionali, senso di autoefficacia, l'utilizzo di strategie volitive, un orientamento rivolto al futuro, e il successo accademico e professionale (Guichard 2010; Heckman & Kautz 2012; Nota & Soresi 2000; Nuttin 1964; Pellerey 2006; Zimmerman 2008).

Dall'analisi delle correlazioni tra le dimensioni valutate nel QSA e nello ZTPI (Tab. 3), compilati da tutti i 157 studenti, sono emerse conferme sui legami riscontrati anche in precedenti ricerche che hanno utilizzato gli stessi strumenti (Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018). In breve, si conferma l'esistenza di relazioni positive tra disorientamento, difficoltà di concentrazione, ansietà di base e attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza e interferenze emotive con il passato-negativo, il presente-edonista e il presente-fatalista. Inoltre, si afferma la presenza di correlazioni negative tra autoregolazione, volizione e percezione di competenza con il passato-negativo e il presente-fatalista. Infine, si osserva nuovamente come gli studenti in grado di autoregolarsi nello studio, di essere volitivi, di utilizzare strategie elaborative e organizzatori semantici, di mettere in atto processi di autointerrogazione, di attribuire la ragione dei propri successi e fallimenti a fattori controllabili e disponibili alla collaborazione siano orientati al futuro.

Correlazione di Pearson (157 studenti)	PN	PP	PE	PF	F
C1. Strategie elaborative				,17*	,22**
C2. Autoregolazione	-,19*	,27**		-,27*	,46**
C3. Disorientamento	,38**		,28**	,32**	
C4. Disponibilità alla collaborazione					,19*
C5. Organizzatori semantici		,17*			,37**
C6. Difficoltà di concentrazione	,27**		,16*	,23**	
C7. Autointerrogazione					,17*
A1. Ansietà di base	,38**			,30*	
A2. Volizione	-,25**	,28**		-,33**	,50**
A3. Attribuzione a cause controllabili		,25**	,25**		,19*
A4. Attribuzione a cause incontrollabili	,34**		,22**	,35**	
A5. Mancanza di perseveranza	,36**		,23**	,39**	
A6. Percezione di competenza	-,16*	,30**		-,23**	
A7. Interferenze emotive	,19*			,18*	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)

Tabella 3 – Correlazioni tra dimensioni valutate nel QSA e nello ZTPI

In aggiunta, sebbene la letteratura scientifica sottolinei la scarsa relazione diretta tra il possesso di buone competenze strategiche e la riuscita accademica in termini di profitto, sono stati calcolati gli indici di correlazione tra voto conseguito agli esami, strategie di apprendimento e prospettive temporali.

Nelle tabelle che seguono sono riportate le correlazioni tra risultati accademici (espressi in termini di voto conseguito all'esame) e scale cognitive (Tab. 4) e affettivo-motivazionali (Tab. 5) del QSA.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Voto	,18*		-,23**				,23**
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code). * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).							

Tabella 4 – Correlazioni tra voto e fattori cognitivi QSA

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Voto	-,23**	,18*			-,20*	,20*	
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code). * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).							

Tabella 5 – Correlazioni tra voto e fattori affettivo-motivazionali QSA

Come si vede, le correlazioni risultano piuttosto deboli, ma spesso statisticamente significative. Il voto d'esame correla negativamente con il disorientamento (C3) e positivamente con le strategie elaborative (C1) e l'autointerrogazione (C7). Per gli aspetti affettivo-motivazionali osserviamo una correlazione negativa del voto con l'ansietà di base e la mancanza di perseveranza, e una correlazione positiva con la volizione (A2) e la percezione di competenza (A6).

In linea con le precedenti ricerche (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Rossi 2018), i risultati mostrano l'importanza di lavorare su queste dimensioni al fine di creare studenti capaci di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare, orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio, relazionarsi e collaborare con gli altri, controllare e gestire ansietà ed emozioni, percepire la propria competenza e *locus of control*, controllare e proteggere le proprie emozioni, trarre elementi positivi dal proprio passato, impiegare le proprie energie nel presente in vista della realizzazione degli obiettivi posti nel futuro e del raggiungimento di buoni risultati nello studio e nel lavoro.

6. Il feedback degli studenti rispetto al percorso e al modello ludiforme

Come delineato precedentemente, è stato possibile raccogliere informazioni e *feedback* rispetto al livello di gradimento delle attività proposte all'interno del percorso presentato nell'ambito della presente ricerca attraverso la conduzione di un'intervista-colloquio individuale con gli studenti, che ha avuto luogo sia prima dell'inizio delle attività del modello ludiforme sia al termine delle stesse.

Per quanto riguarda l'intervista-colloquio individuale iniziale, che ha mirato a stimolare la riflessione degli studenti sulle dimensioni valutate nel QSA e nello ZTPI e a raccogliere le loro impressioni in merito all'esperienza di compilazione dei questionari, è emerso un *feedback* sostanzialmente positivo. Gli studenti, che si sono riconosciuti nei profili emersi a seguito della compilazione del QSA e dello ZTPI, hanno considerato i due questionari come strumenti utili in quanto, attraverso la loro compilazione, hanno avuto la possibilità di riflettere sulle proprie

strategie di apprendimento e sulle prospettive temporali e più in generale sulle proprie modalità di rapportarsi all'attività di studio nel contesto universitario, come emerge da alcune testimonianze:

Dal profilo mi sono resa conto di molte cose che magari ignoravo, magari ad alcune cose non ci avevo neanche pensato, poi vedendo il profilo ho riflettuto sulla mia pratica di studio. Quindi secondo me è utile perché non accade di pensarci quotidianamente.

Ti permette di riflettere molto perché c'erano magari determinati aspetti su cui non pensavo di avere problemi, invece con il questionario ti rendi conto che puoi lavorare su diversi aspetti critici.

Non mi sono mai fatta tutte queste domande, in questo modo invece è possibile capire dove si hanno maggiori criticità e migliorare.

Tali testimonianze sono in linea con quanto rilevato nelle precedenti ricerche (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Rossi, 2018), in cui l'83% dei 255 studenti universitari che nell'a.a. 2015/16 hanno seguito un percorso laboratoriale di autovalutazione delle competenze considerate nel QSA e nello ZTPI hanno sostenuto di non aver mai avuto modo di riflettere prima su queste dimensioni, né a scuola né in famiglia.

Per queste ragioni, la parte testuale dei profili del QSA e dello ZTPI, contenente i suggerimenti per il superamento delle eventuali criticità riscontrate nelle diverse dimensioni, è stata considerata dagli studenti come un valido e utile supporto e, in alcuni casi, ha consentito loro di agire con una nuova consapevolezza.

Anche dall'intervista-colloquio individuale svolta con i partecipanti al termine dei tre mesi di attività del modello ludiforme sono emersi riscontri positivi. Infatti, la maggior parte degli studenti ha apprezzato la presenza di elementi di derivazione ludica e videoludica, in particolar modo la suddivisione dell'esperienza in livelli, la presenza di obiettivi chiari, di regole e di *deadline*, così come i *badge* digitali. Inoltre, gli studenti, hanno sperimentato un certo grado di divertimento soprattutto nei lavori in piccolo gruppo svolti in presenza durante gli incontri settimanali e hanno percepito l'ambiente come piacevole. Per gli studenti si trattava della prima esperienza di questo genere:

La struttura in livelli è stata la cosa più interessante perché dava proprio l'idea del passaggio del tempo, dell'andare avanti in questo percorso.

Mi è piaciuta come idea quella di rendere ludico questo ambiente, questo contesto, anche quella dei badge è stata carina come idea.

È stato divertente perché ci sono state tante attività che personalmente non avevo mai fatto.

Per quanto concerne invece le ricadute sull'apprendimento e il potenziamento delle competenze strategiche, nel suo complesso, il percorso è stato percepito come utile per la preparazione degli esami di "Didattica Inclusiva" e "Pedagogia Speciale". Lo sviluppo di un percorso di autovalutazione, riflessione e potenziamento delle proprie competenze strategiche ha permesso agli studenti di valutare aspetti di Sé che spesso non risultano sufficientemente presi in considerazione durante il percorso di studi. Inoltre, la possibilità di condividere le proprie riflessioni nei forum della piattaforma è stata considerata come un'opportunità per confrontarsi, anche riconoscendosi nei commenti dell'altro:

Io penso che comunque ci abbia aiutato a sviluppare un senso critico, in senso positivo, nel senso che molto spesso viviamo le cose senza approfondirle, quindi le viviamo passivamente, magari il fatto di rifletterci, anche di ascoltare gli altri, penso ci sia servito molto.

In previsione dell'esame, ho provato a utilizzare la mappa concettuale, che non avevo mai tanto preso in considerazione, e anche per l'esame di oggi e mi sono rimasti più impressi i concetti.

Sicuramente adesso dopo tutto questo percorso che abbiamo fatto insieme magari quando studio penso a una delle tante cose che abbiamo fatto. Per esempio per l'esame di oggi sapevo di avere del tempo, allora ho provato a organizzare le giornate, le pagine da studiare.

In riferimento, invece, all'indagine condotta per sondare le possibili ricadute del modello ludiforme sulla preparazione degli esami e sulla media dei voti degli esami, sono emerse risposte che hanno supportato, seppur soltanto in parte, l'ipotesi che la partecipazione alle attività del modello ludiforme abbia influito positivamente sulla media dei voti e sulla preparazione degli esami. Infatti, su 17 studenti rispondenti all'indagine, 7 hanno dichiarato che la media dei voti riportati agli esami sostenuti nella sessione estiva e autunnale dell'anno accademico 2018/2019 ha registrato un miglioramento rispetto a quella riportata nelle due sessioni dell'anno accademico precedente (2017/2018). Inoltre, su 17 rispondenti, sono 10 gli studenti che hanno dichiarato che la partecipazione al percorso ha inciso in maniera rilevante sulla preparazione degli esami sostenuti al termine delle attività del modello ludiforme.

Conclusioni riflessive

La presente ricerca ha voluto indagare i possibili vantaggi derivati dall'introduzione in ambito universitario di elementi connessi alle dimensioni del gioco, del videogioco, della gamification e degli ARG all'interno di un percorso finalizzato alla promozione delle competenze strategiche in un gruppo di studenti che hanno riscontrato alcune difficoltà nel proprio modo di attivare strategie per l'apprendimento e di rapportarsi con lo studio e il proprio percorso formativo.

Il modello ludiforme qui riportato rappresenta un prototipo da cui si è inteso partire, al fine di promuovere attività di tutorato didattico per studenti che riscontrano criticità nelle dimensioni cognitive, emotive, motivazionali, temporali, nel rendimento accademico, e offrire un supporto al potenziamento di tali competenze strategiche e al processo di costruzione di un percorso di studi dotato di senso e prospettiva futura.

Dai risultati emergono le potenzialità educative e formative dell'elemento ludico anche all'interno di un percorso di apprendimento rivolto a giovani adulti. In questo senso, gli studenti universitari hanno espresso il proprio gradimento per il percorso basato sugli strumenti di autovalutazione e le attività previste dal modello ludiforme. Inoltre, essi hanno dichiarato di percepire un miglioramento delle proprie strategie di apprendimento che, come abbiamo visto, risulta correlato ad un buon rendimento accademico.

Tuttavia, la ricerca presenta dei limiti dovuti principalmente al basso numero di soggetti coinvolti nelle attività del modello ludiforme, alla necessità di coinvolgere attivamente, nella sua applicazione, tutti gli attori della didattica (come docenti e tutor), così come di perfezionare alcuni aspetti legati al *game design* e all'*instructional design*.

In conclusione, si ritiene opportuno condurre altre ricerche in futuro, in maniera sistematica e su una scala più ampia, al fine di approfondire ulteriormente i punti di forza e di debolezza del modello *ivi* presentato, ricorrendo anche ad uno studio di tipo longitudinale volto a individuare ed analizzare nel tempo gli effetti di tale modello sull'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Bajko, R., Hodson, J., Seaborn, K., Livingstone, P., & Fels, D. (2016). Edugamifying Media Studies: Student Engagement, Enjoyment, and Interest in Two Multimedia and Social Media Undergraduate Classrooms. *Information System Education Journal*, 14(6), 55-72.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Visconti, A., Ahn, J., & Druin, A. (2013). Playing for Real: Designing Alternate Reality Games for Teenagers in Learning Contexts. *IDC '13 Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 237-246). New York, June 24 - 27.
- Connolly, T., Stansfield, M. & Hailey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> (ultimo accesso 24/02/2020)
- Costa, M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: FrancoAngeli.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York, NY, USA: ACM.
- Elshiekh, R., & Butgerit, L. (2017). Using Gamification to Teach Students Programming Concepts. *Open Access Library Journal*, 4(8), 1-7.
- Eurostat (2020). *Education and Training 2020. Indicators*, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks> (ultimo accesso 24/02/2020)
- Garvey, C. (1979). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina (Originariamente pubblicato nel 2007).
- Gilliam, M., Bouris, A, Hill, B., & Jagoda, P. (2016). "The Source": An Alternate Reality Game to Spark STEM Interest and Learning among Underrepresented Youth. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(2), 14-20.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2015). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), pp. 47-51.
- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing, *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, 1-4.
- Hakulinen, L. (2013). Alternate reality games for computer science education. *Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, 43-50.
- Hamari J., Shernoff, D., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2015). Challenging games help students learn: an empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, 16(2), 155-170.
- López, X., Margapoti, I., Pireddu, M., & Sapuppo, F. (2010). Quale didattica per l'e-learning? I risultati di un'indagine empirica a livello internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(2), 27-53.
- Magone, A., & Mazali, T. (eds.) (2016). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- Marchesini, R. (2002). *Post-human: verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margottini, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. [...] Milano: LED*.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Special issue*, 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- Marsano, M. (2017). *Serious game e lifelong learning: apprendere nella società della conoscenza*. Roma: Aemme.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. [...] Roma: MIUR*.
- Muoio, P. (2019). Apprendere divertendosi. Un'esperienza di gamification in contesto universitario. *Reports on E-learning, Media and Education Meetings*, 8(1), 149-154.
- Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: la visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60-82.
- O'Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). *A case study in the gamification of a university-level games development course*. SAICSIT '13-Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference (pp. 242-251). New York: Association for Computing Machinery.
- OECD (2018). *The future we want. The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3).
- Ottone, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Palmer, C., & Petroski, A. (2016). *Alternate Reality Games: gamification for performance*. Boca Raton: CRC Press.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti pedagogici*, 60(351), 147-168.
- Pellerey, M., Grz dzieł, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. [...] Roma: CNOS-FAP*.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Roma: Las.
- Piatt, K. (2009). Using alternate reality games to support first year induction with ELGG. *Campus-Wide Information Systems*, 26(4), 313-322.
- Reiners, T., & Wood, L. C. (2015). *Gamification in Education and Business*. Berlin: Springer.
- Rossi, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.

- Salen, K. (2008). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Sanchez-Carmona, A., Robles, S., & Pons, J. (2017). A gamification experience to improve engineering students' performance through motivation. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 150-161.
- Sartori, R., & Gatti, M. (2013). *Game-based learning: il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*. Milano: Led.
- Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
- Szulborski, D. (2005). *This is Not a Game: A Guide to Alternate Reality Gaming*. Pennsylvania: New-Fiction Pub.
- Viola, F. (2011). *Gamification: i videogiochi nella vita quotidiana*. [S.l.]: Arduino Viola.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable in-dividual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.



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*

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma– diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

The idea that people create an identity – conceptualized in terms of beliefs, ideological commitments, social roles and personal talents – through the construction of stories has emerged, in recent decades, as a leading concept in social sciences.

Given this ideological convergence on the importance of narrative for the construction of identity, it was therefore decided to analyze adolescent narrative strategies to capture the construction of identity and the interpretation of the self in adolescence.

In particular, a narrative perspective as a methodological tool proves suitable for the study of both risk and vulnerability issues, as well as potentiality and talent in adolescence, since narrative – as a psychosocial construction – can shed light on the intersections of the adolescent with his cultural, professional and family contexts (Bruner 1990).

The present investigation therefore has two objectives: 1) to investigate how it is possible to promote the development of narrative identity, both at school and after school level, as a strategy for conscious and critical construction of one's Self, in the perspective of a facilitation of talent training in adolescence; 2) to document how the narrative process contributes to the formation of vocational identity, recognized as an important milestone in the transition from school to the world of work.

L'idea che le persone creino un'identità – concettualizzata in termini di convinzioni, impegni ideologici, ruoli sociali e talenti personali – attraverso la costruzione di storie è emersa, negli ultimi decenni, come principio guida nelle scienze sociali.

Considerata tale convergenza ideologica sull'importanza della narrazione per la costruzione dell'identità, si è quindi deciso di analizzare le strategie narrative adolescenziali per catturare la costruzione dell'identità e l'interpretazione del sé in adolescenza.

In particolare una prospettiva narrativa come strumento metodologico si rivela adatta allo studio di questioni tanto di rischio e vulnerabilità, quanto di potenzialità e talento in adolescenza, poiché la narrazione – in quanto costruzione psicosociale – può far luce sulle intersezioni dell'adolescente con i suoi contesti culturali, professionali e familiari (Bruner 1990).

L'indagine qui presentata si propone quindi due obiettivi: 1) indagare in che modo sia possibile promuovere, a livello sia scolastico che extrascolastico, lo sviluppo dell'identità narrativa, quale strategia di costruzione consapevole e critica del proprio sé, nella prospettiva di una facilitazione della formazione dei talenti in adolescenza; 2) documentare come il processo narrativo contribuisca alla formazione dell'identità vocazionale, riconosciuta come importante pietra miliare nel percorso di transizione dalla scuola al mondo del lavoro.

KEYWORDS

Personal fable, Adolescent egocentrism, Imaginary audience, Narrative identity, Talents education.

Favola personale, Egocentrismo adolescenziale, Pubblico immaginario, Identità narrativa, Formazione dei talenti.

Introduzione

Come affermato dal Piano Formazione Docenti 2016-2019, obiettivo prioritario da raggiungere entro il 2020, nello spazio europeo dedicato ad istruzione e formazione, è l'allineamento del sistema educativo italiano ai migliori standard internazionali di continua sperimentazione e innovazione.

In tale quadro di innovazione e ricerca, la scuola italiana è dunque invitata, oggi più che mai, a «dare vita ad ambienti d'apprendimento sempre più efficaci e commisurati alle caratteristiche degli studenti», i quali «saranno chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale, oltre che lavorativa» (MIUR, 2016, p. 29). Ciò sottolinea la necessità che i sistemi scolastici promuovano il raggiungimento di competenze trasversali, adeguando l'offerta formativa di ogni singola scuola ai bisogni educativi espressi dagli studenti stessi.

Secondo una visione pedagogica ispirata ai principi del *capability approach* (Nussbaum 2003) e alla teoria dello sviluppo umano, costruire un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti significa anzitutto coniugare insieme, nella formazione dei giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza che risultino trasversali e generativi (Margiotta, 2018; Olivieri, 2019). Significa, inoltre, consentire a studenti e insegnanti di prendere contatti con una realtà produttiva, sociale, artistica e culturale in rapida e continua trasformazione, possibile fonte d'ispirazione per l'innescare del potenziale personale. Ciò consentirà ai giovani di esplorare vocazioni, opportunità e tensioni innovative, attraverso proposte di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari a forte valenza socializzante.

Partendo da tali premesse, diviene interessante considerare la caratterizzazione dell'esperienza di autoconsapevolezza adolescenziale proposta da Elkind (1967), basata sulla definizione piagetiana di egocentrismo (Piaget, 1954), che considera gli adolescenti suscettibili all'idea di trovarsi costantemente "sotto i riflettori" per l'azione congiunta di due costrutti mentali: l'*Imaginary audience* o "Pubblico Immaginario" – la cui forza entra in gioco nel bisogno di rispondere alle pressioni sociali per adattarsi e far parte del gruppo – e la *Personal fable*¹, che

1 L'utilizzo del termine "Favola personale" si fonda sulla scoperta di Piaget che lo stato mentale del-

postula un'idea di invulnerabilità come illusione di auto-potenziamento, che oltre ad operare come fattore di rischio, predittivo di comportamenti devianti, può anche rappresentare una risposta adattativa alle esigenze di sviluppo dell'Io (Lapsley, 1993), in termini di resilienza e strategie di coping. Di conseguenza, non è affatto chiaro se indebolire tale illusione di invulnerabilità adolescenziale sia desiderabile, se essa può anche contribuire alla capacità di recupero psicosociale di fronte alle sfide normative dello sviluppo.

Seguendo la rivoluzione cognitivista dell'*information processing*, figure seminali come Bruner (1987) hanno iniziato a sostenere l'uso della narrazione nelle scienze sociali, al fine di catturarne il significato nello sviluppo dell'identità, considerato lo stretto legame esistente tra costruzione narrativa e costruzione del sé (Trzebinski, 1997).

L'identità narrativa, in particolare, è la storia di vita interiorizzata e in evoluzione, che utilizzando i precursori dell'infanzia e ponendo le basi per un suo consolidamento in età adulta, integra il passato ricostruito e il futuro immaginato, per offrire alla vita un certo grado di unità e di finalità.

Per quanto il bambino impari a narrare un evento negli anni prescolari e ottimizzi tale capacità durante le scuole elementari, sono gli adolescenti i veri "cantastorie naturali", che attraverso la costruzione della loro identità narrativa comunicano a se stessi e agli altri quello che sono ora, come lo sono diventati e dove pensano che la loro vita li condurrà in futuro.

1. Egocentrismo adolescenziale e formazione del sé

La convinzione di essere unici e speciali e la sensazione che il mondo sia un palcoscenico sono due temi che costituiscono una parte intrinseca dell'adolescenza stessa e che spiegano la diretta connessione tra egocentrismo adolescenziale e assunzione di comportamenti a rischio.

Se da un lato Elkind descrive, attraverso i costrutti della Favola personale e del Pubblico immaginario, la confusione e le turbolenze vissute dagli adolescenti, dall'altro altri autori hanno evidenziato nelle tendenze della Favola personale la possibile facilitazione dell'assunzione di rischi appropriati, quali motivare la necessaria separazione psicologica dai genitori e fornire al giovane le giuste risorse per esplorare nuove idee, identità, ruoli e compiti.

Comprendere il meccanismo del pensiero egocentrico – che si manifesta di pari passo all'affinarsi del pensiero operativo formale – può dunque aiutare a definire meglio i termini dello sviluppo dell'identità e della formazione del sé in adolescenza.

L'egocentrismo adolescenziale, infatti, deriva dall'estensione del pensiero nel regno del possibile, attraverso gli strumenti della logica proposizionale e del ragionamento ipotetico-deduttivo (Phillips, 1969). Tale estensione del pensiero comporta una nuova comprensione del mondo "reale" e delle sue imperfezioni, oltre ad una maggiore focalizzazione su se stessi.

L'esplorazione di varie identità, tra cui anche l'identità narrativa, co-occorre con un ampliamento del pubblico con il quale il giovane costruisce narrazioni.

Il potere del costrutto del Pubblico immaginario entra in gioco nel bisogno di

l'adolescente non è radicato nella realtà, per cui le storie che egli racconta a se stesso e agli altri circa il suo posto nel mondo sono frutto di una visione personale "sognante" rispetto a ciò che immagina di ottenere in futuro.

la nozione di “sé possibili” – ossia le immagini che si hanno su chi si potrebbe, si vorrebbe o si teme di diventare – e in tal senso l’identità è definibile anche come potenziale futuro.

Tra le aree di sviluppo dell’identità maggiormente studiate certamente quella professionale o “vocazionale” (*vocational identity*) risulta molto promettente, considerato che l’adattamento in adolescenza implica spesso un periodo di esplorazione, seguito dalla scelta di un impegno verso particolari identità che andranno a delineare i futuri profili di vita e di carriera. Ciò ha molto a che fare con la formazione dei talenti.

L’autoconsapevolezza accompagna e alimenta lo sviluppo dell’identità, rendendo l’adolescente più consapevole di se stesso e del proprio potenziale (sotto forma delle cosiddette abilità naturali) e stabilizza la sua identità in formazione, la quale si manifesta nei comportamenti e soprattutto nelle storie che egli racconta a se stesso e agli altri.

Il processo di creazione della narrazione rappresenta una forza stabilizzante per l’adolescente, avendo in sé un potere di “guarigione” tale da consentire di determinare, quando tutto è in equilibrio, il riconoscimento dell’espressione reale di sé.

Certamente le narrazioni si sono rivelate una valida risorsa per comprendere le interazioni dinamiche dei processi interni all’individuo, sia in relazione al suo micro-ambiente (scuola, famiglia), sia in relazione al suo macro-ambiente, soprattutto quando si tratta di adolescenti a rischio di esclusione sociale. In particolare il romanzo adolescenziale è attualmente dominato da quello che è stato definito il “racconto problematico” (Donelson, Nilsen, 1980)².

Essendo l’identità nient’altro che una storia di vita (Whitty 2002), le storie sono diventate un veicolo familiare per conoscere l’identità vista come costruzione biografica.

Lo *storytelling* diviene così un meccanismo attraverso il quale l’identità, in quanto storia di vita interiorizzata e in evoluzione, viene creata (La Pointe, 2010).

McAdams ha introdotto a tal proposito il concetto di identità narrativa, spiegando che «l’identità è una narrazione in evoluzione e implicita del sé, che ricostruisce il passato e anticipa il futuro» (McAdams, Bowman, 2001, p. 11).

Poiché la narrazione è stata accettata come strumento di comprensione olistica della vocazione di un individuo (Brott 2001), è evidente come essa possa anche sostenere e dare una direzione alla formazione dei talenti.

Lo sviluppo dell’identità narrativa è una costruzione psicosociale che riguarda il modo in cui gli adolescenti attribuiscono senso e significato al loro passato, al loro presente e alle aspettative future.

3. Indagine sull’identità narrativa in adolescenza, collaterale alla Masterclass “Scrivere per i new media: come diventare filmmaker”

L’evento formativo Masterclass *Scrivere per i new media: come diventare filmmaker* – che ha riguardato l’introduzione a scrittura, ripresa e montaggio di Webisodes e cortometraggi attraverso l’uso consapevole e strumentale dello Smartphone – si inserisce all’interno del più ampio progetto *CIAK! Studio Formazione Talenti*, di cui la sottoscritta è stata referente scientifico³.

2 Per quanto i fatti di vita problematici siano più difficili da riconoscere nelle narrazioni dei giovani a rischio, che non riescono ad assumersi la responsabilità né a dare un senso alle loro trasgressioni, l’approccio narrativo appare promettente per identificare le loro vulnerabilità, considerato che la negoziazione di realtà e finzione può essere particolarmente importante per i giovani devianti.

3 Il progetto è stato avviato a Cariati (CS), ad opera dell’associazione culturale *Tutto ciò che è vita*.

Ciò ha portato alla realizzazione di 27 corti, strutturati secondo le regole del quick storytelling (durata massima 3 minuti, ricavati da 3 pagine di sceneggiatura). Al progetto hanno partecipato circa 200 ragazzi di scuole superiori calabresi di varia tipologia, di età compresa tra i 15 e i 19 anni, suddivisi in gruppi di lavoro.

Partendo dal presupposto che ogni idea necessita di struttura, i ragazzi hanno appreso da un gruppo di formatori di ambito teatrale e cinematografico⁴, come strutturare le loro idee, rompendole in più scene, per arrivare a comporre la trama.

Il progetto, di carattere trasversale e interdisciplinare, ha offerto ai ragazzi partecipanti l'opportunità di ottimizzare le loro idee "grezze", innescando il potenziale narrativo attraverso un percorso personalizzato di affermazione identitaria in un contesto relazionale e collaborativo, che ha fatto leva su motivazione, attitudini personali e risorse attive d'apprendimento, mosse dalla volontà di raccontare e di raccontarsi.

Giornata 1: Lezioni frontali (29/10/2018)	Giornata 2: Esercitazione/Laboratorio (30/10/2018)	Giornata 3: Feedback (31/10/2018)
Lo storytelling nell'era digitale	Creazione di script per i New Media	"Scrivi la tua storia": dalla pagina allo schermo
<p><u>Temi trattati nelle lezioni:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vantaggi ed esigenze della scrittura per il piccolo schermo; • formattazione di uno script per il Web; • scegliere quale storia raccontare; • tracciare l'arco drammatico; • creare i personaggi principali/sviluppare il bios; • identificare il conflitto; • trovare musica e filmati di repertorio; • implementare la lettura "fredda" delle scene d'apertura realizzate. 		

Tab. 1 - Organizzazione delle giornate e temi trattati

Il progetto, oltre alle finalità formative esplicite, ha inteso offrire un ambiente extrascolastico di espressione dell'interesse personale che alcuni adolescenti manifestano per il linguaggio filmico, trascurato dalla scuola, ma che viene di fatto associato da Gardner (1983) sia all'intelligenza linguistica che all'intelligenza spaziale, nello specifico all'auto-espressione, ossia alla capacità di trasformare le idee visive in creazioni immaginative ed espressive.

Oggi il linguaggio sta mutando in modalità sempre nuove di comunicazione, come le instastories, che si sono andate ad aggiungere all'elenco di quelle forme di "scrittura visiva" che riflettono l'immediatezza e l'ellissi del discorso.

La formazione ai New Media si pone in tale ottica come strumento di contrasto al cattivo uso che spesso i giovani fanno di Smartphone e Social media, come emerge chiaramente nei dilaganti fenomeni del cyberbullismo.

È infatti innegabile che i conflitti o "drammi" giovanili contemporanei si manifestino prevalentemente attraverso i Social media, di fronte ad un pubblico attivo e partecipante.

In termini performativi stiamo assistendo al manifestarsi di un'accresciuta consapevolezza drammaturgica, da parte dei giovani utenti dei media digitali, che scrivono deliberatamente di sé "in essere", un'attività che richiede sia competenze tecniche che riflessività personale (Markham, 2013).

4 In particolare Gian Filippo Ascione, già aiuto regista di Federico Fellini e sceneggiatore per Carlo Verdone.

La drammatizzazione, pur essendo un processo disordinato e pieno di contraddizioni, è anche capace di aprire nuovi spazi per gli adolescenti, poiché permette loro di ritagliarsi un'identità in modo autonomo anche quando sono coinvolti in conflitti sociali.

La Masterclass di formazione al linguaggio cinematografico, attraverso la realizzazione di cortometraggi, ha offerto ai ragazzi esperienze di drammatizzazione personalmente significative, progettate per ispirarli e motivarli come scrittori, attori e creatori produttivi.

Il dramma permette infatti alla scrittura di essere visibile, comprensibile, emotivamente impegnata e "parlata ad alta voce" in un contesto immaginario, ma vivente.

Per iniziare a sostenere i giovani mentre navigano attraverso i conflitti di una società in rete dobbiamo quindi iniziare a capire le realtà adolescenziali dalle prospettive adolescenziali.

A tal fine si è deciso di avviare un'indagine esplorativa qualitativa, collaterale alla Masterclass, per indagare i processi identitari dei giovani partecipanti all'interno del contesto unico del loro ambiente socioculturale.

Poiché l'enfasi generale è stata posta sull'importanza della narrazione, la ricerca, guidata dalla metodologia narrativa (Riessman 2008), si è concentrata prevalentemente sull'esame delle storie come processo di costruzione dell'identità.

Per quanto concerne l'analisi dei dati, attraverso l'analisi tematica del contenuto mi è stato possibile interpretare i dati raccolti – ossia i materiali audiovisivi realizzati durante l'evento formativo della *Masterclass*, identificando sia i temi centrali presenti nelle narrazioni dei ragazzi che le tipologie di storie maggiormente utilizzate, distinte in cinque possibili categorie narrative (vedi Tab. 2).

CATEGORIE	CARATTERISTICHE NARRATIVE
Storia lineare	Segue le vicende di un singolo protagonista, dall'inizio alla fine. Gli avvenimenti narrati seguono una logica storica o biologica. La maggior parte dei film hollywoodiani sono storie lineari, in cui l'attenzione è tipicamente focalizzata su un unico eroe, intento a perseguire un certo obiettivo.
Storia a spirale	Percorre un sentiero che gira intorno a se stesso, convergendo in un punto. Alcuni thriller presentano questo tipo di movimento spiralforme, in cui il protagonista ripercorre in continuazione lo stesso episodio.
Storia ramificata	Presenta un insieme di percorsi secondari, che si dipartono da alcuni punti centrali per scissione o per l'aggiunta di elementi minori. È la struttura tipica dei romanzi più complessi, quali le narrazioni satirico-fiabesche e le cosiddette storie "a eroe multiplo".
Storia curvilinea	Segue un percorso tortuoso, apparentemente privo di direzione. È la forma narrativa tipica di molti romanzi di Dickens, ideatore del romanzo sociale, delle storie epiche come l'Odissea, ma anche delle narrazioni comiche e di viaggio. L'eroe non è mosso da un forte desiderio, e spesso è un <i>flâneur</i> baudelairiano che vaga in lungo e in largo, senza avere una meta precisa.
Storia ad esplosione	Presenta una molteplicità di percorsi che si espandono contemporaneamente, ossia storie che presentano azioni simultanee (almeno all'apparenza), per cui la comprensione degli avvenimenti è suggerita attraverso il confronto.

Tab. 2 - Categorizzazione delle storie per tipologia secondo Truby (2009)⁵

5 John Truby è stato story consultant e script doctor per Disney, Sony Pictures e Fox Entertainment.

Un'analisi statistica descrittiva ha permesso di indagare la relativa frequenza dei vari tipi di rappresentazioni tematiche presenti nelle storie scritte e trasposte in film dai diversi gruppi di studenti. L'ultimo livello di analisi ha riguardato la costruzione delle categorie in grado di catturare i sotto-temi più ricorrenti.

Per stimolare le narrazioni e coinvolgere i ragazzi nel processo di scrittura, evitando blocchi e insicurezze, è buona norma assegnare uno stimolo di partenza. Al fine della realizzazione dei webisodes, la squadra di formatori ha assegnato ai 27 gruppi il tema della Valigia, a partire dal quale sviluppare una traccia, da trasformare a sua volta in una domanda, che è l'elemento narrativo che crea il film.

La direzione che permea la storia è detta premessa o tema, e anima la trama, che è al suo servizio e attraverso le azioni dei personaggi, deve ribadire la veridicità⁶.

Ciascun gruppo è stato quindi invitato a considerare, nella realizzazione della storia, una struttura tripartita secondo il modello della *Poetica* aristotelica, in cui il I Atto o *Presentazione* descrive il protagonista, il II Atto o *Problema* rappresenta la situazione di difficoltà e il III Atto o *Risoluzione* propone la risoluzione del conflitto (in ogni storia il protagonista deve arrivare a "sconfiggere il drago").

3.1 Quadro metodologico

La ricerca si esplica come indagine narrativa qualitativa, ancorata a livello paradigmatico al costruttivismo sociale, allo scopo di esaminare i modi in cui individui situati in modo simile (nel nostro caso, studenti nei loro anni di scuola secondaria superiore) elaborano le tematiche emergenti in adolescenza, in relazione allo sviluppo dell'identità e alla presa di coscienza dei propri talenti, attraverso lo strumento della narrazione. Ciò ha richiesto, per condurre l'analisi, l'utilizzo dei modelli sociologici e sociolinguistici dell'analisi narrativa.

In linea con la volontà della ricerca qualitativa di studiare l'azione umana dalla prospettiva degli attori sociali, sono stati utilizzati come strumenti l'indagine narrativa (*storytelling*) e l'analisi tematica delle storie narrate, attraverso l'ausilio della struttura drammatica aristotelica⁷.

La *grounded theory*, la cui base epistemologica deriva dall'interazionismo simbolico, traducendosi in una voce interattiva e soggettiva dei partecipanti, è stata ritenuta la metodologia di ricerca più appropriata ai fini di questo particolare studio, che richiedeva di comprendere l'individuo calato nel suo contesto di vita, attraverso l'interpretazione delle rappresentazioni simboliche presenti nei temi ricorrenti nei dati raccolti.

L'analisi del contenuto (testo), quale strumento d'interpretazione dei dati, inizia con quella che Titscher et al. (2000) definiscono "mentalità analitica", e cioè una sensibilità intuitiva al modo in cui il linguaggio viene usato nel mettere in relazione la struttura testuale con il contesto sociale. Tale definizione è forse l'esempio più evidente di applicazione della *grounded theory*, le cui procedure esplorative appaiono attribuire un'importanza centrale al testo come "materiale informativo".

Il successivo livello di analisi ha riguardato la costruzione di quelle categorie o temi che catturassero i pattern che sembravano ricorrere nella maggior parte

6 Ad esempio, la premessa in *Romeo e Giulietta* è: "l'amore sconfigge anche la morte".

7 La *Poetica* di Aristotele ha da sempre influenzato il modo in cui raccontiamo storie e la struttura in tre atti è ancora oggi utilizzata nella stesura delle sceneggiature.

delle narrazioni. Si è trattato in questo caso di un esercizio tanto intuitivo, quanto sistematico.

Gli schemi categoriali utilizzati nello studio sono dunque derivati dai dati stessi (Merriam 2001).

3.2 Narrazione del sé e struttura drammatica

Esaminare le narrazioni personali secondo le strutture del dramma è un modo per mettere ordine nella storia personale di ciascun individuo.

Poiché la mente umana non può creare progressioni casuali, possiamo ipotizzare che la struttura narrativa drammatica in tre atti sia una codificazione organica del meccanismo umano di ordinamento delle informazioni, che ricalca il ciclo vitale. Quando l'inizio, la parte centrale e la fine della nostra storia di vita vengono collocati all'interno della struttura del dramma, passato, presente e futuro diventano primo, secondo e terzo atto. Il primo atto della struttura narrativa serve a presentare l'eroe e il suo contesto sociale, ad introdurre l'elemento conflittuale e a porre l'elemento di resistenza al cambiamento o *fatal flaw* ("difetto fatale") del protagonista.

Partendo dallo status quo, un evento scatenante innesca il processo di cambiamento all'interno del protagonista attraverso un conflitto interiore che avvia il suo arco di trasformazione. Il richiamo all'azione porta il conflitto in superficie determinandone la necessità di risoluzione.

Quando consideriamo la narrazione dominante adolescenziale entro le strutture del dramma, dobbiamo tenere presente che il protagonista ha un tema generale (sempre identitario) che sta cercando di completare o raggiungere durante il corso della sua narrazione.

<p align="center">Primo Atto o "Partenza"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mondo ordinario 2. Chiamata all'avventura 3. Rifiuto della chiamata 4. Incontro con il Mentore 5. Superamento della prima soglia 	<p>Durante il primo atto viene stabilito l'arco di trasformazione del personaggio principale o "protagonista". Successivamente si verifica un incidente dinamico in scena, noto come incidente d'incitamento o "catalizzatore", con il quale il protagonista deve confrontarsi. I tentativi di quest'ultimo di affrontare l'incidente portano ad una seconda e più drammatica situazione, conosciuta come "primo punto di svolta". Dopo il primo punto di svolta, la vita del protagonista non sarà più la stessa. Ciò solleciterà una domanda drammatica, alla quale verrà data risposta nel momento culminante della storia. La domanda drammatica deve essere inquadrata nei termini della chiamata all'azione del protagonista. Ad esempio: riuscirà il nostro eroe a realizzare il suo sogno?, oppure: riuscirà il nostro eroe a sconfiggere il suo nemico?</p>
<p align="center">Secondo Atto o "Iniziazione":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prove, alleati, nemici 2. Avvicinamento alla caverna più profonda 3. PROVA CENTRALE 4. Ricompensa o "Ultimo dono" 	<p>Noto anche come "azione nascente/sorgente", nel secondo atto si sviluppa l'arco di trasformazione del protagonista, il quale tenta di risolvere il problema iniziato dal primo punto di svolta, solo per scoprire situazioni ancora peggiori, che spesso lo porteranno all'apprendimento di nuove abilità, alla scoperta di capabilities e (a volte verso la fine del secondo atto), all'aumento della consapevolezza di sé.</p>
<p align="center">Terzo Atto o "Ritorno":</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varco della soglia del ritorno (<i>Black Moment</i> della storia) 2. Resurrezione 3. Ritorno con l'elisir o "Libero di vivere!" → Risoluzione dell'arco 	<p>Nel terzo atto, che comprende il culmine (climax), la <i>falling action</i> e la risoluzione, l'arco narrativo viene completato, sebbene l'arco di trasformazione del protagonista tipicamente non lo sia ancora. Durante il climax, poiché le principali tensioni della storia sono state portate al loro punto più intenso e la domanda drammatica ha ricevuto risposta, l'arco di trasformazione del protagonista raggiunge un punto in cui a quest'ultimo diviene chiaro chi egli stia diventando. Quando la trama e le sotto-trame si risolvono, l'enfasi dell'arco di trasformazione si sposta dall'apprendimento di nuove abilità o scoperta di capabilities "dormienti", al risveglio di un livello superiore di autocoscienza, che a sua volta modifica ciò che il protagonista sta diventando.</p>

Tab. 3 - La struttura narrativa drammatica aristotelica

3.3 Il potere trasformativo della narrazione

In relazione alle narrazioni, un concetto fondamentale è quello di arco di trasformazione del personaggio, che corrisponde al viaggio interiore del protagonista attraverso la narrazione della sua storia (Gerke 2010).

Un elemento trainante delle trame di molte storie è che il protagonista sembra inizialmente incapace di superare forze a lui contrarie, di solito perché manca di abilità o risorse. Per superare tali ostacoli egli deve cambiare, affinando le sue capacità o apprendendo nuove abilità, per arrivare ad un maggiore senso di auto-consapevolezza e di *capability*. Può fare ciò solo interagendo con i suoi catalizzatori ambientali, che agendo sull'arco di trasformazione vanno ad influenzare la "talentizzazione" del protagonista (Gagné 2009).

Seguendo l'approccio narrativo, è possibile dare l'opportunità ad ogni narratore di vedere come costruisce le sue storie, di notare i suoi limiti e di scoprire altre possibili narrazioni (Freedman, Combs 1996).

L'adolescenza è un momento in cui l'individuo si trova nella posizione di iniziare a generare ipotesi, ideali e immagini del suo presente, passato e futuro. Questo sviluppo cognitivo porta alla capacità di affrontare i problemi da una nuova prospettiva.

La chiusura dell'arco di trasformazione di un personaggio corrisponde al momento della sua trasformazione, ossia del suo cambiamento di prospettiva. Ciò che trascina davvero qualunque storia non è quindi il protagonista in sé, ma il suo cambiamento.

Oltre agli archi di trasformazione che giungono a felice compimento, ce ne sono di tragici, che si interrompono, dando origine a manifestazioni di devianza.

Gergen (1999) afferma che le narrazioni possono assumere due forme principali: nella forma progressiva – tipica delle narrazioni di agency e talento – il punto finale è positivo (una vittoria, una realizzazione personale), mentre in forma regressiva – tipica delle narrazioni di devianza, criminalità e disagio – il punto finale è negativo (la perdita, il fallimento).

	In letteratura	Nel cinema
Trasformazione del personaggio in senso evolutivo/positivo	<p>Ulisse, nell'<i>Odissea</i> omerica, viene messo alla prova in tutti i modi possibili. Da uomo audace, passionale e astuto, diviene paziente e controllato, per poter tornare alla sua Itaca e riabbracciare sua moglie. Il suo arco di trasformazione ricalca appieno il processo di raggiungimento della maturità.</p> <p>Tra gli esempi di trasformazione evolutiva/positiva sullo sfondo degli eventi sociali, ne <i>I Miserabili</i> di Victor Hugo Jean Valjean inizia il suo percorso come un galeotto egoista e violento, per poi diventare un padre generoso e amorevole nei confronti della piccola Cosette, che a sua volta si trasforma da bimba vittima di abusi, solitaria e tenuta in isolamento, in una donna bella e premurosa verso il prossimo.</p>	<p>Nella saga di <i>Guerra stellari</i>, Luke Skywalker impara a fidarsi della Forza, piuttosto che del suo coraggio e della ragione, e ciò gli risulterà fondamentale per distruggere la Morte Nera. Nel suo arco di trasformazione Luke imparerà ad ascoltare la sua forza interiore come un vero Jedi.</p> <p>In <i>Lo Hobbit</i> Bilbo Baggins da pantofolaio recalcitrante e ossessivo-compulsivo diventa un eroe.</p> <p>Harry Potter, nell'omonima saga, da bambino orfano allevato da zii che lo maltrattano, diventa un uomo coraggioso e si immolò per sconfiggere Voldemort.</p>
Trasformazione del personaggio in senso involutivo/deviante	<p>L'<i>Amleto</i> di Shakespeare vede l'omonimo personaggio, un tempo giovane principe erudito e promettente, divenire un adulto malinconico dopo la morte del padre. La narrazione mostra la sua lenta, inesorabile caduta nella follia.</p>	<p>In <i>Taxi Driver</i>, il protagonista Travis Bickle degenera da reduce della guerra in Vietnam, un po' disturbato, disadattato e fortemente disorganizzato, in un sanguinario psicotico ossessivo.</p>

Tab. 4 - Esempi di archi di trasformazione

Partendo da un punto di vista tematico, ogni arco di trasformazione – sia esso evolutivo o involutivo – raggiunge sempre il già citato elemento del *fatal flaw*, ossia quella caratteristica negativa del personaggio, che da un lato ostacolerà e dall'altro catalizzerà il suo cambiamento.

