

**Le declinazioni della sostenibilità
come proposta pedagogica:
la prospettiva della scuola e dei servizi educativi**

**The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal:
Insights from school and educational services**

a cura di / editor
Liliana Dozza

With the contribution of / Con i contributi di:

A. Abdellatif, A. Aiello, P. Aiello, G. Alessandrini, F. I. Ambra, L. Aruta, G. Bandini, V. Balzano, M. Banzato, S. Baroni, P. Belfiore, R. Biagioli, G. Borgia, S. Bornatici, C. Braga, I. Brunetti, M. Buccolo, A. Calvani, L. Campitiello, G. Cappuccio, L. Capra, B. Caprara, C. Carletti, A. Ceciliani, R. Cera, F. Coin, G. Compagno, V. Cotza, G. Crescenza, A. Cuppari, P. Damiani, M. C. De Blasis, M. De Rossi, F. Dello Preite, D. Di Palma, S. Di Tore, L. Dozza, M. Ercolano, F. Fabbro, A. Fabiano, G. Ferrarese, F. Ferraro, V. Ferro Allodola, D. Forni, C. Fredella, M. Galdieri, R. Gallelli, A. Gargiulo Labriola, T. Giovanazzi, A. Gramigna, F. Gualdaroni, V. Guerrini, M. L. Iavarone, V. Macchia, P. Malafronte, S. Malara, A. M. Marcelli, V. Marcone, A. Marzano, R. Michelotti, S. Miranda, P. Mulè, V. Nicolò, M. Pesare, G. Pistillo, G. Poletti, M. Pomponi, M. Ranieri, P. Renna, M. C. Rossiello, F. Rozzi, V. Salerno, L. Salvini, S. Sandrini, M. Santi, C. Scaglioso, M. Schlauch, M. Segafreddo, O. Tiozzo Brasiola, M. Todino, O. Trevisan, E. Zambianchi, F. Zamengo, M. Zappalà, L. Zecca

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

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

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

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

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

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), 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), Vincenzo Salerno (IUSVE Venezia), 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 Toivianen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

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

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

COMITATO EDITORIALE. Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), 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

FINITA DI STAMPARE GIUGNO 2021



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*).

IX Editoriale / Editor's note

by **Liliana Dozza**

Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva della scuola e dei servizi educativi / *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: Insights from school and educational services*

DAI MODELLI AI CURRICOLI DI SOSTENIBILITÀ / FROM MODELS TO CURRICULA OF SUSTAINABILITY

- 368 Anita Gramigna, Giorgio Poletti**
Narrare la scienza: Strategie per la formazione / *Tell the science: Training strategies*
- 381 Francesco Fabbro**
Metodo dialettico e teatro per un'educazione civica sostenibile. Analisi e valutazione di una metodologia didattica / *Dialectical method and theater for a sustainable civic education. Analysis and evaluation of a teaching methodology*
- 392 Maria Buccolo, Valerio Ferro Allodola**
Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria / *Sustainable Development in the new Civic Education curriculum: an educational experience in Primary school*
- 406 Martina Ercolano, Dalila Forni, Gerardo Pistillo**
Escursionismo pedagogico: setting formativi innovativi e nuove professionalità / *Pedagogical excursionism: innovative training settings and new professionalism*
- 417 Francesca Dello Preite**
Dirigere le scuole durante il Covid-19: esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale / *Leading schools during Covid-19: Results of a qualitative survey at national level*
- 427 Mimmo Pesare**
La sostenibilità del modello globale: Per una pedagogia dell'abitare / *The sustainability of the global model: For a pedagogy of living*
- 436 Vincenzo Salerno**
Le diagnosi neuropsichiatriche e il loro 'effetto' nel contesto educativo-riabilitativo per minori alla luce di alcune riflessioni di M. Foucault / *Neuropsychiatric diagnoses and their 'effect' in the educational-rehabilitative context for minors in the light of some reflections of M. Foucault*
- 447 Giorgio Crescenza, Maria Concetta Rosiello**
La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione / *The Pandemic as a historical-pedagogical opportunity to reflect on the strategic and inclusive role of education*
- 459 Valentina Guerrini**
Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria tra inclusione e rischio di emarginazione. Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19 / *Non-Italian male and female students in secondary school between inclusion and risk of marginalisation. Results from qualitative research before and during the pandemic by Covid 19*
- 470 Guglielmo Borgia**
Educare alle relazioni e alla convivenza civile nella scuola al tempo del Covid-19 / *Education in relationships and civil cohabitation in the school in the time of Covid-19*

- 476 **Michela Galdieri, Emanuela Zappalà, Paola Aiello**
Integrare per includere nel curriculum 0-6. Approcci educativi e sostenibili per bambini con Disturbo dello Spettro Autistico / *Integration for inclusion in early childhood education. Sustainable educational approaches for children with Autism Spectrum Disorders*

SOSTENIBILITÀ: DAI PARADIGMI ALLE ESPERIENZE / SUSTAINABILITY: FROM PARADIGMS TO EXPERIENCE

- 491 **Marina De Rossi, Ottavia Trevisan**
Ripensare la didattica in periodo emergenziale: progettualità e sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nella Scuola Primaria e dell'Infanzia / *Rethinking teaching in an emergency period: design and sustainability of technology integration in Primary School and Early Childhood*
- 505 **Francesca Coin, Monica Banzato**
Minori non accompagnati al tempo del covid-19: la tecnologia digitale rafforza o indebolisce le relazioni? / *Unaccompanied minors at the time of covid-19: does digital technology strengthen or weaken relationships?*
- 513 **Immacolata Brunetti**
Il pensiero narrativo come strumento per ri-pensarsi nel TERZO SPAZIO in un Episodio di Apprendimento Situato / *Narrative thinking as a tool re-thinking oneself in the THIRD SPACE in a EAS*
- 522 **Elena Zambianchi, Gianni Ferrarese**
Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale / *The Universal Design for Learning model in support of Integrated Digital Teaching*
- 533 **Francesco V. Ferraro, Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Maria Luisa Iavarone**
Students' Perception of Distanced Learning: a Retrospective Analysis / *La percezione degli studenti in didattica a distanza: un'analisi retrospettiva*
- 544 **Michele Todino, Lucia Campitiello, Stefano Di Tore**
La sperimentazione di D-BOX nella scuola primaria per apprendere il codice binario e le potenze del numero 2 / *The D-BOX testing in primary school to learn the binary code and the powers of 2*
- 555 **Alessandra Aiello**
Integrare il digitale nella scuola italiana. Nuovi bisogni di formazione / *Integrating digital teaching in the italian school. New training needs*
- 570 **Vanessa Macchia, Barbara Caprara**
L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola / *The Covid-19 emergency and the need to rethink the learning environment, at home as at school*
- 580 **Oscar Tiozzo Brasiola**
La form-azione generativa: mediatore dello human development approach / *Generative formation: the mediator of human development*

SOSTENIBILITÀ E FORMAZIONE DOCENTE / SUSTAINABILITY AND TEACHER TRAINING

- 588 **Paolina Mulè**
La 'sostenibilità' nei nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Post-Covid-19 / *Sustainability' in the new Teacher Education and School Organizational Models at the Time of Post-Covid-19*
- 599 **Antonio Marzano, Antonio Calvani, Sergio Miranda**
Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? / *Training of teachers in effective teaching. How to orient the observation and the change of practices in the classroom?*
- 622 **Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri, Fabrizio Rozzi, Luca Salvini**
Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria / *Teachers to the test. A research study on observation tools and the professional profile of nursery and primary school teachers*

- 644 **Rosa Cera**
Nuovi modelli formativi per gli insegnanti in un mondo di capacitazioni: formazione tradizionale vs micro credentials? / *New training models for teachers in a world of capabilities: traditional training vs micro credentials?*
- 657 **Paola Damiani**
La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*) / *Teachers' training in emergency perspectives and sustainability: a first reflection on the characterizing dimensions (signs of sustainability)*
- 666 **Patrizia Belfiore, Pasqualina Malafronte, Davide Di Palma**
La valutazione della soddisfazione del lavoro in ambito educativo: uno studio empirico / *The evaluation of job satisfaction in education: an empirical study*
- 680 **Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno**
Profilo docente tra riflessività e narrazione. Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza / *Teacher's profile between reflexivity and narration. A research itinerary with distance training teachers*
- 693 **Carolina Scaglioso**
Formazione iniziale degli insegnanti. Responsabilità *nel e di fronte* al territorio / *First Training for Teachers. Responsibilities inside and towards the working context*
- 702 **Claudia Fredella**
Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca / *The school-museum relationship in pre-service teacher training during the pandemic COVID-19: the Milano-Bicocca traineeship case*
- 721 **Luisa Zecca, Valeria Cotza**
Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La "fragilità educativa" nella percezione di docenti ed educatori scolastici / *For a new socio-pedagogical sustainability at the time of Covid-19. The "educational fragility" in the perception of teachers and school educators*
- 734 **Sara Baroni**
Covid-19 e apprendimento trasformativo: dal dilemma disorientante all'importanza delle relazioni per gli insegnanti del progetto *ripARTiamo!* / *Covid-19 and transformative learning: from the disorienting dilemma to the importance of relationships for teachers in the project ripARTiamo!*
- 747 **Luca Capra**
L'eduardo: una nuova figura per la scuola (e non solo) / *L'eduardo: a new figure for school (and beyond)*
- 757 **Milena Pomponi**
La Ricerca-Formazione quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale / *Research-Training as a sustainable model for development professional learning*
- 764 **Federica Gualdaroni**
Verso una definizione dell'ansietà di base in situazioni di apprendimento / *Towards a definition of anxiety in learning situations*

LEARNING CIRCLES / **LEARNING CIRCLES**

- 774 **Vito Balzano, Antonella Cuppari, Riccarda Michelotti, Andrea Mattia Marcelli**
Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A 'Multi-Voice' contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs / *Modellizzare lo sviluppo territoriale "dal basso" entro il quadro della ricerca educativa sostenibile: Un contributo a più voci riguardo ai processi trasformativi, innovativi e partecipativi che rispondono a esigenze socioculturali di tipo locale e ai bisogni speciali*
- 786 **Vanessa Macchia, Valentina Guerrini, Valeria Cotza, Michael Schlauch**
Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19 / *From critical issues to opportunities: The challenges for a sustainable school at the time of COVID-19*

- 797 **Sara Baroni, Sara Bornatici, Andrea Cecilian, Teresa Giovanazzi, Matteo Segafreddo**
Educare alla cura del sé in senso ecologico e sostenibile / *Education for ecological and sustainable self-care*
- 806 **Giuditta Alessandrini, Marina Santi, Abdellatif Atif, Caterina Braga, Chiara Carletti, Giorgio Crescenza, Maria Caterina De Blasis, Alessio Fabiano, Rosa Gallelli, Alessandra Gargiulo Labriola, Silvestro Malara, Valerio Marcone, Pasquale Renna, Maria Concetta Rossiello, Simona Sandrini, Carolina Scaglioso, Oscar Tiozzo Brasiola, Nicolò Valenzano, Federico Zamengo**
La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities / *The perspective of Human Development and capacities: the pedagogical dimensions of a meeting between sustainability and capabilities*

Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva della scuola e dei servizi educativi

The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: Insights from school and educational services

Liliana Dozza

Libera Università di Bolzano - Free University of Bozen
Liliana.Dozza@unibz.it

Nell'editoriale del primo volume di *Formazione & Insegnamento* nato in seno alla SIREF Summer School 2020, scrive Piergiuseppe Ellerani che «L'analisi della documentazione degli esiti della pandemia Covid-19 sul sistema Italia, rappresenta oramai un punto di non ritorno per la ri-partenza: e interroga profondamente la questione della materia pedagogica, come scienza prima della formazione (Margiotta, 2015, p. 151). Ed è ancor più evidente come dopo questa crisi nulla sarà più come prima (Margiotta, 2012, p. 125). La povertà assoluta riguarda oggi quasi dieci milioni di persone in Italia (Istat, 2021), operando una sorta di ri-allineamento al ribasso tra le regioni, e riposizionando gli indicatori al livello del 2005. [...] In termini di apprendimento, le riduzioni sono segnalate sia nell'area socio-emotiva (Ofsted, 2020), sia nelle competenze (STC, 2021) dove è aumentata del 25% la popolazione di ragazze e ragazzi della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. [...] La privazione prolungata dell'“effetto scuola” si somma alle intrinseche difficoltà del sistema scolastico pre-pandemico: la dispersione scolastica esplicita e quella implicita (Invalsi, 2019), che riguarda fasce sempre più ampie di studenti della scuola secondaria che pur terminando gli studi hanno soglie di competenze minori di quanto richiesto; la difficoltà del sistema educativo e formativo ad esprimere coesione sociale e opportunità; l'iniquità sociale» (Ellerani, 2021, p. 7).

Questo secondo volume di *Formazione & Insegnamento* dedica perciò un numero di approfondimento speciale proprio alle declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica, focalizzando la prospettiva della scuola e dei servizi educativi. Come scrivevamo proprio nel documento introduttivo della SIREF Summer School 2020, «L'intento è ampio, ambizioso, utopico, come lo sono di fatto l'educazione e la formazione orientate al pieno sviluppo umano. Milioni di pagine web e centinaia di interventi si soffermano – al tempo del Covid-19 – sull'opportunità di avviare – dopo lo stop – un “go” nuovo: la sostenibilità al primo posto, nuovi modelli di economie, nuove forme di interpretazione delle tecnologie, relazioni internazionali. Occorre fare anche i conti con alcune nuove emergenze: la sospensione dei diritti, l'aumento delle zone di libertà controllata, la reclusione forzata in tempo di pace, la sostituzione della relazione umano con quella mediata, l'interpretazione dei dati spesso manipolati – o quantomeno presentati parzialmente – i nascondimenti delle informazioni. La compiutezza della stessa democrazia – se mai ci fosse stato un momento così riconoscibile – è posta in discussione».

Studiosi di ogni età hanno risposto alle sollecitazioni proposte, dando vita al presente volume di *Formazione & Insegnamento*, ricco di interventi. I contributi partono da diverse prospettive, di cui si offre testimonianza in questa sede, che percorre, nelle varie sezioni, i filoni che procedono dai modelli e si calano nei curricula di sostenibilità, e anche dai paradigmi alle esperienze, passando attraverso i temi della formazione docente che si confronta con la sostenibilità.

La sezione conclusiva del numero si chiude presentando le produzioni nate dai confronti nei learning circles della Summer 2020, che si sono misurati con la ricerca e la scrittura collettiva.

La scelta nasce dalla convinzione, che la sostenibilità educativa e formativa, se deve fare i conti con vari aspetti, deve considerare prioritario quel tipo di ricerca-apprendimento «che Bateson (1977) ha definito di terzo livello – metacognitivo - per lo sviluppo di intelligenze critiche in grado di abitare nelle complessità, ha bisogno di tempo per formarsi» (Ellerani, 2021, p. 9).

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Ellerani, P. (2021). Editoriale. *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni / The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: the Human Development and Capabilities Perspective*. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), Vol. I.
- ISTAT (2021). https://www.istat.it/it/files/2021/03/STAT_TODAY_stime-preliminari-2020-pov-assoluta_spese.pdf
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ofsted (2020). *Covid-19 on Schools*. In www.gov.uk/government/publications/covid-19-series-briefing-on-schools-october-2020
- Save The Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulle povertà educative*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Dai modelli ai curricoli di sostenibilità
From models to curricula of sustainability





Narrare la scienza:
Strategie per la formazione
Tell the science:
Training strategies

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara - anita.gramigna@unife.it

Giorgio Poletti

Università degli Studi di Ferrara - giorgio.poletti@unife.it

ABSTRACT¹

The reflection that we present starts from a series of considerations, made in recent years, in the face of the growing difficulties that adolescents encounter in the study of mathematics and natural sciences. Our proposal is in a design path capable of arousing interest and curiosity, based on elements of the history of science, which do not exclude the very life of scientists. The starting hypothesis is that scientific study cannot be reduced to solving problems, to a constant and uninterrupted exercise book on disciplinary topics. In this way, in fact, and with the usual, consolidated methods, while recognizing the importance of how it is resolved, we risk the drying up of knowledge, as we do not question why. The historicization of science, on the other hand, helps to trace its roots and, when it uses the explanatory power of narration, it ignites the desire to know. In fact, storytelling is inherent to our being, it characterizes our human identity that wants to learn. The empirical fallout of this analysis is present in other essays that preceded this article. Here, above all, we want to draw the strings of an intellectual understanding and the educational consequences of a problem of urgent relevance today.

The methodological approach with which both the analysis and the educational proposal are set is qualitative, consistent with the epistemological background, which has a hermeneutic framework.

La riflessione che presentiamo parte da una serie di considerazioni, effettuate negli ultimi anni, a fronte delle difficoltà crescenti che gli adolescenti incontrano nello studio della matematica e delle scienze della natura. La nostra proposta è in un percorso progettuale in grado di suscitare interesse e curiosità, fondato su elementi di storia della scienza, che non escludono la vita stessa degli scienziati. L'ipotesi di partenza è che studio scientifico non possa ridursi a soluzione di problemi, ad esercizio costante ed ininterrotto sugli argomenti disciplinari. In tal modo, infatti, e con le consuete, consolidate modalità, pur riconoscendo l'importanza del come si risolve, si rischia

1 Del presente articolo ad Anita Gramigna sono da attribuire *Epistemologia, storia e scienza e Conclusione: narrare per formare*, a Giorgio Poletti *Introduzione: storie di vita e storie di scienza*.

l'inaridimento del sapere, in quanto non ci si interroga sul perché. La storicizzazione della scienza, invece, aiuta a rintracciarne le radici e, quando si serve della potenza esplicativa della narrazione, accende il desiderio di conoscere. Il raccontare infatti è connaturato al nostro essere, caratterizza la nostra identità umana che vuole apprendere. La ricaduta empirica di questa analisi è presente in altri saggi che hanno preceduto questo articolo². Qui vogliamo soprattutto tirare le fila di una comprensione intellettuale e delle conseguenze educative di un problema oggi di stringente attualità. L'approccio metodologico con cui si imposta sia l'analisi che la proposta educativa è qualitativo, coerente con lo sfondo epistemologico, che ha un impianto ermeneutico.