Dara Marks (2007) sostiene la necessità che il protagonista debelli il suo difetto fatale per realizzare l'obiettivo interiore implicito nel tema della sua narrazione.

Come l'eroe, una volta abbandonato il difetto fatale assieme al proprio "guscio" infantile, è necessario che l'adolescente incarni il suo nuovo destino e scopra che ciò che stava cercando era nient'altro che se stesso.

3.4 Analisi dei dati

Attraverso l'analisi preliminare degli audiovisivi prodotti è emerso come tutti i gruppi abbiano parlato di specifici aspetti della Favola personale adolescenziale, capaci di influenzare l'orientamento vocazionale nel mondo e l'eventuale tendenza ad assumere comportamenti rischiosi.

In particolare sono stati inizialmente ricercati i tre temi che Elkind (1978) considera onnipresenti nelle fiabe personali degli adolescenti, ossia onnipotenza, invulnerabilità e unicità personale.

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un processo di analisi induttiva, utilizzando un metodo comparativo costante.

Al livello di analisi noto come codifica aperta, i dati sono stati esaminati per categorie salienti di informazioni supportate dal testo. Una volta che la serie iniziale di categorie è emersa dai dati grezzi, attraverso il processo di codifica aperta, è stato possibile identificare le categorie che sembrano rappresentare le questioni di interesse centrale per lo sviluppo identitario del nostro campione di adolescenti.

È stato quindi possibile tracciare, a partire dai dati raccolti sotto forma di sceneggiature e filmati, una serie di percorsi in grado di spiegare in che modo gli adolescenti del nostro campione stiano affrontando attraverso la loro "favola personale" lo sviluppo identitario, fondamentale per il processo di formazione dei loro talenti.

Nome del gruppo* (Production)	Tipologia di scuola	Titolo del corto (Working title)	Categoria di storia
I ribelli	Istituto Alberghiero	<i>Una ragazza dal talento incompreso</i>	Lineare
L'Ordine della Fenice	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>L'inizio di un sogno</i>	Lineare
Tsunami	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>Il mistero della valigia</i>	A spirale
Senza pensieri	IT Chimica, Materiali e Biotecnologie	<i>La nostra terra, il nostro tesoro</i>	Lineare
Il delirio dell'Ilio	IT Commerciale	<i>I sogni</i>	Lineare
Carpe diem	IT Economico	<i>Un delitto in valigia</i>	A spirale
Dreamers	IT Economico	<i>Il bullismo</i>	Lineare
The Wanted	IT Economico	<i>No al bullismo</i>	Ad esplosione
The Untouchables	IT Elettronica ed elettrotecnica	<i>Il mare e la pesca</i>	Curvilinea
Solo Top	IT Geometri	<i>Il ragazzo rapinato</i>	A spirale
Operazione Gangale	IT per il Turismo	<i>La valigia</i>	Lineare
Ad Maiora	Liceo classico	<i>Il cammino dei ricordi</i>	Lineare
Armata Brancaleone	Liceo classico	<i>Radici</i>	A spirale
Bianco e nero	Liceo classico	<i>Te stessa</i>	Lineare
Ypsykron	Liceo classico	<i>Hope</i>	Lineare
A different story	Liceo scientifico	<i>La speranza in una valigia</i>	Lineare
Cinema Paradiso	Liceo scientifico	<i>Daydreaming</i>	A spirale
Gli Immaturi	Liceo scientifico	<i>Tre ragazze e una valigia</i>	Ramificata
I Trenta	Liceo scientifico	<i>Torna a sognare</i>	Lineare
La forza	Liceo scientifico	<i>La valigia della speranza (La sanità attuale)</i>	Ramificata
Le ragazze del treno	Liceo scientifico	<i>Apri la tua valigia!</i>	Ramificata
Le talpe	Liceo scientifico	<i>Le parole fanno più male dei colpi</i>	Lineare
The Brave	Liceo scientifico	<i>The videotape</i>	A spirale
Unknown	Liceo scientifico	<i>Waiting our destiny</i>	Lineare
Anthony's	Gruppo misto	<i>Ricordi</i>	Lineare
Le piccine	Gruppo misto	<i>Un segno dal cielo</i>	Lineare
The Big Bang	Gruppo misto	<i>Il lungo viaggio</i>	Curvilinea

* I ragazzi di ogni gruppo di lavoro hanno scelto in totale autonomia il nome da assegnarsi.

Tab. 5 - Elenco dei corti realizzati (N = 27) e percentuali per categoria di storia

Percentuali di scelta della tipologia di narrazione (N = 27)

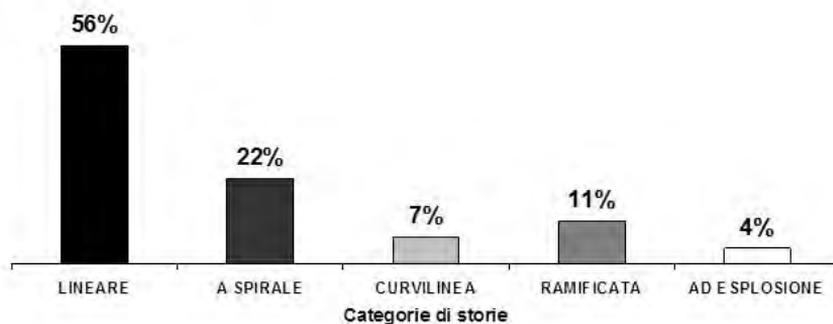
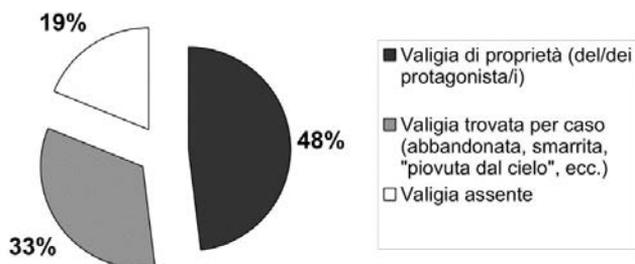
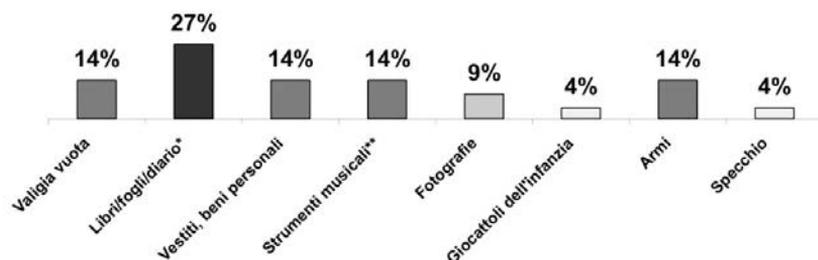


Fig. 2 - Percentuale di corti realizzati per categoria di storia

Il tema della valigia (N = 27)



Cosa contiene la valigia? (N = 22)



* La doppia valenza in senso sia evolutivo che involutivo della favola personale dei ragazzi del nostro campione emerge anche dai libri che vengono inseriti nella valigia, che vanno da *Il piccolo principe* di de Saint-Exupéry a *Pulp* di Bukowski.

** Tra cui: chitarra, flauto traverso, clarinetto, violino.



Fig. 3 - Temi e contenuti della valigia

Il tema della valigia è stato accettato dalla maggioranza dei gruppi di lavoro (81%), mentre in una minoranza di gruppi (19%) la valigia è risultata totalmente assente dal corto realizzato. Laddove presente, è stato interessante analizzare il contenuto della stessa: oltre ad una netta prevalenza (27%) di elementi legati alle memorie e all'autoformazione (diari, libri), è emersa una certa presenza di armi (14%), certamente legata alla massiccia fruizione di Serie TV a tema criminale, a cui molti gruppi hanno scelto di ispirarsi nella realizzazione dei loro corti, soprattutto incentrati sul bullismo. In uguale percentuale sono presenti vari strumenti musicali (14%), elemento fisico di dimostrazione del talento artistico, che risulta essere il tema centrale trattato nei corti dove figurano (vedi Fig. 3).

Per quanto riguarda i tre temi privilegiati da Elkind (1978), su 32 categorie tematiche identificate essi sono emersi in meno di 1/3 dei temi principali e secondari trattati nei 27 corti realizzati, con una prevalenza equamente distribuita tra tematiche di primo e di secondo piano.

Al contrario, nettamente prevalenti tra le tematiche principali trattate sono state le problematiche sociali, con una netta prevalenza (44%) dei corti sul bullismo e una massiccia percezione generale che siano ostacoli esterni all'adolescente (soprattutto i genitori: 33%) a creare un impedimento all'espressione di sé.

La tematica positiva più trattata, strettamente connessa alla Favola personale dell'adolescente, è stata quella dell'expertise/talento, affrontata in alcuni casi secondo una logica evolutiva (il talento che alimenta la fiducia in se stessi), in altri casi secondo una logica involutiva (in particolare il tema della paura del cambiamento si staglia in primo piano, rispetto alla paura del fallimento, dal quale i giovani prendono le distanze trattandolo solo come tema secondario).

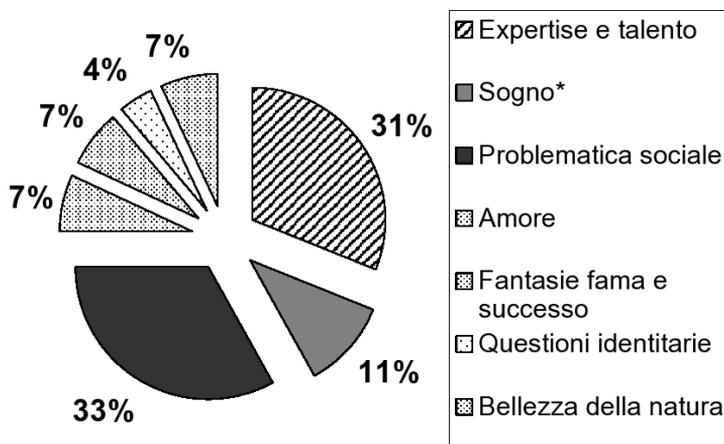
TEMI IN PRIMO PIANO	TEMI IN SECONDO PIANO
✓ Fama e fortuna	✓ Prestigio e potenza
✓ Expertise e talento	✓ Glamour
✓ Bisogno di autorealizzazione	✓ Trovare un lavoro/Retribuzione
✓ Scelte di carriera	✓ Il lavoro come mezzo per un fine
✓ Appartenenza ad un circolo ristretto	✓ Benefici per se stessi
✓ Sistemi di valori	✓ Scelta come determinante di un buon modo di vivere
✓ Problematiche identitarie	✓ Percezione di ostacoli interni
✓ Percezione di ostacoli esterni	✓ Possesso materiale
✓ Il Sé	✓ Stile di vita
✓ Disillusione e sogni	✓ Divertimento/Intrattenimento
✓ Battere i pronostici, contro ogni previsione	✓ La compagnia come strumento di salvezza
✓ Paura del cambiamento	✓ Arte e musica
✓ Esclusione e bullismo	✓ La bellezza della natura
✓ L'amore come ricordo	✓ Paura del fallimento
✓ Emozioni e ricordi	✓ Il potere delle parole
✓ Perseverare e non arrendersi	✓ Destino e libero arbitrio

Tab. 6 - Distinzione tra i temi di primo e di secondo piano emersi nei corti

Lungi dal proporre molte storie di onnipotenza e invulnerabilità (presenti come sotto-tema solo nell'11% dei corti realizzati), sono invece emerse le difficoltà e la determinazione dei ragazzi nel voler migliorare la propria vita soprattutto attraverso l'espressione dei loro talenti, spesso di natura artistica, che diviene lo strumento che consente la realizzazione del desiderio di fuga dalla realtà quotidiana.

Per quanto riguarda le Emozioni, esse figurano come sotto-tema presente nel 15% dei cortometraggi, con una prevalenza d'interesse per la Tristezza (declinata soprattutto come senso di solitudine).

Tematiche principali (N = 27)



* Interessanti, a proposito della tematica Sogno, le affermazioni della voce narrante fuori campo, che in due corti afferma: "Se il sogno muore, che ne sarà del sognatore? E se muore il sognatore, che ne sarà del sogno?", "Credici sempre. Soprattutto nei tuoi sogni, per quanto essi siano irrealizzabili. Inutile è la vita di chi non sa sognare".

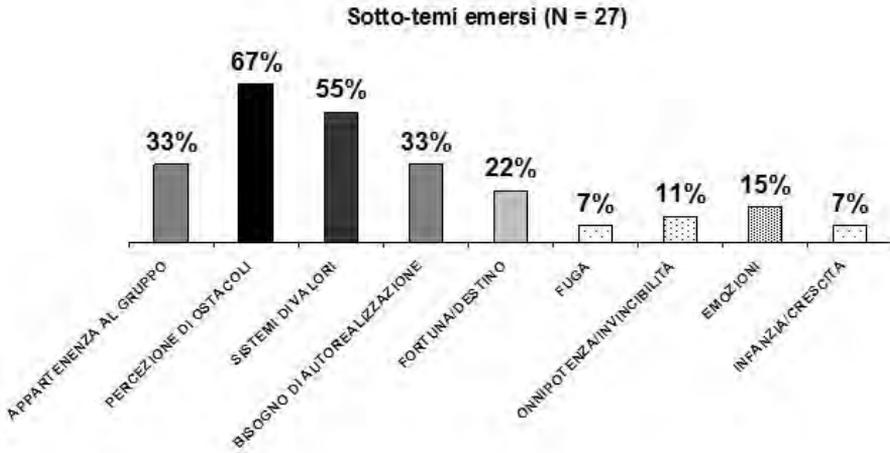


Fig. 4 - Principali tematiche trattate e sotto-temi emersi nei corti

In generale i temi principali si sono suddivisi equamente tra la tematica positiva del talento (31%) e la tematica negativa della problematica sociale (33%), declinata soprattutto nei temi del bullismo (44%) e della malavita (34%).

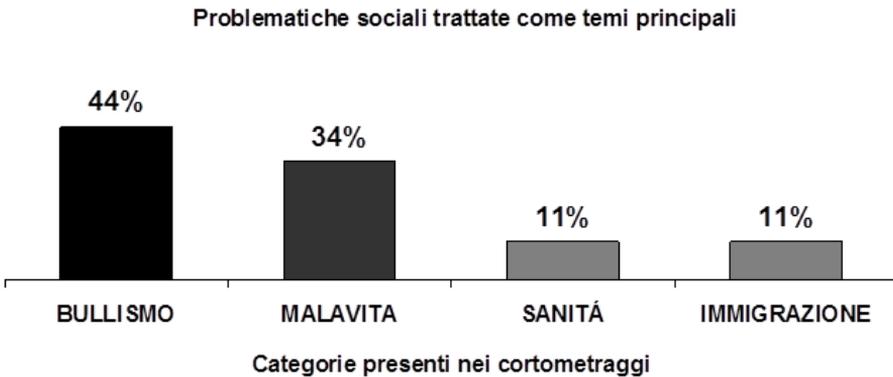


Fig. 5 - Problematiche sociali trattate come temi principali (N = 9)

Tutti i partecipanti alla Masterclass hanno rappresentato il terzo atto come il più importante per le loro storie, mentre gli sviluppi presenti nel secondo atto – in termini di azioni, reazioni, desideri e obiettivi – sono apparsi cruciali nel determinare il destino del protagonista. In ogni storia presentata il terzo atto ha offerto una rappresentazione del sé ideale, ossia di ciò che i ragazzi sentivano di dover o voler essere, laddove la loro vita attuale, spesso rappresentata come difficile, è stata identificata nel secondo atto.

In particolare, sia nei corti di problematica sociale che in quelli di disillusione legata all'espressione del talento, la famiglia è stata spesso considerata come reale ostacolo alla realizzazione di sé. Poco presente il ruolo della scuola, rappresentata solo in 3 dei 27 corti (in un caso come aula, in due casi come cortile esterno, e sempre in riferimento ad episodi di bullismo).



Fig. 6 - Categorie di ostacoli esterni rappresentati nei corti

Da notare anche la presenza del tema del sogno (11%), trattato anche come disillusione, e del tema dell'amore (7%), trattato anche in chiave malinconica, come ricordi del passato.

La tematica dell'identità, infine, scarsamente trattata come esplicito tema centrale dei corti realizzati, ha piuttosto sotteso l'intera storia nella maggior parte delle narrazioni.

Indipendentemente dal tema trattato, ogni adolescente si è infatti rappresentato in un momento di "lotta" o prova, spesso in aperta contrapposizione al volere genitoriale, per testare carattere e volontà, come rivendicazione del valore personale.

Conclusioni. Riflessività personale e costruzione della vocational identity

Nell'ambito della scuola secondaria, la questione dello sviluppo del capitale identitario è di norma mantenuto all'interno del "curricolo nascosto", termine che fa riferimento alla natura oscura e mal definita di ciò che è implicitamente incorporato nelle esperienze educative (Sambell, McDowell 1998).

Questo studio può aiutare a fornire l'impulso per sviluppare un curriculum più esplicito, relativamente alla costruzione dell'identità e alla formazione dei talenti in adolescenza, considerata anche l'attuale convergenza sull'importanza delle narrazioni, attraverso lo *storytelling* e la drammatizzazione, per catturare le questioni identitarie in questa delicata fase dello sviluppo.

La filosofia costruttivista, in particolare, sta informando gli approcci narrativi alla formazione, ad esempio con il *Life design* o "Progetto di vita", emerso come nuovo paradigma all'interno di un approccio basato sul contesto e sulla compatibilità della narrazione personale con la carriera, considerata come costruzione sociale (McIlveen 2012).

L'indagine qui presentata evidenzia anche la necessità che la scuola assuma maggiori responsabilità – più che un interesse passeggero per la "destinazione" dei suoi studenti – investendo più tempo nella costruzione consapevole dei sé e delle identità, per garantire che le esperienze proposte siano realmente formative e responsabilmente trasformative, scongiurando il rischio che i giovani più vul-

nerabili siano abbandonati ai tentativi socio-culturali impliciti di manipolazione delle loro fragili identità.

Savickas (2011) suggerisce che la generazione attuale non sta seguendo, né è avvantaggiata dal seguire la “grande narrazione” che prevede di completare la scuola, entrare nella forza lavoro, diventare genitori e mantenere lo stesso lavoro per la maggior parte della propria vita.

Una narrazione diversa è invece emersa come significativa per lo sviluppo della carriera, in particolare per quei giovani che si preparano all’uscita dalle scuole superiori.

Nel contesto socioculturale odierno in costante evoluzione, è più probabile che le carriere non siano basate sulla risolutezza e sulla certezza, ma sulle intenzioni e sulla contingenza, sull’atipicità e sull’incertezza, sulla resilienza, sull’adattabilità e sul coraggio di rischiare. Savickas (2011) parla a tal proposito di *dejobbing* (una sorta di de-etichettamento delle categorie professionali) e di *portfolio career*, ossia di un nuovo orizzonte in cui sempre maggiore importanza assumeranno sia le competenze e gli interessi personali/vocazionali, sia capacità quali la flessibilità, il multitasking, il *risk-taking* e la propensione al cambiamento.

Gli individui sono oggi incoraggiati a gestire attivamente le loro carriere e ad esporne il significato personale/vocazionale attraverso l’adattabilità e il lifelong learning, a partire da una narrazione motivata in senso autobiografico (Habermas 2010).

Scrivere narrazioni è una di quelle strategie alle quali non sempre pensiamo come prima linea di apprendimento e crescita. Eppure gli esercizi di narrazione personale possono essere facilmente integrati nei contesti scolastici, come è stato fatto ad esempio con il programma *Laws of Life*, che si occupa di promuovere in chiave preventiva lo sviluppo del carattere in adolescenza, incoraggiando i ragazzi a riflettere e scrivere sui loro valori, sul loro significato e su come li abbiano sviluppati, attingendo da una selezione di temi⁸ (Elias 2008).

Alcuni studi, come quello condotto nel 2009 da Cohen e colleghi, hanno fatto uso della scrittura espressiva di tipo auto-affermativo con giovani a rischio in scuole urbane. In tal caso è bene considerare processi narrativi alternativi che riguardino la desistenza dal commettere azioni rischiose, ponendo particolare enfasi sull’agency. È infatti stato ampiamente dimostrato che le narrazioni possono aiutare a potenziare i fattori protettivi, in particolare attraverso il riconoscimento delle proprie abilità e competenze, per contrastare l’influenza dei fattori di rischio di devianza.

Dall’indagine qui presentata è emerso come la pratica dello scrivere narrazioni, mettendo le parole prima su carta e poi su schermo, possa essere un’esperienza di auto-potenziamento. Soprattutto in adolescenza, quando le questioni relative all’identità e alla regolazione affettiva diventano fondamentali, le narrazioni forniscono quadri di riferimento utili per la comprensione del sé e delle emozioni.

Le narrazioni personali possono rappresentare quell’elemento culturalmente significativo e pertinente alle esperienze vissute dei nostri giovani, attraverso un processo di scrittura che ha rivelato di possedere particolari qualità legittimanti.

Secondo Côté e Levine (2016), «l’intervento sull’identità [nelle scuole] è nella sua infanzia» (p. 173) e i sistemi educativi fanno ancora poco per influenzare una capacità di scelta vocazionale fluida e proattiva.

8 In particolare i programmi globali della cosiddetta prevenzione di livello universale utilizzano la narrazione come possibilità per costruire il senso, affermare il sé e regolare quei personali punti di forza, che possono aiutare a “tamponare” gli individui dagli effetti delle avversità future.

La buona notizia è che sembra esserci ampio spazio, nel curriculum scolastico, per la sperimentazione di innovazioni che producano un tornaconto a livello di formazione del sé e dell'identità, in particolare per il progresso nella formazione dei talenti prima, e nella costruzione della carriera poi.

Riferimenti bibliografici

- Aleni Sestito, L. (Ed.) (2004). *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Napoli: Li-guori.
- Brott, P.E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *Career Dev Q*, 49, 304-313.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: HUP.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Soc Res*, 54, 11-32.
- Campbell, J. (1949/2016). *L'eroe dai mille volti* (tr. it. F. Piazza). Torino: Lindau.
- Campbell, J. (1990). *The Hero's Journey*. San Francisco: Harper Collins.
- Côté, J.E., & Levine, C.G. (2016). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press.
- Donelson, K., & Nilsen, A. (1980). *Literature for today's young adults*. Glenview: Scott Fore-sman.
- Elias, M. (2008). Laws of life: A literacy-based intervention for social-emotional and character development and resilience. *Perspectives in Education*, 26, 75-79.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Dev*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. New York: Psychology Press.
- Enright, R.D., Shukla, D.G., & Lapsley, D.K. (1980). Adolescent Egocentrism-Sociocentrism and Self-Consciousness. *J Youth Adolesc*, 9, 101-116.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Freedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred real-ities*. New York: W.W. Norton & Co.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. Mac-Farlane & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education* (pp. 61-80). Waco: Prufrock Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books [tr. it. di L. Sosio, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987].
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks: Sage.
- Gerke, J. (2010). *Plot versus character: A balanced approach to writing great fiction*. Cincin-nati: Writer's Digest Books.
- Habermas, T. (2010). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Dir Child Adolesc Dev*, 131, 1-17.
- La Pointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative prac-tice. *J Vocat Behav*, 77, 1-9.
- Lapsley, D.K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The "new look" at adolescent egocentrism. *Am J Orthopsychiatry*, 63, 562-571.
- MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/-allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Markham, A.N. (2013). The dramaturgy of digital experience. C. Edgley (Ed.), In *The drama of social life: A dramaturgical handbook* (pp. 279-294). Burlington: Ashgate.
- Marks, D. (2007). *Inside Story: The Power of the Transformational Arc*. Ojai: Three Mountain Press.
- McAdams, D.P., & Bowman, P. (2001). Turning points in life: Redemption and contamination. In D.P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). Washington: APA.
- McIlveen, P.F. (2012). Extending the metaphor of narrative to dialogical narrator. In P. McIl-

- veen & D.E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 59-76). Boston: Sense Publishers.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner, per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Phillips, J.L. (1969). *The origins of intellect: Piaget's theory*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Piaget, J. (1937). *La construction du reel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé [tr. it di *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973].
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assess Eval High Educ*, 23, 391-403.
- Savickas, M.L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices. *J Career Assess*, 19, 251-258.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Truby, J. (2009). *Anatomia di una storia. I ventidue passi che strutturano un grande script* (a cura di E. Audino). Roma: Dino Audino.
- Trzebinski, J. (1997). Il Sé narrativo. In A. Smorti (Ed.). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Vogler, C. (2010). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema* (tr. it. J. Loreti). Roma: Dino Audino.
- Whitty, M. (2002). Possible Selves: An exploration of the Utility of a Narrative Approach. *Identity*, 2: 211-228.



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

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze – ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT

The school model which has gradually developed in recent decades gives the teacher a central role as a factor of change that can influence the educational success of pupils and trigger improvement in schools. The skills needed to qualify a teacher as an expert/leader are manifold and are traced back to initial and in-service professional and human *bildung* processes, aimed at activating and supporting training processes able to prepare pupils to face the challenges required by the present society. An international and national debate has been taking place on the professional figure of the expert teacher, but an expert skills profile has not yet been fully outlined. To detect the perception of primary school teachers regarding the expected skills of the expert teacher as an indicator of educational leadership, focus groups were conducted with a sample of teachers from some Tuscan provinces. The analysis of the data revealed that the concept investigated is perceived as a professional dimension that acts above all in relationships with families and pupils rather than with colleagues. This allows us to glimpse the space for training and awareness-raising actions in order to implement a conscious educational leadership.

Il modello di scuola che si è progressivamente delineato negli ultimi decenni attribuisce centralità alla figura dell'insegnante come fattore di cambiamento in grado di influenzare il successo formativo degli alunni e innescare processi di miglioramento negli istituti scolastici. Le competenze necessarie a qualificare un insegnante come esperto/leader sono molteplici e vengono ricondotte a processi di *bildung* professionale e umana iniziale e in servizio, finalizzata ad attivare e sostenere processi formativi in grado di preparare gli alunni ad affrontare le sfide richieste dall'attuale società. Sulla figura professionale del docente esperto è in atto da tempo un dibattito a livello internazionale e nazionale, ma un profilo di competenze esperte non è ancora stato completamente delineato.

Per rilevare la percezione degli insegnanti di scuola primaria riguardo le competenze attese del profilo del docente esperto come indicatore di *lea-*

dership educativa sono stati condotti dei *focus group* con un campione di insegnanti di alcune province toscane. L'analisi dei dati ha rilevato che il concetto indagato è percepito come dimensione professionale agita soprattutto nei rapporti con le famiglie e nella classe prima che con i colleghi. Ciò lascia intravedere lo spazio per interventi di formazione e sensibilizzazione al fine di attuare una consapevole *leadership* educativa.

KEYWORDS

Educational Leadership, Leadership For Learning, Formal/Informal Teacher Leadership, Expertise.

Leadership Educativa, Leadership For Learning, Teacher Leadership Formale/Informale, Expertise.

1. La *leadership* educativa come declinazione di un nuovo umanesimo?

Nella letteratura di ricerca internazionale sui temi della *Teacher Education* e della qualità della professionalità docente, viene costantemente ribadita la centralità dell'insegnante come agente di cambiamento il cui ruolo è sempre più rilevante per promuovere apprendimenti significativi negli allievi e sostenere l'efficacia dei sistemi scolastici.

L'identità professionale del docente appare multi-prospettica e complessa in seguito ai rapidi processi di cambiamento. Un insegnante non può più essere solamente colui che sa fare bene il proprio lavoro poiché conosce ciò che insegna, come il *bricoleur* di un tempo (Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2012). Egli deve possedere un discreto sapere professionale, conoscenze teoriche, competenze culturali specifiche del proprio ambito disciplinare per realizzare «pratiche efficaci in situazione» (Altet et al., 2006, p. 23). Egli deve saper attuare processi metodologico-didattici, valutativi e di *management* efficaci improntati alla trasformatività e guidati dalla capacità di ricerca e riflessione critica (Hattie, 2012; Capperucci & Piccioli, 2015; Concina, 2016; Nigris, 2016; Perla, 2016; Trincherò, 2016; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Wenner & Campbell, 2017; Franceschini, 2019). Oltre a ciò, l'insegnante deve anche essere in grado di attivare e sostenere dinamiche relazionali e collaborative per la diffusione di buone pratiche nella *community of learners* entro e fuori la scuola e incoraggiare l'apprendimento dei colleghi tramite l'esercizio di una agentività educativo-didattica intenzionale, ai fini di una *bildung* umana e professionale allo stesso tempo (Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017; Sibilio & Aiello, 2018).

Di fronte all'"assalto antiumanista" (Sadin, 2019) delle tecnologie digitali che dominano la nostra epoca dove le competenze richieste diventano sempre più fluide e devono costantemente ridefinirsi, anche l'insegnante ha la necessità di riorientare la propria identità e azione professionale ricorrendo a nuove competenze, ad abilità trasversali (*soft skills*), adottando un *habitus* autonomo e critico per sperimentare «il canto delle divergenze» (Ivi, p. 182) delle *contemporary humanities* come scenari alternativi alla realtà *Game* tratteggiata da Alessandro Baricco nell'omonimo libro.

Quando assume consapevolezza del proprio ruolo come parte integrante di un processo di qualificazione dei sistemi scolastici, l'insegnante si configura come

una risorsa critica positiva centrale nei processi educativi (Fairman & Mackenzie, 2012), una variabile strategica per qualificare la didattica. Considerare la figura docente in connessione a molteplici variabili contestuali permette di adottare uno sguardo sistemico scuola-società (Vannini, 2018) che ci restituisce la portata di una *expertise* professionale come uno stile marcatore di *leadership* finalizzata all'apprendimento, o *leadership for learning* (Hallinger, 2011) in cui la dimensione collegiale sostituisce quella individuale. Si tratta di un agire distribuito, di pratiche di natura collaborativa in cui gli insegnanti «need to feel they are part of a connected whole»¹ (Lovett, 2018, p. 18), dove essi prendono parte di una relazione, entrano in una comunicazione performativa (Margiotta, 2017).

Per tratteggiare questi nuovi orizzonti di senso occorre un'operazione culturale di risveglio delle potenzialità dei docenti, come affermavano Marilyn Katzenmeyer e Gayle Moller (2009) quando identificavano gli insegnanti come dei giganti dormienti (*sleeping giants*) in attesa di essere svegliati per attuare quella *expertise* necessaria a qualificarli come professionisti. Allora possono diventare dei *practitioner* che agiscono riflettendo in situazione: accanto alla prospettiva di un insegnante professionista dell'educazione dobbiamo aggiungere quella di un insegnante professionista "riflessivo", poiché l'azione educativa non può essere spontanea, bensì deve essere guidata da una razionalità riflessiva (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014).

In tali contesti teorici si inserisce la ricerca che questo contributo intende proporre che, nonostante il numero ristretto del campione considerato, riteniamo possa rappresentare un punto di partenza per estendere e approfondire anche in Italia il dibattito sulla *leadership* docente (*Teacher Leadership*) come espressione di *expertise* professionale. L'insegnante non deve essere equiparato ad un divulgatore di contenuti; egli possiede certamente un sapere specialistico, una *saggezza educativa* (Mortari, 2003), è esperto in ciò che insegna per creare le condizioni di apprendimenti efficaci e significativi (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2015), ed esercita la propria *expertise* in differenti contesti relazionali con un'etica deontologica. Adottando una prospettiva inclusiva, riteniamo che la *leadership* educativa debba intendersi non più come esercizio solitario all'interno della singola classe, ma come luogo di scambio di funzioni intercambiabili, condivisibili (*shared*) e distribuite sotto forma di competenze collettive (Spillane, 2005; Harris, 2013) non unicamente formali (*non-positional*) (Frost, 2014), al fine di coinvolgere tutti i partecipanti all'azione formativa. Non si tratta di un set di abilità individuali e innate, piuttosto di un processo che implica una mentalità dinamica, un cambiamento della *forma mentis* che si attiva a partire dall'assumere un'*educational responsibility* come *state of mind* (Connolly, James & Fertig, 2019) e *self-mentoring*.

Molti paesi europei hanno implementato approcci di distribuzione della *leadership* nelle istituzioni educative e molti studi sono stati condotti sul campo (Corrigan, 2013; Bush, 2013; 2014; Tian, Risku, & Collin, 2016). Alcuni hanno rilevato che le caratteristiche di sistemi scolastici maggiormente performanti nascono in una cultura che supporta l'agentività dell'insegnante, la sua capacità di apprendimento professionale, gli esiti di apprendimento degli alunni e adeguate politiche educative (Darling-Hammond, Burns et al., 2017).

In letteratura possiamo rintracciare varie definizioni di *teacher leadership* che rimandano a diverse concettualizzazioni teoriche (Wenner & Campbell, 2017), nessuna delle quali è stata ancora assunta ufficialmente. Il presente contributo adotta la seguente: «the process by which teachers, individually or collectively, in-

1 «hanno bisogno di percepire che sono parte di un insieme collegato» (tr. personale).

fluence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement»² (York-Barr & Duke, 2004, p. 287). Secondo le autrici, tale definizione implica la considerazione che da singoli *leader*, espressione di una visione manageriale dell'istruzione interpretata come ruolo formale nell'ottica di processi di *efficiency*, *accountability* e *management* sviluppati intorno agli anni Settanta del Novecento, si passa a prediligere le attività di molti *leaders* in ottica di condivisione per orientare e influenzare le professionalità nei contesti mutevoli della nostra società globale.

All'interno di questo contesto ci siamo chiesti quale possa essere il parere degli insegnanti italiani di scuola primaria riguardo le caratteristiche e gli aspetti della professionalità esperta nei termini che abbiamo delineato e alla luce della normativa sull'autonomia e se sia possibile promuovere processi educativi di qualità che contemplino la pratica di una *leadership* per l'insegnamento come espressione di *expertise* progettuale e distribuita del professionista.

A livello internazionale ed europeo si possono rintracciare diversi modelli di standard di riferimento (*Standards for Teachers' Professional Development* nel Regno Unito, *National Board for Professional Teaching Standards* negli Stati Uniti, *Australian Professional Standards for Teachers* in Australia, *Standards of Practice for the Teaching Profession* e *Teaching Quality Standards* in Canada). Tentativi di definire indicatori di qualità e standard professionali sono già stati condotti in Italia, ad esempio con il "Profilo Professionale del Tirocinante" elaborato dall'Università degli Studi di Firenze che ha portato alla costruzione del modello S3PI - Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (Bandini et al., 2015; Capperucci, 2017), oppure con "Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in servizio" (MIUR 2018), un documento orientativo in cui è stato elaborato un quadro di standard professionali per gli insegnanti. Tuttavia, un profilo del docente *leader/esperto* non è stato ancora ben delineato.

2. La percezione della leadership nel campione di ricerca: indagine tramite focus group

Volendo indagare la percezione e il parere degli insegnanti riguardo l'*expertise* docente, si è scelto di condurre dei *focus group* attorno alle due seguenti domande: 1. Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto? e 2. Quale ordine di importanza può essere assegnato a cosa deve saper fare?

Il campione di testimoni privilegiati, costituito da 50 docenti di scuole primarie delle province toscane di Firenze, Prato, Pistoia, Lucca e Massa, è stato scelto sulla base di tre criteri: 1. Avere almeno 5 anni di servizio di ruolo a tempo indeterminato; 2. Partecipare su base volontaria e 3. Essere interessati all'argomento. Si tratta di docenti di posto comune per l'83% (il 21% con 16-20 anni di servizio di ruolo, il 16% con 11-15 anni) che hanno ricoperto vari ruoli formali e non formali, in prevalenza funzioni strumentali (16) e membri di commissioni (10). Le sedute sono state audio registrate e analizzate nel contenuto tramite la trascrizione lessicometrica (*keywords-in-context*) che ha consentito di rilevare le frequenze lessicali e

2 «il processo attraverso il quale gli insegnanti, individualmente o collettivamente, influenzano i loro colleghi, i presidi e altri membri delle comunità scolastiche per migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento allo scopo di aumentare l'apprendimento e il raggiungimento dei risultati degli studenti» (tr. personale).

analizzare le parole chiave contestualizzandole nella sequenza del discorso, attraverso l'uso di un software online dedicato (Voyant-tools). Si è scelto inoltre di ricorrere ad una versione ridotta delle audio-registrazioni degli incontri senza rilievi sugli aspetti relazionali prossemici, poiché ciò non costituiva oggetto d'interesse della presente ricerca. Le trascrizioni trattate secondo un processo di normalizzazione e anonimizzazione sono state poi analizzate con un altro strumento per l'analisi qualitativa (QCAMap) che ha consentito l'individuazione di categorie. L'analisi del contenuto è stata svolta in due fasi: 1) Conteggio, nel campione complessivo, delle frequenze lessicali di termini riferiti all'*expertise/leadership* dell'insegnante e correlazioni tra termini; 2) Rilevazione dell'ordine di priorità assegnato a ciascuno dei termini nei singoli *focus group* per un confronto intra-gruppi.

Nella prima fase sono stati svolti i seguenti passaggi:

1. Il conteggio delle frequenze lessicali di termini riferiti all'*expertise* dell'insegnante nel campione complessivo, per individuare aree tematiche;
2. le correlazioni tra la parola-tema e gli altri termini, per rilevare le correlazioni positive;
3. le categorizzazioni, per focalizzare poi i comportamenti attesi di un insegnante esperto.

3. Analisi dei dati

Riguardo il primo punto, il conteggio delle frequenze lessicali riferite all'*expertise* e considerate nelle varianti di genere e numero, sono emerse una serie di ricorrenze, come indicato dai numeri tra parentesi nella Figura 1. Le parole sono state poi raggruppate per affinità semantica in 5 aree tematiche: 1. Didattica, metodologia, progettazione e valutazione; 2. Formazione; 3. Personalità; 4. Relazioni; 5. Conoscenze, capacità, abilità, competenze.

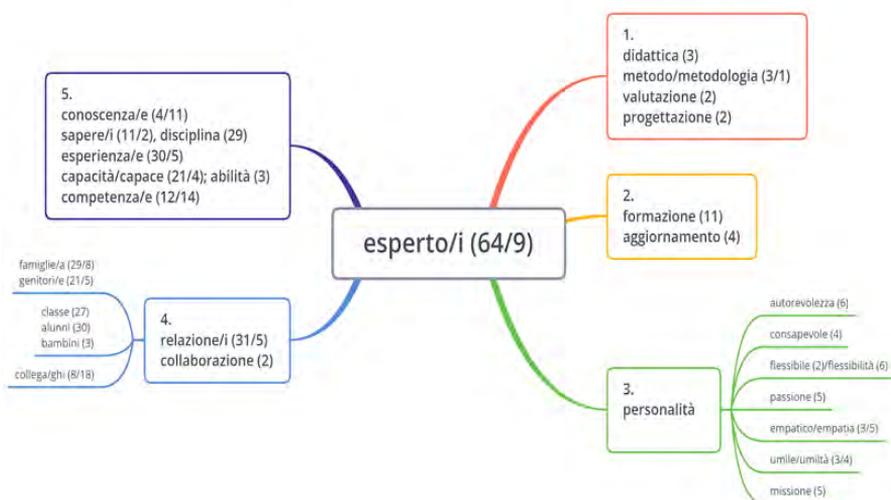


Figura 1. Ricorrenze lessicali più frequenti nel corpus dei focus group

Le parole più ricorrenti, ai primi tre posti, sono attinenti a: relazione (36), esperienza (35), disciplina (29); la relazione viene distinta in relazione con i genitori e famiglia (63), con la classe/alunni/bambini (60) e infine con i colleghi (26). Le parole meno ricorrenti sono invece: metodologia (1), collaborazione/valutazione/progettazione (2), didattica/metodo/abilità (3). In questo primo step d'analisi sulla frequenza lessicale emerge che il campione si riferisce all'*expertise* soprattutto come relazione con le famiglie e gli alunni prima ancora che con i colleghi.

Occorre adesso andare a considerare anche le relazioni che intercorrono tra le parole avvalendoci delle correlazioni tra i termini, ovvero di quella misura che indica il grado di associazione tra due variabili, un coefficiente che indica l'intensità del legame associativo, per stabilire se esista una correlazione (non necessariamente un rapporto di causalità) tra i termini (punto 2). Se due termini ricorrono insieme, tendono a variare insieme e sono associati in maniera diretta nel *corpus*, si può ipotizzare un nesso tra le variabili. Pertanto, andando a verificare quali parole correlano con la parole-tema "esperto", si hanno indicazioni di quali siano gli attributi legati a questa figura nella percezione del campione. Prendendo a riferimento il coefficiente di Pearson, è stato possibile rilevare come la parola tema "esperto" correli molto positivamente (con un valore maggiore di 0.50) con un secondo termine, nell'ordine: "didattica", "esperienza", "colleghi", "alunni", "disciplina" o "materia insegnata" e "famiglia", parole già emerse nel precedente punto, ma con ordine diverso. Appare evidente che in questo secondo passaggio viene recuperata la dimensione dei colleghi che ora si trova al secondo posto nell'ordine riportato nella Tabella 1.

2° termine	ordine
Didattica	0.744
Colleghi	0.709
Esperienza	0.645
Alunni	0.639
Disciplina/materia	0.602
Famiglia	0.599
Formazione	-0.047
Competenze	-0.107
Valutazione	-0.273

Tabella 1. Correlazioni con la parole-tema "esperto"

In questo secondo step emerge l'immagine di un docente esperto come colui che ha competenze didattiche, si relaziona con i colleghi, ha esperienza, sa insegnare la/e propria/e disciplina/e agli alunni e sa relazionarsi con le famiglie. Emergono anche tratti di personalità distintivi. Questi dati rilevano una percezione molto bassa della correlazione tra *expertise* e i concetti di valutazione, competenze e formazione, che sono invece aspetti centrali della pratica didattica, come emerge dalla letteratura internazionale e nazionale. Ciò suggerisce un possibile percorso da intraprendere con una formazione mirata sulla consapevolezza dell'azione docente che vada a trattare e a riconsiderare il valore di tutti gli aspetti.

Il quadro emerso dal campione può essere raffigurato con il seguente grafico a radar (Figura 2):

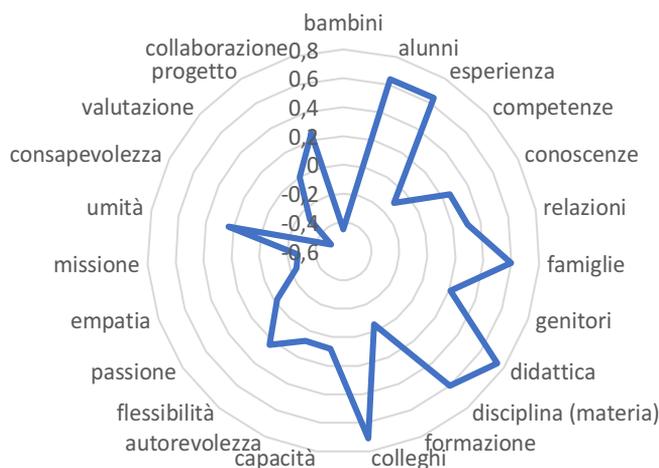


Figura 2. Correlazioni tra “esperto” ed altre parole ricorrenti

L'analisi delle correlazioni ha confermato la prima fase del percorso di ricerca poiché le *keywords* relative alle cinque aree tematiche della *leadership* docente ritornano in questa seconda fase.