KEYWORDS

Storytelling, Epistemology, Autobiography, Education, Science.
Narrazione, Epistemologia, Autobiografia, Formazione, Scienza.

Introduzione: storie di vita e storie di scienza

Da un po' di tempo abbiamo maturato la convinzione che le storie di vita, a volte, possono rappresentare la chiave per entrare nella storia della scienza, con il fine di renderla più comprensibile, vorremmo dire: più "umana". Con la traccia che ci accingiamo a seguire all'inizio è nostra intenzione dimostrare come non sempre sia necessario avere in qualità di *exemplum* l'uomo di scienza. Infatti, il punto di partenza è Italo Calvino, uno dei più significativi scrittori del secolo scorso, del quale vorremmo raccontare qualcosa a partire dalla testimonianza di Libereso Guglielmi (cfr. 2016), giardiniere alla stazione sperimentale di floricoltura "Orazio Raimondo", fondata dal padre dello scrittore, Mario Calvino, botanico al pari della moglie Eva, ricercatrice all'Università di Padova. Libereso, giardiniere anarchico, del resto il nome è una garanzia, testimonia che il giovane Italo mal sopportava di doversi dedicare alle piante, dato che il suo sogno era il giornalismo. Eppure, dovette iscriversi alla facoltà di Agraria di Torino, con scarsi risultati, prima di intraprendere la carriera desiderata.

Ciò che più interessa, tuttavia, è che rimase in lui il segno profondo della cultura scientifica dei genitori, quel modo di guardare la natura con occhio attento alle sue dinamiche complesse, fino a farne un oggetto di indagine dove letteratura e conoscenza scientifica si intersecano, tanto da renderci comprensibile come una sua celebre frase racchiuda il fascino dell'esperienza personale: "L'unico modo di sfuggire alla condizione di prigioniero è capire come è fatta la prigione" (cfr. 1967). Il personaggio che si fa carico di tale convinzione è il *Conte di Montecristo*, nessuno più di lui, del resto, poteva giungerne alla consapevolezza, ma se leggiamo quell'espressione in un'ottica formativa possiamo mettere a fuoco qualche spunto interessante. Forse, il giardino dove esercitarsi per un futuro da botanico è stato vissuto dal narratore in erba come una sorta di "prigione" e, tuttavia, in essa egli ha appreso a muoversi sul terreno della scienza, tanto da mostrarne l'importanza all'interno della propria produzione letteraria. Spesso i genitori so-

2 Cfr. fra gli altri, A. Gramigna, a cura di, *Dipendenze da Internet*, Roma, Aracne, 2019.

gnano che i figli seguano il loro percorso lavorativo, se ne sentono rassicurati e sbagliano con una certa ingenuità. Calvino, tuttavia, ci dimostra che la sua fiera opposizione è stata scuola di vita, ancor più per il fatto che la lezione indigesta di un sapere, che gli sembrava estraneo ai propri interessi, si è trasformata in substrato culturale solido e autentico. A non insegnare alcun che è l'illusione di bambini nati perfetti, tanto da saperne più di genitori e nonni fin dalla nascita.

La scienza nel nostro autore non è solo tentativo di spiegazione di eventi, attraverso teorie, esperimenti o controprove, ma anche espediente narrativo che non manca di aspetti paradossali. Ci ha sempre colpito, fin dalla prima lettura, il racconto *Ti con zero* che dà il nome alla raccolta del 1967, per la straordinaria interpretazione di due fattori essenziali della fisica: lo spazio e il tempo. Il narratore del racconto ci spiega di aver scoccato la freccia avvelenata F, la quale ha percorso un terzo di traiettoria verso il leone L che lo sta assalendo. In quell'istante straordinario la sequenza temporale si tramuta in fotogramma; dice Calvino che lì il tempo sembra assumere visivamente la concretezza dello spazio. Nel ricordare che $t = 0$ rappresenta, secondo la teoria del Big Bang³, l'inizio del sistema-Universo, vogliamo sottolineare come l'immaginazione dello scrittore tenda a favorire, al di fuori di ogni aridità concettuale, un approccio divertente, e per nulla banale, dello studente alla dimensione spazio-temporale. Del resto, egli è pienamente convinto che la letteratura italiana, con i grandi esempi di Dante e Galilei, manifesti una vocazione conoscitiva che va dalla teologia alla filosofia, dall'alchimia alla scienza, come afferma in *Due interviste su scienza e letteratura* (cfr. 1980). Con tale consapevolezza ci insegna a guardare l'uomo per quello che è: non il signore del mondo, per immeritato privilegio, ma particella dell'universo, sia pure degna di una storia che deve essere raccontata. Prendere atto di questa dimensione dell'umano, che ne individua con serenità i limiti, sembra di grande rilievo educativo, per una generazione che manifesta i segni preoccupanti di un egocentrismo esasperato e insoddisfatto.

Non possiamo giungere al termine della nostra introduzione, senza un richiamo al testo di Calvino che in forma più articolata e approfondita traccia le linee guida del rapporto letteratura-scienza: *Le Cosmicomiche* (1965). Il titolo può sembrare irriverente e, in realtà, lo scrittore decide di *giocare* con la scienza, ma con serietà, come è giusto che sia in ogni gioco autentico. Tanto è vero che nei racconti è lo stesso "mito delle origini" ad essere tirato in ballo e la pratica scientifica viene individuata come "carica propulsiva per uscire dalle abitudini dell'immaginazione" (2012, *Presentazione*, p. VII). Protagonista è Ofwƒq: non tanto un personaggio, quanto piuttosto "una voce, un punto di vista, un occhio (...)" (ivi, *quarta di copertina*) che non manca di caratteri umani (nonostante l'eccesso di consonanti nel nome!) ma, a seconda dei casi, può diventare un mollusco, un dinosauro, o altro ancora. Ciò che più conta, però, è che nella narrazione della scienza che tenta di spiegare la complessità dell'universo non mancano le emozioni, in particolare amoroze, e non prive di delusioni. Ma Ofwƒq⁴ nell'ultimo

3 Il Bing Bang è un modello cosmologico, definisce la grande esplosione primordiale che avrebbe dato origine all'Universo. La teoria si deve a George Gamow, che la formulò nel 1949. La formulazione di questa teoria parte dalla risoluzione dell'equazione della relatività generale per un Universo omogeneo e isotropo, conosciuta anche come modello di Friedmann-Lemaître.

4 Ofwƒq è un personaggio narratore e protagonista di alcune delle storie scritte da Italo Calvino. Descritto come vecchio quanto l'universo e caratterizzato dal fatto di aver assunto diverse forme. In alcuni racconti è in competizione con Kgwgk e Pƒwfp, rispettivamente un'entità simile a lui e un vecchio compagno di giochi. Caratteristico il fatto che tutti i nomi di questi personaggi sono palindromi.

testo, *La Spirale*, accetta saggiamente di trasformarsi, visto che il mondo attorno a lui cambia di continuo e, essendo un mollusco, inizia a dar vita ad una conchiglia: non lo fa per vanità ma per amore di un altro organismo verso il quale prova attrazione. L'amore diviene la forza attrattiva del cambiamento, quasi assumendo la funzione del *motore immobile* aristotelico che, attraverso di esso, trae a sé tutte le creature fornendo loro lo scopo dell'esistenza. Eugenio Montale (*postfazione*, p. 143), nella sua riflessione conclusiva, ritiene *La spirale* "il più bello dei dodici racconti" in quanto si avvicina più degli altri all'illuminazione poetica.

Ma torniamo al gioco in relazione alla scienza e alla sua serietà. Il narratore può dirci che vi fu un tempo in cui la Luna era vicinissima, la si poteva raggiungere con una scala, oppure che la galassia dentro la quale si trovava aveva il vizio di allargare le curve tanto da farlo finire fuori "dall'orlo dello spazio". E, a proposito di questo, dice il vecchio Ofwfq che quando non si sapeva che c'erano lo spazio il tempo si stava tutti lì "pigiati come acciughe"; poi, ripensandoci, aggiunge che si tratta solo di una metafora, un'*immagine letteraria* che non riesce a precisare quel coincidere di tutti in un solo punto che è l'assenza di spazio. Il gioco è intelligente, non è di quelli che si giocano da soli su basi tecnologiche e lasciano nella passività bambini, ragazzi e adulti. Un libro come questo può essere uno strumento non tanto di divulgazione scientifica, terminologia che Calvino non apprezzerrebbe, ma di introduzione dialogata ai misteri che accompagnano la ricerca scientifica.

Antonello annota che si può parlare del suo libro come di "un *divertissement*, un gioco letterario, simpatico, un po' frivolo e insieme complesso, ma pur sempre un gioco" (2005, p. 4); ma, in tale chiave di lettura, emergerebbe la tendenza a non cogliere nulla che abbia a che fare con la scienza, perché non si riesce ad individuare il *triangolo* scienza, filosofia, letteratura, dove ogni *lato*, per restare sul versante geometrico, "costruisce modelli del mondo continuamente messi in crisi" (ibidem). Nonostante ciò, perdura infaticabile lo sforzo delle tre forme di conoscenza di indagare la realtà attraverso la strutturazione di modelli interpretativi. La questione forte che traspare nella riflessione di Calvino, alla fine, è che non si giungerà per nessuna strada alla comprensione definitiva del sistema universo e, tuttavia, continuerà a fiorire "una pluralità dei modelli epistemologici, mai definitivi, continuamente riadattati allo scarto della realtà" (ivi, p. 170). L'ironia dell'autore rispetto al limite conoscitivo è suggestiva, può farsi provocatoria, eppure mai irridente, perché l'impresa scientifica è un'attività degna, al pari della filosofica e della letteraria, per quanto non perfetta e non esente da errori.

Epistemologia, storia e scienza

Riteniamo importante dare continuità al nostro percorso con alcuni chiarimenti di carattere epistemologico che trovano preciso riferimento nell'opera di uno dei più significativi studiosi del secolo scorso in questo campo: Georges Canguilhem. Il filosofo e storico della scienza francese si è posto il problema dell'oggetto della storia della scienza, considerando che non può essere lo stesso della scienza stessa, in quanto l'oggetto *naturale* non è *storico*. Vi sarà, pertanto, solo in parte coincidenza con l'approccio scientifico; la storia infatti, di frequente, impiega prospettive d'indagine lontane da quelle propriamente scientifiche (1968, p. 17). Questo anche l'unico modo per scongiurare il ricorrente percolo di una introiezione del sapere filosofico e storico sulla scienza in un naturalismo fine a sé stesso. In sostanza l'*artificialità* dell'oggetto della storia deve apparire nella propria autonomia. È evidente che in Canguilhem la storia della scienza non ambisce ad essere

posta in qualità di scienza e nemmeno a possedere quale segno di distinzione *l'oggetto scientifico* (Ivi, p. 23). Altrettanto interessante, a nostro parere, un suo indirizzo filosofico che, già dagli anni Sessanta, punta nella direzione della svolta biologica in ambito conoscitivo, pur prendendo le distanze dall'organicismo applicato all'area sociale e culturale. Siamo di fronte ad una "filosofia biologica" radicata su di una analogia profonda tra vita e conoscenza, che fa trasparire un parallelo tra i concetti della scienza e i fattori naturali volti a conservare la vita in un organismo. Il risultato, degno di nota, prospetta una scienza che si fa normativa su imitazione della vita, mentre la storia, da parte sua, si rende tale nell'indagine sulla scienza.

Una svolta di attualità sull'opera dell'epistemologo francese prende in esame la sua nozione di *prassi* (Sfara, 2016) mettendo a fuoco alcune considerazioni esemplari sul compito della tecnica⁵. Essa non rappresenta l'applicazione di un sapere teorico, anzi lo precede, tanto da manifestarsi come produzione libera in grado di creare e, quindi, di imprimere una forma al contesto in cui opera. Scienza e tecnica nella riflessione di Canguilhem si intrecciano con le questioni emergenti dal *meccanico* e dall'*organico*, le quali finiscono per influenzare l'ambito sociale. I mezzi tecnici sono un prolungamento del corpo, una sorta di protesi, e denunciano i limiti di una spiegazione meccanicistica del vivente, perdurante nelle scienze della natura. Di interesse per noi è, poi, la dinamica che questi mezzi instaurano con l'arte; tanto che tra essa e la tecnica vi è un'analogia. Entrambe godrebbero della stessa autonomia nell'agire e di una strategia creativa che si può definire auto-normativa. Quanto siamo venuti esaminando richiederebbe un approfondimento sul piano formativo che ci sembra di notevole significato, si tratterebbe di mettere in pratica un approccio storico-epistemologico, per non ridurre la scienza a mero calcolo quantitativo e ad esercizio di *problem solving*, e per produrre ricerca, ad esempio, sullo sviluppo della tecnica in direzione della tecnologia. Quest'ultima, secondo un personale punto di vista, appare sempre più come produzione strumentale di mezzi spacciati come fini, con la conseguente messa a rischio della creatività e l'induzione di una passività sospetta, frutto dello strapotere economico, e di controllo, da parte di telefonia mobile e digitale in rete.

Sulla strada da noi prospettata la scienza uscirebbe, per certi aspetti, dalle proprie sicurezze procedurali per farsi più ampia, ed ecumenica, nella dimensione culturale. La forma esplicita di tale evoluzione non può che essere di matrice narrativa e, non a caso, vorremmo qui citare Bruner – vero e proprio punto di riferimento per la rilevanza educativa della narrazione – nella veste di introduttore ad un'opera di una trentina di anni fa, per nulla passata di moda. Nella quarta di copertina di *Origini di storie* egli scrive: "La storia oltrepassa la necessità. E ogni storia comporta eventi che potrebbero non essersi mai verificati. Eventi storici contingenti generano nuove coerenze nel mondo, e la nozione di regolarità lineare nello spiegare le cose viene meno" (G. Bocchi, M. Ceruti, 1993). Alcuni concetti di sintesi sono qui espressi con chiarezza esemplare:

- 1) la storia va oltre la necessità, quindi presenta elementi di libertà;
- 2) in ogni storia è bene individuare non solo ciò che è accaduto ma anche ciò che poteva accadere;
- 3) i fatti che accadono producono *nuove coerenze*, per questo viene meno il principio di prevedibilità;

5 I lavori presi in esame sono: *Descartes et la technique* (1937) e *Activité technique et création* (1938).

- 4) non possiamo illuderci di *spiegare* la realtà secondo una logica certa di cause ed effetti.

Nell'assumerci la responsabilità dell'interpretazione, è bene aggiungere che le storie di cui tratta il libro non sono solo umane, ma umano è senza dubbio il racconto che va dai miti al pluralismo delle scienze, investendo di significati profondi le relazioni tra fisica e biologia, antropologia e astronomia, saperi ancestrali e strumenti di ricerca innovativi.

Ciò che colpisce è lo sforzo di mantenere vivo un approccio che non trascura mai il raccontare, per coinvolgere anche il lettore non esperto, lasciando intendere che, se si dovesse scrivere per specialisti, tanto varrebbe inviarsi una *mail* o sentirsi al telefono. La tensione narrativa dei due filosofi è già evidente nel richiamo iniziale ad Alce Nero, famoso stregone Sioux (cfr. 1990), che nella propria auto-narrazione visionaria afferma: "E vidi che il cerchio sacro del mio popolo non era che uno tra i molti cerchi che facevano un circolo ampio come la luce del giorno e come la luce delle stelle, e nel centro cresceva un robusto albero fiorente per proteggere tutti i figli di una madre e di un padre". Si potrà dire che è un'immagine semplicistica dell'universo, mentre per noi è un'immagine poetica, umile ma saggia nel riconoscere per tutti il diritto ad una vita pacifica. Non emerge qui nessuna traccia di quel *sapere-potere* di baconiana memoria che ha condizionato fin dal Seicento la visione occidentale dell'universo: un luogo, in sostanza, da cui trarre tutto ciò che è possibile, come se il conoscere fosse riducibile a mero profitto.

Il libro cui stiamo facendo riferimento è pregevole per molti aspetti ma, dovendo scegliere per ovvie ragioni di sintesi e per il taglio che intendiamo dare al nostro discorso, ci sembra indispensabile riportare qualche elemento di una questione centrale: *l'esplorazione del passato* umano sulla Terra come si va configurando dal Settecento in poi. Raramente nella scuola si affronta l'argomento come avviene nel lavoro dei nostri epistemologi: da una parte vi è il tempo *t* della fisica, logico e astratto, dall'altro quello della storia che non regredisce oltre il neolitico. Ci fanno notare Bocchi e Ceruti che, fino al Settecento, "il passato dell'umanità e della vita non andava oltre i 6000 anni della cronologia dell'Antico Testamento" (1993, p. 7). La svolta avviene attraverso il contributo di più forme di sapere: ad esempio l'indagine sui resti fossili di mammoth e dinosauri, o organismi marini, lo studio di lingue arcaiche come il sanscrito o dei geroglifici egizi, la ricostruzione dei modelli di vita sociale di diverse civiltà. Il concetto di *origine*, in tal modo, assume una precisa funzione nel delineare diverse forme di datazione e di sviluppo: "l'origine delle civiltà agricole urbane fu datata nell'ordine di grandezza delle migliaia di anni; l'origine della specie umana, nell'ordine di grandezza delle centinaia di migliaia di anni; l'origine dei primati (l'ordine dei mammiferi a cui la specie umana appartiene), nell'ordine di grandezza dei milioni di anni; l'origini dei mammiferi stessi, e di tutti, gli organismi pluricellulari, nell'ordine di grandezza delle centinaia di milioni di anni" (ibidem).