Un'ulteriore conferma delle macroaree di *expertise* è stata rilevata allargando la prospettiva dalle parole singole al contesto delle frasi, individuando delle categorie (punto 3). Ricorrendo al software *QCAMap*, le frasi del *corpus* sono state etichettate e sono state rilevate 47 categorie, che, accorpate per affinità, sono state ridotte a sette: Relazione, Didattica, Conoscenze, Competenze, Governance (Gestione), Formazione e Personalità. Questi sette ambiti di professionalità richiamano i cinque del documento di lavoro ministeriale “Dimensioni della professionalità docente” del 2018 precedentemente citato. Le categorie più ricorrenti sono: relazioni con le famiglie (20), formazione continua (6), competenza disciplinare ed esperienza (5), relazioni con i bambini (4) e con i colleghi (4).

Dunque, dai tre passaggi della prima fase si può riassumere che le ricorrenze lessicali, le correlazioni e le categorie individuate concorrono a mostrare nel campione una percezione della *leadership* giocata soprattutto nella relazione con le famiglie, gli alunni e poi con i colleghi.

Fino a questo punto sono stati analizzati i dati relativi alla prima domanda-guida dei *focus group* (quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?) che hanno permesso di rilevare gli attributi e le aree che nella percezione del campione indicano i tratti del profilo di un insegnante esperto.

L'intento della seconda domanda (quale ordine di importanza assegnereste a cosa deve saper fare un insegnante esperto?) era quello di far emergere un ordine di importanza attribuibile ai tratti di *expertise* rilevati da ciascun gruppo, individuando le prime dieci posizioni tramite un processo decisionale condiviso. L'analisi delle risposte non si è però rivelata significativa e questo aspetto non è stato approfondito ulteriormente. Ciò che è emerso è che i tratti sono citati più o meno da tutti i gruppi, ma varia l'ordine di importanza percepito poiché è inevitabilmente legato al vissuto personale dei singoli insegnanti che interagiscono in gruppi diversi e in contesti differenti (Tabella 2).

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5
1°	Esperienza	Empatia	Autorevolezza	Disponibilità	Passione
2°	Capacità di osservazione	Apertura mentale	Professionalità	Apertura	Empatia
3°	Gestione della classe	Mettersi in gioco	Improvvisazione	Voglia di aggiornarsi	Competenza relazionale
4°	Bisogno di riconoscimento professionale	Conoscenze	Capacità di adattamento	Curiosità	Emotività
5°	Capacità di riflessione	Passione	Empatia	Collaborazione	Cultura di base
6°	Empatia	Imparare a gestire lo stress	Voglia di conoscere	Attenzione	Aggiornamento
7°	Adattamento	Coerenza	Avere esperienza	Essere un po' psicologo	Relazione con le famiglie
8°	Saper ascoltare	Credibilità	Competenze disciplinari	Umiltà	
9°	Flessibilità	Aperto al confronto	Formazione professionale	Osservatore	
10°	Resistenza nelle difficoltà		Relazioni nella scuola	Creativo	

Tabella 2. Ordine dei termini impiegati da ciascuno dei cinque focus group

4. Conclusioni

L'analisi eseguita sulle trascrizioni dei *focus group* ha fatto emergere come il campione percepisca l'*expertise* docente agita soprattutto a livello di relazioni in classe e con le famiglie, lasciando più indietro l'ambito di relazioni con i colleghi e la dirigenza, che rappresentano invece un aspetto centrale nella visione della *leadership for learning*. Con i dati emersi possiamo riflettere sul fatto che una visione più ampia della *leadership* educativa e dell'*expertise* docente deve ancora formarsi nel nostro paese. Non per importare un modello nato in un contesto culturale diverso, ma perché esso potrebbe rappresentare un'occasione preziosa di dibattito e approfondimento per definire con linee più marcate i tratti del profilo professionale dell'esperto nell'esercizio di una *leadership* educativa consapevole. Ciò richiede sicuramente un'operazione culturale di sensibilizzazione per mantenere uno sguardo volutamente "strabico" finalizzato sia alla costituzione di figure di sistema come esperti di settori specifici che di figure che sappiano "mettersi al servizio" degli altri docenti, in una pratica professionale di competenze situate e di natura collaborativa. In tal modo si può crescere facendo comunità nell'ottica di un nuovo umanesimo.

La letteratura di settore e le ricerche condotte sui sistemi educativi internazionali ed europei confermano che la direzione di senso per la crescita professionale docente è rappresentata da un'agentività consapevole ed esperta, una *leadership* non solo formale, ma che si sostanzia di competenze individuali e collettive. In

questo scenario, la percezione dei docenti italiani pare dover attribuire maggior rilievo alla dimensione di relazione con i colleghi, quella condivisione tra pari che costituisce il fulcro della *leadership* educativa.

Di fronte alla consueta critica di una scuola obsoleta, nozionistica e non autentica che non riesce a reggere il passo con le trasformazioni della tecnologia digitale, “quel che resta da fare” (per usare le stesse parole di Baricco) potrebbe essere affidarci all’umanesimo e, secondo il presente contributo, ad una *leadership* esperta e condivisa tra insegnanti da sperimentare come sfida per la professionalità.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trad.) Roma: Armando.
- Bandini, G.; Calvani, A.; Falaschi, E. & Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. “Il modello SPPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5 (15), 89-104.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Torino: Einaudi.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 543-544.
- Capperucci D. (2017), Valutazione delle competenze professionali dei tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria: il modello S3PI. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Concina, E. (2016). The effective teacher: definition and main aspects in the educational research. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 20-31.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66-71.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38(2), 229-246.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 253-270.
- Frost, D. (2014). Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle. In Paper presented within the symposium “Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond” at the European Council for Educational Research (ECER) Conference, Porto, Portugal.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: opportunity, preparation, support, and pathways*. Switzerland: Springer.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). Didattica e conoscenza. *Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 9-14.
- MIUR, (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Nigris, E. (2016). Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita. L. Dozza, S. Ulivieri (ed). *L'educazione permanente a partire dalla prima età della vita*, Milano: FrancoAngeli, 139-152.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 9-22.
- Rossi, P. G., Magnoler P., & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. AA. VV, *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione, Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, 545-561.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. (F. Bonomi Trad.) Roma: LUISS
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Trincherò, R. (2016). L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e percorsi per formarle e valutarle, *Form@re*, 2, 16, 1-7.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In Asquini G., *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.



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

Francesca Schir

Libera Università di Bolzano – Free University of Bolzano – Freie Universität Bozen – fschir@unibz.it

ABSTRACT

The growth and frequency of phenomena such as depression and anxiety disorders among young people, suicides, bullying, and school dropout call for institutions attending young people to focus on these issues and, above all, try and set concrete counteraction. The peer-tutoring project “La Banca del Tempo” is based on teaching and learning strategies among peers. It was initiated to promote solidarity and cooperation between tutors and tutees belonging to different schools. Empathy and interaction skills are, in fact, fundamental elements of any support network that promotes learning, and not only in a didactical sense. The focus of the project is on the tutees as well as on the tutors, who undergo adequate training. The research aims to contribute to the validation of the peer tutoring experience as a tool for transversal skill-building i.e. the building of life skills that are considered to be protective factors in the context of prevention and control of youth distress. The research method is a mixed quantitative-qualitative method (questionnaires, observations, “guided” diaries, in-depth interviews, focus groups). The results will be available in spring of 2020. The analysis of the in-depth interviews shows a rise in relational and didactic skills as well as the acquirement of self-esteem and self-awareness.

La crescita e il frequente verificarsi di fenomeni come depressione e disturbi d’ansia fra i giovani, suicidi, bullismo, abbandono scolastico impongono alle istituzioni che si occupano di giovani attente riflessioni e, soprattutto, misure concrete per contrastare tali fenomeni. Il progetto di peer tutoring “La Banca del Tempo”, basato su strategie di insegnamento-apprendimento tra pari, nasce con lo scopo di promuovere attraverso tale strumento atteggiamenti solidali e cooperativi fra tutor e tutee, ovvero gli alunni che vengono aiutati, di età simile, in diverse scuole. Empatia e capacità di interazione sono, infatti, elementi fondamentali per la realizzazione di reti di sostegno capaci di promuovere apprendimenti, non solo didattici. Il focus del progetto sono non solo i tutee, ma anche i ragazzi tutor, che vengono adeguatamente formati. Lo scopo della ricerca è quello di fornire un contributo per la validazione dell’esperienza del peer tutoring come strumento atto alla costruzione delle

competenze trasversali della tipologia delle “life skills” e ritenute fattori di protezione nella prevenzione e nel contrasto del disagio giovanile. Il metodo di ricerca è misto, quanti-qualitativo (questionari, osservazioni, diari “guidati”, interviste in profondità, focus group). I risultati definitivi saranno disponibili nella primavera del 2020. L’analisi delle interviste in profondità mostra un incremento delle competenze relazionali e didattiche, l’acquisizione di autostima e di autoconsapevolezza.

KEYWORDS

Cross-Level Peer Tutoring, Prevention, Youth Discomfort, Life Skills, Inclusion.

Peer Tutoring Cross-Level, Prevenzione, Disagio Giovanile, Life Skills, Inclusion.

Introduzione

Il presente contributo mira ad illustrare le potenzialità del progetto di peer tutoring “La Banca del Tempo”, pensato e realizzato con lo scopo di prevenire e contrastare il disagio giovanile attraverso lo sviluppo delle cosiddette “life skills”, descritte dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization [WHO], 1994). L’acquisizione di tali competenze può influenzare la nostra auto-percezione e, contemporaneamente, il modo in cui siamo percepiti dagli altri. Le life skills contribuiscono al riconoscimento della nostra autoefficacia, della fiducia in noi stessi e dell’autostima e hanno, perciò, un ruolo importante nella promozione del benessere psichico, nella motivazione degli individui a prendersi cura di sé e degli altri, nella prevenzione dei disturbi mentali e di comportamento (WHO, 1997), oltre che nella regolazione di ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013). La carenza o la mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress (WHO, 1992). Se verranno confermate le ipotesi sull’efficacia del progetto “La Banca del Tempo” nello sviluppo delle life skills, considerate fattori di protezione nella prevenzione e nel contrasto del disagio giovanile (Rutter, 1987), sarà possibile validare il progetto stesso come strumento utile nel contrasto e nella prevenzione dei comportamenti a rischio.

1. Posizione del problema

La tematica del disagio giovanile e dei comportamenti a rischio rappresentano un’emergenza in Europa ma anche in Italia, dove dati Istat evidenziano che su un numero di circa 8 milioni e 200 mila giovani tra i 12 e i 25 anni, il 10% (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT], 2018a) si dichiara non soddisfatto della propria vita, dei rapporti di amicizia e familiari, della propria salute. Ulteriori dati (ISTAT, 2014a) evidenziano il suicidio come la seconda causa di morte tra i ragazzi dai 15 ai 25 anni (il dato si attesta sul 14% del totale delle morti in questo gruppo di età). La prima causa di morte fra i giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni sono gli incidenti stradali (ISTAT, 2018b), le cui cause spesso sono da ricercarsi nella distrazione: secondo ulteriori dati del medesimo report (ISTAT, 2018b), 36.000 incidenti,

pari al 16,2% del totale, sono attribuibili alla disattenzione dovuta all'uso dello smartphone alla guida. Hanno un'influenza a tale riguardo anche lo stile di vita, ovvero l'alterazione dei ritmi sonno/veglia, l'eccesso di velocità e l'abuso di alcol e/o sostanze.

Per quanto concerne l'uso degli strumenti tecnologici fra i giovani, le statistiche mostrano una tendenza all'eccessivo uso di internet (il 72% dei giovani fra i 15 e i 24 anni usa internet tutti i giorni), così come il 95% guarda la tv ogni giorno e il 93% possiede un cellulare (ISTAT, 2014c). L'abuso di mezzi tecnologici, fra i quali gli smartphone, causa inoltre problematiche di ordine fisico (text neck), nonché la riduzione di competenze relative alla cura e all'accrescimento dei legami sociali con i coetanei (Giansanti & Grigioni, 2018).

A questo riguardo, una ricerca statunitense del 2018, svolta su 5.000 adolescenti, dimostra, inoltre, che i quattordicenni e i diciassettenni che trascorrono più di 7 ore al giorno davanti ad uno schermo hanno più del doppio delle probabilità di avere una diagnosi di depressione (Twenge et al., 2018). In Europa il dato è altrettanto preoccupante: il report della Children's Society (Graham et al., 2018), nel Regno Unito, afferma che più di un quinto delle ragazze di 14 anni che hanno partecipato alla ricerca ha avuto uno o più episodi di autolesionismo, dato, questo, confermato dal raddoppio del numero di ricoveri ospedalieri per lesioni autoprodotte fra il 1997 e il 2017 (Graham et al., 2018).

Un ulteriore dato che può essere correlato al disagio giovanile in Italia è quello sull'abbandono scolastico: la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale si attesta al 15% fra i nativi e al 34,4% fra giovani con background migratorio (Commissione Europea, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2014).

Si rileva, inoltre, che nel 2014, più del 50% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni ha subito episodi offensivi e/o violenti da parte di altri ragazzi o ragazze, mentre il 20% circa è vittima assidua di "tipiche" azioni di bullismo, cioè le subisce più volte al mese (ISTAT, 2014b).

2. Cause e aspetti del disagio giovanile

Le cause del disagio fra i giovani sono sicuramente complesse e multifattoriali: gli adolescenti, oltre a dover affrontare un periodo di crescita e sviluppo di per sé complesso, sono costretti a far fronte ai profondi e velocissimi mutamenti sociali, economici e politici della società contemporanea, articolata e globalizzata, caratterizzata da eterogeneità e trasformazione dei valori di riferimento, nonché da contraddittorietà di modelli culturali e di norme (Bauman, 1999). Nella fase adolescenziale, quella della ricerca dell'identità, della confusione emotiva, relazionale e affettiva, tale condizione societaria sembra generare identità più fragili, spesso in balia di malessere e di incertezze. Assistiamo, inoltre, a nuove forme di solitudine, di auto-isolamento in una società che, paradossalmente, come mai prima d'ora, ha consentito scambi e comunicazioni in tempo reale, velocissime, ovunque (Cerutti, 2012). Tale velocità impone, di contro, tempi ridotti per la costruzione di relazioni adeguate all'interno delle famiglie, sempre più impegnate a far fronte a dinamiche economiche pressanti, anche in risposta alle richieste della cosiddetta società dei consumi. Ulteriori concause del disagio giovanile si possono individuare nella difficoltà o nell'impossibilità di far parte di gruppi di potere, dotati, fra l'altro anche di potere d'acquisto, e dalla derivante percezione di esserne

estromessi, nell'assenza sempre più frequente di figure di riferimento familiari, nel futuro che appare incerto e insidioso, in cui le possibilità di ottenere successo e risultati sperati sembrano limitate e, infine, nella difficoltà di progettualità della propria vita, condizionata da molti vincoli, soprattutto di ordine socio-economico (De Wit & Van Der Veer, 1993).

3. Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo"

Anche la Provincia di Bolzano deve confrontarsi con fenomeni di disagio giovanile, abuso di sostanze e alcol, bullismo. Per contrastare tali criticità è stato sviluppato il progetto di peer Tutoring "La Banca del Tempo", nato nel 2016 dallo scambio di esperienze, idee e dal confronto tra le docenti referenti per l'Intercultura della Scuola Secondaria di primo grado "G. Segantini" e dell'Istituto di Istruzione secondaria di II grado "Gandhi" di Merano (BZ, Italia). Il progetto ha previsto fin dall'inizio il coinvolgimento dei ragazzi come attori e protagonisti della progettazione, insieme ai docenti referenti degli Istituti coinvolti, la Libera Università di Bolzano, i Centri Linguistici della Provincia e l'Intendenza scolastica. A seguito di numerosi incontri fra queste figure sono state definite le basi del progetto, che prevede azioni di sostegno agli alunni della scuola Segantini, quindi alunni di età variabile fra gli 11 e i 13 anni, utilizzando le competenze degli studenti dell'IISS "Gandhi", di età compresa fra i 16 e i 18 anni, che hanno svolto la funzione di tutor ai compagni più piccoli. I tutor si sono candidati volontariamente e ogni consiglio di classe ha convalidato la candidatura considerando non solo le competenze scolastiche ma anche la capacità di assumersi responsabilità, di rispettare gli impegni, di avere qualità comunicative. I pomeriggi di peer tutoring si svolgono nel corso di tutto l'anno scolastico, per due ore. Propedeutica e fondamentale per l'attività di tutoraggio è stata la formazione. I tutor hanno preso parte a seminari residenziali e giornate di formazione specifica, con lo scopo di sviluppare dinamiche gruppalì, favorire le capacità empatiche e relazionali, confrontarsi su obiettivi, timori, possibili soluzioni e condividere le risorse personali. Il progetto ha ottenuto un ottimo riscontro e diverse scuole sul territorio hanno sviluppato attività analoghe, non solo fra scuole secondarie di secondo grado e di primo grado, ma anche fra queste ultime e le scuole primarie. Il progetto risulta ora attivo anche in diversi istituti di Bolzano e Bressanone.

4. Peer to peer: risorsa e strumento

Il peer tutoring è una metodologia d'intervento basata sulla relazione fra alunni tutor e tutee, di età simile, mirata ad accrescere competenze e capacità, sia relazionali che di apprendimento. Il peer tutoring non è uno strumento nuovo: a partire da Aristotele e dai Romani, che utilizzavano studenti più anziani per educare i più giovani alla lettura e alla scrittura fino ai tempi del Rinascimento, tale metodo è apparso, oltre che utile ed efficace, anche un modo economico per educare i ragazzi più giovani. Andrew Bell e Joseph Lancaster, nel XIX secolo, organizzarono scuole ove l'utilizzo del peer tutoring consentiva di dare un'istruzione a persone socialmente ed economicamente deboli. La formazione di tutor più grandi in grado di accompagnare gli apprendimenti dei più piccoli sembrava funzionare, sia sotto il profilo degli apprendimenti, dove i tutee imparavano più in fretta, sia sotto il profilo delle prestazioni dei tutor, che grazie alla ripetizione consolidavano

le loro conoscenze (Gagliardini, 2010). Nei secoli successivi la pratica si stabilizzò e i peer-tutor consentirono agli studenti poveri nelle scuole di campagna americane di migliorare i loro apprendimenti e ai tutor di imparare ad insegnare (Di Cesare & Giammetta, 2011). Nei primi del Novecento il peer-tutoring non venne più utilizzato e tornò poi in auge negli anni '60, anche come strumento educativo per le persone con disabilità.

Studi successivi hanno mostrato come tale metodo non sia efficace solo in relazione all'acquisizione di abilità scolastiche, ma anche nello sviluppo del concetto di sé (Cohen & Kulik, 1982), di empatia e competenze relazionali utili alla realizzazione di solidarietà e di reti di sostegno, nonché di gruppi cooperativi capaci di promuovere apprendimenti importanti per tutti gli alunni, non solo in senso didattico (Zych et al., 2017). Proprio queste competenze, definite "life skills" sono state oggetto di studi approfonditi, soprattutto per quanto riguarda l'adolescenza. Da essi emerge che i comportamenti pro-sociali sono efficaci nello sviluppo di capacità di regolazione di stati emotivi negativi quali ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013), spesso causa di disagio e comportamenti devianti. Poiché il peer tutoring si basa su interazioni positive fra pari, sia sotto il profilo della relazione fra tutor e tutee, ma anche in seno al gruppo dei tutor, tale strumento può essere utile ed efficace nello sviluppo di capacità relazionali e pro-sociali, di atteggiamenti relazionali positivi che potremmo definire "fattori di protezione" rispetto alle diverse problematicità legate all'adolescenza. Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" può concorrere, quindi, allo sviluppo di competenze e capacità in grado di fornire risposte concrete al disagio giovanile.

5. La ricerca: domande, obiettivi, metodologia

La situazione descritta ci ha spinto ad approfondire l'efficacia del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" per individuare e validare approcci utili allo sviluppo delle life skills, ritenute fattori di protezione nella prevenzione e nel contrasto del disagio giovanile (Rutter, 1987). Ci siamo chiesti, inoltre, se il progetto sia utile all'incremento delle competenze metacognitive, relazionali, pro-sociali nei tutor e in quale misura. Un ulteriore interrogativo riguarda altri possibili esiti delle attività, in relazione all'orientamento professionale e scolastico e, sul lungo periodo, agli eventuali effetti per ciò che concerne l'abbandono scolastico e i casi di bullismo nelle scuole ove il progetto viene svolto.

5.1 Metodologia

La metodologia utilizzata per la ricerca è quanti-qualitativa. Il metodo misto dà luogo a «una strategia [che] controlla i limiti e i pregiudizi dell'altra» (Jick, 1979), consentendo un dialogo costante fra i due metodi in cui quando un approccio non sia sufficiente nel procedere dell'analisi, l'altro possa essere d'aiuto e viceversa, arricchendosi vicendevolmente. Il metodo misto consente, infatti, non solo di affiancare metodi diversi, ma di integrarli, in una dialettica costante.

Per la parte quantitativa è stato realizzato uno specifico questionario, precedentemente testato, per indagare lo sviluppo delle life skills. Il questionario prevede 100 domande, 10 per ogni skill, randomizzate. Unitamente a tale strumento è stato predisposto un ulteriore questionario, biografico, con 16 domande relative alla situazione sociale e familiare degli studenti, per analizzare eventuali corre-

lazioni fra titolo di studio dei genitori, condizione economica e competenze. I questionari sono stati somministrati nel 2018 in tutte le scuole dove il progetto ha avuto luogo: Merano, Bolzano e Bressanone, a tutte le classi di provenienza dei tutor. È stata inserita, nel questionario biografico, una domanda relativa all'attività svolta, per poter confrontare i dati di chi abbia preso parte al progetto in funzione di tutor e chi, invece, non abbia svolto tale attività o una analoga per tempi e modalità. Sono stati somministrati 376 questionari. La somministrazione è stata ripetuta, nel 2019, agli stessi alunni per verificare se l'esperienza del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" abbia potuto favorire la costruzione di life skill rispetto a coloro che non hanno svolto l'attività. Nel questionario è stato inserito, inoltre, un codice alfanumerico che ha consentito di accoppiare i questionari dei due diversi anni per verificare l'eventuale sviluppo delle competenze indagate. Nel 2019 sono stati somministrati 303 questionari, per un totale di 679 nei due anni scolastici. La parte qualitativa ha previsto procedure diverse: sono state effettuate osservazioni in entrambi gli anni di indagine, in tutte le scuole coinvolte e nelle diverse città, per evidenziare differenze e specificità. Alcuni tutor, su base volontaria, hanno scritto delle brevi relazioni riferite all'esperienza, sia in forma di "diario di bordo", sia come documento di sintesi a fine attività. Per gli alunni della scuola secondaria di primo grado si è pensato a diari "guidati", predisponendo per loro una scaletta di domande/stimoli. Sono state, inoltre, condotte interviste in profondità a due o più tutor per ogni scuola coinvolta. Le interviste sono composte da 27 domande con diverse sotto-domande, in relazione al vissuto sperimentato, alle competenze messe in campo e/o acquisite, all'ambito relazionale e alle dinamiche di gruppo, all'ambito organizzativo, alla percezione di auto-efficacia e alla percezione di sé. È previsto, inoltre, entro l'estate del 2020, un focus group, con tutor, tutee, e docenti referenti del progetto delle diverse scuole. La metodologia che si intende utilizzare per l'analisi e interpretazione dei dati è basata su uno dei quattro disegni di metodologia mista più comuni proposti in letteratura, ovvero l'exploratory sequential design (disegno sequenziale esplorativo), secondo la classificazione proposta da Creswell and Clark (2018). Il disegno sequenziale esplorativo prevede che i dati siano raccolti e analizzati a partire da un approccio qualitativo e poi approfonditi attraverso strumenti quantitativi.

6. Primi risultati

I risultati delle interviste in profondità, parziali, mostrano dati relativi alla riflessione su se stessi, all'autostima e alla soddisfazione personale nell'attività di aiuto: «è stato bello; mi sono sentito bene e soddisfatto; [...] mi sentivo felice perché loro mi ascoltavano». Tali dati verranno confrontati ed integrati con i dati dei questionari sull'abilità di "autoconsapevolezza". Un ulteriore dato riguarda la consapevolezza della diversità degli altri: «[...]mi ha reso capace di interagire con persone diverse, magari con caratteri diversi e di spiegargli gli stessi argomenti in modo diverso, in base al loro carattere; [...] perché non siamo tutti uguali, abbiamo caratteri diversi e quindi è giusto interagire in modo diverso; non esiste un solo modo per studiare, ce ne sono molti altri...[...] ho imparato che bisogna anche dare ascolto alle idee degli altri, anche perché non esiste appunto solo la tua idea». Questi risultati verranno messi in relazione con quelli emersi nei questionari rispetto all'abilità "Capacità di relazioni interpersonali (intelligenza emotiva)", ma anche con la skill "empatia": «con la mia timidezza capivo anche la timidezza loro, nel senso che spesso io dico ai prof "sì ho capito" ma in realtà non

è vero, solo che non ho voglia di essere sempre io a dire non ho capito quindi capivo realmente quando aveva capito o no: si vedeva dalla faccia». L'utilizzo del software MAXQDA ha consentito di integrare codifiche che porteranno anche a rappresentazioni grafiche della frequenza dei codici individuati e ciò consentirà di ampliare il quadro degli effetti del progetto "La Banca del Tempo" sui tutor e di dare risposte alle domande di ricerca. I risultati, pur parziali, mostrano nei tutor la percezione di sviluppo delle proprie life skill che, oltre che favorire lo sviluppo di una comunità scolastica e lo sviluppo interpersonale, hanno il ruolo di fattori di protezione rispetto al disagio giovanile.

7. Prospettive e ampliamenti della ricerca.

I risultati delle analisi qualitative mostrano, come detto, una percezione positiva nei tutor rispetto all'acquisizione di autostima, di capacità relazionali, di confronto con l'altro diverso da sé. Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" potrebbe essere, quindi, uno strumento utile per le scuole in funzione dell'integrazione di alunni con background migratorio non solo per i tutee, ma anche per i ragazzi che, in qualità di tutor, possano fungere da modello positivo e di successo. Un ulteriore sviluppo del progetto riguarda specificamente l'Alto Adige, dove esistono scuole di madrelingua diversa e l'acquisizione della seconda lingua (il tedesco per le persone di madrelingua italiana e l'italiano per le persone di madrelingua tedesca) è ancora difficoltoso, non tanto per questioni didattiche ma per una reale problematicità nell'incontro fra i due gruppi linguistici. Immaginare che alunni tutor delle scuole italiane seguano alunni delle scuole di madrelingua tedesca e viceversa, stimolando contatti, acquisizione della lingua "non istituzionalizzata", può essere una buona soluzione e un inizio di un percorso di conoscenza ancora difficile nel nostro territorio.

Conclusioni

Il progetto "La Banca del Tempo" è un'esperienza di vita comune fra studenti, oltre che essere un'attività che facilita gli apprendimenti scolastici. I risultati fino ad ora ottenuti sembrano mostrare sviluppi utili, nei tutor, in relazione alle competenze relazionali, nell'acquisizione di responsabilità e autonomia, nella capacità di riflettere sulle proprie emozioni (Schir & Basso, 2018). Molti dei ragazzi che partecipano al progetto proseguono le attività anche per più anni successivi, pur non ottenendo alcun riconoscimento se non un credito formativo, ottenibile anche attraverso, ad esempio, attività sportive, o una riduzione del monte ore previsto per le esperienze di tirocinio professionale (alternanza scuola-lavoro). La scelta di dedicare il proprio tempo a questa attività, volontaria, consente ai ragazzi di "sentirsi importanti", riconosciuti, attesi. Consente loro, inoltre, di migliorare sia le competenze empatiche che di capacità espressiva. Le attività di rete fra scuole promuovono benessere, accoglienza e creano luoghi sicuri di cui sempre più spesso i giovani hanno bisogno, anche con lo scopo di limitare il rischio di devianze e disagio e aumentare consapevolezza e solidarietà. I progetti come "La Banca del Tempo", che possono favorire la prevenzione del disagio giovanile e lo sviluppo di life skills, mostrano quanto sia importante promuovere nei ragazzi la possibilità di lavorare in autonomia e, conseguentemente di generare autostima, capacità relazionali ed empatia affinché crescano più consapevoli, di sé e degli altri, più solidali e meno a rischio.

Riferimenti bibliografici

- Afolabi, O. A. (2013). Roles of Personality Types: Emotional Intelligence and Gender Differences on Prosocial Behavior. *Psychological Thought*, 6(1), 124–139.
- Commissione europea, Audiovisual and Culture Executive Agency (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Cerutti, R. (2012). Comunicazione e disagio giovanile nell'era della globalizzazione. *Rassegna di Psicologia*, 29(2), 5–10.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19(2), 237–248.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. ed.). Los Angeles: Sage.
- De Wit, J., & Van der Veer, G. (1993). *Psicologia dell'adolescenza. Teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.
- Di Cesare, G., & Giammetta, R. (2011). *L'adolescenza come risorsa: una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci Faber.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring. *Psicologia e scuola, gennaio-febbraio*, 11–18.
- Giansanti, D., & Grigioni, M. (a cura di) (2018). *La salute in un palmo di mano: nuovi rischi da abuso di tecnologia (Rapporti ISTISAN 18/21)*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Graham, C., Comin, F., & Anand, P., (a cura di) (2018). *The Global Analysis of Wellbeing Report*. <http://globalwellbeingreport.org/wp-content/uploads/2018/02/WellBeingGlobalReport.pdf> [15.06.2020]
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602–611.
- Istituto Nazionale di Statistica (2014a). *Salute e Sanità. Cause di morte*. <http://dati.istat.it/> [15.06.2020]
- Istituto Nazionale di Statistica (2014b). *Statistiche Report. Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*. <https://www.istat.it/it/archivio/176335> [15.06.2020]
- Istituto Nazionale di Statistica (2014c). *Cittadini e nuove tecnologie. Statistiche e Report 1*. <https://www.istat.it/it/archivio/236920> [15.06.2020]
- Istituto Nazionale di Statistica (2018b). *Incidenti stradali in Italia – Anno 2017*. <https://www.istat.it/it/archivio/219637> [15.06.2020]
- Istituto Nazionale di Statistica (2018a). *Rapporto annuale*. <https://www.istat.it/it/archivio/214230> [15.06.2020]
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Schir, F., & Basso, D. (2018). Peer tutoring: Promoting wellbeing by encouraging cooperative attitudes within the school community. In Carmo, M. (ed.), *Education and New Developments 2018* (pp. 234–238). Lisbon: InSciencePress.
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17.
- World Health Organization (1992). *Skills for life: Bollettino OMS n. 1*.
- World Health Organization (1994). *Division of Mental Health*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/62308> [15.06.2020]
- World Health Organization (1997). *Programme on mental health: Life skills in schools*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> [15.06.2020]
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. New York: Springer.

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

Giulia Tarini

Libera Università di Bolzano – giulia.tarini@education.unibz.it

ABSTRACT

The new anthropological narratives and with them the new post-modern educational semantics challenge today, more than in any other century, the educational research. If on one hand some authors debate on the ontologies and epistemologies of the two traditional polarities of research, the quantitative and the qualitative one, others, instead, propose *third way* hypotheses, not least the mixed methods approaches. In this contribution, we propose to go beyond the classical quantitative/qualitative dialectic, rethinking the link between theory, practice and truth in the research process. To do so, we use a specific lens, what John Elliott (2006) calls *democratic rationality*. Assuming the importance of rethinking a democratic vision of the educational research, considered as a plural opening and as a value orientation, we try to suggest a concrete way to re-design the educational research territory. We base our reflections on the most recent results in the field of complexity science and non-linear dynamic systems, proposing Action-Research as a paradigmatic example to rethink a new form of democratic, fluid, complex and ecological educational research. Finally, we discuss a multiple case study, which is developing, following this perspective, with an educational institution of the Italian territory.

Le nuove narrazioni antropologiche e con esse le nuove semantiche educative post-moderne sfidano oggi, più che in ogni altro secolo, la ricerca educativa. Se da un lato alcuni autori si interrogano sulle ontologie ed epistemologie delle due polarità tradizionali di fare ricerca, il quantitativo e il qualitativo, altri, invece, propongono ipotesi di *terze vie*, non da ultimi gli approcci *mixed methods*. In questo contributo proponiamo di andare oltre la classica dialettica quantitativo/qualitativo, ripensando il legame stesso tra teoria, pratica e verità nel processo di ricerca. Per farlo, utilizziamo una lente specifica, quella che John Elliott (2006) chiama *democratic rationality*. Assunta l'importanza di ri-pensare una visione democratica del processo di ricerca, intesa sia come apertura plurale che come orientamento valoriale, proviamo a proporre una via concreta per ri-disegnare il territorio stesso della ricerca educativa. Per farlo ci basiamo sui risultati più recenti nel campo delle *complexity science* e dei sistemi dinamici non lineari, proponendo la Ricerca-Azione come esempio paradigmatico per ripensare una nuova forma di ricerca educativa democratica, fluida, complessa ed ecologica. Infine, viene

discusso uno studio di caso multiplo, che si sta sviluppando, seguendo questa prospettiva, con un'istituzione scolastica del territorio italiano.

KEYWORDS

Educational Research, Complexity Science, Ecology, Action-Research, Differentiation.

Ricerca Educativa, Scienze della Complessità, Ecologia, Ricerca-Azione, Differenziazione Didattica.

Premessa

Un forte monito proviene da chi si occupa di sociologia dell'educazione "è reale il rischio che la persona scompaia dall'orizzonte educativo, e con essa il valore umano e identitario dell'educare. Emerge a livello di esigenza il sapersi meravigliare ancora per ciò che è umano e insegnare ad averne cura, e nell'insegnare ad apprezzarlo" (Maccarini, 2003, p. 261). Inoltre "l'agency umana è sempre più inscritta entro sistemi d'azione, comunicazione e regolazione sociale tecnicamente controllati. Gli esseri umani saranno, in misura significativa e in un senso ancora più profondo che in passato, ciò che saranno educati a desiderare di essere" (Maccarini & Guhin, 2016, p. 29).

Le nuove narrazioni antropologiche e con esse le nuove semantiche educative post-moderne sfidano oggi, più che in ogni altro secolo, la ricerca educativa. La sfida è notevole e necessita che tutta la comunità scientifica collabori per ri-disegnare i confini e le traiettorie di quello che è la ricerca educativa. Sono necessarie connessioni a più livelli andando ormai oltre la classica polarizzazione qualitativo/quantitativo, immaginando uno spazio-tempo altro sui cui fondare un nuovo modo di pensare la ricerca educativa. Essa è ancora terreno della dialettica profonda tra qualitativo e quantitativo, e seppure le più numerose ipotesi di *terze vie* siano state discusse e proposte e non da ultimi i diversi approcci *mixed methods*, ancora sembra non aver trovato una traiettoria e un campo di sintesi.

In questo contributo, nella prima parte proviamo a leggere questa polarizzazione con una lente specifica, quella che Elliott (2006, p. 182) chiama *democratic rationality in educational research*. L'obiettivo in questo senso non è una riflessione sulle diverse ontologie, epistemologie e gnoseologie delle due diverse polarità (quantitativo/qualitativo) di cui tanto è già stato scritto. Quello che ci interessa invece è far emergere come leggendo il rapporto teoria, pratica e verità nella ricerca educativa, con una "lente etica" (quali responsabilità ha il ricercatore) (Mortari, 2015, p. 21) e con una "lente politica" (quale tipo di ricerca è bene condurre) (Mortari, 2015, p. 21), possa esserci una concreta via per inscrivere la ricerca educativa in un nuovo paradigma: non più con una logica dialettica nomotetico/idiografico, oggettivo/soggettivo ma in una sua rappresentazione fluida, ecologica, democratica.

Come ben delinea Nobile (2011, p. 50) riprendendo il pensiero di Pring (2000), bisogna abbandonare l'idea di adottare esclusivamente una logica quantitativa o una logica qualitativa. Da un lato, infatti, è inaccettabile l'idea che il ricercatore sia completamente separato dall'oggetto della ricerca, per cui la verità si dà nella corrispondenza tra mondo e il linguaggio che lo descrive. Dall'altro è impensabile,

seguendo il convenzionalismo, che sia il ricercatore che, di volta in volta, attraverso la negoziazione linguistica, costruisca la realtà e che dunque non si possa pervenire a verità, ma solo consenso locale su di essa. Chiarito che rimanendo in questa dialettica sia difficile generare nuove riflessioni che già non siano state sviluppate nel tempo, proviamo ora a fare un passo in avanti, per avvicinarci all'obiettivo del nostro lavoro.

1. Democratic rationality: oltre una visione dialettica quantitativo/qualitativo nella ricerca educativa

La ricerca dovrebbe condurci dal noto allo svelamento dell'ignoto, dovrebbe generare eccedenza conoscitiva (Nobile, 2015). Nobile, nel suo testo "Teoria, base empirica, scoperta" affronta il tema dell'epistemologia della ricerca in ambito educativo. In particolare, propone di innestare la ricerca educativa su una razionalità scientifica lakatosiana. Quello che interessa a noi, in questo contributo, non è tanto discutere la questione della razionalità scientifica proposta, quanto partire dalle domande proposte nel suo libro.

La questione posta è se in ambito educativo la ricerca attualmente generi progresso conoscitivo. Indirettamente questa domanda è collegata a ciò che noi riteniamo scientifico e, seguendo il ragionamento dell'autrice, scientifica è quella conoscenza che ci permette di prevedere, in senso non giustificazionista ciò che non è stato ancora osservato. E la domanda chiave che si pone è, quindi, il modo attuale di fare ricerca in ambito educativo ci permetta di andare oltre il noto? Le regole metodologiche che guidano il modo corrente di intendere la ricerca in ambito educativo garantiscono una "logica della scoperta"?

Proprio in quest'ultima domanda si innesta la questione della necessità di una "razionalità democratica" nella ricerca, proposta da John Elliott nel suo fondamentale articolo "Educational research as a form of Democratic Rationality". Le dimensioni extra-scientifiche della ricerca in ambito educativo¹, principalmente politiche, stanno sempre di più influenzando la visione con cui considerare l'attività di ricerca stessa: "hence the currently fashionable, widely circulating notion in many policy contexts of evidence-based practice" (Elliott, 2006, p. 181), da cui deriverebbe, per esempio, la diffusione in tutto il mondo dell'evidence-based research.

Una prospettiva democratica intesa quindi come via per andare oltre la monocultura corrente del fare ricerca in ambito educativo. "The project of re-describing educational research is necessary for political reasons, since it can provide an alternative account of what is involved in modernizing the educational system to realize out social hope of a better, more democratic and just society" (Elliott, 2006, p. 185).

È necessario un cambio di paradigma nel modo stesso di comprendere e rappresentare la ricerca educativa, un'apertura plurale che vada oltre la corrente internazionale degli standard e in questo senso "educational practice needs to become more evidence-based, but not in the terms depicted by a "science of measurement", "evidence-based research" non intesa in termini di misurazione e valutazione. Piuttosto, invece, nel senso di ritrovare il valore del sapere prassico,

1 Per approfondire l'analisi del tema si consiglia la lettura del testo di Nobile, E. (2015). "Teoria, base empirica, scoperta". Padova: LibreriaUniversitaria. In particolare, il capitolo 3 "Valutazione epistemica e concezioni della ricerca. I principi del N.R.C. come pratiche discorsive"

cercando quello che Elliott (2006) chiama un matrimonio tra un processo di ragionamento teorico e lo sviluppo di giudizi *pratici* sull'esperienza (p. 171).

Non solo ripensare il rapporto *techne/phronesis*, quanto piuttosto radicare la discussione in ambito di ricerca educativa sulla responsabilità etica e politica che il processo di ricerca ha verso la società. La razionalità democratica di cui parla Elliott va intesa sia come apertura plurale e ancor di più come la necessità che la ricerca rifondi le proprie radici su una forte componente assiologica e valoriale.

La "terza via", che a cui si riferiva anche il professor Margiotta come titolo dell'editoriale del giornale *Formazione & Insegnamento* di gennaio 2011 "*Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*", va intesa in senso ontologico: ciò che va non solo ripensato ma anche compreso e implementato concretamente è una nuova relazione tra teoria e pratica, nella quale innestare poi un processo democratico di ricerca. Una volta compreso ciò, sarà più facile comprendere come il fatto educativo post-moderno necessiti una comprensione oltre una visione dialettica quantitativo/qualitativo. Radicata in una visione democratica, valoriale, pratica è necessaria un'apertura ecologica e complessa.

2. La Ricerca-Azione: una terza via democratica, fluida, ecologia, complessa

Una via concreta per ri-disegnare la ricerca educativa sulla base delle riflessioni sviluppate finora è quello di leggere la Ricerca-Azione come modalità di ricerca democratica, fluida, ecologica, complessa. Non stiamo qui affermando che sia l'unica via possibile, stiamo solo proponendo di vedere la Ricerca-Azione come caso paradigmatico con cui pensare una nuova prospettiva di *educational research* (Elliott, 2006). Dewey, seppur non abbia mai usato la parola Ricerca-Azione, che da più autori viene considerato il padre di questa nuova prospettiva con cui fare ricerca educativa, la descrive come una concezione della ricerca teorica radicata nella pratica (Mortari, 2015, p. 211).

Inoltre, come sostiene Michel Bataille, la Ricerca-Azione è deliberatamente insediata nella complessità, è il ponte tra due orli: quello della ricerca e quello dell'azione, quello della coerenza e quello del giudizio, quello della semplificazione e quello della complessità (1983, p.15). La Ricerca-Azione non è sul ponte tra gli orli, è il ponte di questi due orli. Il terreno in cui essa nasce è un terreno generativo per andare oltre la dialettica classica e pensare un rapporto circolare ricorsivo teoria-pratica-teoria nella quale la dimensione assiologica e valoriale è da inscrivere anche nella filosofia partecipativa che questa prospettiva di ricerca permette.

I soggetti coinvolti nel processo di ricerca, ricercatori e *practioners* condividono un campo, passano il ponte tra le due soglie, tra la *techne* e la *phronesis*. Un'ecologia della ricerca ci richiede di pensare in termini co-evolutivi e di sostenibilità del cambiamento teorico o pratico implementato con la ricerca stessa. Per comprendere l'ecologia stessa della ricerca non è più possibile non pensare alla ricerca in termini di complessità.

Se analizziamo i più recenti risultati nei campi disciplinari, della *complexity science* (Mitleton-Kelly, Paraskevas& Day, 2018), e dei sistemi dinamici non lineari (Koopmans, 2019), riferiti all'educazione, il valore aggiunto della complessità sta nella "draw attention to the emergent properties and behaviours that results not only from the essence of constitutive elements, but more importantly, from the connections among them (Mason, 2008 p. 118). L'attenzione quindi alle relazioni e alle connessioni tra elementi, più che agli elementi stessi. La sfida allora non è

più, come ben affermava Morin, la complessità, ma l'applicazione del principio ecologico che essa propone nei vari campi dell'esperienza umana, tra i quali anche l'attività di ricerca in ambito educativo.

Come afferma il filosofo Whitehead "not things but processes are the basic ontological constituents of the world". È in questo territorio che si ri-definisce anche il rapporto teoria-pratica. La prospettiva proposta è quella di disegnare programmi di ricerca che prevedano piani-multidimensionali di comprensione, permettendo così una dinamica di co-evoluzione dei sistemi stessi.

3. Ricerca-Azione: multidimensional problem space e cambiamento educativo

Prima abbiamo assunto che è scientifica quel tipo di conoscenza che ci permette di prevedere, in senso non giustificazionista, ciò che non è ancora stato osservato. Abbiamo inoltre assunto che la ricerca educativa debba avere come finalità uno slittamento problematico progressivo permettendo di arrivare ad un'eccedenza conoscitiva, grazie ad una prospettiva deduttiva.

Quello che proponiamo in questo lavoro è di considerare la Ricerca-Azione come spazio dove possono avere luogo processi deduttivi e induttivi non più in una visione dialettica, quanto ampliando quello che Mittleton-Kelly (2018) chiama *multidimensional problem space*, lo spazio multidimensionale in cui iniziare ad indagare il fenomeno complesso sia esso di natura biologica, fisica o sociale, come l'educazione. È importante mettere in luce come una prospettiva ecologico/complessa debba seguire tutte le diverse fasi del processo di ricerca, dalla sua fase iniziale di definizione del problema, alla sua fase di sviluppo, come anche nel momento di analisi.

La base empirica, in questo caso, non verrà più considerata come tribunale della verità (Nobile, 2015), quanto messa in rapporto ecologico con lo spazio multidimensionale in cui si è definito il problema.

Un'ultima riflessione prima di discutere uno studio di caso sviluppato, riguarda il legame intrinseco tra visione ecologico/complessa della Ricerca-Azione come proposta in precedenza e il tema del cambiamento educativo (*educational change*). Fullan (2016), un autore che si è dedicato per molto tempo al concetto di cambiamento educativo, sottolinea come la ricerca educativa non riesca ad essere efficace nella pratica poiché essa non propone risultati implementabili a livello sistemico ma solo considerando un aspetto particolare del tema di interesse.

Risulta quindi fondamentale parlare in termini di ecosistemi in cui un determinato fenomeno educativo si sviluppa. La comprensione dell'ecologia del problema educativo affrontato permette poi di aprire una strada per quello che Mittleton-Kelly chiama *enabling environment* (abilitare l'ambiente) (p. 62). L'*enabling environment* è inteso come lo spazio co-creato di co-evoluzione anche del sistema stesso.

3.1 Uno studio di caso multiplo verso una comprensione ecologica

Proviamo nelle seguenti righe a descrivere uno studio di caso multiplo dove si sta provando a implementare una visione ecologica del processo di ricerca. In particolare, si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione-Azione che la Libera Università di Bolzano sta sviluppando con un'istituzione scolastica. Il progetto di ricerca è nato come richiesta diretta dell'istituzione scolastica di essere seguita da parte

dell'Università in un percorso di ricerca che avesse come obiettivo la comprensione e lo sviluppo di una visione plurale dei processi di insegnamento-apprendimento e in particolar modo in quella che la letteratura di riferimento in merito chiama "differenziazione didattica" (Tomlinson, 1999; D'Alonzo, 2016).

Inizialmente la committenza aveva proposto la collaborazione suggerendo un percorso di formazione per gli insegnanti. Non erano stati dati altri vincoli ma solo un ventaglio di possibilità che l'università avrebbe dovuto sviluppare e proporre. L'istituto comprensivo di riferimento nasce nel 2013 dalla fusione di due storici circoli didattici del territorio. Con i suoi 12 plessi distribuiti in sette comuni, con 195 insegnanti in servizio, è per complessità e ampiezza il terzo in Lombardia.

Fin da subito è stata fatta una scelta di campo in riferimento sia alla comprensione profonda del fenomeno sia alla sostenibilità nel tempo del cambiamento educativo: non proporre una classica formazione degli insegnanti ma sviluppare un percorso di Ricerca-Azione. Ancor di più, individuando che l'istituzione sollecitava un intervento formativo all'interno di un'istituzione scolastica orientato al cambiamento, si è voluta dare una connotazione ancora più specifica andando a progettare un percorso di Ricerca-Formazione-Azione (Asquini, 2018).

Accogliendo i più recenti risultati in termini di complexity science che definiscono la scuola come sistema complesso (Koopmans, 2019; Mason, 2008; Fromm, 2004), e in termini di cambiamento educativo, si è scelto di affrontare lo spazio del problema in modo multidimensionale ed ecologico. Nella pratica questo ha determinato delle scelte specifiche: 1. analisi multidimensionale dello spazio del problema, 2. analisi e rappresentazione degli ecosistemi implicati, 3. partecipazione al progetto di ricerca di tutti gli attori emersi dall'analisi ecologica del problema.

Nel nostro caso il tema di interesse, il nostro rompicapo, è stato quello di comprendere e indagare quali possibilità esistono nella teoria e nella pratica per una visione differenziata del lavoro in classe. La differenziazione didattica più che una metodologia o una strategia può essere considerata una filosofia educativa che cerca di portare a sintesi l'universalità del curriculum, con la particolarità che è propria di ogni alunno che c'è in classe.

Una prima fase del progetto ha previsto l'approfondimento teorico di questa filosofia educativa. Una ricerca di natura teorica che, per esempio, ha permesso di chiarire in termini più specifici: quale semantica dei processi di insegnamento-apprendimento questa filosofia richiami; come possa essere considerata all'interno del quadro normativo italiano; come essa si rappresenti all'interno del sistema scolastico italiano inteso come organizzazione.

Una seconda fase, successiva a questa, è stata dedicata alla rappresentazione di tutti gli ecosistemi che entrano in relazione nel momento stesso in cui sfidiamo e ci occupiamo di un cambiamento a livello di processi di insegnamento e apprendimento. Da questo è emerso che è presente: l'ecosistema insegnante, l'ecosistema alunno, l'ecosistema genitori, l'ecosistema dirigente scolastico, l'ecosistema degli uffici scolastici regionali, l'ecosistema del MIUR. Il piano di ricerca successivo ha cercato di mettere in relazione tutti gli ecosistemi emersi.

Da un lato, quindi, si è progettato, all'interno del progetto di Ricerca-Formazione-Azione, un percorso formativo laboratoriale per gli insegnanti di tutti i tre gradi scolastici, un percorso che è ancora in corso e si ultimerà con la fine di questo anno scolastico 2019-2020. Il percorso prevede otto incontri laboratoriali di formazione di due ore e mezza con scadenza mensile, per sperimentare concretamente la differenziazione didattica in pratica. Da un incontro all'altro alle insegnanti è richiesto, sulla base di linee progettuali comuni, di sperimentare nelle

classi quanto sviluppato durante l'incontro e compilare un diario di bordo che permetta di documentare il processo.

Parallelamente a questo percorso, si stanno implementando focus group con gli studenti dei tre gradi scolastici, interviste in profondità con le insegnanti di tutti e tre i gradi, focus group con i genitori, intervista in profondità con la dirigente. L'ipotesi è quella di entrare anche nell'ecosistema dell'ufficio scolastico regionale e del MIUR. In questo senso lo spazio multidimensionale del problema viene indagato.

L'analisi sarà focalizzata sulla rete di relazioni e connessioni che si instaurano tra i diversi ecosistemi provando a definire l'ecologia del problema o spazio ecologico del problema. L'obiettivo ambizioso ultimo è quello di riuscire a sviluppare un modello che permetta di leggere l'istituzione scolastica come sistema complesso cercando di metterne in luce pattern evolutivi e pattern involutivi. A questo saranno dedicati i prossimi mesi di lavoro.

Conclusione: La cifra dell'umano in una nuova ecologia del processo di ricerca

L'obiettivo iniziale era quello di aprire la discussione attuale sulla ricerca educativa proponendo la lente che Elliott chiama *democratic rationality*. Probabilmente, ed è quello che alcuni autori propongono, è necessaria una rivoluzione nel modo stesso di pensare la ricerca educativa, considerando come la sua cifra di democraticità possa essere ripensata. Democraticità del processo di ricerca ma democraticità anche intesa come assunti valoriali che la ricerca stessa deve perseguire. Lo studio di caso proposto è in divenire e si auspica che riesca a portare a sintesi concreta le assunzioni teoriche fatte in questo articolo. Il tema che esso affronta, la differenziazione didattica, indagato da una prospettiva ecologica, è esso stesso un'importante sfida. La sfida di andare oltre agli orizzonti di specialità, di tutti i dispositivi di categorizzazione propri del nostro sistema scolastico, ma di arrivare finalmente a quella che lanes (2006) chiama *speciale normalità*. Come affermava Maccarini, è reale il rischio che la persona scompaia e che l'educazione perda la cifra di umano, è necessario quindi uno sforzo per pensare nuovi sentieri che riabilitino l'umano nell'ecologia del processo educativo per il futuro della società.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bataille, M. (1983). Problématique de la complexité dans la recherche-action. *Les Dossiers de l'Éducation*, 3, 11-24.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education* 40(2), 169-85.
- Fromm, J. (2004). *The emergence of complexity*. Kassel: Kassel University Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. UK: Routledge.
- lanes, D. (2006). La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. *Professione insegnante*. Trento: Erickson.
- Koopmans, M. (2019). Education is a Complex Dynamical System: Challenges for Research. *The Journal of Experimental Education*, 1-17.
- Maccarini, A. M. (2003). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. Padova: Cedam.

- Maccarini, A.M., & Guhin, J. (2016). Dilemmi della personalizzazione e semantiche educative. *Sociologia e politiche sociali* (19) 2. Milano: Franco Angeli.
- Mason, M. (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. MA: John Wiley & Sons.
- Mitleton-Kelly, E., Paraskevas, A., & Day, C. (2018). *Handbook of research methods in complexity science. Theory and application*. UK: Edward Elgar.
- Mortari, L. (2015). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nobile, E. (2011). Razionalità tecnologica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 41-54.
- Nobile, E. (2015). *Teoria, base empirica, scoperta*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Pring, R. (2000). The 'False Dualism' of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247-260.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Virginia: ASCD.

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

Stefania Torri

Libera Università di Bolzano – stefania.torri@education.unibz.it

ABSTRACT

This contribution explores collaborative writing within an empirical study now in its data analysis phase. It concerns didactic interventions carried out at the A. Rosmini primary school in Bressanone (BZ) where pupils write in three languages (English, German and Italian) and where the use of collaboration is prevalent. The intention is to identify the characteristics and advantages of collaboration which help to strengthen pupils' writing skills. After highlighting how collaborative writing complements a process-based approach and brings with it various advantages, such as how it is an instrument for linguistic refinement and has authoritative pedagogical reference matrices (Don Milani and Mario Lodi), some examples of the pupils' verbal reasoning are taken into consideration. It is concluded that collaborative writing acts as a magnifying glass on the pupils' work for the teacher, and for the pupil themselves as an instrument of democratic education, as well as an opportunity for authentic language learning and personal growth.

Il presente contributo esplora la scrittura collaborativa all'interno di uno studio empirico giunto alla sua fase di analisi dei dati. Si tratta di interventi didattici effettuati presso la scuola primaria A. Rosmini di Bressanone (BZ) in cui gli alunni scrivono in più lingue e in cui l'uso della collaborazione è predominante. Si intendono identificare quelle caratteristiche e quei vantaggi di essa che contribuiscono a rafforzare le competenze di scrittura degli alunni. Dopo aver messo in evidenza come la scrittura collaborativa si sposi con un approccio basato sui processi portando diversi benefici, come poi sia strumento di affinamento linguistico ed abbia matrici pedagogiche di riferimento autorevoli (Don Milani e Mario Lodi), si prendono in considerazione esempi di ragionamenti ad alta voce degli alunni. Si conclude che la scrittura collaborativa è per l'insegnante una lente di ingrandimento sul lavoro degli alunni e per gli alunni stessi uno strumento di educazione democratica, nonché un'occasione di apprendimento linguistico e di crescita personale.

KEYWORDS

Collaborative Writing, Multilingual Writing, Writing Processes, Thinking Aloud Protocol, Writing At The Primary School.
Scrittura Collaborativa, Scrittura Multilingue, Processi di Scrittura, Ragionamenti ad alta voce, Scrivere alla Scuola Primaria.

Introduzione

Nel presente contributo si intende mettere in evidenza caratteristiche e vantaggi della scrittura collaborativa tra alunni in un contesto plurilingue all'interno di un progetto di ricerca attualmente in corso.

In un'epoca di migrazione e globalizzazione internazionale è necessario porsi in atteggiamento sfidante nei confronti dell'educazione linguistica, in particolare quella delle lingue seconde o terze e ridefinirle. Ciò rende necessario una nuova comprensione del loro apprendimento e insegnamento. Questo è ancor più vero nella realtà del Sudtirolo, dove il bi-plurilinguismo è una realtà con cui tutti si confrontano, in classe e fuori. È per questo che ho deciso di affrontare una problematica in chiave plurilingue scegliendo di focalizzarmi sulle abilità di scrittura. La scelta della scrittura deriva dalla consapevolezza che questa abilità riveste un ruolo importante per la costruzione del pensiero essendo legata alla profonda capacità di pensare, come confermano testi classici su questo argomento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Vygotskij, 1932), e come è stato ripreso sia dalla critica più recente (Cisotto 2006, 2015) che da autorevoli documenti europei.

Si tratta di un percorso sulla scrittura in italiano, inglese e tedesco realizzato in due classi quinte (A e B) della scuola primaria A. Rosmini di Bressanone (BZ) (25 e 24 alunni e 5 insegnanti, tra cui io stessa) in cui è presente una forte componente di eterogeneità (alunni sia madrelingua italiana sia multilingui) e in cui è in corso una sperimentazione linguistica basata sul potenziamento della seconda e terza lingua (rispettivamente tedesco e inglese). In più, la scrittura come processo si sposa efficacemente con le esigenze di queste classi: concepisce la produzione non come versione finale, ma come *work in progress*, aiuta ad abbandonare un punto di vista negativo nel giudicare i prodotti poiché permette di monitorare e guidare i progressi (Marx, 2017) e va incontro alle esigenze di tutti gli alunni perché il carico cognitivo si alleggerisce con la distribuzione in porzioni e con la cooperazione tra alunni.

La ricerca è prevalentemente di tipo qualitativo, con la presenza anche di questionari e conclusioni su valutazioni numeriche. È di tipo empirico, intende verificare l'efficacia di nuovi interventi e si pone come obiettivo sfidante l'individuazione di soluzioni didattiche che promuovano lo sviluppo delle competenze di scrittura di tutti gli alunni.

A tale scopo parto da tre filoni teorici fondamentali – socio-culturale, interazionista e meta-cognitivo – da cui scaturiscono soluzioni didattiche differenti ma tra loro intersecabili.

Sul primo versante si colloca *The Philosophy of Composition*, di Bereiter-Scardamalia, dove si delineano i concetti di *knowledge telling* e *knowledge transforming*, confluiti nel lavoro di Lerida Cisotto, che elabora facilitazioni procedurali al comporre lungo le tre fasi di pianificazione, stesura e revisione testuale. Anche Helmut Feilke, glottodidatta tedesco, individua soluzioni efficaci: i discenti si confrontano con procedure testuali, cioè con frasemi ricorrenti in diversi generi, li traducono in procedure di scrittura e migliorano la capacità di strutturare un testo. (Feilke, 2014). Sul fronte socio culturale si accoglie l'idea degli *Aufgaben mit Profil*, (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) consistente nella costruzione di attività ben definite e strutturate, con intenzioni comunicative ben dettagliate, *pattern* linguistici molto espliciti e un chiaro richiamo a un contesto interattivo, per aiutare chi scrive a superare il gap dell'assenza sia di un destinatario reale, sia di un contesto concreto. Per il filone socio costruttivista si seguono l'idea delle conferenze di scrittura (Spitta, 1992), ossia la consulenza tra pari per la fase di revisione, e la scrittura collettiva di Don Milani e Mario Lodi.

Gli approcci descritti hanno la matrice comune di mettere il discente al centro dell'apprendimento. Questi da una parte riceve il suo supporto da strategie che gli permettono di compiere progressi grazie all'alleggerimento del carico cognitivo, dall'altra costruisce il suo sapere usufruendo dello *scaffolding* derivante dal contatto con i compagni, l'insegnante e l'ambiente circostante. Unendo quindi i diversi orientamenti e procedendo ad una loro triangolazione è possibile tracciare una base su cui innestare interventi sul campo.

La domanda di ricerca fondamentale perciò consiste nel capire quali effetti hanno queste concezioni didattiche sulla competenza di scrittura in una classe plurilingue. In particolare: Usando gli aiuti in tre lingue, si rinforzano reciprocamente le competenze linguistiche? Questi supporti possono contribuire a formare un lettore esperto? E se sì, in che modo?

In questo articolo vorrei focalizzarmi su alcuni aspetti che derivano dal filone socio costruttivista, cioè quelli inerenti il ruolo della collaborazione nella didattica della scrittura e rispondere alle seguenti domande: in che senso la collaborazione è un valore aggiunto nel rinforzo delle competenze linguistiche degli alunni? Sono identificabili caratteristiche e modalità che contribuiscono a tale scopo? Dopo aver messo in evidenza i vantaggi della scrittura collaborativa come espressione fruttuosa di una scrittura intesa come processo e come mezzo di apprendimento linguistico, si prenderanno in esame alcune idee cardine di scrittura collaborativa espresse da Don Lorenzo Milani e Mario Lodi, evidenziandone da una parte la modernità e motivando dall'altra la loro validità all'interno di un percorso didattico basato sulla scrittura in più lingue. Si passerà poi a descrivere per sommi capi il percorso stesso, precisando alcuni aspetti metodologici. Chiuderanno questo contributo alcuni esempi di ragionamenti ad alta voce dei bambini tratti dagli interventi in cui si mostrerà l'efficacia della collaborazione tra alunni nella costruzione e nello sviluppo delle loro competenze di scrittura in più lingue.

1. Scrittura come processo e collaborazione: un terreno fertile di apprendimento per tutti

Per scrittura collaborativa si intende una modalità di lavoro che ha al proprio centro la collaborazione tra alunni, dove quindi il prodotto finale si realizza grazie al contributo, di pari grado, proveniente da due o più persone. Viene studiata di solito da due angolazioni: da una parte considerando come i soggetti coinvolti seguano insieme passo passo la genesi di un testo, dall'altra focalizzandosi sulla parte di revisione testuale, cioè sulla possibilità per una o più persone di considerare e rivedere un testo scritto da altri, contribuendo ad una sua modifica costruttiva.

In entrambi i casi, al fine di cogliere appieno i benefici di un simile modo di lavorare, la maniera più valida di realizzarla è quella di considerare i processi che i soggetti coinvolti via via mettono in atto.

Considerando i principi di un approccio processuale alla scrittura descritti da Lázaro (Lázaro, 1984, p. 93) è possibile delineare come le caratteristiche di un tale approccio costituiscano il terreno ideale per far generare comportamenti collaborativi e di apprendimento efficace.

In primo luogo una didattica della scrittura basata sui processi permette di partire dall'esame di ciò che gli scriventi fanno mentre producono, quindi, grazie alla collaborazione, di cogliere dinamiche di interazione efficaci che possano condurre a stesure sempre più raffinate. Inoltre le attività di scrittura dovrebbero focalizzarsi sui diversi stadi del processo di scrittura: pianificazione, stesura e

revisione. La collaborazione, richiedendo di indugiare maggiormente sulle singole fasi attraverso la negoziazione, consente di rendere gli alunni più consapevoli dell'importanza di ciascuna di esse. Nell'approccio alla scrittura come processo inoltre i discenti hanno un nuovo ruolo: assumono un maggior controllo su ciò che scrivono, su come lo fanno e sulla valutazione del proprio prodotto. La possibilità di confrontarsi li obbliga ad assumerlo con più sicurezza, consapevolezza e a ridefinirlo continuamente. Anche l'insegnante si presenta in una veste nuova: agisce da facilitatore, organizzando le esperienze di scrittura che mettano in grado il discente di sviluppare strategie compositive veramente efficaci. Interagire con più alunni gli consente di "lanciare" input che vengono colti da più soggetti contemporaneamente, dando loro la possibilità di iniziare (o continuare) un percorso di produzione efficace. Visto poi che gli studenti dovrebbero produrre parti contestualizzate di scrittura e non frasi isolate, gli stimoli provenienti da più soggetti favoriscono il lavoro di assemblaggio delle varie parti che dovrebbe portare alla creazione della coesione testuale. Un altro principio della scrittura come processo menzionato da Lázaro è anche l'enfasi sul perché si scriva e sul considerare un pubblico per cui si scrive. La collaborazione, come nel caso del focalizzarsi precipuamente sui tre stadi della scrittura, permette di dedicare un tempo maggiore per riflettere sui due scopi (la motivazione a scrivere e l'idea di un destinatario) e quindi usarli più consapevolmente. Per un impiego efficiente dell'approccio alla scrittura basato sui processi infine le attività dovrebbero essere svolte in classe e meno come compito a casa: quale mezzo migliore del lavoro in comune per impiegare al meglio il tempo in classe, monitorando le attività svolte in collaborazione e verificandone i benefici per l'apprendimento?

2. Scrittura collaborativa come strumento di apprendimento linguistico

Anche considerando il punto di vista di una L2 (lingua seconda) o LS (lingua straniera) come il caso rispettivamente dell'inglese e del tedesco per gli alunni coinvolti nello studio in corso, ci sono forti motivazioni per usare la scrittura in chiave collaborativa. Prima di tutto occorre mettere in evidenza che negli ultimi venticinque anni la didattica della scrittura in L2/LS si arricchisce di nuove possibilità (Bellinzani, 2014). Vi sono stati infatti cambiamenti che riguardano la natura stessa della scrittura in L2/LS, non più un'abilità appresa e sviluppata dopo essersi formati in una L1, ma affermatasi come strumento per imparare la lingua utilizzabile fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. È per questo che si è arrivati a distinguere tra "learning to write" (imparare a scrivere) e "writing to learn" (scrivere per imparare) (Manchón, 2011; Wigglesworth & Storch, 2012; Bellinzani, 2014), conferendo alla scrittura un ruolo strumentale di apprendimento linguistico. In tutto questo la collaborazione occupa una posizione prioritaria per diversi motivi: nelle diverse fasi di pianificazione, stesura e revisione, come già in parte detto, la scrittura collaborativa può attivare i meccanismi necessari all'apprendimento attraverso diversi processi che avvengono durante il tipo di collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo, visto che le caratteristiche peculiari in grado di attivare tali meccanismi sono proprio la discussione riguardo al compito da svolgere, la condivisione delle conoscenze linguistiche e il feedback immediato che i partecipanti si danno a vicenda. Queste tre caratteristiche sono un ottimo mezzo di arricchimento linguistico, visto che la discussione costituisce la possibilità di sperimentare il linguaggio in varie forme, la condivisione delle conoscenze quella di mettere insieme le proprie conoscenze, a volte possedute in forma gerarchica, a volte paritaria, e il feedback dà l'opportunità di motivare le proprie scelte o mettere in dubbio quelle altrui. (Bellinzani, 2014; Schmölzer-Eibinger 2013).

3. Don Milani e Mario Lodi come antesignani della modernità e modelli ispiratori

In un'ottica di scrittura collettiva / collaborativa, Don Lorenzo Milani e Mario Lodi, attivi l'uno principalmente negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, l'altro nel lungo lasso di tempo che va dagli anni Cinquanta ai primi anni Duemila del secolo attuale, sono due riferimenti inevitabili, perché continuano ad essere incredibilmente moderni e a parlare al nostro tempo.

Don Lorenzo Milani, priore del piccolo paese di Barbiana, diede un contributo significativo ad una didattica della scrittura basata sulla collaborazione e favorendo la discussione su che tipo di lingua dovesse essere offerta e promossa nella scuola. Milani fu tra i primi a comprendere l'importanza di un concetto di insegnamento che mirasse alla padronanza completa di una lingua, padronanza intesa come obiettivo principale per i poveri studenti della scuola di Barbiana, istituita nel 1967. In un periodo storico dove l'idea dominante era quella di considerare l'insegnamento di processi, tecniche e strategie in grado di rendere accessibile le abilità di lettura e scrittura a giovani provenienti dai più diversificati strati sociali. Don Milani incoraggiava i suoi studenti a tenere con sé un taccuino in tasca sul quale annotare idee e appunti preziosi da utilizzare all'occorrenza nonché a usare foglietti volanti per strutturare idee, riorganizzarle e confrontarsi con la scrittura della letteratura "alta", in modo da riuscire a trovare la maniera più appropriata possibile di dare voce ai propri pensieri (Milani, 1967). Anticipò molte delle istanze sviluppate più avanti dal socio costruttivismo vero e proprio, avendo introdotto anche il lavoro di gruppo in cui le "moderne" idee già esposte sul valore della discussione tra pari per giungere alle migliori soluzioni erano all'ordine del giorno.

In questa prospettiva, l'altro grande precursore fu il maestro di scuola elementare Mario Lodi. Insegnò in un piccolo paese con bambini provenienti da famiglie povere, venne in contatto con le concezioni didattiche di Célestin Freinet ed elaborò un personale concetto di scrittura cooperativa. Nel breve saggio *Scrivere insieme*, illustra la sua teoria sulla scrittura collaborativa. Nella sua idea di scrittura come evento collettivo, l'aspetto dell'interazione è prioritario. La prospettiva nuova e interessante che entra in campo nelle sue riflessioni sulla cooperazione riguarda la centralità degli elementi formativi, letti in un'ottica di educazione democratica. In particolare viene veicolata l'idea che lo sviluppo del bambino si realizza attraverso il suo rapporto con gli altri, prima in famiglia e infine a scuola. Quest'ultimo ambiente deve essere un mondo in cui il bambino possa diventare protagonista. La lingua è il veicolo principale per stabilire tale relazione ed apprenderla non significa sapere come tradurre meccanicamente i suoi segni, ma acquisire la consapevolezza che tali suoni e segni sono usati per sintonizzarsi gli uni con gli altri, sia con gli adulti che con i pari, dentro e fuori la scuola. Ecco quindi che con questa idea della lingua di Lodi entrano in gioco aspetti relazionali e affettivi che, oltre ad avere un grande impatto sulla motivazione ad apprendere del bambino, "trasformano" la lingua da mero agglomerato di segni e suoni, in contenuti vitali. Ogni persona poi secondo lui deve essere percepita come il proprio simile e deve essere riconosciuta come amica. I bambini scrivono un testo con i propri pari prendendo parole dal conteso orale ed hanno l'opportunità di vedere il loro testo diventare mezzo di comunicazione concreta. In questo modo ricevono uno stimolo positivo alla discussione e al confronto con il mondo esterno. Tutto ciò per Lodi è la base della società democratica.

Ammette che lo scrivere insieme sia un'attività dispendiosa ed oppone questa idea di educazione sociale all'individualismo, che lui bolla come vanità, una vanità che conduce ad una valutazione basata sul confrontarsi, dove l'unico scopo è

quello di emergere (Lodi, 1985, pp. 79-80). Questo è il motivo per cui il grande maestro conferisce notevole importanza alla creazione di riviste scolastiche e alla corrispondenza tra pari. Riguardo a quest'ultima pratica, sottolinea gli effetti positivi sui bambini di materiali prodotti dai loro pari. Lettere o fotografie sono uno specchio attraverso il quale essi stessi possono vedere come sono stati espressi sogni e desideri comuni e questi materiali autentici a loro volta possono incentivare la comunicazione di sentimenti personali. I giornalini scolastici e la corrispondenza aiutano a far sì che il bambino senta la scuola una seconda casa, cioè un ambiente in cui può esprimere pienamente se stesso con l'aiuto dell'insegnante e di tecniche adatte. Per Lodi la scuola è una comunità organica in cui i bambini devono sentirsi veramente a casa per dare il meglio di sé.

Fornisce anche un piano di lavoro ideale che gli alunni dovrebbero seguire, piano che deriva dalle pratiche di scrittura cooperative che egli ebbe a sperimentare personalmente con i propri allievi. È sorprendente constatare che le indicazioni date non si discostano di molto da quelle più moderne sui processi di scrittura, in cui le fasi di pianificazione, stesura e revisione sono vissute come parti ben definite e a sé stanti. Lodi si conferma perciò come precursore di un modello di insegnamento moderno che sottolinea i benefici della collaborazione e conduce i discenti a scrivere bene riflettendo sul proprio processo di apprendimento.

4. Gli interventi didattici

In questo paragrafo mi propongo di descrivere il progetto considerando i tempi e, laddove l'analisi dei dati è stata maggiormente approfondita, di riportare alcuni risultati raggiunti dopo ogni intervento.

Il **10 ottobre 2018** si è svolto il primo incontro in cui si sono pianificate le prove informali di scrittura, avvenute nella settimana successiva e aventi l'obiettivo di verificare il livello di partenza degli alunni rispetto alle *Indicazioni provinciali* (Minnei et al., 2015). Tali prove hanno consistito nelle seguenti attività: nel caso della L1 abbiamo richiesto due composizioni a scelta: una sul proprio stato d'animo all'inizio della classe quinta e un'altra sul rapporto con i propri nonni, visto che i programmi di quarta prevedono un percorso sul bambino in relazione a se stesso, agli altri e al proprio vissuto. Nel caso invece della L2 i bambini hanno redatto a coppie un testo informativo sulle regioni italiane e in L3 hanno descritto diversi animali secondo uno schema dato. Da questo emerge che la produzione della maggior parte degli alunni per quanto riguarda la L1 è perfettamente in linea con le Indicazioni provinciali, in base alle quali ci si aspetta che i discenti sappiano redigere testi di diverso tipo in relazione a vari scopi comunicativi (Minnei et. al., 2015, p. 79). Riguardo alle L2 e L3 la produzione riesce in parte a raggiungere obiettivi anche superiori, visto che nel primo caso ci si aspetta che l'allievo sappia scrivere semplici testi sia su tematiche note e di interesse personale, sia in relazione a impulsi, prevalentemente letterari (p. 82) e nel secondo addirittura i traguardi sulla scrittura si traducono nella semplice e generica indicazione "Scrivere semplici e brevi testi riguardo a contesti noti", senza neppure contemplare la possibilità di affrontare generi testuali differenti (p. 89).

In seguito, **nella seconda metà di novembre**, ho proceduto all'osservazione in classe su come venisse applicata la didattica della scrittura dalle insegnanti di L1 e L2 ed ho constatato due modi molto diversi di lavorare: in un caso una modalità più tradizionale, con una parte frontale piuttosto lunga e la richiesta successiva di un'attività, in un altro un modo improntato a favorire la collaborazione tra pari

dove l'insegnante si pone in atteggiamento maieutico nei confronti degli alunni. Questo secondo momento di osservazione permette di estrapolare modi di lavorare sulla scrittura creativa che ne dimostrano l'efficacia ai fini dell'apprendimento.

Con gli interventi di **dicembre** ci siamo proposte di misurare e verificare i seguenti obiettivi:

- Gli alunni dovrebbero usare strategie didattiche e aiuti facilitatori dell'apprendimento per migliorare le proprie competenze linguistiche nelle tre lingue.
- Dalle produzioni dovrebbero essere riconoscibili effetti di transfert / translanguageing
- Attraverso una meta riflessione proposta ai bambini sottoforma di questionario dovrebbe essere elicitata la capacità di interscambiare nelle diverse lingue le strategie e gli aiuti appresi nei singoli interventi e testare la maggiore o minore utilità degli aiuti stessi, per poter pianificare in funzione di ciò gli interventi successivi.
- Infine devono avere l'occasione di sperimentare l'efficacia del proprio testo su un lettore come sono abituati nel contesto comunicativo orale. Tale visione della scrittura è tipica degli approcci socio culturali, che parlano di scrittura situata e della sua importanza in ambito scolastico ed educativo in generale.

È per raggiungere questi scopi che si è scelto di muoversi appunto nel contesto più autentico possibile, rappresentato nel nostro caso dallo scambio in corso con classi gemellate.

Gli interventi, svoltisi **nella prima metà di dicembre**, hanno previsto le seguenti attività: in italiano gli alunni hanno risposto a lettere dei compagni di scambio con il supporto di nove "mosse" (tre riguardanti la pianificazione, tre la fase di stesura e altre tre quella di revisione). In una classe è stato loro richiesto di parlare dei propri luoghi di vacanza fornendo informazioni sulle regioni studiate, nella classe parallela di produrre le risposte a partire dalle lettere ricevute.

In tedesco gli alunni hanno realizzato degli Elfchen, poesie creative composte di 11 parole da realizzare secondo precise indicazioni procedurali. I temi di sviluppo possibile erano il Natale, l'inverno o il Capodanno.

Prima riga: Come è qualcosa? aggettivo, 1 parola

Seconda riga: Chi? Che cosa (due parole)

Terza riga: un'attività, ciò che viene fatto (3 parole)

Quarta riga: affermazione personale (4 parole)

Quinta riga: parola riassuntiva (1 parola)

In inglese hanno scritto ai compagni della classe gemellata una lettera descrivendo la propria isola ideale disegnata al computer con l'aiuto procedurale di espressioni da usare quali in the background, in the foreground, in the middle, on the left, on the right. Tali espressioni dovrebbero servire da orientamento per organizzare la descrizione dello spazio offerto dal disegno.

Successivamente agli incontri, **nel mese di gennaio**, ho proposto due questionari: uno sulla scrittura in generale, adattato da *Osservare l'interlingua* di Gabriele Pallotti (Pallotti, 2006/2007), l'altro pensato da me per stimolare la riflessione metacognitiva sull'esperienza didattica vissuta, per capire in particolare se gli aiuti proposti avessero avuto una qualche utilità per migliorare le proprie competenze nella scrittura. Da ciò sono emersi risultati significativi, che hanno fornito le basi

per il secondo intervento: la maggior parte dei bambini ha ammesso infatti di trovare utili soprattutto le fasi di pianificazione e di revisione e, dall'analisi degli interventi stessi, emerge come la funzione dell'insegnante osservatrice – partecipante debba essere molte volte di sostegno e guida proprio su queste parti.

Nel secondo intervento (**marzo/aprile**) si è ritenuto necessario quindi guidare i bambini alla produzione chiedendo esplicitamente come avessero proceduto. Inoltre si è deciso di proseguire con la corrispondenza con le classi parallele, lavorando, questa volta sulla produzione di storie e mantenendo il lavoro in coppia. Il tutto è stato discusso in un focus group **a inizio febbraio** in cui si è affrontato come potesse avvenire il passaggio di genere testuale. Si è deciso di fornire dei modelli agli alunni, in primo luogo per far sì che potessero identificare le procedure di scrittura che guidassero alla produzione e in secondo luogo per consentire che gli stessi testi fungessero da ispirazione alla scrittura, secondo la tecnica del *reading to write*. Per rendere più stimolante e fruttuoso il lavoro si è scelto un genere che li cattura molto, ossia il giallo. In italiano, dopo aver svolto la manipolazione testuale consistente nel creare la parte finale di una storia, li si è sottoposti ad un lavoro di produzione autonoma, con aiuti procedurali per condurli a confezionare testi carichi di suspense. Nella L2 e nella L3, seppur non facendoli confrontare con lo stesso genere testuale, si è deciso di avvalersi di testi con una giusta dose di tensione e imprevisto, che potessero quindi essere in continuità con il genere proposto in L1. Una prima lezione è stata dedicata a far interiorizzare le tappe per realizzare una storia attraverso l'analisi guidata di un testo noto (*Rotkäppchen*, Cappuccetto Rosso). In seguito, con aiuti procedurali forniti in forma scritta, si è fatto loro redigere la fine di un festa di compleanno in cui è presente un elemento di disturbo. In L3 ho mostrato il video *Monsters' shopping trip* di Rachel Ro, tratto dalla sezione del British Council Teaching English Kids, (Ro, 2010) in cui alcuni mostri si recano a Londra per comprare un regalo per il compleanno di un loro simile. L'attività richiesta consisteva nell'immaginare, con aiuti dati, lo svolgimento di una festa di compleanno "mostruosa".

Nel terzo blocco, realizzato **a maggio**, siamo arrivate ad uniformare i testi da proporre: in tutte e tre le lingue i bambini dovevano realizzare una storia con aiuti procedurali che partivano da C'era una volta/Es war einmal/Once upon a time, per passare dalla descrizione di uno status quo (luogo e preferenze dei personaggi), prevedevano cambiamenti di situazione per arrivare infine ad una conclusione aperta da creare, il tutto con l'aiuto di una ruota narrativa. I bambini hanno lavorato a gruppi. In seguito, **i primi di giugno**, ho svolto un focus group di riflessione con i bambini sulle produzioni svolte ed è emersa la loro capacità di riflettere sull'importanza delle varie fasi attraverso cui passare per giungere ad una produzione accettabile e la loro consapevolezza di quanto fosse stata utile la produzione in più lingue, che fungono da reciproco aiuto e sostegno. Come appendice a questa fase vi è stata la sperimentazione di una conferenza di scrittura nelle tre lingue attraverso un campione di bambini: tre di loro hanno redatto singolarmente la storia con la ruota narrativa e l'hanno sottoposta a valutazione di un gruppo di revisori scelto tra i loro compagni.

Gli interventi sono stati quindi effettuati seguendo uno schema che va dalla varietà all'uniformità: infatti nel primo blocco gli aiuti sono stati diversi per le tre lingue, poi differenziati solo per la L1 e la L2, infine unificati. **In luglio** è iniziata la fase di analisi dei dati, che è attualmente in corso e si protrarrà fino fine giugno 2020.

5. Puntualizzazioni metodologiche

Nel lavoro sul campo ho condotto la raccolta dati con l'osservazione diretta e semi-partecipata e attraverso l'audioregistrazione. A volte sono stata osservatrice esterna, ma altre volte mi sono avvalsa di domande stimolo che avevano lo scopo di incentivare la riflessione necessaria alla produzione. Ho fatto quindi largo uso del *thinking aloud protocol*, una tecnica di analisi che permette di ricavare informazioni sul modo di ragionare degli studenti e sui loro processi mentali e metacognitivi che riguardano le loro azioni visibili. Permettono l'accesso al loro pensiero nello scrivere concepito come *problem solving* (Bai, 2018) e quindi si prestano molto ad effettuare indagini sulla scrittura collaborativa.

Ho utilizzato anche questionari ed ho condotto *focus group* sia con insegnanti che con bambini, apportando, nel contatto con questi ultimi le opportune modifiche su modi e tempi di realizzazione (Morgan et al., 2002). Il modo più efficiente di rilevare i dati sul campo relativi ai processi di scrittura si è rivelato comunque l'audioregistrazione. Tale strumento ha permesso infatti di cogliere con precisione l'interazione tra pari mentre i bambini scrivevano o facevano commenti. Ho usato anche la fotografia e la video registrazione, seppur in quantità minore. Ho privilegiato il lavoro a coppie o a piccoli gruppi di alunni e proposto attività uguali per tutti, per dare a ciascuno la possibilità di contribuire in modo diverso e imparare qualcosa, anche se non necessariamente la stessa cosa, (Pallotti, 2017a) conformemente allo spirito collaborativo qui messo in evidenza. Ogni intervento è stato preceduto da incontri con gli insegnanti con la funzione di pianificare, riflettere sui risultati e rimodulare gli interventi successivi.

6. Alcuni esempi di uso efficace della collaborazione tra alunni

Nel concepire il mezzo del *thinking aloud* come un modo di affrontare il *problem solving*, ho deciso di selezionare esempi che dessero testimonianza di un uso virtuoso della collaborazione prendendo la risoluzione dei problemi come denominatore comune. All'interno di ciò ho cercato di effettuare una categorizzazione degli esempi forniti in: velocità nel giungere ad un accordo, uso dell'iniziativa personale degli allievi coinvolti, co-costruzione dell'attività di scrittura.

Durante la fase di osservazione di come venisse applicata la didattica della scrittura (lezione del 16.11.2018, classe 5A) gli alunni devono costruire una storia rispondendo, all'insaputa l'uno dell'altro, a domande guida su personaggi, luoghi, sviluppo e conclusione. Alla fine devono ricostruire insieme la storia. In uno dei gruppi emerge come l'accordo su un elemento da inserire (in questo caso il colore) avviene velocemente e senza problemi.

A25: (*scrivendo*): E aveva... le ali rosa

T: ... o delle bellissime ali rosa

A17: viola

A5: no, rosa

T: il colore che volete voi

A17: rosa!

I: Che cosa state facendo?

A17: Stiamo scrivendo la storia.

A25: Allora: C'era una volta un unicorno di nome Jonny Floffy. Lui era tutto

bianco con la criniera e la coda multicolor e aveva delle bellissime ali rosa punto! Ok?

AA: Sì!

Insieme decidono di ampliare la storia e ciascuna alunna inserisce un elemento per arricchire il testo: una un elemento narrativo (l'idea di esplorare un vulcano) e l'altra uno descrittivo (la descrizione della sorella).

A17: E adesso.... e sua sorella...

A5: Facciamo: un giorno...lui con sua sorella andarono ad esplorare un vulcano

A25: No, perché dobbiamo anche descrivere sua sorella, perché se no...

A5: No, ma lui chi è? Sua sorella era un po' più bassa...

Il tutto avviene con notevole sicurezza di fronte al mio avvertimento di non saltare le parti.

I: allora voi potete, allora io vi posso dare un consiglio: voi potete integrare però devono rimanere tutte le parti eh? Non è che queste parti le dovette saltare

A17: No, non le saltiamo le parti!

I: Ok, perfetto, bravissime!

La versione finale conferma la coerenza tra le parti:

A8: C'era una volta un unicorno di nome Gianni Floppy, lui era tutto bianco con la criniera e la coda multicolor e aveva delle bellissime ali rosa

A17: Un giorno, Ginevra Floppy, la sorellina di otto anni di Gianni Floppy, pensò di andare con suo fratello su un vulcano a vendere i fiori.

A19: Il guardiano del vulcano era un drago grande di colore rosso e arancione e aveva una corona d'oro. Con la sua lunghissima coda faceva paura a tutti.

A5: Gianni Floppy disse alla sua sorellina: ce la faremo a sconfiggere il drago!

A23: Gli amici di Gianni Floppy e di Ginevra li chiamarono per dargli un consiglio: abbiamo un consiglio per voi. Trasformate il vulcano in cioccolato e il drago, visto che è goloso, vi lascerà in pace perché sarà troppo impegnato a finire di mangiarlo

A25: Uno dei poteri dei due avventurieri era di trasformare ogni oggetto in cioccolato. Quando il drago iniziò a mangiare il vulcano di cioccolato, Gianni e Ginevra Floppy decisero di volare in Russia per fare una settimana di vacanze e per assaggiare i piatti tipici. Fine!

Nel solito intervento, in un altro gruppo è evidente come l'apporto di ciascun membro sia decisivo per la formulazione di una parte importante. Qui si vede come la collaborazione porta a scelte lessicali sempre più raffinate e contribuisce a creare il nucleo di un'idea con il contributo di tutti i membri del gruppo:

A11: Chiamò un suo amico che li venne a salvare.

A4: lui lo salva perché si sente male

A11: Chiamò il dottore, un dottore privato

A18: Chiamò un dottore con l'aereo ambulante

A9: Chiamò il tecnico

A11: Chiamò l'ambulanza

A15: Chiamò il dottore...

- A11: Chiamò un dottore
A12: Privato!
A11: chiamò il suo dottore
A9: Chiamò il suo amico,
A12: che era un medico
A11: che era il suo medico privato

Nella versione finale l'idea viene sviluppata nel seguente modo:

- A12: Il protagonista si chiama Marco, fa il calciatore in serie A, ha i capelli castani.
A20: Un giorno andò in Giappone con i suoi amici Roberto e Francesco per una partita.
A11: Mangiava cento mandarini al giorno perché pensava che gli facessero bene.
A3: Il pomeriggio della partita gli venne il mal di pancia e dovette saltare la partita.
A13: Chiamò il suo amico Francesco che era il suo medico privato.
A4: Francesco gli diede un'antica cura giapponese.
A15: Quando guarì ritornò in Italia.

Conclusioni

Da questa breve trattazione si desume che la scrittura collaborativa, in un contesto plurilingue e multiculturale, è un valore aggiunto per diversi motivi. In primo luogo si sposa con un approccio alla scrittura come processo diventando, soprattutto per l'insegnante, una lente di ingrandimento che permette di mettere a fuoco tempi e modi di agire degli alunni. Questi ultimi applicano spontaneamente la tecnica del *thinking aloud* durante il processo di scrittura e ciò rappresenta un valido aiuto per avanzare nella produzione di versioni sempre più complete e coerenti. La collaborazione diventa anche uno strumento di educazione democratica quando gli alunni trovano accordi o imparano ad accettare compromessi. Stimola inoltre l'iniziativa personale nel prendere decisioni o nell'aiutare i compagni in modi del tutto differenti da quelli che userebbe l'adulto, con idee "a misura di bambino". Durante la fase di revisione gli alunni si fanno anche scambiare i ruoli: sono di volta in volta lettori e correttori. Attraverso questo supporto reciproco alzano la qualità delle proprie versioni.

In L2/LS l'uso della propria L1 sottoforma di *thinking aloud* ha anche permesso loro di effettuare comparazioni linguistiche in forma riflessiva e nello stesso tempo di poter esperire la L1 come potenziale importante del proprio "avanzare" nella competenza di scrittura.

Il seguente saggio vuole inoltre fornire un contributo alla ricerca scolastica sull'apprendimento/insegnamento delle lingue nella scuola primaria, dove gli allievi si stanno costruendo le proprie conoscenze e la propria personalità e dove perciò si rende necessaria l'armonizzazione di aspetti glottodidattici e pedagogici (comprendenti aspetti formativi ed educativi).