È molto importante comprendere come in queste enormi differenze temporali, che separano la storia di vite diverse, si iscriva la necessità di contributi plurimi di ricerca e, pertanto, di saperi scientifici che si organizzano con autonomia metodologica ed epistemologica. Oggi, gli studi sulle origini delle cellule, o quelli relativi all'origine del nostro pianeta, sono entrati nell'ordine di misura dei miliardi di anni, anche grazie all'evoluzione delle forme di conoscenza che si possono intrecciare tra loro; pensiamo ad esempio alla sequenza: paleontologia, embriologia, genetica, microbiologia, biochimica. Se consideriamo la rilevanza assunta a partire

dall'Ottocento del concetto di evoluzione è facile comprendere il peso che esso ha assunto in una consolidata traslocazione metacognitiva: "Le nuove immagini della storia della natura emerse dagli sviluppi delle scienze evolutive hanno gettato nuova luce sulla natura della storia umana: storia delle civiltà, delle culture, delle idee" (Ivi, p. 11). È nostra convinzione che un'indagine storica, così intesa, possa rappresentare, in una programmazione scolastica progettuale, l'asse strategico di coordinamento tra le varie discipline e favorire quella relazione tra i saperi che possa superare, finalmente, la perdurante spaccatura innaturale tra *umanistico* e *scientifico*.

Il sapere umano, come si può immaginare, fin dai primordi non si è interessato solo dell'origine ma anche della fine della vita, non limitandosi a quella individuale, o comunque umana. La cultura scientifica, soprattutto di matrice positivista, ha voluto tracciare un solco netto tra il sapere mitico-religioso e quello logico-razionale, individuando nella cultura della modernità un salto qualitativo nella logica della spiegazione fondata su basi certe. Bocchi e Ceruti, opportunamente, ci dicono che Lutero riflettendo su alcune circostanze di storia a lui contemporanea (in particolare l'espansione turca in direzione dell'Europa), ipotizzava la fine imminente della storia – siamo attorno al 1530 – facendo riferimento al Libro di Daniele nel testo biblico. Poco male, si dirà, visto che parliamo di un uomo di religione; ma Newton, che era un uomo di scienza, rifletté in profondità sullo stesso scritto biblico quando nel 1680 una cometa "sfiorò la terra" e si convinse che i tempi della fine fossero vicini (ivi, p.132). La scienza, e gli scienziati, non vivono in un mondo a parte, la contaminazione con le altre forme di sapere è inevitabile, così come l'influenza della vita quotidiana con le sue tradizioni.

A proposito di Newton, nella nostra riflessione è importante ricordarlo per un'altra questione significativa. Lo storico della scienza Enrico Bellone mette in evidenza che nella biblioteca dello scienziato inglese vi erano diversi testi di alchimia, i quali non erano in alcun modo segni di appartenenza a sette che praticassero la magia o forme di esoterismo, ma rappresentavano "una prova della tendenza newtoniana – condizionata da Boyle – a ripescare nella tradizione alchemica un bagaglio di saperi da sottoporre a razionalizzazione" (2008, p. 120). Il fatto è, semplificando all'estremo, che per delineare le particelle, o corpuscoli invisibili, che stanno a fondamento della realtà materiale, la fisica non bastava e la chimica doveva ancora nascere. Interrogando l'alchimia lo scienziato si muove in quell'ottica delle "molte nature" che lo studioso italiano richiama con efficacia nel titolo del suo lavoro, orientato al tema dell'*evoluzione culturale*. Argomento di grande interesse cui possiamo dedicare uno spazio esiguo, limitandoci ad alcune considerazioni su di un paragrafo dal titolo invitante, *Che cosa c'è?* a cui teniamo in particolare. Una domanda che molti nel corso dei secoli si sono fatta relativamente all'universo e alla quantità impressionante di cose che contiene, per capire il funzionamento del tutto: una domanda, osserva Bellone o, meglio, molte domande: "sempre formulabili con il linguaggio di tutti i giorni" (ivi, p. 113).

Impariamo a fornire alle cose che ci circondano un ordine, ad esempio spazio-temporale, ma anche a non accontentarci del variare incessante dei dati sensibili, fino a correre il rischio della produzione di significati: la cosiddetta realtà esterna viene costruita dai nostri mezzi conoscitivi. Dice ancora lo storico della scienza: "Gli scienziati, dal canto loro, costruiscono altre cose – come gli atomi o le molecole – che non derivano da esperienze sensoriali" (ivi, p. 115) e si presentano come "oggetti *intermedi*" all'interno di teorie. Egli ritiene vi sia un verbo – *reificare* – capace di farci comprendere *che cosa c'è* nella natura in cui viviamo: si tratta di dare carattere di oggetto, e quindi di esistenza, ad entità che sfuggono al

vaglio dei sensi ma che bisogna ammettere affinché il modello di realtà abbia un ordine logico. A conclusione del capitolo, Bellone, dopo aver delineato svariate narrazioni sull'evoluzione culturale soprattutto della fisica, giunge ad un punto cruciale che dovrebbe diventare argomento di riflessione-discussione in tutte le scuole relativamente alle procedure della scienza. Egli ritiene che vi siano due argomenti imprescindibili: "Il primo asserisce che attorno a noi c'è una congerie di cose che esistono per conto loro, indipendentemente da noi. Il secondo invece sostiene che ciò che indichiamo abitualmente con il nome *natura* è una variabile costruzione umana" (ivi, p. 129).

I due argomenti non sono necessariamente in contrasto, anche perché il realismo assoluto di un rispecchiamento della realtà esterna nella nostra mente, non ci sembra più sostenibile. Ammettere una realtà che esiste al di fuori di noi può essere addirittura ovvio, ma nel momento in cui ci poniamo il problema di conoscerla essa passa, in ogni caso, attraverso i nostri strumenti di conoscenza, come già Kant aveva suggerito con elementi filosofici per noi convincenti. Il secondo argomento, in quanto evolutivo, richiede progressivi adattamenti delle teorie ai loro stessi sviluppi, così sono entrati in crisi, di volta in volta, "orbi celesti, fluidi calorici o magnetici, eteri luminiferi, atomi vorticosi, elettroni" (ibidem). Ma è indispensabile trovare, ogni volta, un sostituto dell'oggetto *intermedio* per tenere assieme formulazioni teoriche, ricerche sperimentali e percezioni del senso comune.

Certamente non possono mancare dubbi nemmeno sulle costruzioni della natura e sui nostri criteri di valutazione e scelta delle teorie. Nei primi anni Settanta del secolo scorso Edgar Morin pubblicava un libro che ha avuto una certa fama, anche se non nell'immediato: *Il paradigma perduto*. Nella traduzione italiana appare un sottotitolo: *Che cos'è la natura umana?* (Morin, 1974), che ci consente di orientare la nostra riflessione con maggiore incisività sul rapporto storia-narrazione. Se valutiamo i titoli dei lavori citati in questa parte, incontriamo *Origini di storie*, *Molte nature* e un sottotitolo che si interroga sulla "natura umana" nella ricerca di un'epistemologia che ritrovi un paradigma credibile, con il supplemento di una considerazione importante "L'umanità è soggetto di molte nascite" (ivi, p. 25). Tutti gli autori rivolgono lo sguardo alla natura, nella sua dimensione di universo-pluriverso, ma, al tempo stesso, lo fanno con una consapevolezza antropologica: lo studio della natura nella sua pluralità complessa avviene attraverso il soggetto umano. È lui a narrare le storie, fin dai tempi della costruzione dei miti e sicuramente anche prima. Se si perde la centralità del soggetto conoscente-narrante, si rischia di trascurare un elemento imprescindibile: ogni scienza deve essere pensata per il bene degli esseri viventi, rispetto ai quali tutti gli umani hanno delle responsabilità, a partire da quelle relative ai propri simili. La narrazione della scienza non è una volgarizzazione, raccontare come si sono sviluppati certi studi, con quali contributi e con quali contrasti, con la messa a confronto di personalità e orientamenti diversi, serve a chi studia per comprendere la qualità di un'impresa umana di grande significato.

Noi vorremmo che gli adolescenti, quando incontrano le discipline scientifiche nel loro percorso di crescita, fossero messi nelle condizioni di valutare che l'attività in oggetto non è solo laboratorio ed esperimenti, ma ricerca che richiede il contributo di più saperi e volontà di conoscere a fin di bene, non per arricchire chi già ha messo le mani sul mondo. Certo, anche per arrivare a scoprire che non esiste una scienza neutrale, tale da sentirsi estranea alla politica, e per intravedere, magari restando delusi, che le cosiddette "leggi di natura" sono in realtà interpretazione umane di eventi naturali costanti. Non vorremmo, tra l'altro, che si pen-

sasse alla narrazione della scienza come attività giornalistica di informazione, o di risposta a curiosità vaghe di un pubblico affamato di notizie. Il racconto della scienza, come abbiamo visto all'inizio, può essere frutto dell'ispirazione di grandi scrittori, ma può essere anche il risultato del lavoro intellettuale dello stesso uomo di scienza.

Non a caso Galilei non lo troviamo solo in astronomia, o più in generali in fisica, ma anche nella letteratura italiana. E vale la pena, pertanto, rivolgere al grande scienziato e letterato pisano una certa attenzione. È noto che, tra i suoi molti meriti, vi è quello di aver perfezionato tecnicamente un mezzo di osservazione come il cannocchiale, già impiegato fin dal XIII secolo con lenti che permettevano l'ingrandimento di oggetti terrestri. L'ampliamento della capacità tecnica del mezzo, grazie alle maestranze dell'arsenale di Venezia, viene messo al servizio della ricerca scientifica dal momento che il cannocchiale è, scientemente, puntato verso i corpi celesti. Si tratta di un atto rivoluzionario perché mette in discussione il sapere dell'epoca sulla struttura dell'universo, ancorata alle nozioni dell'aristotelismo. Ma il racconto scientifico di questi fatti, che stanno a fondamento della scienza moderna, è accompagnato dalla sensibilità poetica dello scienziato, che ben si coglie dallo stupore e dall'entusiasmo nel vedere la Luna attraverso le lenti del suo strumento d'indagine: "Bellissima cosa e oltremodo a vedersi attraente è il poter rimirare il corpo lunare" (1993, p. 83). Sembra una descrizione da innamorato di una donna affascinante e, poco oltre, continua Galilei: "Dopo questa, osservai con incredibile godimento dell'animo le Stelle, tanto fisse che erranti" (ivi, p. 87).

L'interesse dell'uomo di scienza non si riduce a calcolo astronomico, ad indagine sui moti celesti, vi è in esso quel qualcosa in più, che è sentirsi parte di un universo grandioso con il privilegio di poterlo studiare con passione. Com'era d'uso per le opere filosofiche e scientifiche dell'epoca, il testo è in lingua latina, ma Galilei scrisse in italiano le sue opere più importanti come *Il Saggiatore* (1623) o *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (1632). Ci soffermiamo brevemente su quest'ultimo testo, determinante per la condanna di eresia da parte del Santo Uffizio. Ciò che vogliamo sottolineare è che quel dialogo, che mette a confronto sistema tolemaico e sistema copernicano, è costruito secondo una precisa modalità teatrale. Da una parte il personaggio inventato di *Simplicio*, conservatore ottuso, chiuso nelle evidenze del "senso comune" e sottomesso acriticamente al principio di autorità; dall'altra *Salviati*, personaggio reale, nobile fiorentino amico dello scienziato, incline all'innovazione. Nelle vesti di moderatore, *Sagredo*, nobile veneziano anch'egli realmente esistito e amico di Galilei, neutrale per la funzione che deve svolgere, ma privo di pregiudizi e, quindi, orientato per scelta al nuovo che avanza nei territori della cultura. La strategia scenica consente di comprendere con chiarezza le diverse posizioni, nelle quattro giornate del dibattito, su moti celesti e terrestri, caduta dei gravi, questioni mediche, ecc... In particolare, emerge la distanza abissale sul piano epistemologico, tra il senso comune che si accontenta di una verità scontata perché riscontrabile in Aristotele, *auctoritas* somma, ed il pensiero scientifico che vuole comprendere razionalmente ciò che accade vagliando con attenzione critica i fatti, in sostanza "osservandoli" con intenzionalità sperimentale.

Di qui la convinzione, ripresa nel corso dei secoli da scienziati di varie aree, che la scienza sia un *processo*, dove l'indagine sperimentale ha una storia e, per ciò stesso, diviene oggetto di narrazione. L'argomento ha conosciuto un momento significativo nella tavola rotonda tenutasi alla quattordicesima edizione di Spoleto scienza, in occasione del Festival dei Due Mondi 2002, cui hanno partecipato l'an-

tropologo Arjun Appadurai, lo psicologo e pedagogista Jerome Bruner, il filosofo Mauro Ceruti e il semiologo Paolo Fabbri. Ci avvaliamo di un'intervista rilasciata da quest'ultimo a Licia Gambarelli (6/11/2002). L'intervistatrice prende spunto dalla nota posizione di Bruner, relativa alla narrazione come forma "più naturale" di organizzare l'esperienza e produrre conoscenza, Fabbri approfondisce ricordando che pure gli "esperimenti concettuali" sono modalità di pensiero narrativo (lo stesso Galilei si impegnò in *esperimenti mentali*, non avendo adeguati strumenti di laboratorio per la controprova). Egli poi impiega una immagine efficace quando suggerisce che l'uomo di scienza "ha l'obbligo di aprirsi al rischio narrativo", dato che è la strada maestra che può orientare alla scoperta di "nuove qualità e potenzialità del suo oggetto di indagine". Lo studioso bolognese è convinto che "l'oggettivismo scienziata" non abbia tanto a che fare con i procedimenti della scienza ma piuttosto con una "cattiva divulgazione" della stessa. Egli interviene, di seguito, sulla questione dello storico contrasto tra lo *spiegare*, che vuole essere oggettivo, e l'*interpretare* che, secondo un certo modo di vedere, sarebbe riducibile ad ermeneutica soggettiva. Si sa che all'inizio del Novecento la distinzione riguardò, con tensione antipositivistica, la differenza tra scienze della natura e scienze dello spirito, tra indagine quantitativa e indagine qualitativa. La situazione è ancor oggi complessa, per questo non ci convince la posizione riduttiva di Fabbri, quando non accettando la distinzione tra i due verbi giunge a questa conclusione: "spiegare meglio per capire di più. Spiegare è indispensabile per capire". Da parte nostra riteniamo preferibile la formula *interpretare è necessario per comprendere*, tenendo conto del fatto che lo spiegare ha avuto storicamente la pretesa dell'esautività, della certezza universalizzabile della conoscenza scientifica, mentre l'interpretazione si accontenta della possibilità.

Conclusione: narrare per formare

Non è privo di interesse uno spunto di riflessione tratto da un testo di alcuni anni fa, che mette in luce come il docente spesso non sia consapevole di ricollocare nel presente il proprio passato, secondo una delle tante pratiche di *pedagogia nascosta*: "Gli insegnanti quando arrivano a scuola portano con sé le loro rappresentazioni mentali rispetto alla loro disciplina, rispetto alle regole che permettono di costruire (rispetto cioè alla sua epistemologia), rispetto al ruolo e al significato della scienza in questa società e infine rispetto cosa e come si debba insegnare" (Vicentini M., Mayer, M. 1996, p. 35). Proviene da un testo di didattica della fisica la considerazione riportata e non è casuale la mancanza di un cenno a chi si trova in fase di apprendimento, quasi si trattasse di un dato che ha poco a che vedere con le "regole" della disciplina e la sua epistemologia. In più recenti strategie di didattica della matematica, si parla di una vera e propria *epistemologia dell'insegnante* o, meglio, di una didattica orientata in tale direzione (cfr. Brousseau 2008b). Desta un certo interesse la traccia del matematico francese quando delinea la differenza tra *epistemologia scolastica* ed *epistemologia della società*. La prima ha a che fare con le "convinzioni", diffuse nel mondo della scuola in relazione a metodi, finalità, oggetti di conoscenza che, non sempre con piena consapevolezza, permeano di sé i rapporti asimmetrici tra chi insegna e chi apprende. Ben diversa la seconda che si incentra sul "risultato": è a partire da esso che si verificano le condizioni preliminari, l'ottimizzazione delle procedure, le norme di passaggio.

Lo studioso, inoltre, ritiene di dover differenziare il sapere dalla conoscenza. Il sapere si estrinseca in procedure, metodi, dati che esigono codificazione e sono

esterni al soggetto; mentre la conoscenza è espressamente soggettiva, tende a personalizzare il sapere su basi consapevoli. L'epistemologia emergente in tale prospettiva sembra ampliarsi in direzione antropologica e va oltre la preoccupazione disciplinare. Non verte soltanto sulla coerenza di metodi, processi, modelli di spiegazione, considera l'opportunità di scavare nelle aspettative, ma anche nelle credenze e nei pregiudizi del singolo e del gruppo, per giungere analiticamente fino all'indagine sulle forme culturali e le istituzioni che le governano (cfr. D'Amore, 2003). Con tutto il rispetto per il lavoro encomiabile di indagine svolto, e per lo spirito democratico che lo anima, la nostra perplessità è dettata dalla visione "ingegneristica" della didattica, come Brousseau indica esplicitamente nel titolo della sua opera. Siamo di fronte ad una tecnica che difficilmente può tradursi in narrazione.

Ha osservato Bruner che il procedimento logico-scientifico svolge un compito di chiarificazione della conoscenza, mentre la modalità narrativa si qualifica per la molteplicità dei significati e si apre alla dimensione della possibilità, tenendo conto in ogni caso della sua proprietà di storicizzare la pratica delle osservazioni che rende possibile la formulazione di ipotesi. Il sapere, vi abbiamo fatto cenno più volte in questo scritto, non può limitarsi ad enunciati dimostrativi ma è nelle condizioni di aprirsi ad una processualità dove è essenziale *voler* conoscere per prepararsi a *voler* ascoltare, fare, scegliere (1992, pp. 74-75). Il racconto rappresenta una facoltà umana che va in questa direzione; si tratta di un rendersi attivi che non è dote innata ma un'abilità che richiede esercizio per giungere a costruire la "creazione narrativa del sé" (cfr. 2006). Per questo lo studioso statunitense raccomanda: "Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata" (1997, p. 55).

Non tutto nella forma narrativa risulta positivo e semplice, anzi la facilità con la quale sentiamo il raccontare connesso alla nostra esperienza può tradursi in automatismo, dal quale è difficile liberarsi con opportuno atteggiamento critico. Si tratta di lavorare attivamente sulle trame della nostra vita e, attraverso la pratica autobiografica, diventare consapevoli dei nostri stili cognitivi, delle difficoltà che incontriamo, ma anche dei talenti che possiamo mettere a frutto. Bruner ci segnala la rilevanza di *contrasto*, *confronto* e *metacognizione* per migliorare la qualità della narrazione-comunicazione che ci appartiene (ivi, pp. 135-152). Il *contrasto* verte sull'opposizione di due interpretazioni di uno stesso fatto, che hanno entrambe ragion d'essere. Il *confronto* è preso di coscienza di una contraddizione nella propria narrazione, che conduce al crollo successivo dell'aspettativa e può comportare il conflitto con l'altro. In ognuno dei casi si giunge a riconoscere la relatività conoscitiva. La *metacognizione*, che rappresenta la maturazione consapevole dei limiti di ogni unilateralità, permette di generare i fondamenti epistemologici personali per procedere all'indagine sulla realtà. Quando, nonostante ciò, si insiste a considerare il pensiero narrativo incapace di rendere conto "scientificamente" della verità dei fatti a differenza della competenza logico-razionale, a noi questo appare più un "merito" che una "colpa", dato che non riconosciamo ai fatti alcuna verità, alcuna possibilità di "parlare da soli".

Purtroppo, ancor oggi, le discipline, tanto scientifiche che umanistiche, prese dall'orizzonte singolare della propria visione delle cose, restano estranee alle emergenze più profonde del nostro tempo, e permangono sulla loro strada già tracciata e sicura, elaborando nozioni sempre meno significative rispetto ai tempi che corrono. Ogni sapere è dotato, indubbiamente, di metodi legittimi e si fonda su paradigmi che dovrebbero rientrare in una corretta procedura didattica, ma le differenti prassi possono disorientare anche lo studente più solido nei propri in-

teressi. Non a caso già negli anni Settanta del secolo scorso la questione interdisciplinare era stata avvertita come un'esigenza di rinnovamento, in grado di avanzare qualche dubbio su di uno specialismo proposto, con scarsi risultati, quale soluzione ottimale ai problemi di crescita della società del tempo.

Progetto e ricerca ci sembrano non solo parole chiave ma fulcri epistemologici da non trascurare nella dimensione dell'apprendimento: il primo deve essere in grado di garantire stimoli affinché chi studia non si limiti alle informazioni in suo possesso. Egli deve conseguire "l'abilità di andare al di là dell'informazione data verso la probabile ricostruzione di altri eventi" (Bruner, 1976, vol. I, p. 332). Pare evidente la messa in discussione di una delle più grandi illusioni del nostro tempo: l'informazione quale soluzione tranquillizzante e indiscutibile. Bruner suggerisce di procedere con intelligenza strategica: mantenere un atteggiamento critico e curioso, al fine di cogliere in *altri eventi* forme conoscitive trasferibili secondo il principio già illustrato della metacognizione. Il termine *ricostruzione* ci consente, inoltre, di entrare nel secondo fulcro: ricercare apprendendo per scoperta. Chi sta svolgendo un percorso formativo deve assumere capacità di "scoprire rapporti e regolarità" (Bruner, in AA. VV., 1969, p. 57); in sostanza è chiamato a far propria una strategia investigativa, che sappia muoversi nell'orizzonte *costruzionista*. Su questa strada, nello specifico, non può che attrezzarsi al fine "di evitare la deriva in cerca di informazioni slegate" (Ivi, p. 59). L'informazione che si è fatta sempre più suadente, nella sua elementarità, confonde e produce rassicuranti certezze fondate sul vacuo nulla della passività. Ma ciò non basta, la massificazione informativa viene spacciata come un'occasione imperdibile, alla portata delle giovani generazioni, che non hanno più bisogno di studi: è sufficiente imparare a "navigare" in rete. A nostro parere aveva ragione Bruner su di un punto fondamentale, che dovrebbe caratterizzare la didattica con una svolta epistemologica innovativa: non è la scelta più adeguata partire dall'esperienza, da ciò che è più vicino e rassicurante, in quanto finisce per tradursi in apprendimento consuetudinario, privo di slanci. È il fascino delle storie e delle loro narrazioni a produrre l'attrazione per situazioni inusuali e fatti imprevedibili, consentendo di affrontare le cose con efficacia attiva e di mettersi alla prova nella pratica della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Antonello, P. (2005). *Il ménage a quattro. Scienza, filosofia, tecnica nella letteratura italiana del Novecento*. Firenze: Le Monnier.
- Bellone, E. (2008). *Molte nature. Saggio sull'evoluzione culturale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (1993). *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli.
- Brousseau, G. (2008). *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica*, a cura di B. D'Amore. Bologna: Pitagora.
- Bruner, J. S. (1976). *Al di là dell'informazione data*, in *Psicologia della conoscenza*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner, J. S. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1969). *Le strutture concettuali della pedagogia moderna*, in AA. VV., *La sfida pedagogica americana*. Roma: Armando.
- Calvino, I. (1967). *Il conte di Montecristo*, in *Ti con zero*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1980). *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*. Torino: Einaudi.

- Calvino, I. (2012). *Le Cosmicomiche*. Milano: Mondadori.
- Canguilhem, G. (1968). *Etudes d'histoire et philosophie des sciences*. Paris: Vrin.
- D'Amore, B. (2003). *Le basi filosofiche, pedagogiche, epistemologiche e concettuali della Didattica della Matematica*. Bologna: Pitagora.
- Galilei, G. (1610). *Sidereus nuncius*, a cura di A. Battistini, trad. it., di M. T. Cardini (1993). Venezia: Marsilio.
- Gambarelli, L. (2002). *Esperimenti come grandi romanzi, ricercatori come scrittori. Un'ipotesi affascinante sulla natura dell'indagine scientifica. Parla il semiologo bolognese, in "Ricerca e Storia", n. 22, 6/11/2002.*
- Guglielmi, L., *Libereso. Il giardiniere di Calvino. Da un incontro di Libereso con Ippolito Pizzetti*, Tarka editrice, Massa-Carrara, 2016.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*. Milano: Bompiani.
- Neihardt, J. G. (1968). *Alce Nero parla. Vita di uno stregon dei Sioux Oglala. Messa per iscritto da John G. Neihardt (Arcobaleno fiammeggiante)*, trad. it., di R. Wilcock. Milano: Adelphi.
- Sfara, E. (2016). *Una filosofia della prassi. Organismi, arte e visione in georges canguilhem*, Torino: Nuova Trauben.
- Vicentini, M., Mayer M. (1996) (a cura di). *Didattica della fisica* Firenze: La Nuova Italia.



Metodo dialettico e teatro per un'educazione civica sostenibile.
Analisi e valutazione di una metodologia didattica
Dialectical method and theatre for a sustainable civic education.
Analysis and evaluation of a teaching methodology

Francesco Fabbro

Università degli Studi di Firenze - francesco.fabbro@unifi.it

ABSTRACT

The paper presents a pedagogical approach to civic education characterized by the combination of the dialectical (or Socratic) method and theatrical techniques and then it reflects on the effectiveness of the teaching approach in the light of its experimentation in the classroom with students. The teaching strategy was developed within the European project *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)* in order to promote the skills, attitudes, knowledge and values mentioned in the *Competence Framework for Democratic Culture* published in 2018. The contribution focuses on the discussion of the results of a participatory action-research carried out in two Italian Comprehensive Schools, demonstrating how the EAR teaching methodology has contributed to consolidate and develop some important citizenship competences, in particular inclusive cooperation, empathy, active listening and civic-mindedness.

L'articolo presenta una metodologia didattica di educazione civica caratterizzata dall'impiego congiunto del metodo dialettico (o socratico) e delle tecniche teatrali per poi riflettere sull'efficacia dell'approccio didattico alla luce della sua sperimentazione in aula con gli studenti. La metodologia didattica è stata elaborata nell'ambito del progetto europeo *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)* al fine di promuovere le abilità, le attitudini, le conoscenze e i valori menzionati nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* del 2018. Il contributo si sofferma sulla discussione dei risultati di una ricerca-azione partecipativa condotta in due Istituti Comprensivi italiani andando a dimostrare in che modo la metodologia didattica EAR abbia contribuito a consolidare e sviluppare alcune importanti competenze di cittadinanza, in particolare la capacità di cooperazione inclusiva, l'empatia, l'ascolto attivo e il senso civico.

KEYWORDS

Civic Education, Dialectical Method, Theatrical Techniques, Participatory Action-Research, Inclusion.

Educazione Civica, Metodo Dialettico, Teatro, Ricerca-Azione Partecipativa, Inclusion.

Introduzione

«Prima di questo virus l'umanità era già minacciata di soffocamento», si legge in uno scritto del filosofo Achille Mbembe datato 13 Aprile 2020 e intitolato "Il diritto universale al respiro". Nelle parole di Mbembe il soffocamento diventa una metafora drammaticamente realista delle disuguaglianze e delle sofferenze inscritte in un modello di sviluppo insostenibile.

«Se guerra ci deve essere dev'essere non contro un virus in particolare ma contro tutto ciò che condanna la maggior parte dell'umanità all'arresto prematuro del respiro, contro tutto ciò che attacca le vie respiratorie, contro tutto ciò che nella lunga durata del capitalismo avrà confinato ampi segmenti della popolazione e razze intere a una respirazione difficile, affannata, a una vita pesante.» (Mbembe, 2020)

In questa sede la riflessione di Mbembe è particolarmente utile ad introdurre una concezione di sostenibilità orientata alla giustizia sociale e a declinarla sul piano pedagogico come una forma inclusiva di educazione civica. Da questo punto di vista, l'educazione civica è sostenibile nella misura in cui promuove l'inclusione e l'empowerment di tutte e tutti e in particolare dei soggetti marginalizzati e svantaggiati. Tale declinazione pedagogica della sostenibilità, oltre a rifarsi ovviamente alle teorie critiche dell'educazione (Freire, 1971), trova la sua significatività sociale nella necessità di rendere i sistemi educativi delle società democratiche maggiormente inclusivi. Come dimostrano diverse ricerche, l'esclusione sociale e la povertà educativa sono fenomeni sempre più diffusi anche in Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020; Save the Children, 2017), specialmente tra bambini e adolescenti che vivono in famiglie svantaggiate dal punto di vista sociale ed economico e con un background migratorio. Le crescenti disuguaglianze socio-economiche e le povertà educative causate dalla discriminazione istituzionale dei gruppi sociali storicamente marginalizzati ci ricordano che l'uguaglianza, la solidarietà e il senso della giustizia sociale non sono atteggiamenti o valori democratici innati e, per questa ragione, necessitano di essere costantemente coltivati attraverso pratiche educative efficaci e di qualità in grado di favorire la piena partecipazione dei giovani cittadini alla vita democratica (Dewey, 1916). Nel contesto delle società multiculturali contemporanee, suggerisce tra gli altri Tarozzi (2015), qualsiasi approccio all'educazione alla cittadinanza che prescindendo dalle relazioni sociali, economiche e politiche, esasperando la dimensione culturale a discapito di quella sociale è destinato a fallire. Al contrario, declinare l'educazione interculturale alla cittadinanza in termini di educazione alla giustizia sociale consentirebbe di evitare le trappole del suo vago esotismo superficiale e del suo connaturato concetto limitato di uguaglianza (Tarozzi, 2015).

Il presente contributo presenta una metodologia didattica di educazione civica elaborata nell'ambito del progetto europeo *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)*¹ per poi discutere i primi risultati della sua sperimentazione in Italia con 171 studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. La metodologia didattica in questione affronta

1 Il progetto si situa entro la cornice del Programma Erasmus+(Azione chiave 3: Progetti per l'inclusione sociale) (2019-2021) e coinvolge i seguenti Partner: Action Synergy (Grecia), Centre of Higher Education in Theatre Studies (Grecia), Università degli Studi di Firenze (Italia), WUSMED (Spagna) Mentortec (Portogallo) e Sandwell Metropolitan Borough Council (Regno Unito). Sito web del progetto: www.ear-citizen.eu

una delle sfide più urgenti tra quelle menzionate nel rapporto *Citizenship Education at School in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), ossia l'elaborazione di metodi e risorse per l'insegnamento effettivamente in grado di promuovere le competenze di cittadinanza di bambini e adolescenti.

1. Articolazione e potenzialità pedagogiche della metodologia EAR

In sintonia con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, la metodologia didattica EAR ha lo scopo di garantire e sostenere un'educazione civica "di qualità, equa e inclusiva" attraverso l'insolito connubio tra metodo dialettico (o socratico) e tecniche teatrali. In quest'ottica, il metodo dialettico è finalizzato ad incoraggiare l'argomentazione razionale e la co-costruzione progressiva e critica della conoscenza focalizzandosi su concetti chiave come la giustizia sociale, la libertà e la democrazia e andando a connetterli con pratiche e situazioni quotidiane degli allievi (Plato & Bloom, 1991; Freire, 1971). L'integrazione del teatro nel metodo dialettico è invece funzionale a creare un ambiente "creativo e protetto" in cui gli studenti possano coltivare la propria immaginazione sociale e *agency* civica e, così facendo, contribuire all'affermazione della cultura democratica nei loro contesti di vita (Boal, 1992; Midha, 2010). Oggigiorno, i curricula di educazione alla cittadinanza nei diversi Paesi Europei non si limitano alla promozione della conoscenza di leggi e istituzioni ma ambiscono a promuovere la capacità di interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri, di pensare in modo critico e di agire in modo socialmente responsabile e democratico (EC/EACEA/Eurydice, 2017). Ispirandosi a questa concezione multidimensionale e proattiva dell'educazione alla cittadinanza la metodologia didattica EAR si concretizza in un modello di scenario educativo strutturato in tre principali fasi a loro volta composte da una serie di micro-attività didattiche. Le tre fasi corrispondono sostanzialmente a quelle previste nella metodologia didattica EAS (Episodi di Apprendimento Situato) (Rivoltella, 2015) anche se, a differenza di quest'ultima, la metodologia EAR non prevede necessariamente l'uso delle tecnologie digitali. Di seguito descriviamo le tre fasi – preparatoria, operatoria e ristrutturativa – ricorrendo ad esempi concreti di attività didattica tratti da uno specifico scenario educativo intitolato "Diritto alla solidarietà". La descrizione delle fasi comprende anche una serie di riferimenti agli studi internazionali sulle pratiche efficaci di insegnamento e apprendimento contemplati in una precedente analisi delle potenzialità pedagogiche della metodologia EAR (Isham, 2019).

La fase preparatoria ha lo scopo di mobilitare le conoscenze pregresse degli studenti sull'argomento dello scenario e di stimolare attivamente la loro curiosità e le loro opinioni sul tema attraverso micro-attività cooperative (Aitken & Sinnema, 2008; Higgins et al., 2005). Ad esempio, nello scenario in esame è previsto: a) un brainstorming iniziale sui possibili significati del concetto di solidarietà e dell'azione di aiuto; b) la visione di un breve estratto dal film di animazione *Piper* in cui viene rappresentata una relazione d'aiuto; c) una discussione sulla relazione d'aiuto rappresentata nel video; d) un lavoro in piccoli gruppi finalizzato all'individuazione di situazioni in cui "aiutare è insegnare e condividere qualcosa e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi e imporsi"; un lavoro in piccoli gruppi finalizzato all'individuazione di situazioni in cui "aiutare è insegnare e condividere qualcosa e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi e imporsi"; e) una condivisione collettiva degli esempi individuati e scrittura degli stessi su un unico cartellone.

La fase operatoria ha l'obiettivo di esplorare l'argomento dello scenario attraverso un'improvvisazione (o gioco) teatrale ed una riflessione condivisa sulla rappresentazione teatrale del tema. Qui la drammatizzazione teatrale dell'argomento è pensata come uno strumento di riflessione sulle relazioni di potere, di immaginazione civica, comunicazione interculturale, condivisione protetta di esperienze personali e cooperativa tra gli allievi (Alton-Lee, 2003; OECD, 2015). Nello scenario "Diritto alla solidarietà" l'attività teatrale consiste nel mimare a turno situazioni di aiuto individuate nella fase preparatoria e nell'indovinare la situazione mimata.

La fase ristrutturativa mira a promuovere in maniera ancora più profonda e sistematica il pensiero critico degli studenti sull'argomento attraverso una discussione dialettica fortemente situata nella loro esperienza personale, nonché a riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e sull'applicazione delle conoscenze acquisite in un piano d'azione (EEF, 2018; William, 2011). Sebbene anche nelle fasi precedenti le discussioni siano caratterizzate da un approccio maieutico, in questa fase dello scenario educativo, la discussione si articola, come prescrive il metodo dialettico, in maniera più rigorosa attraverso il confronto tra tesi e antitesi al fine di elaborare una sintesi. Nella fase ristrutturativa dello scenario qui considerato, la discussione dialettica socialmente situata della solidarietà è seguita da una micro-attività svolta in coppia per ipotizzare un piano d'azione finalizzato a promuovere il diritto alla solidarietà nei propri contesti di vita. Lo scenario si conclude con un breve esercizio di autovalutazione individuale in cui lo studente è invitato a completare una serie di frasi riferite alla propria esperienza di apprendimento, ad esempio "Mi sono sorpreso di...", "Ho empatizzato con..." e "Adesso ho capito che...".