Riferimenti bibliografici

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl (Ed.), *Textformen als Lernformen* Duisburg: Gilles & Francke (pp. 191-210).
- Bai, B. (2018). Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols. *Journal of Second Language Writing*, 78, 15-26.
- Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*, 1, 163-201.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* New York: Routledge.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Eds.), *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren* (pp. 11-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Lázaro, L. A. (1984) *Teaching and assessing writing skills*, Universidad de Alcalá
- Lodi, M. (1985). Scrivere insieme. In C. Lodi & F. Tonucci (2017). (Eds.), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (pp. 78-86). Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco Mario Lodi.
- Manchón, R. M. (ed.) (2011). *Learning to write and writing to learn in an additional language*. Amsterdam: Benjamins.
- Marx, N. (2017a). Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff. (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (pp. 139-152). Münster: Waxmann,
- Milani, L. & Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Minnei, N. et al. (2015). *Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Deliberazione Giunta Provinciale, Bolzano: Area Pedagogica.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children ages 7-11 years. *Qualitative Research*, 2, (1), 5-20.
- Pallotti G. & Comune di Reggio Emilia, (da 2006/2007) *Osservare l'interlingua. Sperimentazione educativa promossa dal comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia*, www.interlingua.comune.re.it
- Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55, (4), 393-421.
- Ro, R. (2010). *Monster shopping trip, animation by Cambridge English online based on a story by Sue Clarke*. Teaching English Kids. British Council.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt a. M: Cornelsen Scriptor.
- Schmolzer-Eibinger, S. (2013). Interaktion und cooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In M. Michalak & M. Kuchenreuther. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 163-182). Baltmannsweiler: Schneider.
- Vygotskij, L. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Wigglesworth, G. & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 364-374.

Legenda delle persone citate negli esempi

A1, A2, A3 etc. alunni della sezione A

I: Insegnante

T: Tirocinante

Tecnologie, apprendimento, intelligenza artificiale
Technologies, learning, artificial intelligence



Società della conoscenza e Pedagogia 3.0

Knowledge Society and Pedagogy 3.0

Nataschia Anna Buonaguro

Università degli Studi "A. Moro" di Bari – natasciab Buonaguro@libero.it

ABSTRACT

The globalized society in which we live is digital and individualistic. It requires us to think education as a science which must fit to the society's changes and which can educate individuals who are able to "extricate themselves" in the society's difficulties. This is meaningful in our global society where nothing is certain and everything becomes temporary and liquid (Bauman 2006). The role of the school is increasingly central in the education of the global citizen who knows how to live in a new society and in a new sociality. In this paper, the author will try, starting from the changes of the global society, to outline the task of a democratic school face the challenges of the post-human society.

La società in cui viviamo globalizzata, digitale e individualistica, ci impone di ripensare l'educazione come scienza che possa adattarsi ai cambiamenti sociali e possa gettare le basi per formare soggetti che sappiano "districarsi" nei meandri di una società, quella attuale, dove nulla è certo e tutto diventa provvisorio e liquido (Bauman, 2006). Il ruolo della scuola è sempre più centrale nella formazione del cittadino globale che sappia vivere in pienezza una nuova società e una nuova socialità. In questo contributo l'autore cercherà, a partire dai cambiamenti in atto, di delineare il compito di una scuola democratica capace di affrontare le sfide della società post umana.

KEYWORDS

Education, Democracy, Knowledge, Didactic, School.

Educazione, Democrazia, Conoscenza, Didattica, Scuola.

1. Le sfide del post umano

La società in cui viviamo globalizzata, digitale e intrisa da logiche sempre più egocentriche, ci impone di ripensare l'educazione come scienza che proprio per la sua caratteristica di "adattività" possa formare soggetti che sappiano "districarsi" nei meandri di una società, quella attuale, dove nulla è certo e tutto diventa provvisorio e liquido (Bauman 2006).

Il ruolo della scuola è sempre più centrale nella formazione del cittadino globale che sappia vivere in modo significativo una nuova società e una nuova socialità. Tale stato di "liquidità" che contraddistingue il tempo in cui viviamo, ha contribuito a rendere il soggetto più fragile e frammentato. Pertanto, come afferma Morin (2001), l'insegnamento dovrebbe comprendere una educazione che permetta di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto e di modificare l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione.

Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezze. L'abbandono delle concezioni deterministe della storia umana, che credevano di poter prevedere il nostro futuro, l'esame dei grandi eventi del nostro secolo che furono tutti inattesi, il carattere ormai ignoto dell'avventura umana devono incitarci a predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso per affrontarlo.

È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo. Tale condizione di incertezza e precarietà che aleggia nel nostro tempo, dettata da cambiamenti che possiamo definire incalzanti e vertiginosi, ha generato una sorta di sommovimento sociale tanto da definire la società del nostro tempo, società del rischio, così come sostiene il sociologo tedesco Ulrich Beck (2000), padre della teoria del caos.

In contrasto con le precedenti, la società del rischio è caratterizzata essenzialmente da una mancanza: l'impossibilità di un'imputabilità esterna delle situazioni di pericolo. La società odierna nel fronteggiare i rischi è messa a confronto con sé stessa. I rischi sono il riflesso delle azioni ed omissioni umane. L'origine dei rischi che inquietano le persone non sta dunque più nell'esterno, nell'estraneo, nel non-umano, ma nella capacità storicamente acquisita dalla persona, di auto-cambiamento, di auto-costruzione e di autoannientamento delle condizioni riproduttive di tutta la vita su questa Terra. Ciò significa che la fonte del pericolo non è più l'ignoranza ma la conoscenza. La globalizzazione e la cultura postmoderna caratteristiche proprie del nostro tempo ci impongono la necessità di riqualificare e aggiornare l'istruzione attraverso la riorganizzazione dei saperi e il loro incrocio con la cittadinanza e la formazione personale (Cambi, 2000).

La società contemporanea liquida e globalizzata che cambia rapidamente, viene definita anche società della complessità che come afferma Franco Cambi (2000). Alla complessità si è assegnato un ruolo di paradigma o regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire. La società, poi, ha costruito il proprio volto seguendo il paradigma della complessità. Come pure la forma mentis dei soggetti e perfino la loro identità. La Complessità si è delineata come il volano del presente, e quindi come la sua struttura e, forse, il suo stesso senso (Cambi, 2000). Il compito dell'educazione è quello di far fronte a tale complessità che ha reso il soggetto fragile e frammentato, attraverso un progetto pedagogico che risponda alle necessità dei soggetti in formazione, in quanto nell'attuale società: "l'io si è fatto insieme, "multiplo" e "minimo", attraversato da a-priori, da poteri, da funzioni (il Linguaggio, l'Inconscio, il Super-ego-socio-culturale, il Sistema sociale ecc.) che di fatto lo innervano e lo dominano, spiazzandone l'autonomia

e de-centrando la coscienza come fattore – chiave – dell’essere - io, ma anche “ridotto” ad essere un segnale che lavora dentro/contro le strutture, resiste ad esse e le erode.

I costanti cambiamenti politici, economici, antropologici e sociali, unitamente ai cambiamenti tecnologici e digitali identificano il nostro tempo rendendo necessario un costante aggiornamento delle conoscenze di ogni individuo che voglia partecipare attivamente alla vita sociale della propria comunità.

Per questo motivo l’esigenza formativa emergente è quella di una continua verifica e riqualificazione delle proprie conoscenze e competenze da spendere in ambito lavorativo, sociale, relazionale, personale e professionale.

2. La società della conoscenza

Tra le tante espressioni con cui si cerca di definire l’attuale società, quella di *learning society* o società della conoscenza, appare sicuramente pertinente ed efficace, in quanto mostra l’aspetto definibile come pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita associata e individuale, nel lavoro, nell’economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza. Si tratta, cioè, di una società che trasmette nuove conoscenze, che stimola i suoi membri, favorendo in essi la capacità di apprendere e rielaborare nuove informazioni e nuovi saperi. A tal proposito come, sostiene Orefice (2001), il villaggio globale richiede ai sistemi di formazione di fare la loro parte, che non è per niente secondaria, nel facilitare lo sviluppo della risorsa umana. Non si tratta più di partecipare alla costruzione di società piramidali, ma di facilitare la piena realizzazione delle potenzialità umane, soprattutto dei più svantaggiati, perché il modello di società planetaria verso cui dobbiamo andare richiede il massimo investimento sulla risorsa formativa della persona, per costruire la cittadinanza europea e transnazionale dei diritti e dei doveri di tutti e di ciascuno, per realizzare la piena affermazione di ciascuno nel lavoro, per garantire la piena comprensione e comunicazione tra le diversità individuali e tra quelle collettive.

Dare una definizione, quindi, di *learning society* può risultare non semplice a causa delle molteplici interpretazioni che di essa sono state date: “apprendimento durante il corso della vita”, “sviluppo della società conoscitiva”, “sviluppo della società dell’apprendimento” (*learning society*) esprimono concetti profondamente interconnessi.

Queste definizioni, nella loro molteplicità di significato, rimandano ad espressioni simboliche attraverso cui tentare di descrivere e di dare un significato (sempre frutto di una scelta culturale e scientifica partigiana) alla società contemporanea (Alessandrini, 2002). Nell’attuale società iper-complessa e digitalizzata l’interesse è rivolto sempre di più alle possibilità effettive di acquisire informazioni e conoscenze, poiché la società della conoscenza non è necessariamente una società dove gli individui sono in grado di essere ben informati e, conseguentemente, ben istruiti ma l’odierna società della conoscenza ha, soprattutto, il compito di stimolare e consentire a tutti i suoi membri e gruppi di sviluppare continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini.

L’istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza. Ciò è considerato fondamentale nei programmi di molte istituzioni sociali. Oltre ai sistemi di istruzione, numerose altre “agenzie” sono coinvolte: i mass-media,

le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari e quant'altro (Alberici, 2002).

Per quanto riguarda le conoscenze, possiamo certamente affermare che nella società attuale, soprattutto con l'espansione di Internet, ognuno non solo ha libero accesso a tutte le informazioni ma può produrre e veicolare a sua volta conoscenze.

La risposta a tale stato di disordine, di caos, di rischio costante risiede nell'attitudine da parte dei soggetti di sviluppare la capacità di saper comprendere e adattarsi costantemente, di saper discriminare criticamente le informazioni, di accettare la sfida della conoscenza poiché come sostiene Morin (2000), non dovremo riprendere l'ambizione del pensiero semplice, che era quella di controllare e dominare il reale.

Dobbiamo esercitarci a un pensiero capace di operare con il reale, di dialogare con lui, di negoziare con lui. La società attuale non solo rappresenta la società della conoscenza ma viene denominata anche società digitale e sta diventando, ormai, uno dei temi fondamentali del dibattito culturale contemporaneo, specialmente nell'ambito delle questioni educative.

Il nostro tempo, infatti, è segnato da una generazione di giovani che si sta formando con i computer, i videogiochi, i telefonini, internet ed è caratterizzato da cambiamenti essenziali nel modo di vedere e di vivere il mondo, di comunicare e di apprendere.

Questi giovani "digitali", segnati da una capacità di apprendimento flessibile nel contesto scolastico, familiare e sociale sono caratterizzati, spesso, da iperattività comportamentale, scarsa attenzione e impazienza cognitiva, ed impongono perciò un profondo ripensamento dell'organizzazione scolastico-educativa del nostro tempo.

Il dibattito sui nativi digitali, sull'impatto delle nuove tecnologie e sui processi di apprendimento è diventato uno dei temi cruciali della pedagogia contemporanea. La risposta alla domanda verte sicuramente su un ripensamento del processo formativo alla luce dei velocissimi cambiamenti dovuti al crescente utilizzo del digitale che sta diventando nel tempo parte integrante del vissuto quotidiano di ciascun individuo.

Per quanto riguarda l'approccio a questo problema è certamente di natura multidisciplinare poiché per definirne i contorni teorici si deve necessariamente confrontarsi con le analisi neurologiche, linguistiche, cognitive, comportamentali che lo caratterizzano. Da anni gli studiosi si stanno occupando dell'analisi dei processi e dei fenomeni della *ict literacy*, che hanno trasformato il linguaggio, la socialità e i processi di formazione dei cosiddetti e già molto noti "nativi digitali".

Come sostiene Neil Postman (2002) il cambiamento tecnologico non aggiunge e non sottrae. È ecologico, e uso questo termine nel senso in cui lo usano gli studiosi dell'ambiente. Un cambiamento importante determina un cambiamento totale. Se si portano via i bruchi potremmo avere un nuovo ambiente in cui avremo ricostruito le condizioni per la loro sopravvivenza. Se si introducono i bruchi in un ambiente che ne era privo il discorso è lo stesso. L'ecologia dei media funziona allo stesso modo. Una nuova tecnologia non aggiunge e non sottrae nulla: cambia tutto. In questo clima di cambiamento e disordine la validazione scientifica del sapere pedagogico offre, secondo Baldacci e Frabboni (2015), due punti di vista quello culturale che si pone come volano di un progetto, quello pedagogico, che non è mercato di scambio e quello scientifico che nel XXI secolo, nella società globalizzata, ha il compito di rivolgere nuovamente lo sguardo alla persona nei suoi molteplici aspetti.

3. Pedagogia 3.0: una nuova scuola democratica

Come abbiamo avuto modo di vedere i temi caldi su cui vertono le azioni politiche della Comunità Europea sono quelli dell'istruzione e della formazione tema questo che, in una società come la nostra, non può essere confinato ad una particolare fase della vita ma deve comprendere tutta la vita in una prospettiva di *lifelong learning*.

A tal proposito come sostiene Baldacci (2010), di fronte a questa nuova situazione, si rende necessario un mutamento del paradigma formativo: non più una testa piena di cognizioni, occorre anche una testa ben fatta, capace di riadeguare costantemente il proprio corredo di conoscenze e, dunque, un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita.

Il cambiamento a cui stiamo assistendo ha riguardato anche l'aspetto linguistico tanto è vero che per identificare i giovani nati dopo il 1985 è stata coniata nel 2001 da Marc Prensky, l'espressione di "digital natives" termine contrapposto a quella di "digital immigrants" per identificare i giovani che hanno dimestichezza con internet e mostrano nei loro comportamenti e nella loro relazione con il mondo una diversa percezione e visione della realtà contrapponendoli a chi, nato precedentemente, ha dovuto imparare a "manipolare" le nuove tecnologie.

Lo stesso Prensky (2007) sostiene che i nostri studenti sono cambiati radicalmente. Gli studenti di oggi non sono più quelli per cui il nostro sistema educativo è stato progettato. Essi sono la prima generazione cresciuta con le nuove tecnologie. Hanno passato la loro intera vita usando ed essendo immersi in computer, videogames, riproduttori musicali, videocamere, cellulari e ogni altro gioco e strumento dell'era digitale. Videogiochi, email, internet, cellulari, chat sono parte integrante delle loro vite. Sono nativi digitali. I cervelli dei nativi digitali sono probabilmente fisicamente differenti, effetto dell'input digitale che hanno ricevuto crescendo. Sempre secondo Prensky (2007), le nuove generazioni hanno sviluppato caratteristiche diverse rispetto alle generazioni precedenti, tanto da indurlo ad affermare che i nativi digitali sono abituati a ricevere informazioni molto velocemente; a loro piace eseguire processi in parallelo ed eseguirne diversi contemporaneamente (multitasking); preferiscono le immagini al testo; preferiscono un accesso casuale "random" come quello dell'ipertesto; lavorano meglio quando sono connessi alla rete; migliorano grazie a gratificazioni istantanee e frequenti ricompense; preferiscono i giochi al lavoro serio.

Prensky sostiene, dunque, un cambiamento da parte delle nuove generazioni sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista della socializzazione. Prosegue infatti, nella sua descrizione dei nativi digitali affermando che l'alfabetizzazione digitale sia, ad oggi, non solo auspicabile ma necessaria in quanto, a suo dire, esisterebbe una trasformazione del cervello in base agli stimoli esterni che riceve affermando che la stimolazione di vario genere cambia effettivamente le strutture del cervello e influisce sul modo di pensare della gente.

Ancor prima di Prensky, Don Tapscott (2011) ha fornito il termine di net-generation, a conclusione di una ricerca condotta nel 1998 su oltre trecento adolescenti americani, indicando con questo termine la generazione dei giovani nati a partire dal 1995, anno che coincide con la comparsa del programma Windows 95 e che apre le porte alla diffusione delle nuove tecnologie nei paesi economicamente più avanzati, definendo questi giovani come pronti per trasformare in meglio ogni istituzione della società descrivendo le caratteristiche di questi giovani digitali dal come vogliono la libertà in tutto ciò che fanno, da come amano la personalizzazione anche se sono la generazione della collaborazione e delle relazioni ed hanno bisogno di velocità.

Il cambiamento antropologico dovuto alla crescente diffusione delle tecnologie che ha inevitabilmente cambiato il modus operandi delle nuove generazioni è descritto da Paolo Ferri (2011). Questo autore afferma che, a seguito del nuovo ambiente digitale nel quale sono immersi e della crescita esponenziale della loro interazione con gli strumenti della rivoluzione digitale, i bambini e gli studenti di oggi apprendono e gestiscono l'informazione e la comunicazione in modo sostanzialmente diverso da noi, loro predecessori. Tale naturalezza nell'utilizzo delle tecnologie digitali induce Paolo Ferri (2011) a coniare il termine di *Homo sapiens digitalis* in contrapposizione all'*Homo sapiens* facendo riferimento alla nascita di una nuova specie, i nativi digitali, che crescono, apprendono, comunicano e socializzano all'interno di questo nuovo ecosistema mediale, vivono nei media digitali, oltre che nel mondo in presenza e sviluppano così nuove identità, nuove rappresentazioni e metodi per conoscere e fare esperienza nel mondo.

Ben lontano dalla posizione di Prensky e Ferri è sicuramente Pier Cesare Rivoltella (2012) che disconosce una trasformazione cognitiva da parte dei nativi digitali, definendo le teorie che vogliono asserire un cambiamento del cervello delle giovani generazioni per via dell'utilizzo del digitale "neuro-mitologia", in quanto secondo lo studioso, se si analizza il costrutto dei nativi digitali dal punto di vista della sociologia della conoscenza, quel che risalta immediatamente è la capacità di un'idea chiaramente non accademica e non sostenuta da evidenze di ricerca di imporsi come ipotesi scientifica anche all'interno di certi ambienti accademici.

Il risultato è in chiaroscuro. Se da una parte i discorsi sui nativi digitali disegnano una realtà che sembra ineluttabile e incontrovertibile, dall'altra la mancanza di evidenze scientifiche, mentre favorisce l'adesione acritica di molti, produce anche lo scetticismo di tanti altri.

Dunque, secondo Rivoltella non esiste uno sviluppo cognitivo "diverso" da parte delle nuove generazioni in quanto contaminate dalle nuove tecnologie ma il loro costante utilizzo presuppone una abilità maggiore rispetto a chi, nato nelle generazioni precedenti, ha dovuto imparare ad utilizzare gli strumenti digitali, la soluzione sarebbe quella di considerare i diversi linguaggi, compresi quelli digitali, come una specie di tastiera cognitiva che si tratta di rendere accessibile e praticabile da parte degli studenti.

Numerosi sono gli studi che mettono in discussione la tesi di una trasformazione a livello cognitivo delle nuove generazioni. Questi studi si sono concentrati soprattutto sulla caratteristica propria dei nativi digitali ovvero una maggiore propensione al multitasking, che consente agli adolescenti della contemporaneità di fare più cose simultaneamente. Le ricerche di cui sopra hanno dimostrato che questa capacità è sempre esistita e che si concretizza veramente solo quando l'attività cognitiva è associata ad abilità di tipo automatizzato. Se gli adolescenti manifestano ora la tendenza a processare parallelamente più cose, secondo questi studi, ne risulta inevitabilmente un decremento dell'efficienza e, quindi, una maggior possibilità di produrre errori.

Nicholas Carr nel suo libro del 2011 *Internet ci rende stupidi* si interroga sulle conseguenze del tempo che giovani e meno giovani passano su dispositivi digitali e tal proposito afferma che: "quando siamo costantemente distratti e interrotti, come noi tendiamo a essere online, i nostri cervelli non sono in grado di creare connessioni neurali forti ed espansive che diano profondità e carattere distintivo al nostro pensiero". Noi diventiamo semplici unità di elaborazione del segnale, che pilotano rapidamente frammenti di informazione in ingresso o in uscita dalla memoria di breve termine.

Carr (2011) descrive un profondo cambiamento anche nel modo di intendere e di sperimentare la lettura. Mentre un tempo immergersi nella lettura di un libro

o di un lungo articolo era un'attività relativamente semplice, ora le persone che utilizzano abitualmente la rete come fonte informativa lamentano di perdere la concentrazione dopo alcune pagine. La rete è diventata per molti il medium per eccellenza di accesso alle informazioni, ma i media non sono semplicemente dei canali passivi di informazione, in quanto: "essi forniscono la materia prima per pensare, ma contemporaneamente condizionano il processo attraverso il quale si forma il pensiero. La mia mente si aspetta oggi di incamerare le informazioni nel modo in cui la Rete le distribuisce.

Anche su questo aspetto, però, Carr evidenzia che non esistono ancora ricerche scientifiche a lungo termine di carattere neurologico e psicologico che forniscano un quadro definitivo su come Internet influisce sulla cognizione e rimane, per ora, senza una risposta la domanda che lo scienziato americano si è posto: il modo in cui leggo è cambiato perché il modo in cui penso è cambiato?

A tal proposito si può ben affermare che le nuove tecnologie abbattano le distanze e quindi, trasformano uno dei capisaldi del pensiero occidentale per quanto riguarda gli studi sulla percezione umana: il senso del luogo e della appartenenza ad una specificità territoriale (Meyrowitz, 1993), ma non si possono formulare ipotesi attendibili sulle tendenze future di questi comportamenti sociali. C'è chi avanza ipotesi ottimistiche sul fatto che i nativi digitali devono imparare a capire quali informazioni personali condividere e con chi, e in quali contesti e che i nativi digitali svilupperanno le capacità di pensiero critico che li aiuteranno a superare i problemi di qualità e sovraccarico che incontreranno nel corso delle loro vite (Palfrey, Gasser, 2009). Ma non è detto che avvenga proprio così e tutto diventa possibile in questa galassia di opportunità e di rischi rappresentata dalla Rete.

La considerazione finale che resta da porci è se è davvero necessario ripensare il progetto pedagogico alla luce dei cambiamenti così rapidi che subisce la società e dar vita ad una Pedagogia 3.0 oppure accettare le sfide del nostro tempo non perdendo di vista l'oggetto della pedagogia: il soggetto nelle sue diverse dimensioni formative, di cui il sapere pedagogico si deve riappropriare, anche se esso sembra da qualche tempo sul viale del tramonto, alla pedagogia non resta che sfidare questo tramonto (Cambi, 2000).

In altri termini, si deve progettare una nuova pedagogia e didattica 3.0 adatte alle trasformazioni del nostro tempo, o si deve lavorare sull'analisi del discorso pedagogico che si confronta con questa misteriosa ma fondamentale realtà del digitale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2010). Il sistema formativo e il curriculum scolastico. In Baldacci, M., Corsi M. (eds.), *Sistema formativo e emergenze dell'educazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. in F. Frabboni (ed.). (2015). *Sapori di pedagogia e didattica. Verso la longlife Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma- Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2010). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Elia, G. (2012). *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative*. Bari: Progedit.
- Ferri, P. (2011). *Nativi Digitali*, Milano: Mondadori Bruno.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*. Bologna: Baskerville.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice, P. (2001). Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila. In Sarracino, V., Striano, M. (eds.), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: ETS.
- Palfrey, J. Gasser U. (2009). *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su internet. Istruzioni per l'uso*. Milano: Bur Rizzoli.
- Postman, N. (2002). *Divertirsi da morire*. Venezia: Marsilio.
- Prensky, M. (2007). *Mamma non rompere. Sto imparando!* Terni: Multiplayer.it.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spadafora, G. (2015). *La pedagogia*. Roma: Anicia.
- Tapscott, D. (2011). *Net generation: come la generazione digitale sta cambiando il mondo*. Milano: FrancoAngeli.



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

Pietro Corazza

Università degli Studi di Bologna – pietro.corazza2@unibo.it

ABSTRACT

This article aims at making a contribution towards the comprehension of the Big Data phenomenon, starting from the analysis of an epistemological paradigm that is getting considerable dissemination in the recent years: the one which proclaims “The End of Theory” and the overcoming of the scientific method. The deep socio-political implications of this visions will be examined, then a reflection about the educational repercussions will be developed. Firstly will be considered the opportunities that Big Data may unfold in the field of educational research. Then some of the mainstream representations of Big Data will be analysed, in order to clarify their influences on the possible ways of conceiving and structuring Data Literacy.

Questo articolo intende apportare un contributo alla comprensione del fenomeno dei *Big Data*, a partire dall’analisi di una concezione epistemologica che sta conoscendo una diffusione significativa negli ultimi anni: quella che invoca “la fine della teoria” e il superamento del metodo scientifico. Verranno esaminate le profonde implicazioni socio-politiche di tale visione, per arrivare quindi a riflettere sulle ricadute in ambito educativo. Verranno dapprima considerate le opportunità che i Big Data potrebbero aprire nel campo della ricerca educativa. In seguito saranno analizzate alcune delle narrazioni più diffuse che circolano sui *Big Data*, per esplicitare quali influenze esercitino sui possibili modi di concepire e impostare la *Data Literacy*.

KEYWORDS

Big Data; Epistemological paradigms; Educational Research; Data Literacy; The End of Theory.

Big Data; Paradigmi epistemologici; Educational Research; Data Literacy; La fine della teoria.

Introduzione

Tra le tematiche percepite come maggiormente significative nella nostra società vi è indubbiamente quella riguardante le tecnologie digitali, tanto che è stato addirittura proposto di considerarla la caratteristica distintiva del nostro tipo di società: a questo alludono infatti le definizioni di “società dei dati” o “società dell’informazione” (per una disamina critica di questo concetto si veda Webster, 2014). La portata dei mutamenti introdotti dalle trasformazioni tecnologiche appare tale da coinvolgere ogni aspetto della vita umana, e il mondo dell’educazione non fa certo eccezione: la sensazione è che mutamenti radicali siano già in atto e siano destinati a provocare conseguenze sempre più rilevanti in futuro (Margiotta 2019). E tuttavia l’intensità delle aspettative e delle preoccupazioni rispetto alle trasformazioni in atto spesso si accompagna ad una diffusa mancanza di chiarezza in merito ai fenomeni di cui si parla, rendendo difficile orientarsi tra le varie narrazioni che circolano. Questo articolo intende apportare un contributo alla comprensione del fenomeno dei *Big Data*, come auspicato da Raffaghelli (2017, p. 322), a partire dall’analisi di una concezione epistemologica che sta conoscendo una diffusione significativa negli ultimi anni: quella che invoca “la fine della teoria” e il superamento del metodo scientifico. Verranno esaminate le profonde implicazioni socio-politiche di tale visione, per arrivare quindi a riflettere sulle ricadute in ambito educativo. Verranno dapprima considerate le opportunità che i *Big Data* potrebbero aprire nel campo della ricerca educativa. In seguito saranno analizzate alcune delle narrazioni più diffuse che circolano sui *Big Data*, per esplicitare quali influenze esercitino sui possibili modi di concepire e impostare la *Data Literacy*.

1. *Big Data*: un nuovo paradigma epistemologico?

Di fronte al concetto di *Big Data* possiamo innanzitutto osservare che si tratta non soltanto di un termine decisamente vago, come lo sono tutti i termini utilizzati per comprendere un ampio insieme di fenomeni, ma anche piuttosto povero nella sua capacità di descrivere ciò a cui si riferisce. Infatti la grandezza dei più recenti database, la loro ampiezza in termini di volume delle informazioni, non sembra essere né una novità dal punto di vista storico (infatti enormi raccolte di dati sono disponibili da molto tempo, come ad esempio il censo), né la caratteristica più significativa e distintiva di ciò che indichiamo come *Big Data*. Si tratta infatti di un concetto molto più ampio, che racchiude svariati aspetti al di là del volume. Seguendo la ricostruzione che Kitchin (2013) trae da un ampio esame della letteratura accademica disponibile, la nozione di *Big Data* chiama in causa le seguenti caratteristiche: l’ampiezza del volume (nell’ordine di terabyte o petbyte di dati); la velocità (i dati sono creati in tempo reale o quasi); la varietà (sono compresi dati strutturati e non strutturati); l’aver come obiettivo l’eshaustività (ovvero il tentativo di comprendere intere popolazioni o sistemi); la risoluzione dettagliata e l’identificazione unicamente indessicale; l’intrinseca relazionalità (i dati rimandano a diversi data set che possono essere collegati); la flessibilità (ai data set possono venire aggiunti facilmente altri ambiti e possono crescere rapidamente in dimensioni). Queste novità nel mondo della gestione dei dati hanno condotto gli studiosi a formulare diverse ipotesi interpretative riguardo ai cambiamenti in atto. Jim Gray ha sostenuto che i *Big Data* hanno portato all’avvento di un nuovo paradigma in ambito scientifico (Hey, Tansley, Tolle, 2009): questa concezione è condivisa da numerosi autori, nonostante le critiche che evidenziano i limiti della

nozione kuhniana di “paradigma” scientifico (Kitchin, 2014, p. 3). È opportuno prendere in considerazione l’idea dell’avvento di un nuovo paradigma, nonostante la problematicità di questo concetto, perché ci conduce a considerare la posta in gioco del dibattito epistemologico sui *Big Data*, che ruota attorno alla domanda: quale forma ha il nuovo paradigma scientifico? Qui si fronteggiano due scuole di pensiero: da un lato abbiamo i sostenitori della “fine della teoria”, secondo i quali i *Big Data* avrebbero ormai reso obsoleto il metodo scientifico; dall’altro invece coloro che sostengono che le novità apportate dai *Big Data* siano da inserire all’interno della tradizione che si fonda su tale metodo.

2. «La fine della teoria»: i dati parlano da soli

La concezione che proclama la “fine della teoria” ha suscitato grandi entusiasmi soprattutto nel mondo del business, ma anche in alcuni ambienti accademici, in particolare nel settore della scienza dei dati (*data science*). La sua formulazione più diffusa è quella di Chris Anderson, che, quando era capo redattore della rivista *Wired*, ha pubblicato un articolo intitolato «The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete» (Anderson, 2008). Anderson parte dalla constatazione, condivisa in tutti gli ambienti scientifici, che ogni modello è necessariamente imperfetto: «tutti i modelli sono sbagliati, ma alcuni sono utili» recita una massima coniata dallo statistico George Bow (Bow, 1987, p. 74). Secondo Anderson, oggi la prima metà di questa frase resta vera, ma non siamo più obbligati a condividere la seconda: abbiamo una tale abbondanza di dati che possiamo fare a meno dei modelli teorici. Questa affermazione mette in discussione un presupposto cardine del metodo scientifico: quello secondo cui l’esistenza di correlazione tra due variabili non implica che ci sia un rapporto causale tra esse (potrebbe trattarsi di una coincidenza), e dunque non è lecito trarre conclusioni se non si dispone di un modello che spieghi quali relazioni sussistono tra le due variabili. Secondo Anderson invece l’aumento quantitativo della mole di dati avrebbe prodotto anche un mutamento qualitativo nei metodi per analizzarli: non è più possibile creare modelli che consentano di comprendere i dati nella loro totalità, ma non è nemmeno più necessario, poiché «la correlazione è sufficiente», ha preso il posto della spiegazione e l’ha resa superflua. Questo vale non solo per le scienze naturali e matematiche, ma anche per quelle umane: «È finita per ogni teoria del comportamento umano, dalla linguistica alla sociologia. Dimenticate la tassonomia, l’ontologia e la psicologia. Chi lo sa perché le persone fanno quel che fanno? Il punto è che lo fanno, e noi possiamo misurarli con una fedeltà senza precedenti. Se si dispone di abbastanza dati, i numeri parlano da soli» (Anderson 2008). È significativo che gli esempi utilizzati per dimostrare l’efficacia di questo approccio provengano spesso dagli studi di marketing: esso infatti si dimostra molto efficace nell’individuare correlazioni tra gli acquisti, indicando che se una data persona ha apprezzato il libro X, probabilmente, date le sue preferenze passate e quelle di altri consumatori che hanno abitudini simili alle sue, sarà interessata anche al libro Y (Dyche, 2012). È evidente che questo comporta uno slittamento non indifferente negli obiettivi della conoscenza: «solitamente non sappiamo nulla delle cause, perché spesso non ci interessano [...] l’obiettivo è quello di predire, più che di capire il mondo [...] basta che funzioni; la predizione supera la spiegazione» (Siegel, 2013, p. 90).

Nonostante l’attrattiva che questa visione può suscitare, è possibile riscontrare in essa diverse fallacie. La pretesa che i *Big Data* siano in grado di cogliere e rap-

presentare esaustivamente un ambito di ricerca è irrealistica, perché non tiene conto del fatto che ogni campione di dati è modellato dal tipo di piattaforma usata e dall'ontologia adottata per definire cosa è un dato, e dunque inevitabilmente è espressione di un particolare punto di vista e risente dei presupposti ad esso associati: non è possibile collocarsi in un punto di vista onnisciente e infallibile come "l'occhio di Dio", ogni raccolta dati è sempre situata (Kitchin, 2013; Crawford, 2013). La pretesa di fare a meno di teorie e modelli è invalidata dal fatto che anche i *Big Data* non sorgono dal nulla, ma durante ogni fase della loro costituzione entrano in gioco interpretazioni, giudizi e decisioni umane: si sceglie quali fenomeni considerare come "dato" e quali no, quali tra i dati raccolti sono importanti da analizzare e quali no, quali vengono mostrati e quali no (Andrejevic, 2013; Boyd, Crawford, 2012). Come afferma Vis (2013): «Raccontiamo storie attraverso i dati ed essenzialmente si tratta delle storie che abbiamo intenzione di raccontare». L'idea che i dati siano in grado di «parlare da soli», senza il bisogno di un'interpretazione umana, è fuorviante: in assenza di una cornice interpretativa non sarebbe possibile attribuire alcun significato ai dati, non riconoscere questo significa semplicemente evitare di esplicitare qual è la propria cornice di riferimento, nascondendola sotto una pretesa di "neutralità" o "oggettività".

3. Una scienza guidata dai dati

In opposizione alla visione secondo cui i *Big Data* avrebbero reso obsoleto il metodo scientifico, ne esiste un'altra che, pur riconoscendo la radicale portata trasformativa di questa novità tecnologica, la considera integrabile con il metodo scientifico: esso può andare incontro a delle trasformazioni senza dover rinunciare ai suoi fondamenti.

Consideriamo in primo luogo il campo delle scienze matematiche e naturali. In quest'ambito, i sostenitori di un tipo di scienza guidata dai dati (*data-drive science*) affermano che questa differisce da quella tradizionale per il fatto che le sue ipotesi «nascono dai dati», piuttosto che «dalla teoria» (Kelling, Hochachka, Fink, 2009, p. 613). Si tratta di utilizzare un procedimento che combina processi di induzione e deduzione. Alcune modalità induttive vengono incorporate nel processo di definizione del progetto di ricerca: una analisi preliminare dei dati aiuta a generare l'ipotesi, ma la ricerca non si ferma qui, e prosegue impiegando procedimenti deduttivi. A sua volta il processo di induzione non avviene in un vuoto di teoria, ma è situato nel contesto di quadri di riferimento in continua evoluzione. Diversi autori sostengono che questo modello di scienza guidata dai *Big Data* sia destinato a diventare il nuovo paradigma scientifico, perché è in grado di originare intuizioni che la scienza tradizionale, impostata su un modello teorico-deduttivo, non sarebbe in grado di generare: quest'ultima era particolarmente adatta ad un contesto dove i dati erano scarsi e la potenza di calcolo debole, ma ora il nuovo modello si rivela più efficace (Kelling et al., 2009; Loukides, 2010; Miller, 2010).

Nell'ambito delle scienze umane la situazione è diversa, perché esse sono sempre state caratterizzate da una pluralità di presupposti teorici differenti, il che impedisce di parlare di un paradigma scientifico unitario. Pertanto qui la domanda non può essere se i *Big Data* siano responsabili della comparsa di un nuovo paradigma, ma come le novità da essi apportate si inseriscano nel variegato panorama che caratterizza le scienze umane. Per poter riassumere le principali posizioni in merito, occorre in primo luogo distinguere tra la ricerca empirica e quella teoretica.

Nel campo della ricerca empirica, durante il Novecento si sono confrontate principalmente due prospettive: quella quantitativa e quella qualitativa. I *Big Data* si presentano come un'opportunità estremamente allettante per chi si occupa di ricerca quantitativa: le cosiddette "scienze sociali computazionali" (*computational social sciences*) sostengono di permettere il passaggio da «studi basati su dati scarsi ad altri basati sull'abbondanza di dati; da fotografie statiche a dispiegamenti dinamici; da aggregazioni grossolane a risoluzioni elevate; da modelli relativamente semplici a simulazioni maggiormente complesse e sofisticate» (Kitchin, 2014b, p. 3). Secondo i sostenitori di questo approccio, esso consentirebbe alla ricerca quantitativa di migliorarsi rispetto ad alcuni punti di debolezza che le sono stati tradizionalmente attribuiti: sarebbe possibile rispondere alle critiche di riduzionismo ed universalismo sviluppando rappresentazioni più variegata e sfumate dei fenomeni umani, e sottoponendole a verifica in molti contesti differenti (Kitchin, 2014a). I critici tuttavia ribadiscono la permanenza di carenze significative. Innanzitutto, come si è già visto in precedenza, individuare correlazioni non equivale a spiegarle: perciò, per una ricerca che non intenda aderire ai principi epistemologici espressi dai sostenitori della "fine della teoria", l'individuazione di correlazioni non costituisce l'esito finale ma piuttosto il punto di partenza dell'indagine, al quale dovranno presumibilmente seguire ulteriori raccolte di dati. Inoltre l'approccio alle scienze umane basato sui *Big Data* corre il rischio di ricadere in concezioni deterministiche del comportamento umano: ad esempio Alex Pentland, che è considerato uno degli scienziati informatici più influenti al mondo, ha spiegato come il suo utilizzo dei *Big Data* si fondi sul presupposto secondo cui «il tipo di persona che sei è determinato principalmente dal tuo contesto sociale, perciò se posso osservare alcuni dei tuoi comportamenti posso dedurre il resto semplicemente comparandoti con le persone che fanno parte della tua cerchia» (Pentland, 2012). Più in generale, a questo approccio possono essere rivolte le stesse critiche che sono state tradizionalmente mosse ai metodi quantitativi: tanto le società quanto le persone sono entità complesse e sfaccettate, che agiscono in modi anche imprevedibili e difficilmente riconducibili a logiche ben definite, e di conseguenza non possono sempre essere comprese attraverso leggi e correlazioni statistiche. Inoltre lo sguardo quantitativo non è in grado di cogliere tutto ciò che sfugge ai suoi parametri di misurazione numerica, trascurando così molti degli elementi a cui solitamente gli esseri umani attribuiscono importanza, come ad esempio le esperienze, le credenze, i significati, i dilemmi etici. Tuttavia, riconoscere i limiti dei metodi quantitativi non significa negare la loro utilità: possono fornire un importante complemento rispetto ai metodi qualitativi, che dal canto loro offrono analisi molto approfondite ma in grado di rappresentare solamente contesti ristretti. Alcuni studiosi hanno proposto infatti di sviluppare le scienze sociali computazionali, che come si è detto si basano sui *Big Data*, adottando ed estendendo i presupposti epistemologici utilizzati nell'ambito della statistica radicale e dell'approccio critico alla geografia informatizzata (GIS): si tratta di metodi che utilizzano le tecniche quantitative mantenendo la consapevolezza dei loro limiti epistemologici, servendosi di cornici interpretative provenienti dalla teoria critica, le quali ricordano come ogni indagine non sia mai neutrale bensì inevitabilmente condotta da un punto di vista situato, carico di valenze politiche (Kitchin 2014a).

Nel campo della ricerca teoretica, i *Big Data* si collocano all'interno della discussione attorno alle *Digital Humanities*. Si tratta di un ambito che è nato occupandosi della digitalizzazione di testi e materiali, oltre che della cura e dell'analisi dei dati digitali. Gli sviluppi successivi della disciplina hanno fatto emergere due distinte correnti di pensiero tra i sostenitori di questo approccio. La prima afferma

che le nuove tecniche quali conteggio, creazione di grafici, mappatura e lettura a distanza siano in grado di conferire un certo grado di oggettività e di rigore metodologico alle discipline umanistiche, che prima ne erano sprovviste (Moretti, 2005; Ramsay, 2010). La seconda tipologia di sostenitori crede invece che le nuove tecniche non debbano introdurre un approccio empirico o positivista nell'ambito umanistico, né rimpiazzare i tradizionali metodi di interpretazione e costruzione teorica, ma piuttosto fungere da supporto per la realizzazione di studi su vasta scala, che sarebbero stati impossibili senza l'ausilio delle tecniche computazionali (Berry, 2011). Oltre agli entusiasti, esistono però anche autori critici rispetto alle *Digital Humanities*: alcuni sostengono che le tecniche di lettura a distanza impediscano lo sviluppo dell'attenzione necessaria ad lettura approfondita (Culler, 2010); altri sottolineano come determinati artefatti culturali, come ad esempio le opere letterarie, non possano essere considerati alla stregua di semplici dati, poiché il loro significato non può essere compreso se sono scollegati dal contesto di appartenenza, e inoltre posseggono alcune qualità che sono ineffabili (Marche, 2012). Dunque le discipline umanistiche e le scienze sociali, quando si discute sulle modalità di integrazione dei *Big Data* all'interno delle proprie metodologie di ricerca, presentano argomentazioni piuttosto simili nei loro tratti fondamentali. La principale differenza risiede nel fatto che le *Digital Humanities* si servono delle indagini statistiche per scopi principalmente descrittivi, mentre le *computational social sciences* cercano anche di individuare rapporti causali, orientati a formulare spiegazioni e previsioni dei comportamenti umani: questo rende le loro pretese più delicate, e le critiche più pesanti.

4. Le implicazioni socio-politiche della “fine della teoria”

Nelle pagine precedenti è stata presa in considerazione la tesi della «fine della teoria», secondo la quale l'avvento dei *Big Data* avrebbe condannato il metodo scientifico al tramonto. Essa si basa su una componente descrittiva, in quanto presenta il funzionamento di alcuni procedimenti conoscitivi che si stanno attualmente sviluppando grazie ai *Big Data*, per trarne una visione normativa: eleva tali procedimenti a modello da imitare. In questo senso l'annuncio della «fine della teoria», più che una constatazione, si presenta come un programma da realizzare: delinea un progetto tutt'altro che concluso, che va portato a compimento. E tale progetto si estende ben oltre l'ambito epistemologico: presenta infatti alcune implicazioni socio-politiche di notevole rilevanza.