2. Metodi di osservazione, analisi e valutazione delle competenze di cittadinanza

Un obiettivo fondamentale del progetto EAR è la valutazione dell'impatto della metodologia didattica sulla promozione delle competenze di cittadinanza di bambini e adolescenti. Coerentemente con questo obiettivo la domanda generale di ricerca che ha orientato lo studio empirico della sperimentazione didattica a scuola è: in che modo la metodologia didattica impiegata favorisce lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti?

Al fine di valutare in maniera sistematica le competenze di cittadinanza da un contesto nazionale all'altro e da una specifica sperimentazione all'altra è stato anzitutto necessario identificare una serie di competenze comuni sulle quali concentrarsi per poi elaborare e adottare appropriati strumenti di raccolta e analisi dei dati. Il *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018) è stato scelto come riferimento comune per definire e operationalizzare le competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare per contribuire alla cultura della democrazia e dell'uguaglianza in società culturalmente plurali. Come illustrato nella figura 1, il framework comprende 20 competenze di cittadinanza collocate in quattro diverse aree: 1. Valori; 2. Atteggiamenti; 3. Abilità; 4. Conoscenze e comprensioni critiche.

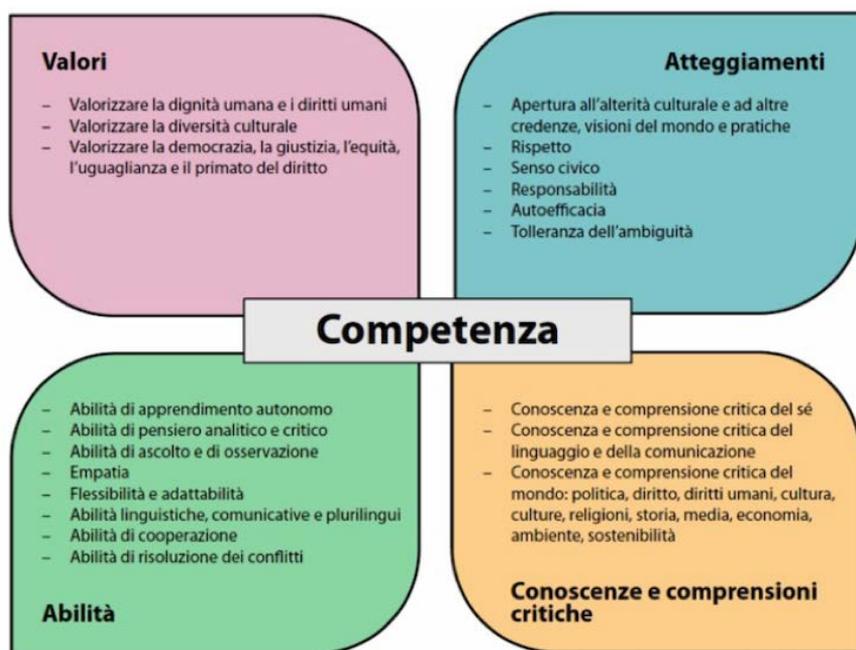


Figura 1. Quadro di competenze per la cultura democratica

La metodologia di ricerca adottata nell'ambito del progetto europeo si è caratterizzata per l'impiego di metodi misti applicati allo studio di circa 500 sperimentazioni didattiche in cinque Paesi (Grecia, Italia, Spagna, Portogallo e Regno Unito). Tuttavia, in questa sede ci focalizziamo su uno studio di caso multiplo (Yin, 2003) di natura qualitativa condotto in Italia. Lo studio è finalizzato all'analisi e alla valutazione dell'efficacia dello scenario educativo intitolato "Diritto alla solidarietà". Lo scenario è stato sperimentato nei mesi di Novembre e Dicembre del 2019 in due Istituti comprensivi locati rispettivamente a Firenze e ad Empoli. Come dettagliato nella tabella 1 sono state condotte 7 sperimentazioni in 7 diverse classi e caratterizzate nella gran parte dei casi dalla presenza di diversi studenti con background migratorio.

N. sperimentazione	Ordine e grado d'istruzione	Classe	N. studenti	N. studenti con background migratorio
1	Scuola Secondaria di I grado	II	24	11
2	Scuola Secondaria di I grado	II	25	13
3	Scuola Secondaria di I grado	II	25	4
4	Scuola primaria	V	22	9
5	Scuola primaria	V	26	4
6	Scuola primaria	IV	26	1
7	Scuola primaria	V	23	2
			TOT. 171	TOT. 44

Tabella 1. Sperimentazioni didattiche dello scenario "Diritto alla solidarietà"

Ogni sperimentazione è stata condotta da un gruppo di tre (futuri) insegnanti² che, a rotazione, nel corso delle tre lezioni previste hanno ricoperto il ruolo di conduttore, co-conduttore e osservatore. L'implementazione dello scenario educativo si è articolata in tre lezioni – corrispondenti alle tre fasi descritte sopra – della durata di 2 ore ciascuna. Nell'ambito della sperimentazione gli osservatori hanno compilato un diario di bordo ed una scala di competenza contribuendo attivamente alla raccolta dei dati che sono poi stati analizzati dall'autore del presente contributo. Lo studio empirico che andiamo a presentare corrisponde quindi ad una ricerca-azione partecipativa (Chevalier & Buckles, 2013) che si caratterizza per la stretta collaborazione tra ricercatori e pratici al fine di provocare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata.

Il diario di bordo e la scala di competenza sono stati elaborati in modo tale da raccogliere osservazioni di carattere etnografico (Hammersley & Atkinson, 1994) per mettere in luce i processi di partecipazione che insegnanti e alunni realizzano nella costruzione intersoggettiva dell'attività di insegnamento-apprendimento e della cultura civica nel contesto scolastico.

Entrambi gli strumenti si focalizzano sulla rilevazione di specifiche competenze di cittadinanza menzionate nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018). Nello specifico, una sezione del diario di bordo è dedicata alla descrizione delle situazioni di apprendimento in cui gli studenti dimostrano un consolidamento o uno sviluppo di quelle che nel framework di riferimento vengono definite abilità (vedi Figura 1). La scala di competenza, invece, si concentra sulla valutazione della promozione del senso civico³ dei giovani partecipanti. Come specificato nella figura 2, la scala si articola in 4 livelli di competenza che vanno dal riconoscere una competenza quando viene osservata, alla capacità di riportarne esempi concreti, alla sua descrizione ad un livello più astratto e alla spiegazione del perché è importante.

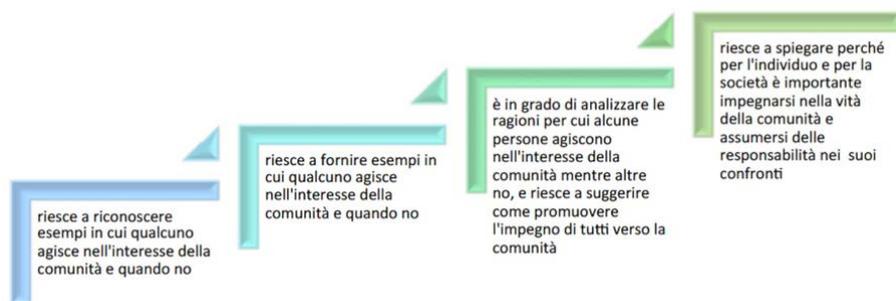


Figura 2. Scala di competenza relativa a senso civico

- Ogni gruppo era composto da un insegnante in servizio presso la classe in cui ha avuto luogo la sperimentazione didattica e due studenti universitari frequentanti il corso di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento della Prof.ssa Maria Ranieri nell'ambito del Corso di Laurea In Scienze della Formazione Primaria (Università degli Studi di Firenze). La sperimentazione è stata preceduta da un percorso di formazione rivolto ai (futuri) insegnanti della durata di 16 ore sulla metodologia didattica EAR e sull'uso degli strumenti di raccolta dei dati.
- Nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018) il senso civico viene definito come "un'attitudine verso una comunità o un gruppo sociale che sia più ampio rispetto alla propria cerchia familiare e amicale".

Le descrizioni scritte delle situazioni di apprendimento riportate nei diari e nella scala sono state sottoposte ad un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) che ha consentito di individuare *pattern* ricorrenti e significativi per rispondere alla domanda di ricerca. La codifica del corpus testuale è stata operata adottando un approccio *theory driven* che prevede la definizione di codici ex-ante derivati da teorie preesistenti (Boyatzis, 1998). Nel presente studio, i codici definiti a priori corrispondevano ad alcune specifiche competenze di cittadinanza comprese nel framework di riferimento.

3. Analisi situata delle competenze di cittadinanza

Come illustrato nella tabella 2, le due abilità rilevate più frequentemente nell'ambito delle diverse sperimentazioni didattiche in aula sono la capacità di cooperare con gli altri e l'empatia. Anche la capacità di ascolto e osservazione è stata osservata un numero considerevole di volte mentre le altre abilità indicate nella tabella sono state rilevate molto meno frequentemente. Ad esempio, la capacità di analisi e riflessione è stata rilevata nel corso delle sperimentazioni (S) numero 6 e 7.

Abilità	Lezione 1	Lezione 2	Lezione 3	N. totale di rilevazioni
Cooperazione	3 (S 1, 3, 4)	5 (S 1, 2, 3, 6, 7)	2 (S 2, 3)	10
Empatia	2 (S 4, 5)	3 (S1, 4, 5)	4 (S 1, 3, 5, 7)	9
Capacità di ascolto e osservazione	3 (S1, 2, 6)	2 (S 2, 4)	1 (S 4)	6
Analisi e riflessione critica	1 (S 7)	1 (S 6)	-	2
Apprendimento autonomo	-	-	2 (S 2, 6)	2
Linguistica, comunicativa e plurilinguistica	1 (S 2)	-	1 (S 4)	2
Risoluzione dei conflitti	1 (S 2)	-	-	1

Tabella 2. Competenze rilevate durante le sperimentazioni didattiche

Premesso che le sperimentazioni 1, 2 e 3 sono state condotte in tre classi II della scuola secondaria di primo grado mentre le altre quattro sperimentazioni (S 4, 5, 6 e 7) nella classe V o IV della scuola primaria, dalla tabella 2 si può notare come nella gran parte dei casi le abilità siano state osservate in entrambi gli ordini scolastici, ad esempio l'attitudine all'apprendimento autonomo è emersa sia in una classe IV della scuola primaria che in una classe II della scuola secondaria di primo grado. Sebbene il numero limitato di sperimentazioni considerate in questa sede non consenta di generalizzare un'efficacia trasversale del metodo didattico EAR alla scuola primaria e secondaria di primo grado sembra comunque interessante evidenziare come nell'ambito del nostro studio di caso multiplo le competenze in esame tendono ad emergere in maniera fortemente trasversale.

Al di là di queste considerazioni generali sembra utile soffermarsi su ognuna

delle abilità rilevate in rapporto alle diverse tecniche di insegnamento e su come queste ultime sembrano aver favorito lo sviluppo e il consolidamento di specifiche competenze.

Come anticipato sopra la capacità di cooperazione è una delle due competenze osservate con maggiore frequenza. Dall'analisi tematica delle situazioni riportate nei diari di bordo la cooperazione degli studenti emerge principalmente come la capacità di sapersi organizzare e coordinare tra pari in maniera efficace durante alcune specifiche attività di gruppo e di aiutarsi reciprocamente in diversi modi, in particolare laddove alcuni allievi dimostrano qualche tipo di difficoltà nel partecipare all'attività. Tra le diverse attività previste nella prima lezione la dimensione cooperativa del processo di apprendimento è stata sempre osservata nell'ambito del lavoro in piccoli gruppi finalizzato ad individuare situazioni in cui aiutare è insegnare e condividere qualcosa (aiuto positivo) e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi o imporsi (aiuto negativo). In questi casi (S 1, 3, 4), come esemplificato nel seguente estratto dal diario di bordo, l'interazione tra gli studenti denota non solo la capacità di auto-organizzarsi ma anche di promuovere l'inclusione di tutti i compagni nell'attività.

«Molti (gruppi) si erano divisi i compiti da svolgere per poter velocizzare i tempi e per organizzare meglio il lavoro da fare; c'era, per esempio, chi scriveva, chi leggeva e chi pensava agli esempi di aiuto attivo e passivo da proporre. In questo modo, lavorando in un clima più intimo, anche i bambini più timidi o precedentemente rimasti in disparte, venivano coinvolti e stimolati dagli stessi compagni, affinché esponessero la propria opinione sul tema oggetto della lezione.» (S4)

L'improvvisazione teatrale nell'ambito della seconda lezione (il mimare le situazioni di aiuto) sembra aver favorito in maniera ancora più evidente dinamiche cooperative e inclusive. In diverse occasioni (S 1, 2, 3, 6, 7) gli studenti hanno dimostrato di sapersi coinvolgere reciprocamente nel gioco teatrale, in particolare rassicurandosi a vicenda e dimostrando concretamente come mimare le situazioni di aiuto a coloro che non avevano compreso l'esercizio oppure erano restii a cimentarsi nell'improvvisazione teatrale. Oltre a ciò, spesso le azioni mimate hanno consentito anche di situare il tema della solidarietà nell'esperienza concreta degli studenti. Ad esempio, come descritto nell'estratto, in una classe V della scuola primaria in cui era presente un solo alunno con background migratorio, la messa in scena di un episodio di esclusione ha favorito la partecipazione dello studente, nonché la discussione più ampia del tema della discriminazione.

«I bambini hanno mimato la scena in cui un bambino, escluso dal resto dei ragazzi che giocavano a pallone, è stato aiutato da una bambina che si avvicina per giocare insieme. Questa scena è stata occasione di discussione all'interno della classe e anche motivo per l'alunno straniero che grazie all'esperienza teatrale ha potuto esprimere la sua opinione che nelle precedenti attività maggiormente) orali non era emersa.» (S 6)

Nella terza lezione, invece, gli studenti hanno cooperato in maniera particolarmente attiva durante l'attività condotta in coppia che prevedeva l'elaborazione di un piano d'azione per la promozione del diritto alla solidarietà nel proprio contesto (classe, scuola, gruppi dei pari, ecc.). L'insieme di queste prime rilevazioni sembra suggerire che la cooperazione nell'ambito delle attività in piccoli gruppi – e in particolare l'improvvisazione teatrale – offra maggiori possibilità di sperimentare – e riflettere sulle – pratiche concrete di solidarietà. Tuttavia, l'analisi delle

numerose rilevazioni della capacità di esprimere empatia (S 1, 3, 4, 5, 7) dimostra come anche la discussione dialettica abbia giocato un ruolo cruciale nel valorizzare e consolidare le pratiche inclusive promosse dagli studenti stessi. Diverse situazioni riportate, infatti, denotano una capacità di provare empatia verso le persone marginalizzate o svantaggiate e, nel caso dei compagni di classe, di agire in loro supporto. In generale, la comprensione reciproca e la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista e/o dalla propria posizione nel contesto delle relazioni di potere a scuola o nella società sembrano essere state stimulate sia dalle rappresentazioni teatrali delle situazioni sia dalla discussione dialettica. A titolo esemplificativo riportiamo due estratti che evidenziano rispettivamente l'efficacia della discussione e dell'improvvisazione teatrale in tal senso.

«I bambini hanno più volte spostato la discussione sul “come si sente l'altro se io lo aiuto così”. Essi stessi hanno fornito esempi, senza richiesta esplicita, in cui è emersa la visione di un soggetto diverso da loro stessi.» (S 7)

«Nel mettere in atto le scenette degli esempi di aiuto i ragazzi si calavano molto nella parte, tanto che se era presente una scena di un ragazzo che veniva bullizzato e gli altri lo aiutavano, emergeva l'impegno degli alunni nell'aiutarlo anche dicendo frasi come “non ti preoccupare ci siamo noi con te, “ti capisco, è successo anche a me quando era più piccolo.» (S 1)

Passando invece alla capacità di ascolto e osservazione l'analisi delle situazioni riportate (S1, 2, 4, 6) indica come questa si sia declinata in quanto generica attenzione (e interesse) verso gli argomenti trattati ma anche, ancor più significativamente, come ascolto attivo tra i compagni durante le discussioni e capacità di comprensione del linguaggio non verbale nel contesto dell'improvvisazione teatrale. Oltre a ciò, sembra interessante sottolineare come in quasi tutte le classi (S 1, 2, 4, 5, 6) alcuni studenti abbiano svolto una funzione di mediazione linguistica inclusiva a favore di coloro che – con o senza background migratorio - non comprendevano pienamente la lingua italiana e/o faticavano a parlarla.

4. Valutazione del senso civico

Come indicato nella tabella 3 in tutte le classi è stato riconosciuto perlomeno il raggiungimento del secondo livello della scala di competenza relativa al senso civico da parte di uno studente o di una studentessa sul/la quale si era focalizzata la valutazione basata sugli indicatori della scala di competenza.

Indicatore	N. sperimentazione	N. di rilevazioni
riesce a riconoscere esempi in cui qualcuno agisce nell'interesse della comunità e quando no (livello 1)	2, 5	2
riesce a fornire esempi in cui qualcuno agisce nell'interesse della comunità e quando no (livello 2)	1, 2, 3, 4, 5, 6,7	7
è in grado di analizzare le ragioni per cui alcune persone agiscono nell'interesse della comunità mentre altre no, e riesce a suggerire come promuovere l'impegno di tutti (livello 3)	1, 2	2
riesce a spiegare perché per l'individuo e per la società è importante impegnarsi nella vita della comunità e assumersi delle responsabilità nei suoi confronti (livello 4)	3, 5, 6	3

Tabella 3. Risultati della scala di competenza

Contestualmente, due studenti hanno dimostrato anche di saper analizzare le ragioni per cui alcune persone agiscono nell'interesse della comunità mentre altre no e a suggerire come promuovere l'impegno di tutti (livello 3 della scala). Infine, a tre studenti è stato riconosciuto il raggiungimento del livello più alto della scala. Questi risultati generali sembrano indicare diversi livelli di sviluppo del senso civico nel contesto del percorso educativo ma anche come il livello raggiunto non sia necessariamente legato all'età degli studenti. Talvolta, infatti, il livello 3 o 4 è stato raggiunto dai bambini della scuola primaria (S 1, 2, 3) e non da altri della scuola superiore di primo grado (S 3, 7).

L'analisi tematica delle situazioni di apprendimento riportate nelle sette scale di competenza conferma ulteriormente come la metodologia didattica impiegata abbia creato condizioni cognitive ed emotive estremamente favorevoli alla coltivazione dell'empatia, della cooperazione inclusiva, dell'ascolto attivo, della comprensione reciproca, della riflessione critica e della mediazione interculturale e linguistica (Isham, 2019). Dall'altro lato, l'analisi dettagliata dei resoconti riportati nelle scale di competenza indica come l'insieme delle tecniche didattiche sperimentate abbia contribuito a consolidare o accrescere il senso civico degli studenti. Buona parte degli studenti valutati nelle diverse sperimentazioni (S 1, 2, 3, 5, 6), infatti, sono riusciti non solo a menzionare esempi di relazioni di aiuto positivo e negativo traendoli dalla propria esperienza personale ma hanno anche riflettere criticamente sul valore etico e politico delle azioni solidali e delle attività di cura (Mortari, 2021), talvolta elaborando le proprie riflessioni in relazione alla "comunità classe" e altre volte allargando la riflessione alla comunità in senso più ampio.

Conclusioni

Riprendendo la metafora del diritto universale al respiro di Mbembe (2020) menzionata nell'introduzione del presente contributo possiamo affermare che nell'ambito delle sperimentazioni didattiche in esame la metodologia didattica EAR ha dato respiro a molti giovani studenti. Fuor di metafora, i risultati dello studio presentato in questa sede suggeriscono come l'approccio didattico in esame abbia supportato efficacemente i giovani partecipanti nel riconoscere, coltivare e valorizzare le relazioni di solidarietà nella propria comunità scolastica. In tal senso la metodologia proposta sembra rappresentare un approccio didattico sostenibile per un'educazione civica attiva e inclusiva. Chiaramente si tratta di una conclusione provvisoria che andrà verificata attraverso lo studio di un più ampio numero di sperimentazioni e la triangolazione con altri dati raccolti, in particolare con i focus group con gli studenti. Nonostante ciò, lo studio di caso multiplo brevemente presentato in questa sede ha consentito di dimostrare in che modo la combinazione tra il razionalismo del metodo dialettico e la creatività delle improvvisazioni teatrali sia particolarmente appropriata nel favorire processi inclusivi e cooperativi di apprendimento e di partecipazione nella comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Aitken, G. & Sinnema (2008). *Effective pedagogy in social sciences: Best Evidences Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse learners in schooling: best evidences synthesis*. Auckland: Ministry of Education.
- Boal, A. (1992). *Games For Actors and Non-Actors*. London: Routledge.

- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage: Thousand Oaks.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. (2013). Participatory action research: Theory and methods Council of Europe. *Referenced Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan.
- Education Endowment Foundation (2018). *Meta-cognition and self-regulated learning*. London: Education Endowment Foundation.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *Equity in school Education in Europe. Structures, policies and students performance. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- for engaged inquiry. London: Routledge.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. & Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. *Research Evidence in Education Library, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- <https://clinicadellacrisi.home.blog/2020/04/07/il-diritto-universale-al-respiro-mbembe-sul-covid-19/>
- Isham, C. (2019). *Features of EAR methodology – dialectical method and theatre techniques - aligning with evidence on effective classroom practice*. Walsall: IEC.
- Mbembe, A. (2020, 7 Aprile). *Il diritto universale al respiro*. URL (verificato il 20/01/2021):
- Mbembe, A. (2020, April 13). *The Universal Right to Breathe*. URL (verificato il 20/01/2021): <https://crintinq.wordpress.com/2020/04/13/the-universal-right-to-breathe/>
- Midha, G. (2010). *Theatre of the oppressed. A manual for educators*. Amherst: University of Massachusetts.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Immigrant learners at school: easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- Plato & Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. 2nd ed. New York: Basic Books.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La scuola.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. URL (verificato il 20/01/2021): <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>
- Tarozzi, M. (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods. 3rd. Edn*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.



Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria

Sustainable Development in the new Civic Education curriculum: an educational experience in Primary school

Maria Buccolo

Sapienza Università di Roma – maria.buccolo@uniroma1.it

Valerio Ferro Allodola

Ateneo Telematico eCampus – valerio.ferroallodola@unicampus.it

ABSTRACT

The year 2020 was characterized, primarily, by the pandemic emergency from Covid-19 which generated an unprecedented social, political, economic and justice crisis on a global level, which we are still experiencing today.

In this context, in Italy we have seen, however, starting from 2020, a “great return” in the school curricula of Childhood, Primary, Lower and Upper Secondary: that of Civic Education as a mandatory teaching subject and transversal to teaching, in line with the provisions of the UN 2030 Agenda and the 17 SDGs.

The article presents the Civic Education curriculum in Primary school, critically reflecting on the need to educate to an idea of “complex” sustainability. An educational experience is reported and discussed in a third grade of Primary school, which intended to explore the 2030 Agenda through the “How to save the planet” project, following an integrated approach that actively involved children, families and teachers.

Il 2020 è stato caratterizzato, prioritariamente, dall'emergenza pandemica da Covid-19 che ha generato una crisi a livello globale non solo sanitaria, ma sociale, politica, economica, di giustizia senza precedenti, che stiamo tuttora vivendo.

In questo sfondo, in Italia abbiamo assistito, peraltro proprio a partire dal 2020, ad un “grande ritorno” nei curricula scolastici di Infanzia, Primaria, Secondaria Inferiore e Superiore: quello dell'Educazione Civica come disciplina di insegnamento obbligatoria e trasversale agli insegnamenti, in linea con quanto previsto dall'Agenda 2030 dell'ONU e dai 17 SDGs.

Il contributo presenta il curriculum di Educazione Civica nella scuola Primaria, riflettendo criticamente attorno alla necessità di educare ad un'idea di sostenibilità “complessa”. Si riporta e discute un'esperienza didattica in una classe terza di scuola Primaria, che ha inteso esplorare l'Agenda 2030 attraverso il progetto “Come salvare il pianeta”, seguendo un approccio integrato che ha coinvolto attivamente bambini, famiglie e docenti.

KEYWORDS

Sustainable Development; Civic Education; curriculum; 2030 Agenda; Primary School.

Sviluppo Sostenibile; Educazione Civica; curriculum; Agenda 2030; Scuola Primaria.

1. Introduzione¹

Tutti abbiamo compreso, da tempo, l'importanza del rispetto per l'ambiente, degli stili di vita sani, dei modi alternativi di consumo, in una parola della "sostenibilità", come parola-chiave per ri-progettare responsabilmente le nostre esistenze (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020) e salvare il pianeta. Su questo, le scuole italiane di ogni ordine e grado hanno attivato - negli anni - progetti e iniziative di educazione degli studenti, nella direzione di una formazione critico/riflessiva per i cittadini del futuro.

Il 2020 è stato caratterizzato prioritariamente dall'emergenza pandemica da Covid-19 che ha generato una crisi a livello globale non solo sanitaria, ma sociale, politica, economica, di giustizia senza precedenti.

La drammaticità di questo evento che continuiamo a vivere, tuttavia, ci ha costretti a ripensare profondamente i modelli interpretativi della realtà (reale/virtuale, ad esempio) e le categorie pedagogiche rispetto alla morte, all'isolamento, alla cura di sé e degli altri, alla scienza (Cambi, 2020), alla comunicazione e all'attendibilità delle informazioni (Ferro Allodola, 2020). Ma, soprattutto, si è tornati a dibattere fortemente - talvolta in maniera confusa e disorganica - su scuola, università e didattica in presenza, a distanza (DAD), integrata (DDI) o blended.

In questo sfondo, in Italia abbiamo assistito, peraltro proprio a partire dal 2020, ad un "grande ritorno" nei curricula scolastici di Infanzia, Primaria, Secondaria Inferiore e Superiore: quello dell'Educazione Civica come disciplina di insegnamento obbligatoria e trasversale agli insegnamenti.

In linea con quanto previsto dall'Agenda 2030 dell'ONU e dai 17 SDGs (Obiettivi di Sviluppo Sostenibile), l'Educazione Civica prevede percorsi di apprendimento relativamente alla costruzione di ambienti e stili di vita inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali degli individui, quali la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'equità sociale, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità.

Raccogliendo ed elaborando tali sollecitazioni - in collaborazione con la Cattedra di Didattica Generale e Disturbi Specifici dell'Apprendimento dell'Università la Sapienza di Roma - si è quindi progettato, sperimentato e valutato un intervento formativo come unità didattica di apprendimento (UDA), rivolto ad una classe terza Primaria di un Istituto Comprensivo del comune di Roma dal titolo "Come salvare il pianeta".

Il progetto - basandosi su un approccio integrato alle discipline di insegnamento - ha inteso sostenere l'importanza dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale, con gli obiettivi di promuovere la consapevolezza, il pensiero critico, l'impegno e la cittadinanza attiva.

2. Il curriculum di Educazione Civica nella scuola Primaria: teoria e pratica

A partire dall'A.S. 2020/2021, l'Educazione Civica si configura come una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado.

Introdotta con la Legge 92 del 20/08/2019, la disciplina è entrata nelle aule sco-

1 I paragrafi 1 e 6 sono stati scritti da entrambi gli autori. Il paragrafo 2 e 3 è stato scritto da Valerio Ferro Allodola; i paragrafi 4 e 5 da Maria Buccolo.

lastiche a partire dall'anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore della Legge.

Per gli AA.SS. 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 le istituzioni scolastiche, compresi anche i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, definiscono il curricolo di Educazione Civica, tenendo a riferimento le Linee guida, indicando traguardi di competenza, i risultati e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari) e le Indicazioni nazionali per i licei e per gli istituti tecnici e professionali vigenti.

Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante "Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92" è articolato in tre allegati:

- Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica;
- Allegato B: Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica;
- Allegato C: Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica.

In particolare, l'Allegato A è articolato in tre sezioni:

1. quadro normativo;
2. aspetti contenutistici e metodologici;
3. la prospettiva trasversale dell'insegnamento di Educazione Civica.

Nell'economia del presente contributo, ci è utile soffermarci nella seconda sezione, nella quale sono esplicitati i nuclei tematici dell'insegnamento, ovvero i contenuti giudicati irrinunciabili per concretizzare le finalità indicate nella Legge, già impliciti nelle varie epistemologie disciplinari degli insegnamenti. Si tratta, cioè, di far emergere i "curricola nascosti" (Eisner, 1985; Erault, 2000) negli attuali ordinamenti didattici, rendendo esplicita la loro interconnessione, nel massimo rispetto dei vari gradi di scuola.

Le Linee guida si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della Legge, a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche dalla stessa individuate: *costituzione* (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà), *sviluppo sostenibile* (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e *cittadinanza digitale*.

Rispetto al primo nucleo concettuale, connessi alla Costituzione sono i temi relativi alla conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, prime tra tutte l'idea e lo sviluppo storico dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite. Anche i concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza (il codice della strada, i regolamenti scolastici, dei circoli ricreativi, ecc) rientrano in questo primo nucleo concettuale, così come la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale.

Rispetto al secondo nucleo concettuale, i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la

costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. Rientrano qui anche l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile.

Al terzo nucleo concettuale - quello della cittadinanza digitale, inteso come "capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale" - è dedicato l'intero articolo 5 della Legge n. 92/2019. Tutto questo significa sviluppare a scuola non solo le competenze informatiche, ma anche formare gli studenti all'uso consapevole dei media (Cappello, 2012; Rivoltella, 2001; Ranieri, 2011). In ragione di queste specificità, l'educazione alla cittadinanza digitale rappresenta un importante impegno professionale che deve coinvolgere tutti i docenti contitolari della classe e del Consiglio di classe.

È fondamentale definire, prima di tutto, il curricolo di Educazione Civica, tenendo a riferimento le Linee guida, che svolgono elemento di indirizzo e di orientamento. Il collegio dei docenti dovrà occuparsi di integrare i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), con specifici indicatori riferiti all'insegnamento dell'Educazione Civica, al fine dell'attribuzione della valutazione. Il Collegio dei Docenti, nell'osservanza dei nuovi traguardi del Profilo finale definito nelle Linee Guida (Allegati B e C) provvede ad integrare nel curricolo di Istituto gli obiettivi specifici di apprendimento/risultati di apprendimento delle singole discipline con gli obiettivi/risultati e traguardi specifici per l'Educazione Civica.

Nel tempo dedicato a questo insegnamento, i docenti, potranno proporre attività didattiche che sviluppino - con sistematicità e progressività - conoscenze e abilità relative ai tre nuclei fondamentali sopra indicati, avvalendosi di unità didattiche di singoli docenti e di unità di apprendimento e moduli interdisciplinari trasversali condivisi da più docenti. I docenti, infine, definiscono il tempo impiegato per lo svolgimento di ciascuna azione didattica, al fine di documentare l'assolvimento della quota oraria minima annuale prevista di 33 ore.

Al fine di rendere concreta questa Legge nell'Istituzione scolastica, ci sono alcune aree di intervento da considerare:

- La progettazione del curricolo (principio della trasversalità) (Capperucci, 2008).
- La gestione collegiale, democratica e partecipata attraverso i coordinatori (principio della contitolarità) (Baldacci, 2019).
- Si rileva un grande spazio dedicato giustamente all'educazione alla cittadinanza digitale (l'articolo 5 della Legge), tuttavia non si può non notare l'assenza riferimenti alla questione della parità di genere, tematica assai rilevante e sulla quale, da anni, diversi pedagogisti si sono occupati producendo letteratura e iniziative formative. È vero che alla parità di ruoli fanno riferimento sia la Costituzione (articolo 3) che l'Agenda 2030 (obiettivo 5), ciò nonostante, dobbiamo evidenziare che né la Legge né le Linee guida si soffermano specificamente sulla questione.
- Diversi sono i Sindacati, che hanno contestato le condizioni e le procedure per l'attuazione di questa Legge, rese oggi ancora più problematiche dalle difficoltà che caratterizzano quest'anno scolastico a causa dell'emergenza epidemiologica. Con le Linee guida, emanate dal Ministero con notevole ritardo, si riversa sulle scuole e sui docenti la complessa attuazione dell'insegnamento dell'Educazione Civica che prevede 33 ore ricavate dal monte ore, recuperate

ciò dalle altre discipline, con la valutazione intermedia e finale e l'individuazione di un coordinatore per ogni classe. Incarico per il quale non viene indicato l'organismo responsabile della nomina né il compenso. Inoltre, manca un piano di formazione retribuito per i docenti che si dedicheranno all'insegnamento dell'Educazione Civica. Per dare piena attuazione alla legge 92/2019, evidentemente, occorre aumentare l'organico e investire risorse che al momento, invece, non sono previste².

- I tempi: se le Linee guida fossero state fornite in autunno, avrebbero potuto orientare le attività che le scuole erano chiamate a svolgere già nell'anno scolastico 2019/2020. Un'innovazione, infatti, ha bisogno di tempi distesi e soprattutto di guida, sostegno e monitoraggio. Le scuole devono necessariamente elaborare un curriculum verticale e questo, specialmente negli Istituti Comprensivi, richiede un ampio lavoro trasversale tra scuola primaria e Scuola Inferiore di Secondo grado, coordinatori e Dirigente Scolastico, sovente in difficoltà a causa dell'emergenza pandemica.
- I libri: l'Educazione Civica è un insegnamento che prevede una valutazione, è lecito domandarsi dunque se deve essere adottato un libro di testo, come per ogni altra disciplina a meno che non si voglia intendere che, essendo un insegnamento trasversale, i contenuti possono essere reperiti all'interno dei libri di testo delle discipline interessate. Tuttavia, una tale soluzione, potrebbe significare sminuire il valore di tale insegnamento agli occhi degli alunni, dei genitori e degli stessi docenti?
- Traguardi di competenze e competenze del Profilo: le Linee guida dovevano indicare, come è stato fatto per tutte le altre discipline, i traguardi di competenza (così chiamati per il primo ciclo) o le competenze disciplinari (per il secondo ciclo) e gli obiettivi di apprendimento. Sarebbe stato opportuno avere, già al momento dell'introduzione formale di tale insegnamento, questo quadro complessivo di attese (tali sono le competenze e gli obiettivi di apprendimento), indispensabili alle scuole per costruire il curriculum di istituto di Educazione Civica e per orientare bene e in modo omogeneo sul territorio nazionale l'azione didattica dei docenti. Le linee guida, invece, hanno richiesto alle scuole di enucleare i traguardi di competenze e gli obiettivi di apprendimento per i prossimi tre anni e il Ministero si è riservato di definire tali aspetti alla conclusione del triennio ossia per l'anno scolastico 2023/2024. Tale soluzione ha eluso giuridicamente la richiesta esplicita della legge e potrebbe generare grande confusione sul territorio nazionale. Traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento corrono il rischio di essere eterogenei. Proprio per evitare tale confusione, in tutti i documenti successivi il Ministero ha fornito per ogni disciplina sia i traguardi di competenze (o competenze) sia gli obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità).

3. Educare ad un'idea di sostenibilità complessa

Educare alla sostenibilità significa ripensare "il discorso pedagogico" (Mortari, 2018), poiché [esso] è un discorso di tipo prassico: non pratico, né operativo, ma un discorso teorico capace di orientare la pratica e impegnato a misurarsi critica-

2 <http://gildainsegnanti.it/blog/2020/06/16/gilda-educazione-civica-troppe-criticita-posticipare-avvio-insegnamento/>

mente con questa secondo un andamento dialettico mosso dall'intenzione di pervenire ad una teoria rigorosa dell'educazione. È quindi un sapere complesso che si struttura attraverso il dialogo continuo fra la ricerca teoretica e quella empirica" (Ibidem, p. 17).