In primo luogo, occorre chiedersi che tipo di sapere potrebbe emergere dalla prospettiva auspicata da Anderson. Il metodo scientifico presuppone che il sapere sia, almeno in linea di principio, sottoponibile alla verifica e alla critica: a chiunque è permesso indagare i presupposti teorici e i metodi utilizzati, una volta impadronitisi delle competenze necessarie ad orientarsi entro le coordinate della disciplina presa in esame. Invece nella visione di Anderson i presupposti teorici non possono essere analizzati, perché egli afferma che sono scomparsi. E tuttavia, se adottiamo la prospettiva dei critici della «fine della teoria», possiamo affermare che i presupposti non sono affatto scomparsi (poiché come si è detto la raccolta e l'analisi dei dati implicano sempre prese di posizione), ma semplicemente vengono occultati. Questo occultamento può avere conseguenze pesanti: diversi studi testimoniano come i presupposti che modellano la gestione dei *Big Data* in diversi casi abbiano generato discriminazioni basate sul sesso, l'etnia e lo status socio-economico, penalizzando alcune categorie di persone rispetto alla possi-

bilità di trovare un lavoro, all'accesso al credito, alle offerte assicurative, all'equità nel trattamento penale (O'Neil, 2016; Eubanks, 2017). Quando i presupposti vengono nascosti sotto la retorica della «fine della teoria», viene meno la possibilità di esaminarli e sottoporli a critica: in questo modo diventa difficile rendersi conto delle discriminazioni, e ancor più attivarsi per contrastarle. Anche per quanto riguarda i metodi attraverso cui i dati vengono processati, la narrazione che si accompagna alla «fine della teoria» tende all'occultamento: gli algoritmi utilizzati per analizzare i dati vengono spesso descritti come “scatole nere”, alludendo al fatto che le procedure che consentono di rintracciare correlazioni all'interno di enormi moli di dati sarebbero troppo complesse per essere comprese dalla mente umana. In realtà, sebbene alcuni algoritmi siano effettivamente estremamente complessi, questo non è vero per tutti: spesso il concetto di “scatola nera” viene utilizzato strumentalmente per raggruppare sotto lo stesso termine sia i sistemi complessi che quelli semplici, al fine di mantenere opaco un algoritmo che in realtà sarebbe comprensibile, «perché la trasparenza metterebbe a rischio segreti industriali o svelerebbe le scelte discutibili dei proprietari del sistema» (Foryciarz, Leufer, Szymielewicz, 2020). E in ogni caso, anche quando gli algoritmi sono effettivamente complessi, è comunque possibile mettere in luce alcuni aspetti rilevanti del loro funzionamento:

Il punto chiave è che le spiegazioni delle decisioni automatizzate dovrebbero essere svincolate dalla capacità dell'opinione pubblica di capire come funzionano gli algoritmi. [...] Dobbiamo capire le scelte, le valutazioni e i compromessi fatti dalle persone che hanno progettato il sistema e che influenzano il comportamento dell'algoritmo. Per questo livello di comprensione non c'è bisogno di aprire la scatola nera tecnica (Foryciarz et al., 2020)

Dunque esiste la possibilità di richiedere trasparenza rispetto ai presupposti e ai metodi che orientano gli algoritmi. Ma se si diffonde una visione che nega l'esistenza di tali presupposti in nome della «fine della teoria», la non trasparenza degli algoritmi viene percepita come una caratteristica inevitabile. Così si profila una concezione del sapere che potremmo definire *oracolare*: il responso dell'algoritmo è insindacabile, perché le modalità attraverso le quali viene prodotto rimangono inaccessibili. Ciò appare in linea con la «mitologia» che secondo Boyd e Crawford aleggia attorno al concetto di *Big Data*, ovvero «la credenza diffusa che ampi insiemi di dati siano in grado di offrire una forma superiore di intelligenza e conoscenza, in grado di generare intuizioni che erano precedentemente impossibili, aventi un'aura di verità, oggettività e accuratezza» (Boyd, Crawford 2012, p. 663). Se i *Big Data* sono percepiti come capaci di offrire una conoscenza superiore a quella umana, finalmente oggettiva e accurata, può in fondo apparire ragionevole rinunciare a vagliare criticamente i presupposti e i metodi che vengono utilizzati: perché non dovremmo affidarci ciecamente a quello che dicono gli algoritmi?

A ciò va aggiunta una considerazione sul rapporto tra le discipline. Si può osservare come la figura del *data scientist* sia attualmente presentata come una delle professioni più richieste e incisive nel panorama lavorativo (Davenport, Patil, 2013). Tuttavia questa alta considerazione professionale, se accompagnata alla narrazione della «fine della teoria», tende a promuovere l'idea che essere in grado di “maneggiare i numeri”, ovvero di destreggiarsi con gli strumenti della statistica, sia sufficiente per poter interpretare i dati: questo rischia però di affidare l'interpretazione a soggetti che ignorano le conoscenze disciplinari proprie dell'ambito in cui si svolge la ricerca. Ad esempio si è assistito al fenomeno per cui un cospi-

cuo numero di fisici si è dedicato allo studio delle città, cercando di individuare presunte leggi in grado di descriverle: spesso le ricerche sono state impostate ignorando le teorie più significative che la scienza sociale ha prodotto nell'ultimo secolo, dando così luogo ad analisi che peccano di riduzionismo e funzionalismo, ricadendo in ingenuità positiviste che erano scomparse dagli studi sociologici da circa mezzo secolo (Bettencourt, Lobo, Helbing, 2007; Kitchin, 2014a). Un altro esempio proviene dal mondo delle scienze naturali, dove vi sono biologi che lamentano di come vengano affidate responsabilità di ricerca a bio-informatici che hanno una conoscenza ristretta e discutibile della biologia (Strasser, 2012). Assi-stiamo in questi casi a una dinamica che tende ad auto-alimentarsi: il paradigma della «fine della teoria» spinge ad affidare sempre maggiori responsabilità nella ricerca ai *data scientist*, a prescindere dalla loro conoscenza dei modelli teorici propri delle varie discipline, così facendo vengono portate avanti ricerche caratterizzate da una scarsa consapevolezza rispetto ai propri presupposti teorici, che contribuiscono a loro volta a promuovere e normalizzare un'attitudine che abita a trascurare la pratica riflessiva.

A questi elementi vanno infine aggiunte alcune considerazioni riguardo agli squilibri di potere che caratterizzano l'attuale gestione dei *Big Data*. Infatti, sebbene buona parte dell'entusiasmo associato al concetto di *Big Data* derivi dall'idea che è possibile avere accesso ad enormi quantità di dati, è necessario chiedersi: chi effettivamente ha accesso ai dati? La risposta è che «soltanto le aziende tecnologiche hanno accesso a quantità veramente ampie di dati» (boyd e Crawford 2012, p. 663). In contrasto rispetto alle speranze diffuse all'alba di internet, che vedevano nel Web un sistema incline a promuovere la decentralizzazione (sia da un punto di vista economico che di possibilità di espressione culturale), siamo attualmente costretti a constatare che l'attuale sistema economico favorisce la concentrazione di risorse, e quindi di capacità di influenza, nelle mani di poche grandi imprese tecnologiche (Hindman 2018). Ciò significa che ai ricercatori indipendenti è negata sia la possibilità di svolgere ricerche sui grandi database delle aziende, sia di vagliare gli studi che queste commissionano al proprio interno. In altre parole, non solo si profila la tendenza ad un modello di saper di tipo oracolare, ma coloro che possiedono e gestiscono gli oracoli sono imprese private. Se davvero la conoscenza passa e passerà sempre di più attraverso di *Big Data*, e questi non sono – attualmente – accessibili pubblicamente, ma piuttosto appartengono a privati, emerge una questione preoccupante circa gli obiettivi stessi a cui la conoscenza si indirizza: infatti è ragionevole supporre che le aziende tendano a perseguire i propri interessi, e di conseguenza ad orientare anche le azioni di ricerca verso questo fine.

5. Ricadute su ricerca educativa e Data Literacy

Le questioni sollevate sono rilevanti per il mondo della pedagogia da due punti di vista: da un lato si inseriscono nel dibattito sui paradigmi della ricerca educativa, dall'altro rientrano nel campo di riflessione della *Data Literacy*. Per quanto riguarda il primo ambito, attualmente queste questioni occupano ancora un ruolo piuttosto marginale nel dibattito sui paradigmi della ricerca educativa, tuttavia è prevedibile che in futuro acquisteranno una rilevanza sempre maggiore. In tal senso, una riflessione epistemologica approfondita rispetto alle novità che i *Big Data* prefigurano appare fondamentale. Questo contributo ha voluto porre l'attenzione su uno specifico paradigma, quello che annuncia «la fine della teoria»,

per evidenziarne da un lato le fragilità epistemologiche, dall'altro le preoccupanti implicazioni socio-politiche. È auspicabile che coloro che non condividono i presupposti e gli intenti di una simile visione siano consapevoli e preparati a contrastarne la diffusione, che negli Stati Uniti appare già avviata (si veda Prensky 2009). Con ciò non si vuole certo sostenere che sia necessario opporsi ad ogni tipo di innovazione metodologica, anzi: le opportunità di trasformazione, anche radicale, potrebbero rivelarsi feconde, a patto che sia mantenuta viva un'attitudine riflessiva e critica rispetto ai presupposti teorici e agli obiettivi, impliciti ed espliciti, dei metodi che si utilizzano. Le opportunità riguardano principalmente chi si occupa di ricerca quantitativa: in questo ambito una sfida consisterà nello sviluppare metodologie che siano in grado di sfruttare l'ampiezza e la precisione offerte dai *Big Data*, mantenendo tuttavia alta la consapevolezza dei limiti dell'approccio quantitativo alla vita umana, così come dell'inevitabile parzialità di ogni presupposto e di ogni criterio metodologico. In questo senso, potrebbe rivelarsi utile un confronto con le riflessioni e i metodi sviluppati nell'ambito della statistica radicale e dell'approccio critico alla geografia informatizzata, menzionati in precedenza.

Proponiamo ora una riflessione che si colloca nell'ambito della *Data Literacy*, nella convinzione che questa non possa orientarsi semplicemente alla trasmissione di competenze informatico-statistiche, ma debba includere anche una riflessione relativa alle implicazioni epistemologiche, etiche e sociali legate al mondo dei dati (Maybee, Zilinski 2015; Raffaghelli, 2017). All'interno di questa prospettiva, vorrei soffermarmi sull'importanza di una riflessione critica riguardante le narrazioni attraverso le quali vengono rappresentati i *Big Data*. Il presupposto su cui si fonda il mio discorso è il seguente: la nostra relazione con le tecnologie non è mai binaria, ovvero determinata unicamente dal rapporto tra l'individuo e il dispositivo tecnologico, ma è sempre triadica, cioè passa anche attraverso i discorsi e le pratiche attraverso le quali veniamo socializzati alle tecnologie stesse (Caronia 2002). In altre parole, è importante considerare le tecnologie non soltanto come cose con le quali interagiamo, ma anche come *parole*, ovvero come oggetto dei nostri discorsi: il modo in cui descriviamo le tecnologie ha un forte impatto sulle nostre modalità di rapportarci ad esse. Per questo motivo, risulta particolarmente importante avere consapevolezza delle narrazioni alle quali siamo esposti, e che a nostra volta veicoliamo e riproduciamo. Spesso infatti le espressioni che circolano nei discorsi riguardo alle tecnologie traggono origine, e a loro volta sostengono, visioni epistemologiche e socio-politiche. Perciò intendendo esaminare alcune narrazioni diffuse al fine di mettere in evidenza come esse siano espressione delle concezioni che sono state analizzate in precedenza.

In primo luogo consideriamo la tendenza a descrivere i dati qualcosa di intrinsecamente positivo e dotato di valore, da cui nasce l'idea generica che «più dati abbiamo, meglio è» (Lupton, 2015, p. 94). Questa si accompagna all'immagine dei dati come qualcosa di oggettivo, neutrale, affidabile. Spesso si sente parlare di «dati grezzi», sottintendendo con questo aggettivo che si tratta di dati «puri», non ancora contaminati da alcun tipo di interpretazione o punto di vista parziale; ma, come si è visto, anche prima che arrivino ad essere interpretati i dati non sono mai «puri», perché già le modalità della loro raccolta implicano prese di posizione: per questo alcuni autori hanno affermato che l'espressione «dati grezzi» è in sé fuorviante, è «un ossimoro» (Gitelman, 2013). In opposizione a questo tipo di metafore, ci sono studiosi che hanno coniato termini volti ad esplicitare i limiti e le carenze che possono caratterizzare gli insiemi di dati. Si parla quindi di «dati sporchi» per indicare raccolte dati che sono incomplete o presentano errori, e necessitano quindi di essere «ripulite» per poter essere utilizzate (Waterman, Hendler

2013); oppure di “dati corrotti” per indicare dati che sono stati alterati in modi che non erano nelle intenzioni dei loro creatori (Boellstorff, 2013). Un’altro genere di metafora è quella che associa i dati alle idee di circolazione e movimento: Internet viene rappresentata come un’“autostrada” lungo la quale le informazioni sono finalmente libere di viaggiare senza restrizioni. Tale immagine coglie certamente qualcosa di vero, in quanto Internet è stata progettata come un sistema decentralizzato nel quale è praticamente impossibile bloccare o censurare un messaggio (Abbate, 2000). Tuttavia, questa raffigurazione non tiene conto degli sbarramenti, delle resistenze e delle zone di esclusione che pure caratterizzano la rete: come si è visto gran parte dei *Big Data* è posseduta da aziende private, e inoltre permangono significative disparità di accesso e di possibilità a vari livelli (Sartori digital divide). Secondo alcuni autori la retorica della libera circolazione risponderebbe più agli impliciti presupposti neoliberali che dominano buona parte del discorso sulle tecnologie, piuttosto che a una effettiva descrizione di come è organizzata la rete (Lupton, 2015, p. 109). Infine, un’ultima famiglia di metafore sui dati è quella legata all’area semantica dell’acqua: i *Big Data* sono spesso descritti usando i termini “flusso”, “corrente”, “fuoriuscita”, “fiume”, “mare”, “oceano”. In parte, queste immagini rimandano alla già citata idea della libera circolazione, richiamando anche l’immaginario legato alla “società liquida” introdotto da Bauman (2011). Ma soprattutto è interessante notare un’evoluzione nel tipo di metafore acquatiche usate in relazione alla rete: se nei primi anni di diffusione del Web si utilizzava spesso il termine “navigare in rete”, ora, nonostante questa espressione non sia del tutto scomparsa, siamo più spesso esposti a parole quali “inondazione”, “diluvio”, “tsunami” di dati. Il cambiamento è evidente: se l’idea di navigare rimandava al piacere della scoperta, alla libertà di esplorazione, alla capacità di orientarsi e di cavalcare le onde con destrezza, i termini più recenti trasmettono invece la sensazione che i dati siano una marea incontrollabile, troppo grande e pervasiva per essere gestita, che minaccia costantemente di travolgerci (Lupton, 2015, p. 107). Quest’ultima considerazione è particolarmente ricca di significato e di implicazioni pedagogiche. Infatti la metafora della navigazione è in linea con una pedagogia che invita ad esplorare l’ambiente digitale, sostenuta dalla fiducia che sia possibile sviluppare gli strumenti per orientarsi in sicurezza ed autonomia. Al contrario, le profezie di inondazione trasmettono l’idea che la rete sia un luogo minaccioso, che le persone comuni non saranno mai in grado di muoversi autonomamente al suo interno: non resta quindi che affidarsi agli algoritmi, alle magiche “scatole nere” che, possedendo un’intelligenza superiore alla nostra, sono in grado di districarsi abilmente dove non possiamo, per offrirci in modo semplice e veloce la risposta che stavamo cercando. Che questo avvenga al prezzo di affidare i propri dati, e di delegare la propria facoltà di giudizio, alle aziende che possiedono tali algoritmi, appare tutto sommato un prezzo accettabile da pagare: in fondo, se siamo di fronte a un’inondazione non abbiamo molte alternative, occorre aggrapparsi alle ancore che ci vengono offerte. Perciò non a caso l’espressione «diluvio di dati» compare nel titolo dell’articolo di Anderson: fa parte di un immaginario che è perfettamente funzionale alla visione che egli intende promuovere.

Conclusione

Si è visto come la tesi della «fine della teoria», più che una descrizione dell’effettivo funzionamento delle pratiche scientifiche attuali, rappresenti un progetto: rappresenta quello che i suoi sostenitori vorrebbero che diventasse il nuovo pa-

radigma conoscitivo. Chi lo promuove tende a presentarlo come un processo destinato alla realizzazione: se ne parla come se fosse il naturale sviluppo della conoscenza nell'epoca dei *Big Data*, l'unico disponibile per coloro che hanno il coraggio di confrontarsi con i mutamenti in atto, senza rimanere «aggrappati alle vecchie vie» (Anderson, 2008). Ma, come si è visto, non si tratta affatto dell'unica opzione possibile: esistono diverse strade che il metodo scientifico può imboccare per sfruttare le opportunità offerte dai *Big Data* senza dover necessariamente rinunciare ai suoi fondamenti. La questione si presenta quindi nei termini di un confronto tra diversi paradigmi epistemologici che tentano di affermarsi. Alcuni autori sostengono che nell'ambito delle scienze matematiche e naturali, se è vero che i *Big Data* tenderanno a mettere in discussione il paradigma scientifico tradizionale incentrato sulla teoria, l'esito più probabile è che il metodo si evolva in direzione delle *data-driven sciences* (mantenendo quindi i fondamenti del metodo scientifico), poiché il modello della «fine della teoria» appare epistemologicamente fragile (Kitchin, 2014a). Nell'ambito delle scienze umane la questione appare invece più aperta, in ragione del fatto che esiste un pluralismo di approcci non riconducibili ad un paradigma unitario. Ciò significa che anche la ricerca educativa sarà chiamata a decidere quale strada imboccare. L'auspicio è che sia in grado di sfruttare le opportunità offerte dai *Big Data*, mantenendo però un'attitudine riflessiva che eviti il rischio di ricadere in concezioni epistemologiche riduzioniste simili a quella promossa dai sostenitori della «fine della teoria».

Sono state analizzate le implicazioni socio-politiche del modello di conoscenza promosso dalla «fine della teoria»: esso tende a un tipo di sapere oracolare, che non può essere sottoposto al vaglio della critica perché presentato come superiore alle capacità mentali umane, ma viene accettato come autorevole perché ammantato di un'aura di oggettività e accuratezza. Tale progetto tende ad elevare le competenze informatico-statistiche al di sopra delle altre conoscenze teoriche, ritenute ormai superate, rischiando così di dissipare il sapere accumulato dalle altre discipline. A ciò si aggiunge il fatto che la proprietà dei *Big Data* è principalmente concentrata nelle mani delle grandi aziende tecnologiche, che si ritrovano così ad esercitare un potere notevole, rischiando di piegare la conoscenza prodotta dai dati in direzione dei propri obiettivi economici.

Si è osservato come la visione dei sostenitori della «fine della teoria» si esprima e si propaghi anche grazie ad alcune narrazioni di uso comune: «più dati abbiamo, meglio è», «i dati rappresentano in modo oggettivo e accurato la realtà», «siamo sommersi dai dati». In opposizione ad questa concezione, credo sia possibile e auspicabile promuovere un approccio diverso rispetto al mondo della rete. In linea con una pedagogia fondata sull'esercizio del pensiero critico e problematizzante (Bertin 1968), credo non ci si possa arrendere all'idea di rinunciare alla propria autonomia di pensiero: meglio quindi rappresentare la rete come un mare che, pur presentando un certo grado di complessità, può essere navigato ed esplorato, non come uno tsunami dal quale si può solamente venire travolti. Occorre inoltre rifiutare le rappresentazioni dei *Big Data* come depositari di conoscenza intrinsecamente neutrale ed affidabile, e degli algoritmi come «scatole nere» assolutamente incomprensibili: è invece possibile esercitare una vigilanza critica sulla loro struttura e sul loro funzionamento. Credo infine che sia fondamentale, di fronte alle narrazioni che descrivono determinati sviluppi tecnologici come se fossero naturali, inevitabili e inarrestabili, educare (ed educarsi) a coltivare incessantemente la capacità di immaginare mondi diversi. Paulo Freire chiama «situazioni-limite» quelle «che si presentano agli uomini come determinanti storiche, schiaccianti, di fronte alle quali non esisterebbe altra alternativa se non adat-

tarsi»: «nel momento in cui [gli uomini] le percepiscono non più come una frontiera tra l'essere e il nulla, ma tra l'essere e l'“essere di più”, si fanno sempre più critici nella loro azione», fino a scoprire, al di là delle situazioni-limite, «le possibilità ancora *inedite* di azione» (Freire, 2002, p. 94). Questo vale quando ci si confronta con le narrazioni come quelle della «fine della teoria», che mirano ad imporre la propria visione come se fosse l'unica possibile, ma anche per quelle analisi critiche che sono abili nel mettere in luce le ombre e le ingiustizie che caratterizzano il nostro mondo, ma le descrivono come talmente potenti e pervasive da apparire invincibili.

Riferimenti bibliografici

- Abbate, J. (2000). *Inventing the Internet*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, C. (2008, June 23). The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete. *Wired*. <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/> (consultato il 13/02/2020)
- Andrejevic, M. (2013). *Infoglut: How too Much Information is Changing the Way We Think and Know*. New York: Routledge.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*, Bari: Laterza.
- Berry, D. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine* 12. <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/440/470> (consultato il 13/02/2020)
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bettencourt, L.M.A., Lobo, J. Helbing, D. (2007). Growth, innovation, scaling, and the pace of life in cities. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104(17), 7301–7306.
- Boellstorff, T. (2013). Making big data, in theory, *First Monday*, 10. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4869/3750> (consultato il 13/02/2020)
- Box, G.E.P., Draper, N.R. (1987). *Empirical Model-Building and Response Surfaces*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15 (5), 662-679.
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni, pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Crawford, K. (2013, April 1). The hidden biases of big data, *Harvard Business Review Blog*. <http://blogs.hbr.org/2013/04/the-hidden-biases-in-big-data/> (consultato il 13/02/2020)
- Culler, J. (2010). The closeness of close reading, *ADE Bulletin*, 149, 20-25.
- Davenport, T. & Patil, D. (2013). Data scientist: the sexiest job of the 21st century. *Harvard Business Review Magazine*. <http://hbr.org/2012/10/data-scientist-the-sexiest-job-of-the-21st-century> (consultato il 13/02/2020)
- Dyche, J. (2012, November 20). Big data 'Eureka!' don't just happen. *Harvard Business Review Blog*. http://blogs.hbr.org/cs/2012/11/eureka_doesnt_just_happen.html (consultato il 13/02/2020)
- Eubanks, V. (2017). *Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police and Punish the Poor*. New York: St. Martin's Press.
- Foryciarz, A., Leufer, D., & Szymielewicz, K. (2020, January 17). Black-Boxed Politics: Opacity is a Choice in AI Systems, *Medium*. <https://medium.com/@szymielewicz/black-boxed-politics-cebc0d5a54ad> (consultato il 13/02/2020)
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gitelman, L. (ed.) (2013). *'Raw Data' is an Oxymoron*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hey, T., Tansley, S. & Tolle, K. (2009). Jim Grey on eScience: A transformed scientific method. In Hey, T., Tansley, S. & Tolle, K. (eds.), *The Fourth Paradigm: Data-Intensive Scientific Discovery* (pp. xvii–xxx). Redmond: Microsoft Research.

- Hindman, M. (2018). *The Internet Trap. How The Digital Economy Builds Monopolies and Undermines Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Kelling, S., Hochachka, W., Fink, D., (2009). Data-intensive Science: A new paradigm for biodiversity studies, *BioScience*, 59(7), 613–620.
- Kitchin, R. (2013). Big data and human geography: Opportunities, challenges and risks. *Dialogues in Human Geography*, 3(3), 262–267.
- Kitchin, R. (2014a). Big data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1, 1-12.
- Kitchin, R. (2014b). The real-time city? Big data and smart urbanism, *GeoJournal*, 79, 1-14.
- Loukides, M. (2010, June 2). What is data science? *O'Reilly Radar*. <http://radar.oreilly.com/2010/06/what-is-data-science.html> (consultato il 13/02/2020)
- Lupton, D. (2015). *Digital Sociology*. London and New York: Routledge.
- Marche, S. (2012, October 28). Literature is not data: Against digital humanities, *Los Angeles Review of Books*. <https://lareviewofbooks.org/article/literature-is-not-data-against-digital-humanities/> (consultato il 13/02/2020)
- Margiotta, U. (2019). Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione e Insegnamento*, 1, 13-18.
- Maybee, C., & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. <http://doi.org/10.1002/pr2.2015.1450520100108>
- Miller, H.J. (2010). The data avalanche is here. Shouldn't we be digging?, *Journal of Regional Science*, 50(1), 181–201.
- Moretti, F. (2005). *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History*. London: Verso.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction. How Big Data Increase Inequality and Threatens Democracy*. New York: Penguin.
- Pentland, A. (2012, August 30). Reinventing society in the wake of big data, *Edge*. https://www.edge.org/conversation/alex_sandy_pentland-reinventing-society-in-the-wake-of-big-data (consultato il 13/02/2020)
- Prensky, M. (2009, January 3). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom, *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> (consultato il 13/02/2020)
- Raffaghelli, J.E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa. *Formazione e Insegnamento*, 3, 299-324.
- Ramsay, S. (2010). *Reading Machines: Towards an Algorithmic Criticism*. Champaign: University of Illinois Press.
- Siegel, E. (2013). *Predictive Analytics*. Hoboken: Wiley.
- Strasser, B.J. (2012). Data-driven sciences: From wonder cabinets to electronic databases, *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 43, 85-87.
- Vis, F. (2013). A critical reflection on big data: considering APIs, researchers and tools as data makers. *First Monday*, 10. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4878/3755> (consultato il 13/02/2020)
- Waterman, K. & Hendler, J. (2013). Getting the dirt on big data. *Big Data*, 1 (3), 137-140.
- Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. London and New York: Routledge.



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 humanisms

Francesca De Vitis

Università del Salento – francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

The paradigm of “lifelong education” is a global must that invites pedagogy and the sciences of education, to rethink its theoretical systems in view of what the “educational society” could be. Enhance the double bond between man and society, in a relationship of reciprocity and interdependence for the start of a new humanism, through the recovery of the fundamental conceptual and epistemological cores. There are many scientific fields, in particular of an economic-business and technological nature, which are moving in this direction. Interdisciplinarity is an indispensable element not only for comparison and dialogue but for the co-construction of complex knowledge, woven into new contents and methods, aimed at promoting a thought, also complex, capable of problematization and of cultural and social regeneration. Recovery and enhancement of interdisciplinarity, conceived in Piaget’s way, as a “circle of sciences” that establishes interdependence between them (sciences) showing their interconnections and solidarity, overcoming fragmentation and epistemological isolation.

Il paradigma di una “educazione per tutta la vita” è un must globale che invita la pedagogia e le scienze dell’educazione, ad un ripensamento dei suoi sistemi teorici in vista di ciò che potrebbe essere la “società educativa”. Valorizzare il legame doppio tra l’uomo e la società, in una relazione di reciprocità e interdipendenza per l’avvio di un nuovo umanesimo, attraverso il recupero dei fondamentali nuclei concettuali ed epistemologici. Sono molti gli ambiti scientifici, in particolare di tipo economico-aziendale e tecnologico, che si stanno muovendo verso questa direzione. L’interdisciplinarietà diventa elemento indispensabile non soltanto per il confronto e il dialogo ma per la co-costruzione di un sapere complesso, tessuto in nuovi contenuti e metodi, finalizzato alla promozione di un pensiero, anche esso complesso, capace di problematizzazione e di rigenerazione culturale e sociale. Recu-

* J. Delors, Nell’educazione un tesoro, 1996 (pdf) in http://www.fismvenezia.it/Download/Materiale/Materiale_Pedagogico/POF/J.%20Delors,%20Nell'educazione%20un%20tesoro.pdf

pero e valorizzazione dell'interdisciplinarietà, intesa alla maniera di Piaget, come "circolo delle scienze" che stabilisce l'interdipendenza tra le stesse (scienze) in modo da stabilirne le interconnessioni e la solidarietà, superando la frammentazione e l'isolamento epistemologico.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, Pedagogical Innovation, Creative Thinking, Education
Interdisciplinarietà, Innovazione Pedagogica, Pensiero Creativo, Educazione.

1. Connessioni epistemologiche tra il Design Thinking e la pedagogia

Il Design Thinking (innovazione del pensiero) è una particolare metodologia, innovativo, di matrice tecnologica, particolarmente apprezzata in ambito economico ed aziendale, volta a mettere al centro l'utente, la persona. Nel 1960, uno dei suoi fondatori, Herbert Simon, psicologo e sociologo statunitense, contrappone il Design Thinking al triangolo tipico delle Business School, cogliendo l'importanza della persona, *people*, al vertice superiore di ogni azienda e collocando la stessa *people* al centro di ogni processo. Intorno agli anni '90 la metodologia è stata estesa al business da David M. Kelley, e successivamente l'Istituto di Design Hasso-Plattner di Stanford, ha cercato di rintracciare nella metodologia una sua applicazione per risolvere problemi socio-educativi.

Anche nella società iperspecializzata, è nel costruito di persona, nel suo recupero della dimensione antropologica che si riconosce la centralità di ogni processo di sviluppo sociale ed economico, che non si esaurisce nella realizzazione di un prodotto specifico, ma si rivela come possibilità di apprendere competenze chiave utili per affrontare situazioni, eventi problematici che si verificano nel vissuto quotidiano (Morin 2012, Gardner 2010).

Il Design Thinking (DT) si presenta quale modello di progettazione in ambito industriale ed economico che, pur con diverse varianti, mette la *persona al centro* e richiede per questo un maggiore investimento nell'esercizio dell'empatia.

Il DT Si articola fundamentalmente in cinque fasi (figura 1):

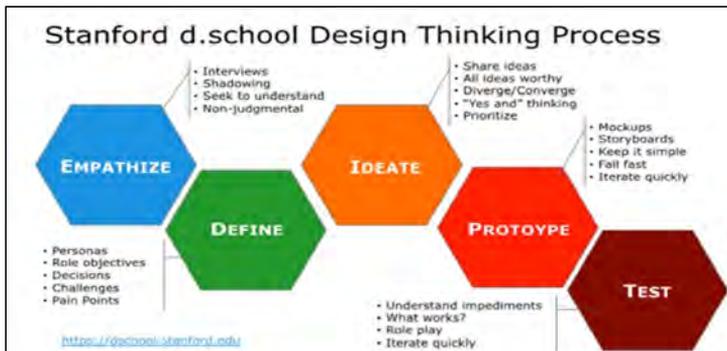


Figura1 – Fonte Stanford

1. Fase. *Empathize*: individuazione del problema e avvio delle ricerche al fine di raccogliere quante più informazioni possibili e conoscenze in riferimento al problema da risolvere. Si realizza attraverso una metodologia etnografica e con le tecniche di empatia, al fine di comprendere le esperienze e motivazioni del team di persone coinvolte.
2. Fase. *Define*: definizione chiara del problema a seguito della raccolta dei dati della ricerca che serviranno al team di lavoro per affrontare il problema.
3. Fase. *Ideate* o brainstorming. È il momento in cui non ci sono idee sbagliate, ed ogni persona del team esprime liberamente le proprie suggestioni che soltanto successivamente verranno selezionate per raccogliere quelle che sono utili alla soluzione del problema. La peculiarità di questa fase si riconosce nel grande valore che ognuno ha circa la formazione personale e la propria esperienza di vita.
4. Fase. *Prototype*: realizzazione concreta del progetto, dell'idea avendo cura di identificare problemi e possibili miglioramenti. In questa fase è molto intenso il dialogo e il confronto nel team di lavoro.
5. Fase. *Test*: il progetto è terminato, migliorato, e pronto per essere consegnato all'interlocutore¹.

In una società in continua evoluzione, fortemente spostata sulla velocità del tempo, della trasformazione e del cambiamento "nascosto", l'approccio del Design Thinking ha posto l'attenzione sul recupero del valore della persona, della sua centralità anche in processi di apprendimento informali, affidandosi però a paradigmi fondamentali delle scienze pedagogiche e propri dell'approccio costruttivista:

- la forma attiva, partecipativa e cooperativa del processo di co-costruzione della conoscenza;
- l'esercizio di un pensiero creativo e critico;
- la coniugazione di problem solving e problem dy doing;
- il riferimento alla situazione concreta in cui si realizza l'apprendimento;
- la comunicazione e la collaborazione interpersonale.

Paradigmi propri del modello pedagogico del *learning center*, a cui il TD si ispira, declinando anche quattro caratteristiche essenziali (fig.2) che non si muovono secondo una sequenza lineare, ma assumono come loro costruito la circolarità degli apprendimenti, riconoscendo il valore euristico dei feedback².

1 *Dal problema alla soluzione passando per il Design Thinking*, in https://blog.enjoyyourlearning.it/it/blog/1-smart-education/38_designthinking (consultato dicembre 2019); E. Bevilacqua, *Design Thinking una modalità per fare innovazione*, in <https://www.zerounoweb.it/cio-innovation/metodologie/design-thinking-definizione-esempi/> (consultato dicembre 2019).

2 *Design Thinking: l'innovazione del pensiero* in <https://www.isapiens.com/design-thinking-innovazione-nel-pensiero/> (consultato gennaio 2020).

Modelli orientati alla ricerca di una soluzione		Modelli che orientano verso un nuova visione	
Modello 1	Modello3	Modello 2	Modello 4
CREATIVE PROBLEM SOLVING	CREATIVE CONFIDENCE	SPRINT EXECUTION	INNOVATION OF MEANING
Processo nel quale la ricerca della soluzione avviene in maniera creativa, alternando le fasi di convergenza e divergenza, similmente ad un <i>game chain</i> .	È un processo che stimola e motiva all'imprenditorialità i lavoratori di una stessa organizzazione, attraverso il ricorso a processi creativi e innovativi. Stimola all'accrescimento delle abitudini base del Design Thinking.	È un processo per la realizzazione di un prodotto specifico per l'utente. Il suo fine è il <i>time to market</i> ³ .	Individuazione di strategie che hanno valore sia per il singolo utente che per l'azienda.
Innovazione pedagogica e antropologica			
Destinatari dell'innovazione sono <i>persone</i> che rappresentano <i>sorgenti di conoscenza</i>	I destinatari sono <i>persone</i> ovvero <i>partecipanti attivi e critici del processo</i> e utilizzano modalità di pensiero creativo e riflessivo	Destinatari del prodotto sono <i>persone coinvolte direttamente</i> nella fase del test del prodotto (partecipazione attiva dell'utilizzatore finale)	Investimento per lo <i>Sviluppo Umano</i> (well-being).

Figura 2 – Elementi di innovazione pedagogica e antropologica del Design Thinking

Roberto Verganti⁴, professore di Gestione dell'Innovazione nel Corso di studi in Design e di Ingegneria Gestionale, al Politecnico di Milano, spiega molto bene come il Design Thinking “sta diventando fondamentale per qualunque settore e qualunque organizzazione in quanto” il paradigma di fondo è “centrato sulla persona e sulla sua capacità di sviluppare un pensiero sia come soggetto ideatore sia come destinatario del progetto”.

2. Il “mindset pedagogico”

Il mindset, nella definizione di Carol Dweck, docente di psicologia sociale e dello sviluppo dell'Università di Yale (USA) è “la modalità di pensare ed interpretare la propria struttura mentale”. Fa parte di tutte quelle credenze, stereotipi, condizionamenti che la nostra mente ha fatto proprie trasformandole in abitudini e che rappresentano il bagaglio di risposte già elaborate e che possono essere utili per affrontare nuove situazioni. Sebbene il mindset rappresenti “un'impostazione mentale radicata” non vuol dire che non possa essere cambiata.

Ciò significa che non si possiede un unico mindset, ma in virtù di nuove espe-

3 Espressione anglofona che indica il tempo che intercorre dall'ideazione di un prodotto alla sua effettiva commercializzazione.

4 Membro dello scientific committee dell'Osservatorio Design Thinking della School of Management del Politecnico di Milano.

rienze, osservazioni e ricerche esso può cambiare, trasformarsi cercando delle risposte sempre più soddisfacenti per i propri successi personali e sociali. In letteratura prevalgono due tipi di mindset: fixed mindset e il growth mindset (Dweck, 2007). Con l'espressione fixed mindset si fa riferimento ad un pensiero fisso, statico, non critico e non creativo. Diversamente il growth mindset rappresenta quella forma di pensiero volta alla crescita ed allo sviluppo personale che si manifesta maggiormente nella volontà di apprendere e di imparare. Nel growth mindset rintracciamo molti paradigmi a forte valenza pedagogica (socio-costruttivismo, cognitivismo, attivismo) e che sono:

- rivalutazione dell'errore interpretato come stimolo e finalizzato alla scoperta di qualcosa di nuovo e per questo generatore di fiducia nella propria e altrui creatività;
- il fare, l'*action* è esperienza sempre di qualcosa di concreto;
- riconoscimento della centralità della persona come sorgente di conoscenza;
- sviluppo ed esercizio dell'empatia quale mezzo per una buona collaborazione interpersonale.

Il Growth Mindset per la letteratura psicologica, il pensiero creativo (creative thinking) per la letteratura pedagogica (J. Dewey) è corrispondente a quella forma di pensiero secondo la quale, per Einstein, "non possiamo pensare di risolvere un problema continuando a pensarlo con lo stesso modo in cui lo abbiamo creato" (*We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them*).

Le convinzioni pedagogiche profonde che animano l'approccio del Design Thinking si rintracciano in paradigmi pedagogici propri dell'attivismo (J. Dewey) e del socio-costruttivismo (J. Bruner).

La centralità della persona, la necessità di sviluppare una forma di pensiero creativo utile ad una costruzione critica della conoscenza, la necessità di risolvere il problema nel mentre lo si sta affrontando, l'apprezzamento dell'empatia per raggiungere successi personali e sociali, il riconoscere che la sorgente della conoscenza è la persona, la riflessione sulla pratica per una possibile innovazione del processo e del prodotto, rappresenta un *mindset based di natura pedagogica* orientato alla trasformazione ed al cambiamento, nel riconoscimento del significato dell'esperienza personale, sociale e professionale.

Non esistono conoscenze giuste o sbagliate, ma la conoscenza è "un fare il significato" in quel movimento proprio dell'apprendere ad apprendere, dell'imparare ad imparare attraverso un'operazione creativa che la persona realizza ogni volta che vuole comprendere la realtà (il problema) che lo circonda (Dewey, 1961; Bruner, 1988; Gardner, 2005). Il richiamo è a un continuo movimento di confronto e negoziazione della conoscenza. Il "risultato" sarà la co-costruzione di conoscenza, la generazione di nuovi apprendimenti attraverso la condivisione di esperienze ed ogni esperienza formativa sarà il risultato di un'esperienza situata.

3. Il valore interdisciplinare della pedagogia

Il costruttivismo pedagogico ha contribuito alla diffusione di un modello pedagogico valido, non in maniera assoluta, ma incline al cambiamento ed alla trasformazione, per quanto riguarda la costruzione degli ambienti di apprendimento formali, informali e non formali.

Jonassen⁵, esponente del costruttivismo, enuncia quelle che lui chiama “raccomandazioni” circa la realizzazione di un ambiente di apprendimento di matrice costruttivista e che riguardano:

- La necessità di dare enfasi alla costruzione di conoscenza e no alla sua trasmissione o riproduzione, ciò significa generare nuova conoscenza;
- Riconoscere la complessità del reale e riconoscerne le sue dinamiche interconnesse;
- Coinvolgere le persone in compiti autentici, concreti, di realtà in ambienti di apprendimento situati a forte carico esperienziale;
- Stimolare la riflessione, il ragionamento;
- Motivare ad una forma cooperativa di costruzione della conoscenza, attraverso il confronto, il dialogo, lo scambio e la reciprocità (Jonassen, 1994, p. 34-37).

Il costruttivismo, la sua diffusione soprattutto in ambito socio-economico, digitale e della progettazione tecnologica, è un esempio di un modello pedagogico a forte valenza interdisciplinare. La pedagogia supera lo *strictu sensu* della sua disciplina, dimostrandosi multidimensionale, poliedrica e multifunzionale. Una scienza che, attraverso il movimento dell'apprendere ad apprendere, del collegare e separare, dell'analizzare e sintetizzare, tende a considerare l'uomo e l'ambiente, non come entità chiuse su sé stesse ma comunicanti e circolanti, per cogliere le sfide della società complessa che coinvolgono ogni campo di conoscenza (Morin, 2015, p. 86).

Il paradigma dell'imparare ad imparare, a qualunque età rappresenta la precondizione alla capacitazione ed alla possibilitazione (Sen, 1985; Nuusbaum, 2006). Nello scenario complesso e mutevole della società contemporanea, si è riconosciuto, nonostante tutto, la necessità di un ritorno alla persona, alla sua centralità nei processi che riguardano lo sviluppo umano. Un riconoscimento, che trova fondamento nella grande lungimiranza di J. Dewey, quando agli inizi del novecento, nei suoi discorsi sull'educazione ha sottolineato l'importanza del soggetto, del suo percorso di vita e della sua continua definizione identitaria. In parallelo a ciò che oggi l'OCSE, in materia di educazione degli adulti, chiama “competency 3B”: abilità di definire e realizzare piani di vita e progetti personali”.⁶

Il riconoscimento della centralità della persona come: 1) sorgente di conoscenza; 2) soggetto attivo che esercita un pensiero critico e creativo nel processo di cui egli stesso è causa ed effetto e per questo protagonista dello sviluppo umano, all'interno della metodologia del Design Thinking, fa emergere un chiaro valore interdisciplinare della pedagogia. Di una pedagogia che, come sosteneva M. Laeng, deve essere inteso nel “senso forte” che, non la vede dipendente o subordinata alle altre scienze, bensì come “l'effettivo superamento di una barriera epistemologica con la scoperta di un nuovo orizzonte unificante”. Similmente a ciò che Morin chiama transdisciplinarietà. Alla pedagogia si riconosce un compito complesso: quello di organizzare e coordinare in forma complessa tutte le discipline, con l'unico fine di superare la parcellizzazione e frammentazione della conoscenza (Morin, 2015) per avviare un nuovo umanesimo pedagogico.

5 Professore di Instructional Systems alla Pennsylvania State University.

6 OCSE/OECD, Definition and selection of key competences executive summary, 2005 in <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (consultato dicembre 2019).

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dweck C.S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2005). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner H. (2005). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Nuusbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Jonassen D.H. (1994). Thinking technology, toward a constructivistic design model. *Educational technology*, XXXIV, Aprile.
- Sen. A. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nuusbaum, A. Sen, *The quality of life*. Oxford: University Press.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Wilson B.G. (1996). *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.



Per un progetto di vita.
Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale

For a new life project.
From digital competence to digital citizenship

Alessio Fabiano

Università della Basilicata – alessio.fabiano@gmail.com

ABSTRACT

How can school change with the digital education? From the school we must start again to define and hope in a possible relaunch of democracy through the construction of a “well-made head” that can promote a civic education to discriminate information, facts, situations. The school must be enhanced, starting from digital, as a training center for the “citizens of tomorrow”, a tool for human and social progress.

The school must also foster digital relationships to overcome the global citizen’s loneliness syndrome in our “liquid” society. But what does it mean to educate to the digital citizenship? In this short paper the author will try to explain the role of the school in the construction of the students’ new life project that promotes the concept of the digital citizenship.

Come cambia la scuola e quindi l’educazione con il digitale? È dalla scuola che bisogna ripartire per definire e sperare in un possibile rilancio della democrazia attraverso la costruzione di una “testa ben fatta” che metta gli studenti, futuri cittadini, nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni. La scuola deve essere valorizzata, a partire dal digitale, come centro di formazione dei “cittadini del domani”, strumento per il progresso umano e sociale.

La scuola deve, inoltre, favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida. Ma cosa vuol dire educare alla cittadinanza digitale? In questo breve articolo l’autore cerca di spiegare il ruolo della scuola per la costruzione di un nuovo progetto di vita degli studenti che promuova il concetto di cittadinanza digitale.

KEYWORDS

School; Pedagogy; Didactics; Democracy; Digital Citizenship.
Scuola; Pedagogia; Didattica; Democrazia; Cittadinanza Digitale.

1. Una nuova idea di scuola

La scuola, come la società, è cambiata in maniera molto veloce e significativa negli ultimi anni. La scuola ha assorbito i cambiamenti sociali ed economici, quelli religiosi e multiculturali e quelli tecnologici e digitali.

L'assunto dal quale bisogna partire, dunque, risiede nella convinzione che la scuola sia di fondamentale importanza per la costruzione della formazione della persona in tutte le sue sfaccettature e nel contempo debba favorire, attraverso un apprendimento che sostenga le potenzialità di ciascuno, lo sviluppo formativo di persone in grado di affrontare criticamente lo "spirito" del proprio tempo.

Nella società, che si presenta complessa, globalizzata e digitalizzata, è chiara la necessità di avere progetti e finalità comuni al fine di ridurre i rischi legati alla fragilità e alla conseguente frammentazione della vita delle persone.

Tale urgenza, che si manifesta a livello nazionale e europeo, trova nell'educazione e nella formazione la strada maestra per poter rispondere in maniera chiara e condivisa alle sfide educative della società contemporanea.

In particolare, il richiamo di John Dewey secondo cui la pedagogia è un insieme di scienze dell'educazione che interpretano il fenomeno educativo nella sua complessità è ancora oggi attuale, in quanto educare alla democrazia significa formare soggetti con coscienza e spirito critico che condividono l'impegno costante verso la costruzione della società (Spadafora, 2015).

Bisogna, quindi, ri-pensare alla scuola come un laboratorio embrionale di cittadinanza e di democrazia. Ma come cambia la scuola e, quindi, l'educazione con il digitale? È, proprio, dalla scuola che bisogna ripartire per creare il rilancio della democrazia attraverso la costruzione della formazione dello studente come una "testa ben fatta" che metta i cittadini nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni (Faletti, 2015).

La scuola deve essere valorizzata, a partire dal digitale, come centro di formazione dei "cittadini del domani", strumento per il progresso umano e sociale.

Essa deve, inoltre, favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida e limitare la pervasività dei social network (Riva, 2017).

In questo breve articolo cercherò di spiegare il ruolo della scuola per la costruzione di un nuovo progetto di vita dello studente che promuova il concetto di cittadinanza digitale ed inclusiva, in cui il digitale non rappresenti una barriera tra gli individui, ma valorizzi le caratteristiche e le intelligenze di tutti.