Mortari parla addirittura di "paradigma ecologico" in Pedagogia che consiste:

- a) nel superamento di un approccio epistemico di tipo atomistico-disgiuntivo verso un approccio relazionale-sistemico, che assuma il concetto di rete come concetto organizzatore primario;
- b) non sostenere esclusivamente procedure d'indagine di tipo quantitativo e sperimentale, per fare posto a metodologie di tipo qualitativo;
- c) procedere da una visione deterministica a una di tipo evolutivo delle cose;
- d) andare oltre le modalità d'indagine di tipo oggettivante per frequentare piste di ricerca che valorizzano un rapporto empatico con l'oggetto d'indagine (Ibidem).
- e) L'idea di sostenibilità dei nuovi SGDs dell'Agenda 2030 presenta caratteri di innovatività perché poggia sull'affermazione di una visione olistica dello sviluppo e non unicamente ambientale, bilanciando le sue tre dimensioni - economica, sociale ed ambientale - e fornendo un modello complesso di sviluppo, che si incardina sulle cosiddette cinque P:
 - Persone: eliminare fame e povertà in tutte le forme e garantire dignità e uguaglianza;
 - Pianeta: proteggere le risorse naturali e il clima del pianeta per le generazioni future;
 - Prosperità: garantire vite prospere e piene, con un progresso economico, sociale e tecnologico in armonia con la natura;
 - Pace: promuovere società pacifiche, giuste e inclusive;
 - Partnership: implementare l'Agenda attraverso solide partnership fondate su uno spirito di rafforzata solidarietà globale³.

Il nostro futuro sostenibile - oltre alle domande della scienza su ecosistemi, climi, popolazioni, uso del suolo, inquinamento e consumo di energia - è quindi profondamente intrecciato con questioni che riguardano l'etica, gli stili di vita, la giustizia e la politica.

I problemi ambientali, infatti, non possono più essere separati dalle questioni socio-culturali ed essere trattati come problemi tecnici ed avulsi dai sistemi socio-politici in cui hanno luogo. Per fare progressi nella sostenibilità ambientale, dobbiamo andare oltre il divario natura/cultura, per comprenderne i molti intrecci, compreso il modo in cui questi ultimi hanno organizzato e frammentato conoscenza e discipline di studio. Sostenibilità, dunque, come "emergenza educativa" (Ulivieri, 2018) e "sfida educativa globale" (Birbes, 2016), in cui la pedagogia - ponendosi in modo critico verso l'onnipotenza riconosciuta alla tecnica - muove dalle risorse intangibili della formazione, per riscoprire il mondo naturale come interlocutore e partner nell'ambito della progettualità educativa (Ibidem). L'"impresa della sostenibilità" (Malavasi, 2007) fa riferimento all'urgenza di "un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo [che] deve *volere* e *saper produrre* azioni e stili di comportamento vicende-

3 Cfr. Camera dei Deputati (2020). *L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile* (V Ed.), n.89, Novembre.

volmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane” (Malavasi, 2018, p.11).

L’attuale pandemia, in questi mesi, sta mostrando al mondo intero quanto la crisi sanitaria non sia soltanto un problema di scienza biologica; è anche problema umano, profondamente interconnesso con aspetti - come dicevamo prima - etici, di stili di vita, di giustizia e politica.

Educazione e sviluppo sostenibile sono quindi intimamente intrecciati, così come testimonia l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite con i seguenti obiettivi:

Obiettivo 4: “Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti.”

Sotto-obiettivo 4.7: “Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un’educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile e (...), alla cittadinanza globale (...).”

C’è bisogno, cioè, di promuovere apprendimenti emancipativi che consentano ai soggetti di agire consapevolmente e criticamente, poiché la sostenibilità chiede a tutti i membri della società di apprendere qualcosa di “produttivo” per la vita delle persone e per il contesto naturale dentro il quale si è situati.

Educare alla sostenibilità significa, quindi, progettare una didattica che faccia riferimento alle teorie dell’apprendimento e dell’insegnamento basate su una didattica learner-centered (Weimer, 2013), personalizzata (Hartley, 2007; Shaikh & Khoja, 2012; Waldeck, 2007), partecipativa (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014), evidenziando l’impegno reciproco e l’assunzione di responsabilità (Fedeli, Frison & Grion, 2017). I dispositivi di apprendimento attivo, mediante i metodi riflessivi e partecipativi, sono quindi centrali nel promuovere lo sviluppo di competenze fondamentali a favore di uno sviluppo sostenibile: l’integrazione di temi, competenze, obiettivi didattici, principi, metodi e materiali didattici permettono al soggetto di partecipare attivamente alla costruzione del presente e del futuro, promuovendo riflessività e creatività per progettare un “agentività” trasformativa e sostenibile.

4. L’educazione sostenibile nella scuola Primaria

In campo educativo, il territorio si riscopre spazio familiare, ovvero una comunità in cui si svolge la vita quotidiana e l’individuo in essa interpreta e verifica quella rappresentazione che agli altri dà di se stesso, questo diventa “spazio sostenibile” perché delinea gli obiettivi e le azioni di intervento che riguardano i diversi ambiti che contribuiscono allo sviluppo ed alla rigenerazione del territorio: dall’istruzione, il lavoro, fino alle città e al pianeta intero. Numerosi sono gli eventi, i progetti e le ricerche che si soffermano in particolare sull’importanza di pianificare misure sostenibili per consentire il raggiungimento degli obiettivi sanciti dall’ONU entro il 2030. Questi, sono confluiti nell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU.

Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile in un grande programma d’azione per un totale di 169 traguardi. L’Agenda 2030 è il documento adottato dall’assemblea delle Nazioni Unite il 25 settembre del 2015 al fine di richiamare l’attenzione sui limiti dell’attuale modello di sviluppo umano, sociale e incoraggiare una visione delle diverse dimensioni di sviluppo integrata e sostenibile. Il “Piano per l’educazione alla sostenibilità” presentato dal Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (MIUR) nel luglio 2017 è in linea con “Trasformare

il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile"; lo scopo del piano, infatti, è quello di trasformare il sistema di istruzione e formazione – dalla scuola al mondo della ricerca – in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che in ognuno degli ambiti di intervento le politiche del Miur siano coerenti con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030.

Le 20 azioni "Piano per l'educazione alla sostenibilità", coerenti con gli obiettivi dell'Agenda 2030, sono raccolte in quattro specifiche macro-aree:

- strutture ed edilizia;
- didattica e formazione delle e dei docenti;
- università e ricerca;
- informazione e comunicazione.

Sono stati predisposti, inoltre, dei percorsi di formazione mirata i docenti neo-assunti e in servizio sui temi della sostenibilità, borse di mobilità internazionale finanziate dal Fondo Giovani per studenti in condizioni economiche svantaggiate e sessantacinque borse di dottorato su ambiti di ricerca coerenti con l'Agenda 2030 dell'Onu e con la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile, prevista dalla L. 221/2015. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), inoltre, si sono arricchite del documento "Indicazioni nazionali e nuovi scenari", in cui si puntualizza l'urgenza di educare alla cittadinanza e alla sostenibilità, coinvolgendo tutte le discipline e l'intero progetto formativo.

L'azione educativo-didattica e le progettazioni curriculari ed extracurriculari nelle scuole, in linea con i 17 obiettivi, dovranno essere incentrate su:

- l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita rispettosi dell'ambiente, di tutte le popolazioni del mondo e delle generazioni future;
- i diritti umani;
- l'uguaglianza tra i popoli e le persone;
- una cultura di pace e di non violenza;
- la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale;
- l'innovazione sostenibile e la lotta alla povertà.

La finalità è quella di:

- avvicinare gli alunni, ai temi della sostenibilità e agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030;
- sostenere l'importanza dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale nell'educazione formale;
- favorire la consapevolezza, il pensiero critico, l'impegno e la cittadinanza attiva delle giovani generazioni per uno sviluppo sostenibile;
- potenziare la didattica laboratoriale e i percorsi interdisciplinari;
- valorizzare e corroborare tutte le iniziative e le attività incentrate sull'educazione allo sviluppo sostenibile già presenti nelle scuole.

Per quanto riguarda la formazione del futuro cittadino, l'UNESCO individua dei traguardi universali necessari per «Educare alla cittadinanza globale»:

- gli allievi acquisiscono la conoscenza e la comprensione delle sfide locali, nazionali e mondiali come anche l'interconnessione e l'interdipendenza tra i diversi paesi e popoli;

- gli allievi sviluppano competenze analitiche e di spirito critico;
- gli allievi provano un sentimento di appartenenza a una umanità comune e di condivisione dei valori e delle responsabilità fondati sui diritti dell'uomo;
- gli allievi sviluppano capacità di empatia, di solidarietà e di rispetto delle differenze e della diversità;
- gli allievi agiscono in modo efficace e responsabile a livello locale, nazionale e mondiale, per un mondo più pacifico e sostenibile;
- gli allievi acquisiscono la motivazione e la voglia di fare le scelte necessarie.

Per realizzare tutto questo sono necessarie azioni collegiali, di condivisione, di ricerca, di formazione e riflessione. C'è bisogno di ragionare su un curriculum didattico verticale e trasversale e ancor più, su una pratica didattica concreta e situata. Si rende necessaria, inoltre, una radicale inversione nelle politiche degli investimenti a sostegno della scuola, non solo relative al quanto, ma anche al fine, al dove e al come⁴.

La scuola, quindi, assume il ruolo di catalizzatore di reazioni sostenibili che investono il tessuto sociale e lo predispongono al cambiamento, costruendo relazioni, patti di alleanza, scambi, reciprocità. «Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2001).

La Scuola è chiamata ad elaborare il Piano dell'Offerta Formativa Triennale (PTOF) cui affidare la trasparenza delle scelte educative, curricolari e organizzative e a organizzare i percorsi di apprendimenti in un curriculum, predisposto nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni.

La scuola come sistema formativo ha il diritto/dovere di preoccuparsi di formare una coscienza informata e consapevole nell'ecologia, nell'etica e nei valori, che si traduca in atteggiamenti, in competenze necessarie allo sviluppo sostenibile, atta a favorire una partecipazione effettiva di tutti alle decisioni riguardanti l'ambiente. A tale scopo è opportuno progettare percorsi in linea l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile perché la conoscenza dell'ambiente passa attraverso la conoscenza del rapporto tra uomo e ambiente e tra uomo e uomo, diventa educazione al cambiamento consapevole attivando percorsi adeguati al contesto scuola, territorio, comunità e paese con il contributo di tutti.

Il curriculum scolastico declinato sull'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibilità prevede una serie di finalità:

- la centralità dell'alunno e delle sue dinamiche relazionali, sociali e di apprendimento.
- La promozione di una relazione sistemica tra scuola e territorio, cogliendone la complessità.
- La promozione di saperi e metodologie globali per una conoscenza che supera la frammentarietà delle diverse discipline, quindi in grado di cogliere e far cogliere la relazione fra il tutto e le parti e tra le parti e il tutto.
- L'interazione fra la conoscenza e l'azione, tra il sapere, il saper fare e il saper essere per promuovere cambiamenti nei comportamenti, negli atteggiamenti sia individuali che collettivi.

4 Caruso A. (2018). L'Agenda 2030. Educare alla cittadinanza e alla sostenibilità nella scuola delle realtà. Insegnare. <http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/Agenda-2030-educare-cittadinanza-sostenibilita-scuola-realta>.

Per avere una comunità che progredisce e tende verso gli obiettivi dell'Agenda 2030 si ha bisogno, quindi, di un modello di educazione sostenibile che renda il territorio uno spazio condiviso di apprendimento.

5. L'esplorazione dell'Agenda 2030 attraverso il progetto "Come salvare il pianeta"

L'esperienza sul campo del progetto "Come salvare il pianeta" realizzato dalla classe 3 F della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Via del Calice di Roma, pone al centro dell'unità didattica di apprendimento il coinvolgimento delle diverse discipline secondo un approccio integrato, per sostenere l'importanza dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale nell'educazione formale e favorire la consapevolezza, il pensiero critico, l'impegno e la cittadinanza attiva delle giovani generazioni. In linea con gli obiettivi del PTOF della I.C., l'esperienza è stata progettata e realizzata dai docenti della classe in collaborazione con la Cattedra di Didattica Generale e Disturbi Specifici dell'Apprendimento dell'Università la Sapienza di Roma.⁵

Il progetto ha avuto come obiettivo generale l'esplorazione dei temi legati all'Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile da parte dei bambini e delle famiglie per rendere alcuni principi applicabili anche nella vita quotidiana fuori dal contesto scuola.

Lo schema che segue è organizzato come una unità didattica di apprendimento per facilitare la lettura e la comprensione delle attività educative del progetto.

Unità didattica di apprendimento

"Come salvare il pianeta"

Destinatari: bambini della Classe 3 F dell' I.C. Via del Calice, Roma.

Durata: 1 mese (Gennaio 2020).

Discipline coinvolte: Italiano, Storia, Arte e Immagine, Scienze e Tecnologia, Educazione alla cittadinanza, Inglese.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze: *Comunicazione nella madre lingua.*

L'alunno:

- ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media, individuandone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il proprio turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro più possibile adeguato alla situazione.
- capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

Competenze in campo scientifico e tecnologico

L'alunno:

- sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolino a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.

5 L'esperienza ha visto il coinvolgimento di alcuni studenti del corso, che hanno condotto alcuni laboratori in classe con la supervisione della scrivente.

- ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri.
- rispetta ed apprezza il valore dell'ambiente naturale e sociale.
- riconosce ed identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni artificiali.
- Competenze sociali e civiche

L'alunno:

- conosce e rispetta le norme della vita sociale e il valore della collaborazione.
- consapevolezza ed espressione culturale

L'alunno:

- usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi ed individuare successioni, contemporaneità, durata.
- rielabora in modo creativo le immagini con varie tecniche, materiali e strumenti.

Metodologie:

- brainstorming;
- cooperative learning;
- peer tutoring;
- classe capovolta;
- visione di video educativi con discussioni guidate.

Valutazione:

- griglie di osservazione;
- rubrica di valutazione;
- scheda di autovalutazione.

Sintesi del percorso:

Nella classe 3 F i docenti hanno progettato e sviluppato l'intera attività curricolare annuale legata ai temi dell'educazione e dello sviluppo sostenibile. Dunque, l'unità didattica di apprendimento citata, non è stata altro che un approfondimento pratico degli obiettivi proposti nel PTOF di questo istituto, con relativi riferimenti all'acquisizione della consapevolezza dei cambiamenti climatici e al miglioramento del proprio stile di vita.

Gli obiettivi generali hanno riguardato lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia di eco-sostenibilità e innovazione ambientale.

Attività 1

- Esploriamo l'Agenda 2030: presentazione dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030 (presentazione attraverso il gioco della ruota dei 17 obiettivi).
- Domande stimolo (es. tu spegni la luce, fai la raccolta differenziata, chiudi l'acqua se non ti serve più).
- Lettura del libro: "Anche tu puoi... salvare il nostro pianeta". Libro pop-up. Ediz. Illustrata.
- Ricerca-azione: i bambini rispondono indicando delle azioni pratiche per salvare il pianeta legate alla loro esperienza di vita quotidiana.

Attività 2

- A come ambiente: costruiamo l'alfabeto ecologico.
- Visione video "Come salvare il mondo – Baby Cesca e Greta Thunberg VS Cambiamento climatico".
- Creazione dell'alfabeto ecologico italiano, inglese e romeno.
- Scrittura della promessa al pianeta: ciascun bambino scrive sulla propria pergamena la promessa che si impegnerà a fare per salvare il pianeta.

Attività 3

- Creazione del lapbook della tartaruga marina realizzata con materiali di riciclo raccolti dai bambini.

Attività 4

- Attività di movimento libero attraverso giochi educativi legati al tema dell'Agenda 2030.
- Ascolto della canzone "Tito e Tato – 51° Zecchino d'Oro" consigli di riciclo. – Preparazione dell'attività da presentare ai genitori da parte di ciascun bambino (ad ogni bambino viene assegnato un'obiettivo dell'Agenda 2030 da presentare, accompagnato da una piccola presentazione e da domande stimolo per il lavoro da fare insieme).

Attività 5

- Presentazione ai genitori dell'unità didattica di apprendimento.
- Classe capovolta: gli alunni presentano i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 e coinvolgono i genitori nel dibattito attraverso domande stimolo.
- Costruzione di una comunità educante e collaborativa con attività genitori-bambini (giochi e attività di formazione esperienziale sui temi della sostenibilità).
- Chiusura dell'attività con la consegna della pergamena della promessa delle azioni per salvare il mondo per i genitori (da portare a casa) con l'impegno di essere sempre più cittadini consapevoli, responsabili e costruttori attivi della comunità educante.

6. Conclusioni

La scuola e gli insegnanti sono chiamati - sempre più - a "diffondere una nuova cultura ambientale in cui l'ambiente non è certo solo il possibile luogo di educazione, né l'oggetto di una singola disciplina, ma è l'ambito di sviluppo di persone-cittadini consapevoli di sé, degli altri e dello sviluppo futuro comune in una pedagogia dell'umanesimo ecologico" (Benetton, 2018, p. 304).

Benché spesso bistrattata, la scuola rappresenta un'eccellenza del nostro Paese (lo abbiamo visto, soprattutto durante la pandemia, allorché è stata capace di attivare immediatamente forme alternative di didattica non in presenza) che ha il compito di formare cittadini responsabili, consapevoli, critico/riflessivi.

L'introduzione dell'Educazione Civica a scuola - nelle sue direttrici fondamentali di Costituzione, sviluppo sostenibile, educazione ambientale e cittadinanza digitale - cerca di rispondere alle istanze poste in essere dalle trasformazioni in atto della società, in una prospettiva di attraversamento e integrazione delle diverse discipline (non senza nodi critici, come abbiamo evidenziato prima), all'in-

segna di una “partecipazione sostenibile” (Riva, 2018) che deve necessariamente “fondarsi su un’idea di ‘cura’ dei beni sociali comuni” (*Ibidem*, p. 34).