Il punto di riferimento, a livello normativo, è stato offerto dall'ultima *Raccomandazione Europea*, del 23 maggio 2018, sull'apprendimento permanente che, di fatto, trasforma la competenza digitale in competenza di base. Per tale ragione vale la pena ricordare che l'ultimo *framework* europeo *DigComp* suggerisce politiche educative finalizzate a formare persone in grado di esercitare la cittadinanza attiva, anche in una accezione digitale, che siano in grado di utilizzare criticamente le tecnologie sviluppando, rielaborando e condividendo contenuti digitali.

L'attenzione prestata dai legislatori alla competenza digitale mira ad un coinvolgimento attivo di studenti e docenti per sviluppare un utilizzo integrato di strumenti digitali al fine di promuovere principi di cittadinanza e *digital citizenship* anche attraverso la Rete.

Il cambiamento, a mio avviso, si attua nella scuola che diventa il primo contesto dove le nuove generazioni possono sperimentare, rielaborare e contestualmente

formarsi ed essere, anche al di fuori delle aule scolastiche, promotori di buone pratiche (D'Alonzo, 2020).

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia.

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici siano in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, possa diminuire i rischi legati a fruizioni sconsiderate e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Il futuro della scuola dipende da come essa si pone nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di cambiare, non di stravolgere ma di mediare, di ri-pensare il suo ruolo di centro educativo che forma l'essere umano che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi la persona, anche attraverso il digitale, a saper vivere con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vision* di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che "nell'educazione come libero sviluppo e come continua crescita personale vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano".

2. La competenza digitale

La metafora "Cucchiaino e tablet" (Prensky, 2001) è molto esemplificativa per approfondire il concetto dei nuovi cittadini digitali.

Si definiscono "nativi digitali" i nuovi cittadini che sono nati nella tecnologia digitale della Rete e, fin dai primi momenti della propria crescita cognitiva e sociale, hanno utilizzato gli strumenti digitali in modo "naturale".

Per il nativo digitale imparare ad usare il cucchiaino o il tablet ha rappresentato un medesimo step di crescita. Non ha mai percepito la tecnologia come uno strumento "altro" o diverso dai mezzi o dagli strumenti di comune utilizzo "analogico" come la penna, il diario o il quaderno.

I "nativi digitali" sono soggetti che comunicano, interagiscono, apprendono secondo tempi e modalità nuovi rispetto ad un recente passato in cui le tecnologie non erano parte integrante, come invece lo sono adesso, della vita quotidiana della persona comuni. Ma essere nativi digitali non significa, necessariamente, essere competenti digitali.

Infatti, le persone hanno necessità di formarsi costantemente durante tutto l'arco della vita. Appartenere per motivi anagrafici alla categoria dei nativi digitali non significa essere per questo competenti digitali. Le competenze digitali necessitano di un continuo miglioramento formativo perché possano essere utilizzate in modo critico.

Il digitale è ormai da considerare una "competenza di base" per le nuove *Raccomandazioni* del Consiglio Ue.

Le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio dell'Unione Europea rispondono ai cambiamenti socioeconomici nelle relazioni personali e con le istituzioni. Nella competenza digitale c'è da sviluppare un ap-

profondimento su alfabetizzazione, sicurezza, gestione di informazioni, contenuti, dati e identità digitali.¹

Il Consiglio dell'Unione Europea il 23 maggio 2018 ha pubblicato le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sono trascorsi dodici anni dalla Raccomandazione del 2006 e anche le competenze richieste sono state messe meglio a fuoco: quasi tutte hanno cambiato nome (l'unica rimasta identica è la competenza digitale) anche se non vuol dire che siano state stravolte, ma forse qualcosa si è trasformato nel congegno epistemologico, pedagogico-didattico originario.

Il documento è una risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia globalizzata. Il mondo si è trasformato, anche se le applicazioni e gli sviluppi legati al raggiungimento di quelle competenze erano già state intuite. Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull'istruzione, sulla formazione e sull'apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità. Lo sviluppo del quadro di riferimento delle competenze digitali e del quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali sostiene lo sviluppo delle competenze.²

Ma come passare dalla competenza digitale alla cittadinanza attiva digitale? Quali sono le esperienze di apprendimento da proporre a scuola e in che modo la scuola può educare il cittadino digitale?

Come la competenza digitale si declina in esercizio della cittadinanza digitale?

Una scuola che educa per competenze riconosce la competenza digitale come "elemento forte" nella progettazione di esperienze di apprendimento in cui il discente diviene consapevole del proprio ruolo di cittadino (digitale), di attore proattivo nella società locale, nazionale e globale, di "agente" di competenze sia nella dimensione analogica che in quella digitale.

Il processo di apprendimento consente al soggetto di potenziare l'esercizio della propria cittadinanza. L'aula, attraverso la Rete, si apre al mondo, valorizza percorsi di istruzione formale ed informale, ricerca ed attiva reti collaborative, finalizzate all'arricchimento dell'esperienza formativa con partner diversificati come istituzioni, aziende, enti no profit, cittadini.

Il progetto didattico si deve orientare ad una completa integrazione della tecnologia nel processo di apprendimento. L'esercizio della competenza digitale e di cittadinanza si fondono in occasioni formative attive e collaborative. La competenza digitale deve configurarsi come elemento centrale per costruire la cittadinanza attiva, partecipata e consapevole. Esiste, inoltre, un nesso tra dispositivi digitali, interattivi e multimediali a disposizione della classe e i possibili vantaggi nella gestione di una didattica inclusiva, rivolta in particolare a classi in cui siano presenti alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali.

Un primo passaggio fondamentale, perché questo accada, è l'acquisizione della consapevolezza, da parte di docenti, genitori e discenti dell'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale, della necessità di essere competenti per poter esercitare attivamente la cittadinanza e, infine, della necessità di essere formati ad agire le competenze, in modo integrato e complementare, tanto nella dimensione analogica che in quella digitale (<https://ec.europa.eu/jrc/en/dig-comp/digital-competence-framework> Consultato il 20-02-2020).

1 <https://www.agid.gov.it/agenzia/stampa-e-comunicazione/notizie/2018/01/15/competenze-digitali-consultazione-il-quadro-competenze-europee-base>. Consultato il 20-02-2020.

2 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) - Consultato il 18 febbraio 2020.

Educare alla cittadinanza digitale (Rodotà, 2014) è rendere i soggetti in formazione cittadini in grado di:

- esercitare la propria cittadinanza utilizzando in modo critico e consapevole la Rete e i Media,
- esprimere e valorizzare sé stessi utilizzando gli strumenti tecnologici in modo autonomo e rispondente ai bisogni individuali, sapersi proteggere dalle insidie della Rete e dei Media (plagio, truffe, adescamento...),
- saper rispettare norme specifiche (rispetto della privacy, rispetto/tutela del diritto d'autore...),
- essere cittadini competenti del contemporaneo.

3. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale

I costanti cambiamenti politici, economici, antropologici e sociali, unitamente ai cambiamenti tecnologici e digitali identificano il nostro tempo rendendo necessario un costante aggiornamento delle conoscenze di ogni individuo che voglia partecipare attivamente alla propria comunità.

Per questo motivo l'esigenza formativa emergente è quella di una continua verifica e riqualificazione delle proprie conoscenze e competenze da spendere in ambito lavorativo, sociale, relazionale, personale e professionale, a tal proposito il pedagogista americano John Dewey (1916) più di un secolo fa affermava che soltanto a patto di essere fedele al pieno svolgimento di tutti gli individui, la società in ogni cambiamento può essere fedele a sé stessa. Ogni qual volta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Una società consiste di un certo numero di persone tenute insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità nel sentimento di simpatia. Sotto l'aspetto etico la debolezza della scuola presente consiste nel fatto che si adopera a preparare futuri membri, cittadini dell'ordine sociale, in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale.

In tale prospettiva, la pedagogia si deve fare carico di un progetto educativo che miri a soddisfare le esigenze individuali e ancor più sociali poiché la sostanza dell'essere umano, come sosteneva Piero Bertolini (2003), risiede essenzialmente in "un essere verso, un tendere a, un continuo aprirsi, insomma un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati".

Tra le tante espressioni con cui si cerca di definire l'attuale società, quella di *learning society* o società della conoscenza, appare sicuramente pertinente ed efficace, in quanto mostra l'aspetto definibile come pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita associata e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza.

Si tratta, cioè, di una società che trasmette nuove conoscenze, che stimola i suoi membri, favorendo in essi la capacità di apprendere e rielaborare nuove informazioni e nuovi saperi.

Essere cittadini attivi e "partecipare" richiede il possesso di competenze connesse alle tecnologie. La cittadinanza si è allargata ed amplificata "nel" ed "attraverso" il digitale e la Rete. Parlare oggi di cittadinanza significa far riferimento anche alla dimensione digitale.

In questa prospettiva è fondamentale ripensare l'esperienza formativa. Perché il soggetto possa mobilitare in modo significativo le competenze acquisite deve poter contare su una solida competenza digitale. Senza competenza digitale, nell'attuale contesto socio-culturale-economico, il soggetto è a forte rischio di esclusione in quanto non è in grado di cogliere le opportunità disponibili (di studio, lavoro etc).

Il *digital competence divides* è spesso in relazione con il *social and economic divides* (Ala-Mutka, 2011). Senza l'allargamento al digitale, nessuna competenza può dirsi agita in modo consapevole.

Nella progettazione didattica di interventi di educazione alla cittadinanza le competenze disciplinari, digitali e di cittadinanza vengono consolidate in modo integrato attraverso la strutturazione di esperienze educative che vertono sull'*engagement* del discente, ovvero un coinvolgimento profondo del soggetto in formazione.

L'*engaging* del discente avviene attraverso la strutturazione di attività che prevedano l'orientamento dell'esperienza didattica alla produzione di output concreti o alla realizzazione di progetti. L'allievo è posto in condizione di organizzare il proprio apprendimento attraverso l'uso di ambienti didattici digitali e di integrare analogico e digitale ampliando la scelta delle risorse disponibili, dal manuale al sito web.

La dimensione digitale viene adoperata per incrementare il coinvolgimento attivo del soggetto nel processo formativo. Questo, inoltre, consente un confronto diretto con messaggi, trasmessi utilizzando linguaggi diversi e mediante diversi supporti, di genere e complessità diversificati (Rivoltella – Rossi, 2017).

L'elaborazione e realizzazione di output e/o progetti pone il soggetto nella condizione reale di valutare e pianificare tempi, modalità, strategie per tradurre le conoscenze possedute in competenze agite. La proposizione di "situazioni problematiche", anche in forma di gioco, sollecita il discente a costruire e verificare ipotesi, ad individuare/valutare, criticamente, fonti e risorse adeguate, ad elaborare argomentazioni, collegamenti e relazioni.

Gli insegnanti per questo devono imparare a progettare la didattica in un contesto fluido (Rivoltella – Rossi, 2019).

Non è possibile, per questo, definire modelli chiusi, ma, senza dubbio, è auspicabile individuare una *vision* comune e non perdere i riferimenti e le indicazioni, forniti a livello nazionale ed europeo, sopra citati. Il veloce progresso tecnologico rischia di rendere presto obsoleti in particolare i modelli operativi che si strutturano intorno a determinati *device* o applicazioni.

La *vision* suggerita apre la porta dell'aula alla realtà locale e globale attraverso il digitale e punta su un apprendimento che docenti, allievi e contesto costruiscono insieme attraverso un costante dialogo. Si concentra sulla metodologia da impiegare: consultazione di fonti autentiche in Rete, sperimentazione costante di nuove tecnologie, stimolazione alla produzione di output creativi ed innovativi (Trilling, 2009).

L'ambiente formativo, in cui vi è piena integrazione tra dimensione analogica e digitale, deve essere proattivo e deve educare ad essere proattivi. In questo l'uso della Rete risulta determinante perché consente al discente di ampliare il proprio campo esperienziale, in modo determinate se il soggetto è in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica (inglese come lingua straniera). La competenza digitale intesa come impiego competente del web facilita l'allievo nell'attività di interpretare le tendenze e, conseguentemente, nell'anticipare i cambiamenti e pianificare strategie e azioni.

L'intervento intende valorizzare il possibile impiego della tecnologia in contesto didattico come strumento fondante per la formazione del cittadino della società della conoscenza. Appare importante focalizzare l'attenzione sulle opportunità offerte dal digitale e dalla comunicazione in Rete per favorire inclusione e crescita della comunità locale e globale (Deuze, 2006).

La scuola che vira con decisione all'integrazione tra analogico e digitale, che ripensa la progettazione didattica in termini di competenze da agire in tale "doppia dimensione", che valorizza le competenze dell'allievo consumer di *social network* (piuttosto che stigmatizzarle) appare, a nostro avviso, il prototipo di una scuola proattiva pronta ad accettare la complessità e la fluidità del XXI secolo.

Parlando di educazione civica e di cittadinanza attiva, in Italia, la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg-Consultato il 19 - 02- 2019>), sull'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* ha posto l'attenzione in maniera marcata sull'Educazione alla cittadinanza digitale, così come è chiaramente espresso nell' art. 5 della predetta legge.

Quali sono le novità introdotte? Vengono qui riportati i riferimenti:

1. Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, di cui all'articolo 2 della legge, è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale.
2. Nel rispetto dell'autonomia scolastica, l'offerta formativa erogata nell'ambito dell'insegnamento di cui al comma 1 prevede almeno le seguenti abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità tenendo conto dell'età degli alunni e degli studenti:
 - a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
 - b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
 - c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;
 - d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;
 - e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;
 - f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;
 - g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere se' e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.
3. Al fine di verificare l'attuazione del presente articolo, di diffonderne la conoscenza tra i soggetti interessati e di valutare eventuali esigenze di aggiornamento, il Ministro dell'istruzione, dell'Università e della ricerca convoca

almeno ogni due anni la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale, istituita presso il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca ai sensi del decreto di cui al comma 4 della Legge.

4. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono determinati i criteri di composizione e le modalità di funzionamento della Consulta di cui al comma 3, in modo da assicurare la rappresentanza degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e degli esperti del settore. L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza designa un componente della Consulta.
5. La Consulta di cui al comma 3 presenta periodicamente al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca una relazione sullo stato di attuazione del presente articolo e segnala eventuali iniziative di modificazione che ritenga opportune.
6. La Consulta di cui al comma 3 opera in coordinamento con il tavolo tecnico istituito ai sensi dell'articolo 3 della legge 29 maggio 2017, n. 71. 7. Per l'attività prestata nell'ambito della Consulta, ai suoi componenti non sono dovuti compensi, indennità, gettoni di presenza o altre utilità comunque denominate, né rimborsi di spese.

Emerge da questa impostazione la necessità di promuovere e valorizzare le competenze digitali sia in chiave di cittadinanza che in chiave inclusiva a partire dalla formazione dei docenti che avranno sempre di più un ruolo centrale nella costruzione di percorsi formativi per i cittadini del domani (Cottini, 2017). La cittadinanza non può più prescindere dalla competenza digitale che, attraverso la mediazione tra virtuale e reale, consente di agire la propria esperienza di vita in relazione ad una nuova comunità.

In conclusione le tecnologie digitali vanno interpretate come rivalutazione dell'apprendere attraverso il fare che può finalmente diventare alla portata di tutti, in quanto, (Mulè, 2016) le esperienze non vengono imposte dall'insegnante, ma nascono dagli interessi degli alunni e il compito dell'educatore è quello di organizzare tali interessi per sviluppare attraverso essi il senso della socialità.

La cittadinanza digitale è, quindi, un fondamento epistemologico imprescindibile per definire progettare e costruire la democrazia del XXI secolo che si deve ripensare attraverso il tema dell'inclusione sociale e politica.

Lo studente, futuro cittadino, in altri termini non può costruire il suo progetto di vita se non si collega alla cittadinanza digitale che, in stretta connessione con l'analogico, determina la *vision* pedagogica e didattica della scuola democratica nella società globale contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Ala-Mutka K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffello Cortina.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*, 22, 2, 2006, 63-75.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Faletti, C. (2015). *La didattica digitale. Come far apprendere ai nostri ragazzi un modello per apprendere*. Bergamo: Currenti Calamo.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P., (ed.) (2016). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5.
- Riva, G. (2017). *Nativi Digitali. Crescere e Apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Rodotà, S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali i diritti, quali i vincoli*. Bari: Laterza.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Trilling B. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Riferimenti sitografici

- <https://www.agid.gov.it/agenzia/stampa-e-comunicazione/notizie/2018/01/15/competenze-digitali-consultazione-il-quadro-competenze-europee-base>
- <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pd>
- <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- <http://www.oecd.org/education/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm>

Personalizzazione e accessibilità dei beni culturali grazie alla realtà aumentata

Personalization and accessibility of cultural heritage thanks to augmented reality

Alessandra Gargano

Università degli studi di Salerno – algargano@unisa.it

ABSTRACT

In the last few years, the theme of accessibility has been the driving force of profound changes, which have revolutionized society and culture represents one of the crucial areas both for the central role it plays in the growth of the individual and society, and for the advanced state of development that accessibility has reached in the cultural sphere.

Starting from the consideration that each individual is characterized by multiple facets, in order to create a combination of accessibility and culture, it is not necessary to create unique solutions for everyone, but to think of them on the basis of the characteristics specific to each type of user, in order to satisfy even the less obvious needs, aware of the fact that it is necessary to intervene for the maximum autonomy of the individuals, who show different needs based on their evolutionary condition, age, physical, sensorial and cognitive abilities, training, culture and experience.

Therefore, the idea is to develop an augmented reality APP with accessibility and customization features and therefore can be adapted to the needs of each individual user. Once he has framed a reference work with his mobile device, he will be able to access accessible and connected knowledge bases contained in the semantic web. The target is to demonstrate that the knowledge bases currently available can be used to create differentiated paths adapted to the needs of individual users.

Negli ultimi anni, il tema dell'accessibilità è stato motore di profondi cambiamenti, che hanno rivoluzionato la società e la cultura rappresenta uno degli ambiti cruciali sia per il ruolo centrale che riveste nella crescita dell'individuo e della società, sia per il progredito stato di sviluppo che l'accessibilità ha raggiunto in ambito culturale.

Partendo dalla considerazione che ogni individuo è caratterizzato da molteplici sfaccettature, al fine di creare un connubio tra accessibilità e cultura, non bisogna realizzare soluzioni univoche per tutti, ma pensarle sulla base delle caratteristiche proprie di ogni tipologia di utenza, in modo da soddisfare anche i bisogni meno evidenti, consapevoli del fatto che bisogna intervenire per la massima autonomia dei singoli, i quali mostrano necessità diverse in base alla propria condizione evolutiva, età, abilità fisiche, sensoriali e cognitive, formazione, cultura ed esperienza.

Dunque, l'idea è quella di sviluppare un'APP di realtà aumentata con caratteristiche di accessibilità e customizzazione e che quindi possa essere adeguata alle esigenze di ogni singolo utente. Egli, una volta inquadrata un'opera di riferimento con il proprio dispositivo mobile, potrà accedere a basi di conoscenza accessibili e collegate, contenute nel web semantico. L'obiettivo è quello di dimostrare che le basi di conoscenza attualmente disponibili sono utilizzabili per creare dei percorsi differenziati e adattati alle esigenze dei singoli utenti.

KEYWORDS

Augmented reality, Semantic web, Personalization, Accessibility, Cultural heritage.

Realtà aumentata, Web semantico, Personalizzazione, Accessibilità, Beni culturali.

1. Beni culturali e digitalizzazione

Internet, gli sforzi globali di digitalizzazione, l'agenda digitale europea, i continui investimenti in Europea, la *Digital Public Library of America* e molte altre iniziative, hanno reso disponibili in rete milioni e milioni di dati culturali digitalizzati.

È necessario dare un senso a tutte queste informazioni aggregandole, integrandole, fornendo ricerche incrociate, trovando collegamenti tra entità e artefatti, costruendo narrative, analizzando dati, coinvolgendo gli utenti. Dalle mappe antiche alle registrazioni bibliografiche, ai dipinti, alle monete, tutto sta diventando sempre più connesso. Nel dominio dei beni culturali esistono una serie di ontologie e metadati ed un certo numero di thesauri e dizionari geografici, alcuni dei quali sono interconnessi: DBPedia; Wikidata, Europea, GeoNames, Pleiades, etc.

James Cuno, Presidente e CEO del J. Paul Getty Trust, evidenzia il ruolo della modernizzazione delle scienze umane ed il valore dei dati collegati nell'informatica del patrimonio culturale.

La domanda è anche come preservare il ruolo di biblioteche, musei e altre istituzioni del Patrimonio Culturale come centri di saggezza e cultura nel nuovo millennio? *Google, Wikipedia, Facebook, Twitter* e le APP per *smartphone* non rischiano di diventare i nuovi centri di ricerca e cultura? È possibile ritenere che le risposte a molte di queste domande riguardino la tecnologia semantica ed i dati collegati, i quali consentono la ricerca, la collaborazione e l'aggregazione, su larga scala, in ambito umanistico digitale e il rinnovamento tecnologico delle istituzioni CH. Oggi le tecnologie semantiche svolgono un ruolo simile, consentendo all'umanista digitale di stabilire connessioni e comprendere la moltitudine di artefatti culturali digitalizzati, disponibili in rete.

Il settore delle Gallerie, Biblioteche, Archivi e Musei (GLAM) tratta dati complessi e vari. Integrare questi dati, soprattutto tra le istituzioni, è sempre stata una sfida. D'altro canto, il valore dei dati collegati è particolarmente alto in questo settore, poiché la cultura per sua stessa natura è transfrontaliera e interconnessa.

Le tecnologie, in particolare quelle legate all'ICT (*Information and Communication Technologies*) hanno trovato largo utilizzo nel settore dei beni artistici e culturali e ciò ha portato ad un vivo dibattito sul come debbano essere utilizzate

e su quali tecnologie siano più appropriate, per raggiungere gli obiettivi ritenuti di maggiore importanza.

L'installazione delle prime postazioni *hands-on* all'interno dei musei ha portato ad un radicale cambiamento delle tecnologie, che però non si è ancora ben definito, risultando sempre come un continuo *work in progress*. Insieme a tale evoluzione, si sta evolvendo anche il concetto di interazione, che non deve essere limitata solo ad un'interazione utente/oggetto o utente/tecnologia, ma le istituzioni culturali devono anche cercare di favorire i processi di interazione sociale fra gli utenti coinvolti nello stesso momento, nello stesso luogo, sfatando il mito del "visitatore individuale". Le ICT, la digitalizzazione e il moltiplicarsi dei *device* tecnologici hanno modificato le modalità di accesso, consumo e possesso di un bene da parte dei consumatori, infatti oggi è possibile riprodurre e diffondere i prodotti culturali grazie ad una serie di canali diversificati.

2. Realtà museale "aumentata"

Nel 1994 gli studiosi dell'*Industrial Engineering Department* dell'Università di Toronto definiscono: «AR can be regarded in terms of a continuum relating purely virtual environments to purely real environments» (Milgram et al., 1994, p. 282). La realtà aumentata consente di vedere il mondo reale, con l'aggiunta però di informazioni virtuali, che si sovrappongono alla realtà, alla quale vengono conferite connotazioni semantiche con l'ambiente circostante, che si basano su modalità di interazione, che si prestano a molteplici usi potenziati, poiché allargano la visione e intensificano la realtà. Ciò consente di ricevere informazioni reali, attraversando quello che la *Disney* chiama il "divario digitale-fisico" (*traversing the digital-physical divide*)¹.

La Realtà Aumentata (o AR, dall'inglese *Augmented Reality*) è dunque un sistema in grado di sovrapporre livelli informativi alla realtà, combinando informazioni provenienti dal mondo reale e informazioni generate artificialmente, al fine di creare un sistema che consenta all'utente di vivere un'esperienza sensoriale arricchita da informazioni ed elementi virtuali. Il sistema può essere implementato su piattaforme di varia natura: dispositivi mobili o fissi, dispositivi di visione, ascolto e manipolazione.

Con l'introduzione dell'AR si è passati al nuovo concetto di apprendimento aumentato (*augmented learning*). L'AR, applicata ai beni culturali, offre la possibilità al visitatore di "viaggiare nel tempo" con il proprio cellulare.

3. Edutainment e beni culturali

La sfida educativa lanciata ai musei ed alla scuola porta alla necessità di ricercare modelli metodologici più coinvolgenti e appassionanti, per trasmettere il patrimonio storico e artistico, su cui gravano stereotipi e pregiudizi radicati e rafforzati dalle influenze socio-ambientali e spesso dagli insegnanti stessi. Ciò con lo scopo di indurre nei giovani curiosità e interesse verso contenuti solitamente percepiti come esclusivo dovere di studio: «C'è intorno ai ragazzi un clima culturale di "usa e getta", di "tutto e subito", di mentalità dello spot che mal si accorda con strategie

1 cfr. http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/BRICKS_1_2017.pdf

didattiche impostate sui tempi lunghi del saper fare, sulla pazienza dell'indagine e del confronto, sul radicamento di paradigmi piuttosto che sull'accumulo di informazioni» (Mazza, 2004, p.91). In tal senso, museo e scuola non possono tirarsi indietro dalla conoscenza del mondo giovanile, con le sue problematiche, abitudini e comportamenti, che rappresentano il punto di partenza per la significatività degli apprendimenti su cui fondare un'efficace azione didattica.

Dopo quasi dieci anni dall'introduzione della definizione dell'International Council of Museums (ICOM), i musei sono cambiati radicalmente, ponendo l'accento sui fattori esperienziali della visita e considerando soprattutto la componente di piacere, di conseguenza sviluppando e implementando soluzioni che combinino divertimento e didattica. Questo tipo di comunicazione viene definita *edutainment*, termine coniato nel 1973 da Bob Heyman (Cervellini & Rossi, 2011), ma in precedenza utilizzato da Marshall McLuhan nei primi anni 60' e si riferisce proprio all'opportunità di utilizzare un prodotto artistico e culturale, imparando e, allo stesso tempo, divertendosi.

Il nome scaturisce dall'unione di due sostantivi, *education*, quindi didattica, apprendimento, ed *entertainment*, intrattenimento, esigenza di svago del fruitore. Dunque, un prodotto culturale di *edutainment* è pensato per educare, divertendo. Infatti, uno dei motivi per cui molti utenti vanno in visita nei musei è per piacere.

4. Beni culturali, personalizzazione e accessibilità

Nell'esperienza museale intervengono diversi fattori in relazione sia alla forma e alla struttura del museo, sia alle caratteristiche dell'utente e al contesto della visita.

Per comprendere l'efficacia comunicativa del "dispositivo-museo" è necessario osservare attentamente il pubblico, in modo da cogliere i comportamenti, in base ai suoi diversi aspetti. Jalla ed altri studiosi (2011) affermano che la differenza tra un visitatore esperto e gli altri sta nel suo dominio del codice testuale, che gli consente di notare il messaggio, ma anche la forma e la struttura del testo, il suo ritmo e la sua poetica. Egli evidenzia come, mentre nella nostra educazione, formale e informale, ci vengono consegnati gli strumenti per interpretare i codici letterari e musicali, difficilmente ci vengono dati strumenti per interpretare la comunicazione museale. Secondo Jalla, l'educazione museale dovrebbe essere riconosciuta come formazione di tutti, in quanto appartiene ad una più generale educazione della lettura dello spazio, visto come contesto entro il quale si svolge la nostra vita. A prescindere dal dominio di un codice di comunicazione museale, il problema principale è quello dei messaggi che un museo vuole trasmettere e i modi in cui intende farlo.

L'apprendimento museale può rappresentare uno strumento, più piacevole e informale, di affiancamento alle tradizionali metodologie, in grado di consolidare conoscenze pregresse e trasmetterne nuove. Il museo è, inoltre, un mezzo fondamentale per il processo di inclusione sociale, soprattutto per tre importanti elementi: accesso, rappresentazione, partecipazione:

- l'accesso, poiché una delle *mission* del museo, come istituzione «al servizio della società e del suo sviluppo, aperto al pubblico»², è garantire l'accesso alla

2 Definizione del museo secondo l'ICOM, per cui «Il Museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle

cultura uguale per tutti, sia per un lato puramente “estetico”, sia sul versante sociale;

- la rappresentazione, invece, è collegata alla storia, passata e presente, in quanto un museo fornisce gli strumenti per riflettere, investigare e rappresentare i valori della società contemporanea, attraverso il patrimonio culturale. Di conseguenza, conoscere la storia grazie agli oggetti ed ai manufatti artistici, fortifica l’idea di una società costruita dall’uomo, e non un concetto astratto;
- la partecipazione, concerne la possibilità data dai musei di favorire la partecipazione attiva al processo creativo di produzione culturale, interessando e stimolando la sensibilità artistica degli utenti.

Tali aspetti, indicano la possibilità per i musei di essere protagonisti del processo di rafforzamento del senso civico, della condivisione dei valori sociali, della crescita personale e dell’impegno sociale.

Per quanto riguarda la crescita individuale, i musei possono incidere anche allo sviluppo di autostima, competenze personali e senso d’identità, grazie ad attività di dialogo e interazione con i visitatori, laboratori interattivi e programmi per la partecipazione e la crescita anche di chi non è occupato in attività di studio o di lavoro. Per quanto riguarda la crescita comunitaria, invece, i musei possono creare dei benefici per lo sviluppo di una consapevolezza sociale e l’attitudine al miglioramento e al cambiamento. A livello di impatto sulla società, infine, il museo può favorire la crescita del senso di appartenenza, grazie alla comunicazione di patrimonio e documenti storici, contestualizzati e rapportati alla realtà odierna.

Oltre ai benefici di livello sociale, i musei hanno valore per diversi aspetti:

- culturale: le collezioni museali sono fonte di attività dell’istituzione che, conservando, comunicando e gestendo, crea un impatto culturale positivo;
- sociale: il museo consente l’attivazione di connessioni, operando come mediatore a tutti i livelli della società e collaborando con tutti gli *stakeholders*;
- didattico: il museo produce apprendimento attraverso forme pedagogiche informali;
- esperienziale: il museo dà la possibilità di vivere delle esperienze a metà strada tra il piacere e l’apprendimento;
- economico: il museo può produrre dei risvolti economici positivi per il territorio.

Negli ultimi anni, il tema dell’accessibilità è stato motore di profondi cambiamenti, che hanno rivoluzionato la società e la cultura rappresenta forse uno degli ambiti più cruciali sia per il ruolo centrale che riveste nella crescita dell’individuo e della società, sia per il progredito stato di sviluppo che l’accessibilità ha raggiunto in ambito culturale.

«L’accessibilità culturale – in tutte le sue declinazioni, da quella museale a quella degli spettacoli dal vivo, da quella dei beni culturali a quella audiovisiva – è l’insieme di teorie, pratiche, servizi, tecnologie e strumenti atti a fornire accesso a prodotti, ambienti e servizi culturali a persone che non possono, o non possono pienamente, accedervi nella loro forma originaria. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani riconosce la cultura e l’arte tra i beni necessari per vivere una vita di qualità» (Greco, 2017, p.101).

testimonianze materiali e immateriali dell’uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto».

Inizialmente il termine accessibilità stava ad indicare l'abbattimento delle barriere architettoniche, ma essa designa molto più della sola eliminazione di tali barriere. La parola chiave infatti è "autonomia", quindi rendere l'utente, qualunque sia la sua specificità, libero di fruire da solo di un luogo di cultura, una mostra o uno spettacolo, riconoscendogli e rispettandone i diritti fondamentali di essere umano e favorendone, di conseguenza, l'inclusione.

Su questa strada si muove l'*Universal Design* e il *Design for All*, progettando ambienti, servizi o prodotti tenendo conto di tutto il pubblico attuale e potenziale, con i suoi bisogni specifici e prevedendo per tutti il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tale processo deve tendere ad un orizzonte di completa accessibilità per tutti, nel quale arte e cultura rappresentino un bene di tutti e per tutti, divenendo così uno degli strumenti più strategici ed efficaci per il raggiungimento di una società inclusiva. Migliorare le condizioni di accessibilità fisica, culturale, economica, cognitiva, sensoriale, oltre a rappresentare un diritto dell'utenza, è un dovere del museo.

Sono diverse le pratiche museali di educazione, mediazione ed interpretazione che mostrano il potenziale del patrimonio culturale per favorire dinamiche di conoscenze, scambio e dialogo, sviluppo di senso civico e sociale, rafforzamento dell'empatia e della messa in discussione del sé e il 2018 rappresenta l'anno europeo dedicato al patrimonio culturale, con gli obiettivi che il Consiglio d'Europa pone:

- promuovere la diversità culturale, il dialogo interculturale e la coesione sociale;
- evidenziare il contributo economico offerto dal patrimonio culturale ai settori culturale e creativo, compreso per le piccole e medie imprese, e allo sviluppo locale e regionale;
- sottolineare il ruolo del patrimonio culturale nelle relazioni esterne dell'Ue, inclusa la prevenzione dei conflitti, la riconciliazione post-bellica e la ricostruzione del patrimonio culturale distrutto.

Tale programma calza alla perfezione con l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile³, la quale riconosce alla cittadinanza globale, alla diversità culturale e al dialogo interculturale i principi cardine per lo sviluppo sostenibile. Il ruolo da protagonista, per il raggiungimento degli obiettivi in merito all'istruzione, alla parità di genere, alla crescita sostenibile, al turismo e alla sicurezza e sostenibilità, viene assegnato al patrimonio culturale. Ancora una volta, dunque, la centralità ricade sulle persone.

Rendere accessibile il patrimonio culturale e i luoghi della cultura può contribuire a migliorare la vita delle persone.

5. MyC.A.M. (My Customizable and Accessible Museum)

Partendo dalla considerazione che ogni individuo è caratterizzato da molteplici sfaccettature, portando con sé specificità e particolarità difficilmente inquadrabili in maniera univoca, al fine di creare un connubio tra accessibilità e cultura, non bisogna realizzare soluzioni preconfezionate e univoche per tutti, ma andrebbero

3 Risoluzione delle Nazioni Unite adottata dall'Assemblea generale il 25 settembre 2015, "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile".

pensate sulla base delle caratteristiche proprie di ogni tipologia di utenza, in modo da soddisfare anche i bisogni meno evidenti, consapevoli del fatto che bisogna intervenire per la massima autonomia dei singoli, i quali mostrano necessità diverse in base alla propria condizione evolutiva, età, abilità fisiche, sensoriali e cognitive, formazione, cultura ed esperienza.

Se i gradini o altri ostacoli “evidenti” sono visibili, ci sono barriere invisibili e quindi poco o per niente considerate, che potrebbero essere risolte in modo semplice.

L’idea è quella di sviluppare un’APP (MyC.A.M.) di realtà aumentata, con caratteristiche di accessibilità e customizzazione e che quindi possa essere adeguata alle esigenze di ogni singolo utente, e che, una volta inquadrata un’opera di riferimento con il proprio dispositivo mobile (*smartphone* o *tablet*), durante le visite ai beni culturali, permetterà all’utente di accedere alle informazioni contenute nel web semantico, mediante l’utilizzo di una mappa concettuale, i cui nodi saranno costituiti dalle parole chiave, che caratterizzano l’opera di riferimento.

Per la realizzazione dell’APP verranno utilizzate le tecnologie legate al web semantico.

In particolare si utilizzeranno basi di conoscenza accessibili e collegate, contenenti informazioni di carattere generale (DBpedia), geografico (Geonames, Pleiades) e legate ai beni culturali (Getty, Pelagios api).

Lo scopo di questa APP è quello di dimostrare che le basi di conoscenza attualmente disponibili sono utilizzabili per creare dei percorsi differenziati e adattati alle esigenze di un pubblico con bisogni educativi specifici.

In particolare, verrà messo l’accento sulla trasmissione della conoscenza per immagini, attraverso rappresentazioni cartografiche dell’informazione spaziale l’utilizzazione del materiale fotografico messi a disposizione dalle basi di conoscenza utilizzate.

Un concetto estremamente importante riguarda la personalizzazione, in quanto le informazioni relative a luoghi, opere, architetture storiche, parchi e resti archeologici saranno a disposizione di un’utenza estremamente variegata per genere, sesso, età, preparazione, etc. Di rilevante importanza sarà quindi la presentazione delle informazioni, le quali saranno le stesse per tutti ma il modo, la forma ed il linguaggio varieranno in base all’utenza che vi accede.

Un altro concetto chiave riguarda l’accessibilità. Tale APP dovrà prevedere delle funzioni specifiche per ogni tipologia di disabilità o disturbo.

L’utilizzo di Interfacce Naturali, già supportate da molti *devices* e software presenti nelle aule scolastiche (LIM, *tablet*, *smartphone*), consente di ottenere un’interazione non più attraverso lo schermo ma attraverso il movimento, nello spazio naturale dell’utente, in relazione ad una *umwelt* aumentata che interagisce con l’intero corpo dell’utente (Di Tore, Carlomagno; Di Tore, Sibilio, 2013). Ciò consente l’attivazione della sfera percettiva del soggetto, procurandogli una stimolazione multisensoriale. Anche l’attenzione viene sollecitata sia per lo stato di vigilanza, in quanto si ha la prontezza nel riconoscere una modifica improvvisa nel flusso delle stimolazioni, sia per l’attenzione selettiva che per quella divisa. Inoltre si ha un incremento dell’abilità motoria fine e dei riflessi oculo-manuali. Tali competenze non solo sono utili nel mondo virtuale ma anche nella vita quotidiana poiché migliorano la capacità di trasformare il pensiero in azione.

L’APP ha l’obiettivo di mostrare come sia possibile ottenere un apprendimento personalizzato in ambito museale, sfruttando le risorse offerte dal web semantico, al fine di arricchire gli oggetti della visita, grazie alle informazioni contenute nei *dataset*. Essa può essere calibrata per diverse tipologie di utenti e permette di vi-

sitare i musei utilizzando i benefici delle nuove tecnologie, consentendo di accedere ai contenuti informativi presenti nel web semantico, secondo il proprio interesse e stile di visita.

La filosofia dei progetti che rientrano in questo campo è quella della creazione di opere aperte, dove sia possibile intervenire attivamente sul proprio apprendimento ed inserire anche qualcosa di proprio. Si deve quindi avere una libertà di scelta perché le persone che hanno opzioni hanno la possibilità di poter esprimere compiutamente la loro dimensione. Anche durante una visita in un museo, ogni attore deve poter manifestare i propri interessi, partecipando attivamente alla costruzione del proprio percorso. Nascono così documentazioni personalizzate che possono essere condivise con gli altri utenti, in modo da trasmettere e condividere informazioni e ricevere ed elaborare *feedback*.

L'APP ha un'interfaccia ben definita in termini di successione di schermate e di sistema di navigazione. Il metodo di interazione con l'utente deve essere chiaro e semplice in modo da poter essere utilizzata in modo autonomo.

Conclusioni

L'apprendimento nei musei è frutto di un processo libero, informale ed emotivo, che si diversifica in base allo stile di visita e dunque le soluzioni utilizzate per incentivare l'apprendimento dovrebbero lasciare all'utente la libertà di scegliere sia come, sia con che cosa interagire.

I visitatori potranno utilizzare l'applicazione per una maggiore interazione con le opere d'arte, per scoprire e ricevere informazioni aggiuntive sul proprio smartphone, per interagire ovunque con immagini e contenuti, aumentando il coinvolgimento nell'apprendimento informale, creando una narrazione personale sull'esperienza della visita museale da condividere.

Questa APP rappresenta un prototipo, al fine di vagliare il *design* di quello che si sta progettando, soprattutto per effettuare veloci prove di interazione durante il processo di prototipazione.

Riferimenti bibliografici

- Cervellini, F., & Rossi, D. (2011). Comunicare emozionando. L'edutainment per la comunicazione intorno al patrimonio culturale. Disegnarecon, [S.l.], p. 48-55, ISSN 1828-5961. Disponibile all'indirizzo: <https://disegnarecon.unibo.it/article/view/2568>.
- Di Tore P. A., Carlomagno N., Di Tore S., & Sibilio M., (2013). Digital umwelt: towards a didactic use of natural interfaces. *International journal of digital literacy and digital competence*. Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Greco G. M., (2017), L'accessibilità culturale come strumento per i diritti umani di tutti. In Cetorelli G., & Guido M. R. (eds.). *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche*. Roma: Quaderni della valorizzazione, NS 4.
- Jalla, D., Lonjon, C., Pizzigoni, F.D., & Vuillet, T. (2011). *PATHS-L'École est notre Patrimoine*. Torino-Lyon: Città di Torino.
- Mazza, E. (2004). Didattica museale e ricerca educativa. In Nardi E. (ed.), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo* (pp. 81-92). Milano: Franco Angeli.
- Milgram, P., H. Takemura, et al. (1994). *Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum*. Boston, MA: SPIE-Telemanipulator and Telepresence Technologies.



Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività

Generative didactics of solidarity: generating creativity and creating generativity

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova – oscartiozzo@gmail.com

ABSTRACT

The 2030 Agenda requires to re-signify the concept of sustainability by overcoming the restrictive vision of economic sustainability. Goal 4 focuses on building a quality education that can provide quality, fair and inclusive education. Starting from the analysis of two constructs, such as Service Learning and Generative Welfare, strengths and critical points are identified to build a new model centered on teaching. Hence the proposal of the generative teaching of solidarity. Essential and constitutive elements of this intuition are: lifelong learning, solidarity, surplus, generating creativity, creating generativity and generative evaluation. Every single element is investigated to offer a possible teaching model that puts the student-citizen-researcher who builds his knowledge at the center in a community and common good perspective, where freedom and motivation become possible ways of being and doing because the school is a space-time of well-being and well-becoming.

L'Agenda 2030 impone di risignificare il concetto di sostenibilità superando la visione restrittiva di sostenibilità economica. Il Goal 4 si sofferma sulla costruzione di una istruzione di qualità che sappia fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. A partire dall'analisi di due costrutti, quali il Service Learning e il Welfare Generativo, si sono individuati punti di forza e di criticità per costruire un nuovo modello centrato sulla didattica. Da qui nasce la proposta della didattica generativa della solidarietà. Elementi imprescindibili e costitutivi di questa intuizione sono: lifelong learning, solidarietà, eccellenza, generare creatività, creare generatività e valutazione generativa. Ogni singolo elemento viene indagato per offrire un modello di didattica possibile che metta al centro lo studente-cittadino-ricercatore costruttore del proprio sapere in una prospettiva comunitaria e di bene comune, dove la libertà e la motivazione divengono modi possibili di essere e di fare perché la scuola sia uno spazio-tempo di ben-essere e ben-diventare.

KEYWORDS

Teaching, Solidarity, Generative, Assessment, Service Learning.
Didattica, Solidarietà, Generativo, Valutazione, Service Learning.

Introduzione

L'ultimo Rapporto sui Sustainable Development Goals (SDGs) traccia l'orizzonte verso cui la comunità globale deve andare: "porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e assicurare prosperità a tutti entro il 2030" (Istituto Nazionale di Statistica [Istat] 2019, p.5). L'indicazione di questi obiettivi generali permette di cogliere l'ampiezza dei domini considerati che richiede "un approccio integrato, finalizzato a realizzare un progresso sostenibile" (Istat 2019, p.7).

È proprio il concetto di sostenibilità a richiedere una ri-significazione, non solo per l'importanza che questa operazione concettuale ha all'interno del processo ermeneutico, quanto per gli sviluppi che possono generare da *policies* in grado di rispondere ai "bisogni delle generazioni presenti senza compromettere le possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri bisogni" (Brundtland 1987). Tenere in considerazione il ben-essere di tutti e di ciascuno significa operationalizzare il principio *leave no one behind* e, in occasione di Agenda 2030, "è stata dedicata particolare attenzione all'ampliamento delle possibili disaggregazioni per genere, per cittadinanza, per presenza di limitazioni (disabilità), per livello territoriale" (Istat 2019, p. 7). Ambiente e responsabilità intergenerazionale vanno intesi rispettivamente come la dimensione essenziale dello sviluppo economico e la condizione necessaria affinché lo sviluppo sostenibile richiami la possibilità di "estendere a tutti le opportunità per soddisfare le loro aspirazioni per una vita migliore" (Brundtland, 1987).

Un approccio diacronico alla definizione di sostenibilità ci permette di indagare meglio il modo di guardare oggi a tale costrutto. Il Rapporto Brundtland (1987), la Conferenza Earth Summit (1992) con l'approvazione di Agenda 2021 e il Vertice del Millennio (2000) delineano una prospettiva di sostenibilità legata, o sbilanciata, a favore dell'aspetto ambientale. Solo con il Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile (2002), tenutosi a Johannesburg, i Paesi aderenti hanno condiviso l'assunzione di "responsabilità collettiva di promuovere i tre pilastri inseparabili dello sviluppo sostenibile, la protezione dell'ambiente e lo sviluppo economico e sociale" (United Nations, 2002). Da questa dichiarazione si iniziano a porre in relazione tre dei quattro domini (sociale, ambientale ed economico) che, integrati tra loro, costituiscono lo sfondo su cui edificare il concetto di sostenibilità teorizzato in Agenda 2030, riconoscendo "che la società globale possiede i mezzi ed ha le risorse per indirizzare a tutta l'umanità le sfide dello sradicamento della povertà e dello sviluppo sostenibile" (United Nations, 2002). Dieci anni dopo (2012) la Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile (Unscd), riunita a Rio de Janeiro, determina "le tematiche fissate come prioritarie da affrontare: [...] il ruolo della Green Economy nel contesto dello sviluppo sostenibile e della lotta alla povertà; il quadro istituzionale per lo sviluppo sostenibile" (Unscd, 2012, p. 89). Quest'ultimo aspetto si rende necessario in quanto, nonostante il decennio trascorso dall'assunzione degli impegni presi nel documento prodotto a Johannesburg da parte delle nazioni firmatarie, non è stata attuata l'integrazione dei tre pilastri dello sviluppo sostenibile (economia, società ed ambiente). La direzione assunta è quella della "riforma della Governance in materia di promozione delle politiche di sviluppo sostenibile" (Unscd, 2012, p. 89). In continuità con quanto ribadito a Rio+20 si introduce il dominio istituzionale, quarto pilastro contenuto in Agenda 2030. Tale dominio permette di offrire una visione sistemica e un approccio integrato ai diversi ambiti considerati dimostrando come il principio di responsabilità vada applicato a tutti i livelli a partire dalle Istituzioni fino ad arrivare al singolo cittadino. Questa prospettiva va appli-

cata trasversalmente a tutti i 17 Goals di Agenda 2030 in modo da garantire l'approccio integrato ai diversi ambiti di applicazione. Il mondo dell'istruzione diventa paradigmatico di questo approccio, in quanto la scuola rappresenta il luogo in cui "l'elaborazione teoretica [...] è in stretta relazione con la *pedagogia in situazione*" (Frabboni, Minerva, 2003, 2.2.1) e la didattica generativa della solidarietà si pone come possibile modello "nella dialettica teoria-prassi-teoria e pone, in questo modo, la sua distanza da modelli di natura sia panteorica, sia panempirica" (Frabboni, Minerva, 2003, 2.2), ma diviene il luogo dove ritrovare il "costitutivo intreccio che da sempre tiene legate *l'utopia* e la *pedagogia*" (Frabboni, Minerva, 2003, 1.5).

1. Educazione Inclusiva

Il Goal 4 si occupa di garantire "un'istruzione di qualità per tutti e di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e di promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti" (Istat, 2019, p. 79). A partire da due costrutti, quali il Service Learning e il Welfare Generativo proposto dalla Fondazione Zancan, si è proceduto alla costruzione di un nuovo modello di didattica allo scopo di rispondere in modo efficace a quanto auspicato da Agenda 2030. Di seguito vengono tratteggiati alcune dimensioni fondamentali di entrambi i domini che rappresentano lo sfondo teorico del modello qui presentato.

1.1 *Il Service Learning*

Il Service Learning come "pratica didattica" (Furco, 1996, p. 1) pone al centro lo studente e il suo apprendimento in contesti esperienziali dove il fare diviene apprendimento secondo il "principio dell'imparare mediante l'esperienza" (Dewey, 1900, p. 7). Questo permette di superare il limite più grande riscontrato in contesti di apprendimento formali che "è rappresentato dal rischio di essere artificiali, lontani dalla vita" (Mortari, 2017, p. 16). La didattica dell'*experiential learning* intende costruire il processo di apprendimento a partire da pratiche esperienziali e l'apprendimento è fondato sulla metariflessione delle esperienze stesse. Sono stati individuati sei presupposti (Carleton University) perché avvenga apprendimento esperienziale e ognuno merita di essere ampliato ed indagato alla luce della presente riflessione: 1. l'apprendimento non è il risultato finale, ma un processo; ciò costringe a rimettere in discussione il concetto di valutazione, in quanto sia la valutazione sommativa che quella formativa rischiano di essere riduttive rispetto a quanto auspicato. Nemmeno la prospettiva della *sustainable assessment* da intendersi "come quella che risponde alle presenti necessità delle funzioni formative e sommativa, ma anche quella che prepara gli studenti ad affrontare i loro futuri bisogni formativi" (Boud, Soler, 2015, p. 400) sembra rispondere appieno alla direzione di Agenda 2030; 2. l'apprendimento nasce dall'esperienza; questo si inserisce in un dibattito più ampio tra conoscenza, abilità e competenza. L'apprendimento deve incentivare non tanto l'accumulo di conoscenze, necessarie, ma non sufficienti, quanto lo sviluppo di competenze da intendersi come la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente EQF, 2009, p. 11). In questo senso diviene centrale la figura del docente come costruttore di opportunità di apprendimento, in grado di superare una didattica cen-

trata sulla conoscenza e promuovere una didattica che sappia tradurre in esperienze le competenze richieste per la vita; 3. richiede impegno nell'indagine dialettica; recuperare la centralità della funzione dialogica nell'educazione e nella costruzione di contesti che sappiano essere formativi. Un insegnante che sappia far propria la prospettiva maieutica è un professionista che non privilegia la trasmissione di contenuti curriculari e che valorizza l'alunno (dal latino *alumnus*, cioè alimentato) che ripete fedelmente il contenuto degli stessi, bensì l'insegnante che trasforma la classe in comunità di ricerca (Lipman, 2005, Santi, 2006) che fa dell'interrogarsi e della valorizzazione del dubbio lo stile delle sue lezioni. L'apprendimento passa attraverso un processo di improvvisazione e di scoperta, perché al centro di tale comunità c'è il desiderio della ricerca, il continuo disvelamento verso un futuro che sembra sempre meno ignoto, ma sempre più problematizzato; 4. è olistico e integrato; il rischio di questo passaggio è quello di mettere in contrapposizione diversità e unità e non considerare i due termini in chiave antinomica. Solo in questa seconda prospettiva "il molteplice diviene unità, pur lasciando invariato il suo genoma di eterogeneità" (Mancini, 2017, p. 182). Lo sguardo rivolto allo studente è teso al divenire, a ciò che lo studente sarà e che già è, in questo senso la prospettiva integrata (Maritain, 1936) supera la visione riduzionista dello studente-uomo, costruendo una didattica capace di coinvolgere la totalità delle dimensioni della vita personale; 5. coinvolge l'interazione tra il discente e l'ambiente; il ruolo del contesto assume la prospettiva vygotskijana, e il docente immagina la lezione come zona di sviluppo prossimo dove la costruzione di "impalcature (*scaffolding*) che assistono, stimolano, orientano in vario modo l'alunno, lasciandogli tuttavia forte spazio affinché progressivamente egli si responsabilizzi e diventi autonomo" (Caponi, Cornoldi, Falco, Focchiatti, Lucangeli, 2006, p. 32) si alterna ad azioni in cui l'insegnante sottrae progressivamente il supporto (*fading*) e lascia spazio ad una maggiore responsabilità dello studente e all'accrescere del processo di apprendimento autoregolativo; 6. costruisce conoscenza; da intendersi come sapere, "come il modo in cui gli individui e le società danno significato all'esperienza", conoscenze che non solo siano trasmesse, ma "anche esplorate, studiate, sperimentate e create in base alle necessità umane" (Unesco, 2019, p. 43) dalla classe intesa come comunità di ricerca, affinché il sapere non sia orientato ad una competitività individuale, bensì teso ad accrescere il sapere di tutti per poter essere usato da tutti e a favore di tutti e di ciascuno dove diviene necessario ribadire un approccio umanistico all'educazione.

1.2 *Il Welfare Generativo*

La Fondazione «Emanuela Zancan», a partire da una lettura economico-sociologica della società, teorizza la prospettiva del welfare generativo come superamento del tradizionale welfare di tipo assistenziale basato sulla raccolta (r_1) e sulla redistribuzione (r_2) delle risorse, superando il concetto di solidarietà fiscale a favore di un modello generativo delle risorse stesse. Per poter parlare di didattica generativa della solidarietà è necessario soffermarsi brevemente sul paradigma teorizzato dalla Fondazione e diviene necessario addentrarsi in quella che è stata definita la funzione «welfare generativo» nella sua formula canonica $w_g = f(r_1, r_2, r_3, r_4, r_5)$. L'introduzione del concetto di rendere (r_3) permette di passare dall'idea di welfare come costo a quello di investimento (Fondazione Zancan 2015, p.161), mentre rigenerare (r_4) pone al centro la persona aiutata secondo il principio ispiratore "non posso aiutarti senza di te". Responsabilizzare (r_5) si pone come

azione motivazionale per poter rendere l'aiuto generativo per evitare di cronicizzare le situazioni di vulnerabilità del soggetto aiutato. Il nostro sforzo è quello di trasportare questo modello all'interno di un modello di didattica in ottica generativa in modo da formare cittadini più responsabili e comunità più consapevoli, desiderosi di intraprendere un percorso sostenibile che porti ad un cambiamento fiorente della società nelle loro singolarità e nel loro insieme. Il principio di condizionalità, inteso come un rapporto "per cui una condizione data può «dar seguito» ad altre o, a certe condizioni, «generarne» altre (Fondazione Zancan, 2014, p. 139) diviene un costrutto necessario per riformulare il concetto di valutazione in ambito didattico.

2. Didattica generativa della solidarietà

Si è proceduto andando ad individuare i punti di forza e le criticità di entrambi i costrutti con l'obiettivo di costruire un modello integrato che metta insieme le buone prassi di entrambi per poter superare le fragilità riscontrate negli stessi e tendere alla costruzione di una scuola più inclusiva ed universale. Se da una parte il Service Learning proietta la scuola nel mondo; mette in relazione il sapere, il saper fare e il saper essere (Unesco, 2005); è in grado di costruire un curriculum centrato sulle competenze a partire dai bisogni individuati dagli studenti; pone al centro del processo di apprendimento lo studente; sviluppa il problem solving; sviluppa competenze di progettazione sistemica degli interventi; dall'altra è centrato, salvo pochissime esperienze (Mortari, 2017), sul tempo scuola dall'infanzia all'Università e utilizza le risorse della scuola per sostenere le progettualità senza potenziare troppo il *crowdfunding*. Se da una parte il Welfare Generativo sviluppa la coesione sociale nella direzione della società-comunità; pone il soggetto destinatario dell'aiuto nella situazione di essere a sua volta aiutante; potenzia le azioni a corrispettivo sociale sganciandole dalla logica costo-beneficio; sviluppa il senso di co-responsabilità in tutti i soggetti coinvolti nel processo generativo; favorisce una cultura della solidarietà tra i consociati; considera le risorse non solo in termini di denaro, ma potenzia le reti relazionali degli attori sociali; pone al centro gli effetti impattanti delle scelte effettuate; dall'altra sembra rimanere estraneo all'ambito scolastico e incentrato nelle realtà economiche familiari; solleva questioni giuridiche rispetto alla relazione tra le due prestazioni in quanto "non possono essere temporalmente contemporanee, ma [...] quella tesa alla garanzia è precedente all'altra" (Fondazione Zancan, 2012, p. 108); mette al primo piano il superamento della situazione emergenziale, rischiando di mettere in secondo piano l'azione trasformativa di lungo periodo.

Dallo studio delle *best practice* di questi due costrutti si sono poste le basi per la costruzione di un modello di didattica che avesse al centro l'azione trasformativa della società a partire dalla valorizzazione del singolo studente. È emerso che c'è bisogno di una didattica che sappia muoversi all'interno della polarizzazione innovazione-creatività superando "la ricerca dell'estremo, la novità coincidente con il rifiuto della tradizione passata, l'inedito ripetuto all'infinito" (Giaccardi, Magatti, 2016, p.48). L'arte dell'insegnare richiede un docente che sappia fare dell'eccezione, condizione necessaria della generatività, il suo stile di vita, perché solo "appassionandoci a ciò che facciamo esistere, ci mettiamo alla prova rispetto alla realtà" (Giaccardi et al., 2016, p. 50). La didattica generativa della solidarietà presenta tratti peculiari che la caratterizzano dai modelli a cui si ispira:

- *Lifelong learning* permette di proiettare lo studente-cittadino oltre lo spazio-tempo scuola. Diviene necessario immaginare che la didattica sia a servizio della vita e che, allo stesso tempo, la vita possa nutrire la didattica offrendo spunti per la costruzione di pensiero critico. La relazione scuola-vita diviene bidirezionale, perché supera la visione dell'insegnante "rappresentante di un sapere precostituito, [...] trasmettitore monodirezionale in un ambiente asettico e artificiale" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p.32); fondata sul principio di reciprocità che si oppone all'immagine che il problema della scuola sia "che del suo compito educativo resta solo una carcassa svuotata di ogni linfa vitale, poiché la fabbricazione della vita avviene nel regime più esteso di un totalitarismo che si esprime attraverso il potere ipnotico-seduttivo dell'oggetto di godimento offerto illimitatamente dal mercato" (Recalcati, 2014, p. 12). La contaminazione tra scuola-vita diviene centrale nella prospettiva della didattica generativa della solidarietà, perché non vi può essere apprendimento che non tenga in considerazione l'altro, non tanto come oggetto destinatario del mio sapere secondo una visione verticale, quanto come co-costruttore di azioni di solidarietà trasformativa secondo il principio di reciprocità, perché "aiutare gli altri, invece di essere una forma di beneficenza che impoverisce l'altro, è semplicemente un aiuto per liberare le potenzialità e per favorire una comune realizzazione" (Dewey, 1900, p. 27).
- Solidarietà è la forma plastica con cui si manifesta la didattica generativa. Ascoltare "il grido della terra quanto il grido dei poveri" (Bergoglio, 2015, p. 44) è la pre-condizione per mettere in atteggiamento dialogico la realtà sociale con gli apprendimenti. Le istanze che le istituzioni raccolgono dal territorio divengono per lo studente-cittadino motivo di apprendimento non più meccanico, ma capace di rispondere alle nuove sfide della società contemporanea. Alla luce di questo, anche il ruolo del docente va inteso diversamente, in quanto diviene necessario saper coltivare nello studente-cittadino la dimensione sociale della cittadinanza, dove l'elemento sociale è da intendersi come "tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economici fino al diritto a partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società" (Marshall, 1963, p. 9). L'insegnante deve essere consapevole che coltivare la dimensione di cittadinanza sociale nello studente significa non solo offrire uno sguardo dell'altro come necessario alla co-costruzione della persona e al miglioramento della società in cui si vive, ma anche lavorare sul piano individuale conciliando le molteplici dimensioni che abitano la persona. Solo così si educa all'effettiva libertà "intesa come *positive power* di fare e di essere ciò che si vuol fare e essere" (Corrado, 2014). In questa prospettiva l'insegnante è veramente educatore, solo così è in grado di educare le potenzialità, di essere il facilitatore per la costruzione dell'identità dello studente-cittadino tenendo insieme la dimensione del presente con quella del futuro e del passato. Il ruolo di facilitatore parte dalla capacità di progettare, quindi di saper gettare in avanti (pro-jacere) lo sguardo per avere una visione lungimirante.
- Eccedenza è il "di più" che non è scarto, ma valore generato. È condizione necessaria per ripensare il welfare non più in termini di costo, ma di investimento (Fondazione Zancan 2013). Lo studente-cittadino è chiamato ad offrire soluzioni e/o problematizzazioni in termini di eccedenza: la realtà sociale, attraverso le istituzioni, solleva la questione da indagare; lo studente-cittadino utilizza le discipline di studio come strumento per comprendere, conoscere e intervenire sulla realtà e trasforma l'apprendimento in attività di servizio "se-

condo la logica della gratuità del dono, in vista della costruzione del bene comune” (Fiorin, 2016, p. 41); ma, “se il principio attivatore è «non posso aiutarti senza di te» la conseguenza è «cosa puoi fare con l’aiuto messo a disposizione?»” (Fondazione Zancan, 2012, p. 79) qui risiede la forza dell’eccedenza. Non più un servizio che soddisfa un bisogno, ma un tempo-dono per lo studente-cittadino, per il beneficiario del servizio e per un beneficiario terzo inatteso capace di accogliere la risposta alla domanda “Come rigenerare le risorse, mettendole a disposizione di altri che ne avranno bisogno dopo di te?” (Fondazione Zancan, 2012, p. 79). Da questa riflessione emerge chiaramente che la scuola deve valicare il confine del proprio perimetro spaziale e abbracciare la vita in una visione circolare e bidirezionale. Immaginare un sapere che ritorni al suo significato etimologico (sàpere) di aver sapore, proietta lo studente-cittadino nell’interrogarsi quotidianamente sul senso, in termini di motivazione, di come conoscenze, abilità e competenze possano costruire il bene comune che non passa solo per l’azione individuale e chiusa in se stessa del sapere-per-il-sapere, ma che diviene azione trasformatrice e che individua nel benessere della comunità l’oggetto del tempo studio. Il docente deve aver chiara la dimensione dell’eccedenza nella costruzione della lezione. Il tempo scuola non può essere ridotto al momento della lezione delimitato dal suono della campanella, ma va inteso in una dimensione differente. Una scuola centrata sulla didattica generativa della solidarietà è una scuola che decostruisce il tempo-spazio tradizionale dell’istruzione e predilige una visione eccedente della lezione che parte dalla progettazione della stessa e termina là dove uno studente condurrà le sue riflessioni e le sue azioni trasformative nei contesti da lui abitati. La lezione diviene una staffetta tra l’insegnante che mette a disposizione dello studente le conoscenze che non devono essere restituite all’insegnante stesso e lo studente che le trasforma in competenze-dono spendibili nella comunità che è chiamato a far crescere in quanto cittadino appartenente a quella stessa comunità.

- Generare creatività è il compito del docente, perché la didattica generativa della solidarietà supera il modello trasmissivo del sapere, la “tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende” (Sibilio, 2014, p. 11), conferendo al docente il compito di “*produrre il vuoto* per rendere possibile la messa in atto del processo creativo” (Recalcati, 2014, p. 44). La centralità dell’insegnamento non è legata alla conoscenza, “che è obiettiva e impersonale [...] che accettiamo senza riserve” (Dewey, 1916, p. 413), quanto al pensiero che inizia “dal dubbio e dall’incertezza. Denota un atteggiamento di indagine, di ricerca, piuttosto che uno di dominio e di possesso” (Dewey, 1916, pp. 413-414). Ciò che deve orientare una didattica generativa è la possibilità di costruire pensieri e di non soffermarsi alle conoscenze e per assicurare ciò acquista particolare importanza il tempo che precede la condivisione dell’*Erlebnis*, “esperienza di vita vissuta, inizialmente coincidente con la coscienza immediata pre-concettuale del vivere [...], in seguito [...] sarà distinta l’immediatezza dell’essere cosciente dal contenuto della coscienza stessa” (Xodo, 2014, p. 180). Diviene centrale lo spazio-tempo dedicato alla progettazione che deve avere i caratteri della generatività. Va chiarito che la creatività di cui si parla non è quella di Dio che crea l’universo dal nulla, quanto quella secondo cui “l’artista crea in quanto trova o mette a nudo qualcosa che esisteva almeno come possibilità insita della natura” (Eco, 2014, p. 3), come “combinatoria inedita di elementi preesistenti, o *ab eterno*” (Eco, 2014, p. 5). L’insegnante facilitatore mette al centro della sua didattica la realizzazione di esperienze come opportunità per la costruzione di sapere, senza cadere nel rischio del fare-per-il-fare. “Aver fatto delle espe-

rienze non significa aver acquisito delle competenze. C'è bisogno di chi aiuti i giovani a rileggere quelle esperienze, comprendendo in che cosa li aiutano a crescere e quali capacità e competenze si possono sviluppare a partire da esse" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p. 69).

- Creare generatività: una didattica aperta capace di mettere in dialogo il singolo e la società considerando il contesto in cui tale relazione si sviluppa. L'efficacia della didattica generativa della solidarietà consiste nell'allargare l'orizzonte di sviluppo rispetto al luogo fisico della scuola, perché "se permettiamo agli ambienti casuali di svolgere il lavoro, o se progettiamo ambienti per la finalità, causiamo una grande differenza" (Dewey, 1916, p. 116). Richiede un docente capace di pensare in termini di progettazione generativa che fissa gli obiettivi imprescindibili, ma che allo stesso tempo accoglie con stupore ciò che avviene senza essere previsto (eccedente). Questo è possibile solo se ogni singolo insegnante coltiva la propria dimensione di ricercatore, consapevole che lavora quotidianamente non con alunni, quindi alimentati, ma con ricerc-attori, capaci di co-costruire con l'insegnante sapere. Un insegnante generativo è colui che mette al centro della sua didattica il sapere dello studente per il ben-essere della comunità. È un insegnante che lavora con la classe-comunità-di-ricerca consapevole che sta lavorando per la *communitas communitatum* (Buber, 1967, p. 172).
- Valutazione generativa: dà valore alle esperienze misurando il valore eccedente generato e non solo l'azione proattiva dello studente-cittadino. Ciò che vale è la ricaduta sociale che trascende il rapporto studente-cittadino-e-società: la quantità e qualità di ben-essere di cui gli attori coinvolti in questo modello possono beneficiare. È un aspetto che merita ulteriori analisi per costruire uno strumento che permetta di misurare il livello di generatività prodotto, perché se "l'educazione non è funzionale al sistema, ma è un elemento di trasformazione" (Fiorin, 2016, p. 40), tale cambiamento deve essere espresso in termini quantitativi e qualitativi. Già la Fondazione Zancan ha teorizzato il metodo GIA (Generative Impact Assessment) che tiene insieme le "due forme di generatività: una a beneficio proprio (gamma 1) e l'altra a beneficio di altri (gamma 2)" (Vecchiato, 2016, p. 16). Questo metodo ha lo scopo di misurare l'eccedenza che pratiche di welfare generativo rendono possibile. È un metodo che non nasce per essere uno strumento didattico, per cui si rende necessario immaginare di costruire uno strumento valutativo capace di misurare l'impatto generato da ciò che uno studente ha appreso all'interno della sua comunità di ricerca. Si rende necessario modificare lo strumento di valutazione, perché dà direzione di senso alla didattica. Non è più sufficiente attribuire "un valore a quanto emerso da una precedente verifica dei contenuti" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p. 113), ma nemmeno dare "un valore a quanto realizzato dagli alunni". Se al centro del fare lezione c'è l'idea dell'azione trasformativa della società in termini di ben-essere, non può essere sufficiente uno strumento che valuti il sapere-per-il-sapere. L'approccio di alcuni studiosi come Sen e Nussbaum va in questa direzione: scegliere un approccio valutativo nuovo che tenga conto del benessere effettivo delle persone, intrecciando questo al concetto di qualità di vita non prescindendo dal contesto socio-culturale ed economico entro cui le persone si trovano. Restituendolo al mondo della scuola significa avere un insegnante capace di "creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi" (Alessandrini, 2014, p. 24).

Conclusione

Questi elementi sono caratterizzanti per costruire una didattica generativa della solidarietà. Questo *fare scuola* richiede di ri-significare il concetto di sostenibilità secondo la prospettiva tracciata da Agenda 2030 avvicinandolo al concetto di benessere e ben-diventare. Se attingiamo alle culture dell'America Latina, scopriamo che il termine sviluppo è tradotto con l'espressione *sumak kawsay*, che letteralmente significa vivere bene. La scuola ha il compito di generare sapere che sappia avere ricadute nella collettività non dimenticando che l'oggi è già domani e che le generazioni che verranno beneficeranno di come avremo utilizzato il nostro sapere in termini di opportunità nella direzione di una comunità fiorente e felice. L'insegnante ha questo compito: trasformare il sapere-conoscenza in sapere-competenza che aiuti lo studente a guardare a sé secondo una dimensione comunitaria dove l'io è già noi. La didattica generativa della solidarietà fa sue tutte queste prospettive e si inserisce nel panorama della didattica come una delle possibili forme di costruzione di ben-essere della comunità a partire dall'attenzione del singolo studente-cittadino secondo percorsi di personalizzazione e individualizzazione facendo della didattica non una forma di adattamento secondo la prospettiva darwiniana che guarda alle funzioni adattive come necessarie al successo evolutivo, ma che ponga al centro processi di exattamento "una sorta di qualità emergente da un uso esplorativo inatteso" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 68) dove la dimensione dell'eccedenza vale, cioè assume valore, più che quella della conoscenza fine a se stessa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bergoglio, J. M., (2015). *Laudato Si'*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Buber, M. (1967). *Sentieri in Utopia*. Trad. di Guadagnin A. Milano: Edizioni di Comunità.
- Caponi, B., & Falco, G., & Focchiati R., & Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2006). *Didattica metacognitiva della matematica. Nuove prospettive e strumenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- CIOFS Scuola-FMA (2019). *Didattica della solidarietà*. Milano: Franco Angeli.
- Conferenza RIO+20
- Corrado, F. (2014). *L'approccio delle capacità e dei funzionamenti: Teoria e indicatori per un nuovo modello di sviluppo*.
- Dewey, J. (1900). *School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione*, a cura di Giuseppe Spadafora. Roma: Anicia.
- Eco, U. (2014). *Conferenza tenuta a Firenze per la Nobel Foundation il 15 settembre 2014*.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula*. Milano: Mondadori Education.
- Fondazione Emanuela Zancan, (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan. (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan. (2015). *Cittadinanza Generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for International Service, Washington DC.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2016). *Generativi di tutto il mondo unitevi!*. Milano: Feltrinelli.

- ISTAT (2019). *Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mancini, R. (2017). Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*.
- Maritain, J. (1980). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Marshall, T. H. (1963), *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Mortari, L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Recalcati, M. (2013). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*. Italian Journal of Special Education for Inclusion.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica complessa*. Napoli: Liguori.
- Uncsd (RIO + 20) (2012). *Sustainable Development for the Next Twenty Years. United States Views on Rio+20. Submission to The United Nations on November 1*.
- Unesco. (2005). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Unesco. (2019). *Ripensare l'educazione*. Brescia.
- United Nations (2002). *Economic and Social Council, 2002. Implementing Agenda 21. Commission on Sustainable Development acting as the preparatory committee for the World Summit on Sustainable Development*. E/CN.17/2002/PC.2/7.
- Vecchiato, T. (2016). *GIA cioè valutazione di impatto generativo*. Padova: Studi Zancan.
- Wced (1987). *Our Common Future (The Brundtland Report)*. Oxford University Press.
- Xodo, C. (2014). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.

ANGELONI BRIGIDA

Dottoranda di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Nel suo percorso di studi e professionale ha maturato numerose esperienze di studio e di ricerca nell'ambito pedagogico, in particolare nell'area dell'educazione degli adulti. Tra le ultime pubblicazioni: (2020). Il metodo biografico-narrativo nei percorsi di emersione delle competenze dei lavoratori immigrati. Il caso dei senegalesi Murid di Ladispoli. In *Atti del convegno internazionale Mesa Redonda, Valencia 9-10 maggio 2019* (in corso di stampa). Con Di Rienzo B. (2020). Accoglienza e riconoscimento delle competenze dei migranti nei Cpia del Lazio. *EPALE JOURNAL. On Lifelong Learning and Continuing Education*, 6. (in corso di stampa).

AUER PETRA

Dopo essersi laureata in *Scienze della Formazione primaria*, Petra Auer attualmente è dottoranda in *Pedagogia generale, Pedagogia Sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare* presso la Libera Università di Bolzano.

BALZANO VITO

PhD in Dinamiche formative ed educazione alla politica, docente a contratto di Pedagogia generale e sociale presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Tra le ultime pubblicazioni: *Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica*, Civitas Educationis: education, politics and culture, 2/2019, Mimesis, Milano; *Educazione e welfare: la persona e la sua identità come antidoto alla deprivazione antropologica dell'era postmoderna*, Pedagogia e Vita, 1/2020, Edizioni Studium, Milano.

BORGIA GUGLIELMO

Insegnante referente di progetti di ricerca, referente SNV (Sistema Nazionale Valutazione), e collaboratore del Dirigente Scolastico. Formatore IRC, osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento nel progetto Valutazione e Miglioramento per conto dell'INVALSI. Attualmente collaboratore di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) Il processo storico di mondializzazione e le idee unificanti che conducono alla cittadinanza planetaria. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1 Suppl. (2019). (2017). La convivenza democratica: idee e prospettive degli studenti, degli insegnanti e dei genitori. I risultati di un'indagine-ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 Suppl.

BRUNETTI IMMACOLATA

Docente di scuola dell'infanzia, ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Dinamiche formative ed educazione alla politica, presso l'Università degli Studi di Bari. Ha svolto numerose ricerche e partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali sull'educazione mediale e sulla professionalità dei docenti. Tra le ultime pubblicazioni: Brunetti I. (2017). I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa, In Ghirrotto, L. (a cura di) *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, p. 419. Baldassarre M., Brunetti I., Brunetti M. (2017). Una ricerca

esplorativa sul coding e la valutazione del pensiero computazionale, in P.P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli Pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari.

BUONAGURO NATASCIA ANNA

Dottoranda di ricerca presso Università degli Studi "A. Moro" di Bari Corso di Dottorato in Scienze delle Relazioni Umane Curriculum: Dinamiche formative ed educazione alla politica e Insegnante specializzata su inclusione e nuove tecnologie. Il campo si ricerca parte dalla scuola come laboratorio di didattica e di cittadinanza e mira a sviluppare una riflessione sulla pedagogia digitale in chiave inclusiva. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). Bes, DSA e Virtual Reality per una Didattica Inclusiva. *AIRIPA Giornate di aggiornamento sull'uso degli strumenti in Psicologia Clinica dello Sviluppo*. XV Edizione Bologna 9/10 marzo 2018. Giunti. (2016). *La scuola digitale: una prospettiva pedagogica*. Roma: Anicia.

CASTALDI MARIA CHIARA

PhD, professore a contratto di Pedagogia dell'Infanzia presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Ha pubblicato vari saggi sull'interculturalità, la pedagogia territoriale e la relazione etica-pedagogia nei contesti educativi.

Tra le ultime pubblicazioni: "Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività", *Volunteering as a gift practice and helping relationship in the construction of the life project*, in *Attualità Pedagogiche, Rivista dell'Università degli Studi di Salerno*, Vol. 1, n. 1, 2019; *Scuola e oratorio: contaminazioni possibili per un "clima educativo" interculturale e interreligioso* (2019), in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico- sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia Editore, Lecce.

COLOMBO SABRINA

Insegnante di italiano L2 presso scuola primaria di lingua tedesca; dottoranda presso la Libera Università di Bolzano/Bozen, dove si occupa di didattica, intercultura, multilinguismo. Svolge ricerca anche presso l'Istituto di linguistica applicata.

CORAZZA PIETRO

Dottorando presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Precedentemente laureato in Filosofia, triennale all'Università di Bologna e magistrale all'Università di Trento. Ha svolto un corso di perfezionamento in *Philosophy for Children* presso l'Università di Padova.

DE BLASIS MARIA CATERINA

Dottoranda di ricerca (XXXIII ciclo – Teoria e ricerca educativa) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre dove collabora, in qualità di cultore della materia, alle attività della cattedra di Pedagogia Sociale e del Lavoro.

DE CARLO FEDERICA

Dottoranda di Ricerca in Teoria e ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre dove collabora, come Cultrice della materia, con la Cattedra di Didattica Generale e di Didattica dell'orientamento in prospettiva europea. Ha inoltre partecipato come componente del gruppo di ricerca ad alcuni progetti finanziati dal fondo FAMI e ad alcuni progetti europei ERASMUS+ KA1 e KA2.

DE VITIS FRANCESCA

Assegnista di ricerca e docente a contratto in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Dal 2017 Segretaria del Centro di Ricerca Internazionale di Pedagogia LANDCAP, presso lo stesso Dipartimento e Università. Ultime pubblicazioni: *Il terzo educativo e qualità degli apprendimenti. Investire sul talento*, Formazione & Insegnamento XVI – 2– 2018; *Il "tempo vissuto" come terza dimensione del tempo. Rapporto tra spazio fisico e tempo dell'apprendere a scuola*, Mizar-

11-2019; *Esperienze touch in piccole m@ni*, Bricks 1-2020; *In principio c'è la persona: celle aperte nel carcere a colori*, Educare.it, Vol. 20, n. 4 – Aprile 2020.

DECEMBROTTO LUCA

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, si occupa di pedagogia della marginalità e di inclusione sociale. La sua attuale attività di ricerca riguarda l'educazione nei contesti detentivi e in quelli di povertà estrema. Tra le più recenti pubblicazioni si indicano *Adulthood fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (2020), *Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires* (2020).

DI PINTO GIOVANNI

Dottorando di Ricerca in "Diritto, Educazione e Sviluppo" presso l'Università "Pegaso International" di Malta. È Figura di Sistema preposta alla Ricerca, allo Sviluppo e alla Sperimentazione in materia d'Istruzione degli Adulti presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti BAT di Andria. Ha pubblicato: "Progettare i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana nei CPIA. Metodologie didattiche e sperimentazioni nel settore dell'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti stranieri" (STAMEN-2014); "La sperimentazione e l'attivazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: il ruolo, le competenze e le responsabilità del Dirigente Scolastico alla luce dell'autonomia didattica ed organizzativa" (STAMEN- 2015).

FABIANO ALESSIO

Dottore di ricerca in discipline pedagogiche, è ricercatore di tipo A (M-PED/03) presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata. Ha pubblicato vari articoli anche su riviste di Fascia A. I suoi campi di riflessione sono la pedagogia e la didattica digitale, i nativi digitali e l'impatto delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento, le tecnologie didattiche per l'inclusione e la democrazia. Tra i suoi scritti *Una didattica digitale per l'innovazione tecnologica* (Anicia 2015) e il saggio *La scuola digitale: questioni pedagogiche e didattiche* (Anicia 2016).

FARAH FARNAZ

Dottoranda di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia e Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia-Università degli Studi di Firenze. I suoi studi e le sue ricerche si rivolgono, in particolare, alla pedagogia clinica, Pedagogia interculturale, alla comunicazione relazionale nei contesti formativi e gestione del conflitto, alla educazione all'immagine. Tra le sue pubblicazioni: (2019) *Ortone e il mondo dei Chi: dalla paura dell'Alterità allo spazio dell'incontro*. In Di Bari C. (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia*, Franco Angeli, Milano. (2018) *Formarsi con le immagini: la comunicazione e l'espressione di sé attraverso l'utilizzo delle fotografie*. In Di Bari C., Mariani A. (a cura di), *Media Education zeroisei- Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Anicia, Roma.

GARGANO ALESSANDRA

Dottoranda in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione (XXXII ciclo), presso l'Università degli Studi di Salerno, dove è Cultore della materia per gli insegnamenti di "Progettazione e valutazione degli interventi formativi in ambito motorio", "Tecnologie per l'apprendimento" e "Metodologie e tecniche del gioco e dell'animazione". Pubblicazioni recenti: De Simone G., & Gargano A. (2019). *Gli indicatori di valutazione delle università telematiche italiane: la qualità della formazione a distanza*. In atti di convegno *Training actions and evaluation processes* (pp.187-194). Lecce: Pensa. Gargano A., (2018) *L'era delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. In De Simone G., & Annarumma M. (a cura di). *Multidimensionalità mediale e complessità educativa. Affordance tecnologiche per una didattica 3.0* (pp.105-132). Lecce: Pensa.

GARISTA PATRIZIA

BA Educational Sciences, PhD Health Education, Ricercatrice in Indire nell'area didattica, formazione e miglioramento dal 2014, Professore a contratto di Pedagogia sociale e educazione permanente presso l'Università di Perugia, tra le sue ultime pubblicazioni: *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano. 2018; Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings, *Health Promotion International*, 2019, doi. 10.1093/heapro/day/27.

GROSS BARBARA

Ph.D. in General Education and a Researcher (RTDj in M-PED/01) in the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. Her research interests include linguistic and cultural diversity in educational institutions, teacher professionalization, and information literacy. She has presented numerous papers at international and national conferences and is the author of various peer-reviewed articles, contributions and monographs. Her latest publications include: Gross, B. (2020). Educating for a Common Identity in Times of Superdiversity? The Example of Linguistic Diversity and Identity. *Educazione e Vita*, 78(1), 124-134. Gross, B., & Keiner, E. (2020). Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges. *Ricerche Pedagogiche*, 214(gennaio-marzo), 27-52.

IMPERIO ALESSANDRA

Insegnante di scuola primaria a tempo indeterminato presso l'Istituto comprensivo Don Milani di Aquileia (UD), dottoranda in Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Didattica Generale e Didattica Disciplinare presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano-Bozen. Interesse di ricerca: pensiero critico e pratiche educative per la sua promozione.

Ultime due pubblicazioni: (2018). Flipped Classroom, C.L.I.L. and Classroom Setting: Innovative Learning Experiences in an Italian Primary School Class. In Carmo, M. (a cura di) (2018). *Education and New Developments 2018*. Lisbon: InSciencePress, GIMA. Con A., Kleine Staarman, J., Basso, D. (in press). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*.

LEONCINI SABINA

Antropologa e Dottore di ricerca in Scienze della formazione. I principali ambiti di ricerca sono: l'educazione e le politiche di genere, i sistemi scolastici di paesi europei ed extracomunitari, l'educazione mista in Israele/Palestina, il significato socio-culturale del muro che separa Israele e Cisgiordania. Ha collaborato con alcune università straniere (HUJI, EUI, LMU). Dal 2014 è insegnante di scuola primaria e si occupa di vari progetti Erasmus Plus. Con Aracne ha pubblicato nel 2018 "Uguaglianze e differenze. L'educazione mista a Jaffa studiata da un'antropologa" e nel 2020 "Dall'accoglienza all'inclusione sociale e di genere".

MARCONI VALERIO MASSIMO

Dottore di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli studi Roma Tre. Il suo ambito di ricerca è focalizzato sullo studio dei processi di apprendimento duale e sui percorsi transizionali dalla scuola al lavoro. Tra le recenti pubblicazioni: Marconi V.M. (2018), *Work based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, Franco Angeli; Marconi V.M. (2019), *Il valore della formazione duale di fronte ai nuovi scenari della quarta rivoluzione industriale*.

MARSANO MARTINA

Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Cultore della materia (cattedra di "Pedagogia e Didattica Speciale 1", Prof. Fabio Bocci) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

MINELLO RITA

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Pedagogia Generale e Teorie e Modelli dei Processi Educativi. Presidente del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Direttore della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: EdiCusano. (2018). *La Società Formativa Allargata. Dall'intercultura alla transculturalità*. Roma: EdiCusano.

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 ultime pubblicazioni: (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.

POMPONI MILENA

Dottoranda di Ricerca (XXXIII Ciclo) in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. È cultrice della materia per l'insegnamento di *Pedagogia e Didattica Speciale I e Laboratorio di Pedagogia e Didattica Speciale* (titolare dell'insegnamento Prof. Fabio Bocci). Tra le ultime pubblicazioni: (2020). Le figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Atti del XII seminario. La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti a confronto*. pp. 256-273. (2019). Developing inclusive policies in the education system. In S. Chistolini (2019). *Decoding the Disciplines. The possible contribution of decoding the disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*. Milano: Franco Angeli.

ROSSI FRANCESCA

Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Assegnista di Ricerca nel SSD M-PED/03 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

SALVADORI ILARIA

Dottore di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia, curriculum Metodologie della ricerca per i servizi educativi (M-PED/04). Pubblicazioni recenti: (2020). Advocacy for inclusion: per una promozione delle competenze dell'insegnante inclusivo, in D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica per l'inclusione scolastica*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 93-125. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future, *Formazione & Insegnamento*, 17-3, pp. 194-205.

SCHIR FRANCESCA

Dottoranda di ricerca in pedagogia generale, pedagogia sociale, didattica generale e didattica disciplinare presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano; psicologa; docente di scuola superiore (abilitata per l'insegnamento di psicologia, pedagogia, scienze umane e integrazione); Laboratorio di Scienze Cognitive ed Educative (CESLab). Ultime pubblicazioni: con Basso, D. (2018). Peer tutoring: Promoting wellbeing by encouraging cooperative attitudes within the school community. In Carmo, M. (a cura di), *Education and New Developments 2018* (pp. 234-238). Lisbon: InSciencePress. (2019). Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 51-64). Milano: FrancoAngeli.

TARINI GIULIA

Dottoranda in “Pedagogia generale, pedagogia sociale, didattica generale e didattica disciplinare” presso la Libera Università di Bolzano. Attualmente impegnata in un percorso di Ricerca-Azione con 50 insegnanti (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado) volto a sviluppare e comprendere il tema della differenziazione didattica. Si occupa di epistemologia della ricerca in ambito educativo, cercando di approfondire i più recenti risultati in ambito di complexity science per una visione ecologia del processo di ricerca stesso.

TEDESCO ALESSANDRA

Dottoranda di Ricerca in Scienze delle Relazioni Umane presso l’Università “A. Moro” di Bari e docente di Storia e Filosofia nella Scuola Secondaria di II grado. Collabora con la cattedra di Pedagogia Generale e Didattica Generale presso il Dipartimento di Lingue e Scienze dell’Educazione dell’Università della Calabria. Ultime pubblicazioni: “Competenze Di Cittadinanza: Presupposto necessario per una *Vita Activa*” (Formazione & Insegnamento 2019). “Dalla Didattica per Competenze ad una nuova scuola democratica e meritocratica. Una riflessione pedagogica e didattica.” (Anicia 2017).

TIOZZO BRASIOLA OSCAR

PhD Student UniPd. Docente di Scienze Umane presso il “Liceo delle Scienze Umane Maria Ausiliatrice” di Padova. Relatore al seminario “La didattica generativa della solidarietà: escludere per includere” (2020) e al seminario “Il Service Learning come buona prassi inclusiva” (2020).

TORRI STEFANIA

Dottoranda in Pedagogia e Didattica presso la Libera Università di Bolzano. Già Dottoressa di Ricerca in Letterature Comparete presso l’Università di Stoccarda, si è laureata in Lingue e Letterature Straniere presso l’Università di Pisa. Ha svolto dottorati di lingua italiana e attività seminariale presso le Università di Stoccarda, Tübingen e Stoccarda/Hohenheim. Ultime pubblicazioni: (2013) Quale lingua per la musica: creazione di un percorso didattico nella scuola primaria, in *Lend- lingua e nuova didattica*. 1 febbraio XLII, 19-29. (2014) Dostojewskij in Deutschland und in Italien: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In *Anklang und Widerhall: Dostojewskij in medialen Kontexten*, a cura di Gudrun Goes “Jahrbuch der Deutschen Dostojewskij-Gesellschaft · 2013”, Verlag Otto Sagner, München/Berlin.

VALENZANO NICOLÒ

Dottore di ricerca in filosofia presso il Consorzio Filosofia del Nord-Ovest (FINO), Università degli Studi di Torino e collabora con la cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione. Tra le ultime pubblicazioni: *Guido Calogero. Il moralismo assoluto e il primato dell’educazione*, in «Formazione, lavoro, persona», anno IX, n. 28, 2019, pp. 80-92; *Testimonianza in gioco. Educare il carattere attraverso l’attività sportiva*, in Casolo F., Musaio M., Nosari S. (a cura di), *Pedagogia e cultura della corporeità nell’età evolutiva*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 249-257.

VERGANI FRANCESCA

Laureata in Musicologia presso l’Università di Pavia – Dipartimento di Cremona, Studentessa del “Dottorato di Pedagogia generale, Pedagogia Sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare” della Libera Università di Bolzano con il Prof. Dario Ianes. Ultime due pubblicazioni: Vergani, F., Rubino, G. R., & Sbattella, L. (2018). Involving Students In Inclusive Orchestras and Technologically Supported Radio Dramas To Develop Their Soft Skills. *ICERI* (pp. 3555–3565). Seville: IATED. Sbattella, L., Cordaro, G., Pagliardini, C., Rubino, G., & Vergani, F. (2015). Music, English and Dyslexia. Orchestral and Prosodic Multimodal Pathways to Support the Second-Language Learning of Students with Specific Learning Difficulties. *ICERI*. Seville: IATED.

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.