L’esperienza presentata - senza alcuna pretesa di esaustività - si muove proprio in questa direzione, facendo riferimento ad un modello di educazione sostenibile che, a partire da un’analisi del fabbisogno e da una progettazione mirata, si caratterizza per una serie di azioni strategiche di intervento, volte alla promozione di un’educazione ed un’educabilità formativa per un modello di scuola, per una pratica di lavoro e per una politica ambientale in risposta alle innovazioni ed alle esigenze di cambiamento attuali (Morin, 2020), riconoscendo la centralità della persona ed il suo diritto all’apprendere ad apprendere.

Il territorio diviene, pertanto, spazio di apprendimento in cui il soggetto ha l’opportunità di prendervi parte ed in particolare, di poter interagire, mettendo in evidenza le proprie competenze e conoscenze, nelle diverse opportunità di crescita inclusiva e resiliente.

La pedagogia e le scienze umane in generale, da poco tempo pongono attenzione al tema dello sviluppo sostenibile, sottolineando il legame tra apprendimento e territorio (Alessandrini, 2019). Da un lato, l’apprendimento viene inteso come processo generativo di informazioni, di costruzione di nuova conoscenza e come adattamento al cambiamento; dall’altro lato, il territorio – nella sua accezione educativa e formativa – si declina nel concetto di comunità, intesa come “spazio di apprendimento” che può costituire un vettore strategico sia nel campo educativo sia lavorativo, per definire un modello di educazione sostenibile che investa sulle competenze delle persone e consenta la coltivazione di un patrimonio comune per la rigenerazione del territorio.

È indubbio che il tema della sostenibilità e dello spazio rappresentano un fattore cruciale per lo sviluppo della comunità. Sono, pertanto, numerose le dimensioni da considerare in modo sistemico, inclusivo e integrato, per poter analizzare la sostenibilità educativa della comunità (Buccolo, 2015).

Tutto questo, tenendo presente l’importanza del principio di educabilità “come fondamento concettuale di legittimazione etica delle scelte di politica educativa” (Grange, 2020, p. 21), ma con l’impegno a proiettarsi – soprattutto come docenti ed educatori - in una visione della formazione come “pratica intersoggettiva di generazione di valore” (Margiotta, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) (2019a). *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma. https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/REPORT_ASviS_2019.pdf
- ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) (2019b). *L’Agenda urbana per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi e Proposte*. Roma. https://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_Urbana_2019_1_.pdf
- Baldacci, M. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*. Lecce: PensaMultimedia.
- Buccolo, M. (2015). Presentazione. In Napolitano E., *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16/35, 372-398. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.501>
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Forma-*

- zione. *Open Journal of Education*, 23(1), 55-57. DOI: 10.13128/ssf-12827
- Cappello, G. (2012). *Ritorno al futuro. Miti e realtà dei nativi digitali*. Roma: Aracne.
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook-Sather, A., Bovill, C & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E. (1985). Five basic orientation to the curriculum. In E. Eisner, *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (pp. 61-86). New York: Macmillan Publishing.
- Eraut, M. (2000). Non formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Fedeli, M., Frison, D., & Grion, V. (2017). Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, & M. Vianello (eds.) *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education* (pp. 89-121). Milano-Torino: Pearson.
- Ferro Allodola, V. (2020). Fake news e forme di dialogo online e offline: diventare resilienti attraverso la Media Literacy. *Media Education* 11(1), 67-75. DOI: 10.36253/me-9096
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Studi sulla Formazione*. *Open Journal of Education*, 16(1), 19-31. DOI: 10.7346/PO-012018-02
- Hartley, D. (2007). Personalisation: the emerging 'revised' code of education? *Oxford Review of Education*, 33:5, 629-642. DOI: 10.1080/03054980701476311
- Iori, V. (2019). Editoriale, *Persona, Cura, Territorio. Nuovi paradigmi educativi. Attualità Pedagogiche*, Università di Salerno, Fisciano (Sa), Vol. 1, n. 1.
- Malavasi, P. (2018). Editoriale. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-13.
- Malavasi, P. (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del corona virus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Studi sulla Formazione*. *Open Journal of Education*, 16(1), 33-50. DOI: 10.7346/PO-012018-03.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Shaikh, Z. & Khoja, S. (2012). Role of Teacher in Personal Learning Environments. *Digital Education Review*. 21, 23-32.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali. In S. Ulivieri. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 13-22). Lecce: PensaMultimedia.
- Waldeck, J.H. (2007). Answering the Question: Student Perceptions of Personalized Education and the Construct's Relationship to Learning Outcomes. *Communication Education - Communication Education*, 56:4, 409-432, DOI: 10.1080/03634520701400090
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.



Escursionismo pedagogico:
setting formativi innovativi e nuove professionalità
Pedagogical excursionism:
innovative training settings and new professionalism

Martina Ercolano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli - martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

Dalila Forni

Università di Firenze - dalila.forni@unifi.it

Gerardo Pistillo

Università degli Studi di Salerno - gpistillo@unisa.it

ABSTRACT

The present paper aims to offer a contribution in the definition of the theoretical-practical principles that should be at the basis of the processes of structuring pedagogical settings. In this perspective, we specifically wanted to highlight the need to promote continuous training opportunities that allow professionals in the field of education to develop an adequate know-how in the treatment of educational-communication processes and in the definition of different educational “contexts”. Firstly, attention is focused on comics, a transversal medium that may be applied to various places of education, which is investigated as a possible training tool, with particular reference to environmental and ecological awareness. Secondly, starting with the transformation of exhibition environments intended for the enhancement of cultural heritage, we look at the museum as a resource for lifelong education and the need to strengthen the pedagogical skills of museum education service professionals.

Il presente lavoro intende offrire un contributo nella definizione dei principi teorico-pratici che dovrebbero essere alla base dei *processi di strutturazione* dei *setting pedagogici*. In tale prospettiva, si è voluto mettere in luce, nello specifico, la necessità di promuovere *percorsi di formazione continua* che consentano ai professionisti dell’educazione di maturare un adeguato *know-how* nella cura dei processi educativi-comunicativi e nella definizione dei diversi “contesti” formativi. In primo luogo si focalizza l’attenzione sul fumetto, mezzo trasversale ai diversi luoghi dell’educazione, che viene indagato come possibile strumento di formazione, con particolare riferimento alla sensibilizzazione ambientale ed ecologica. In secondo luogo, a partire dalla trasformazione degli ambienti espositivi destinati alla valorizzazione dei beni culturali, si guarda al museo come risorsa per l’educazione permanente e alla necessità di potenziare le competenze pedagogiche dei professionisti dei servizi educativi museali.

KEYWORDS

Setting; clinic; comics; museum educator; training.
Setting; clinica; fumetto; educatore museale; formazione.

1. Dare spazio al tempo. Lineamenti di teoria e pratica clinica dei *setting pedagogici*¹

L'epoca in cui stiamo vivendo, tragicamente segnata dalla pandemia da Covid-19, pone lo studioso di pedagogia al cospetto di un arduo compito: affrontare le nuove sfide educative che si profilano all'orizzonte.

Nel corso della conferenza tenuta negli stessi giorni in cui prendeva forma il presente lavoro, Stefano Zamagni (2020) ha messo in luce come la *crisi* attuale abbia portato con sé un nuovo "disvelamento": oggi più che mai si pone l'urgenza di attuare, in un'ottica di *sostenibilità* (dal lat. *sustinere*, "nutrire") un ripensamento radicale – in particolare in ambito scolastico – dei tempi e degli spazi, e quindi dei *setting* (dall'ing., "messa in opera", "ambiente"; "area circoscritta e delimitata"), attraverso cui vengono ad "organizzarsi" educazione e formazione dell'essere umano.

In linea con tale tesi di fondo, in questa sede si pone l'esigenza di definire chiaramente un "punto di svolta": porre le basi, in chiave eco-logica, per una "pedagogia dei luoghi" (Mantegazza, 1999; Pistillo, 2008) fondata sulla nozione di *locus* ("dimora", "abitazione", ecc.) – ο τόπος –, etimologicamente riferibile non solo all'idea di "punto geografico" ma, in senso lato e più o meno figurato, a quella di "condizione storica"; e perciò riconducibile, da un punto di vista *cronotopico*, al principio di relatività dello "spazio-tempo". Una pedagogia, dunque, in grado di ridefinire *sub specie educationis* la nozione di "luogo" quale *spazio* antropizzato dotato di un'"anima" e di una *storia* (Hillman, 2004), di per sé stratificato e denso di significati (Pistillo, 2008). Si tratta, come si evince, del tentativo di ri-definire la logica di approntamento dei vari contesti educativi, non solo – come più spesso accade – "dando tempo allo spazio", dedicandosi con maggiore *cura* ad una sua più puntuale definizione, ma anche, nel rispetto di ogni singola storia di vita dei soggetti in formazione, *dando più spazio al tempo* e ai tempi di apprendimento individuali. Un tale assunto appare tanto più valido quanto più si pensa che l'elevata contagiosità del *virus* – legata al più recente diffondersi delle diverse "varianti" – ha contribuito a ridurre in maniera significativa le sfere d'azione dei corpi, sempre di più posti di fronte allo stento di provare a ridefinire nuove forme di relazione in presenza e a ricercare – in ordine alla mimica (*cinesica*), alla gestione delle distanze interpersonali (*prossemica*), all'utilizzo delle diverse forme di sollecitazione tattile (*aptica*), alla gestione in relazione dei propri tempi d'azione (*cronemica*), ecc. – *diverse modalità di entrare-in-contatto*.

In via del tutto preliminare risulta necessario sottolineare in questa sede che il sapere pedagogico, in quanto tale, non può naturalmente prescindere dall'analisi dei *dispositivi pedagogici*, riconducibili a modelli di antropogenesi e a matrici pedagogiche – oltretutto a complesse procedure di «transfert pedagogico» (Riva, 2000, p. 125) – sottese ai processi di formazione in atto e, dunque, al significato dominante e al principio organizzatore di una specifica strategia pedagogica (Massa, 1997; Riva, 2000).² In generale, rispetto al *dispositivo pedagogico* il *setting*

1 Il presente contributo è frutto dell'opera collettiva degli autori. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che è da assegnare al dott. Gerardo Pistillo il paragrafo 1, alla dott.ssa Dalila Forni il paragrafo 2, alla dott.ssa Martina Ercolano il paragrafo 3.

2 La nozione di "dispositivo" è stata declinata da un punto di vista *pedagogico* da Riccardo Massa, il quale, prendendo le mosse dalle riflessioni condotte da Michel Foucault a partire dagli anni Settanta sul concetto di *dispositif*, ha inteso metterne in luce la correlazione con le nozioni di *paideia formale*, *non formale* e *informale* e di "mondo della vita" e "mondo della formazione". In tale ottica, il *dispositivo* – nella sua natura *esistenziale*, *funzionale*, *transazionale*, *inconscia*, *ideologica*, *progettuale*, *metodologica*, *pragmatica*, *strutturale* (Palma, 2016) – è definibile come *emergenza* costituita

pedagogico viene a delinarsi come «contesto organizzativo locale, sia consapevole sia inconsapevole, che configura gli elementi strutturali in modo che si pongano le condizioni necessarie affinché il dispositivo possa realizzarsi» (Riva, 2000, p. 126): un sistema organizzato di “vincoli e di possibilità” (Ceruti, 1986) costituito da una certa conformazione «dello spazio, del tempo, delle attività e delle pratiche che le realizzano, dei metodi attraverso cui si svolgono» (Riva, 2000, p. 126). A partire da ciò, la ricerca di definizioni essenziali e di ipotetiche linee di discriminazione sollecitano lo studioso di pedagogia a ri-pensare, nel tempo corrente, la possibilità di ridefinire *setting* che, articolati “su misura” delle situazioni specifiche e adeguati di volta in volta agli obiettivi da perseguire, si configurino *costitutivamente* – non solo ad un “livello alto” – come potenzialmente “clinici”.

Nell’ottica delineata, infatti, si vuole porre in luce come la formazione adeguata di ogni singolo *setting pedagogico* possa contribuire alla formazione di un “*setting interno*” al soggetto (Cofano, 1996) debitamente evocato per favorire l’enucleazione dell’“oggetto pedagogico” più proprio, vale a dire degli aspetti più reconditi della storia di vita individuale e dei significati impliciti dell’intero dispositivo in atto. In quanto tali, adeguate strategie di formazione dei *setting* consentirebbero ai soggetti in formazione – agli educatori come agli educandi – di sviluppare l’attitudine a compiere un lavoro di soggettivazione – di *de-soggettivazione* e di *ri-soggettivazione* – non solo in riferimento ad una comprensione più profonda degli stili educativi di cui si è “fatta esperienza”, ma soprattutto alle possibilità di ri-costruire la propria storia di vita: a illuminare e a *far emergere*, organizzandolo in un intreccio indissolubile di gesti e di parole, quel portato latente della propria storia – traducibile in potenzialità, abilità e disponibilità – che rischia ogni volta di rimanere al di là della soglia del visibile e del dicibile (Foucault, 1963; Mannese, 2007). Il *setting pedagogico* verrebbe così a delinarsi come dimensione dal carattere “finzionale” – una “radura visibile” – adatta al lavoro *auto-riflessivo* (Riva, 2000) e *auto-critico* e alla “produzione di verità” (Foucault, 1963) da parte del soggetto. In questo senso, il pedagogista, ripensando all’ipotesi di poter gestire in maniera flessibile e consapevole l’assetto disposizionale dei *setting* – non limitandosi, per inerzia, ad assumerli come contesti *pre-definiti* –, avrebbe davanti a sé la possibilità di creare le condizioni affinché lo stesso dispositivo pedagogico in atto possa essere in qualche modo “giocato” e “ri-giocato”: il soggetto – non più concepito solamente come la “parte di un tutto” ma, al contempo, come il “tutto di una parte” – verrebbe ad essere non più banalmente *agito* dal dispositivo, obbligato ad opporvisi attraverso il ricorso a semplici strategie “contro-disposizionali”, ma chiamato a resistervi *ri-disponendone* e *agendone*, sulla scorta di una capacità di autoanalisi che è “clinico-formativa”, gli elementi costitutivi.

Partendo dalle considerazioni svolte, appare dunque necessario ripartire dall’assunto di base che la competenza comunicativa, contemplata in tutti i suoi aspetti, sia da considerarsi il «nucleo forte» (Cambi, 2012, p. 53) dell’evoluzione e dello sviluppo dell’essere umano. In virtù di ciò, lo sviluppo “capacitazionale”, garantito da percorsi di formazione *continua* e *permanente* (Corda Costa & Meghnagi, 1990) – dalla costruzione *in fieri* di un adeguato *know-how* personale – nella gestione dei processi di strutturazione dei diversi *setting* di lavoro, consentirebbe agli operatori del settore educativo di coltivare il terreno fertile di ogni

da un insieme reticolare di “elementi” eterogenei (Cappa, 2009), funzionalmente organizzati da particolari rapporti di forza, che si caratterizza, nei suoi aspetti impliciti ed espliciti, per la sua *estensività* e *trasversalità*: un sistema storicamente determinato di procedure «che trova nel corpo il suo punto d’esercizio e d’applicazione» (Massa, 1986, p. 484).

azione pedagogica e di rivitalizzarne l'*humus* generativo. Ciò che in questa sede si intende affermare, nella più ampia prospettiva di una *teoria dell'agire comunicativo* (Habermas, 1981), è che le competenze comunicative del pedagogo – e, più in generale, degli educatori, degli insegnanti e delle altre figure professionali che gravitano attorno al mondo della scuola e non solo – sono destinate a tradursi, se debitamente coltivate, in più adeguate competenze relazionali. In prospettiva sistemica sarebbe dunque opportuno promuovere, di volta in volta, oltretutto percorsi di formazione basati sulla strutturazione di *setting clinici* di “secondo livello”, che sollecitino la riflessione sul proprio modo di intendere la formazione e sullo stile educativo/formativo di cui si è “portatori”, percorsi formativi di “livello ulteriore” che aiutino i docenti a *meta-riflettere* sulle proprie modalità comunicative e a maturare una più adeguata disponibilità e sensibilità nella cura dei processi comunicativi e nella definizione, a *più livelli*, degli stessi *setting pedagogici*.

Da questo punto di vista, sempre di più si ravvisa la necessità di sostanziare il lavoro pedagogico di una *pars destruens* atta a rimettere in discussione i principi di fondo della logica tayloristica che, delineatasi già a fine Ottocento, soggiace all'organizzazione dei diversi ambienti scolastici ed educativi. Il quadro di riferimento attuale, infatti, ancora ci obbliga, nella maggior parte dei casi, a guardare al mondo della scuola, ai suoi organigrammi didattici e alle sue pratiche discorsive, con occhio critico. Si pensi in proposito alla conformazione delle *aule*, ancora per metà tristemente grigie e numerate “per classi”; alla disposizione dei *banchi*, “primi” ed “ultimi” rigorosamente ordinati in semplici serie disposte frontalmente rispetto alla *cattedra*; alla disposizione seriale dei corpi, il più delle volte relegati, sulla scorta di rigide logiche disciplinari, in “postazioni fisse” e troppo anguste; all'assegnazione metodica di *compiti* e *esercizi* da svolgere e da *ripetere* a casa; al contingentamento sistematico dei *tempi di apprendimento*, regolarmente scanditi dal suono della *campanella*; alla predisposizione di continue *prove*, *interrogazioni* e *esami di profitto*; ma anche alla tendenza in voga a far uso di *registri* “contabili” artatamente predisposti per monitorare l’“economia” degli apprendimenti individuali; all'inveterata tendenza a tradurre il livello delle *prestazioni* e le “buone” o “cattive” *condotte* in voti “numerici” e in “giudizi finali”; quindi all'ostinazione nel *promuovere* o *bocciare* sulla base di parametri efficientistici di chiara derivazione economicistica e aziendale, ecc. (Pistillo, 2011).

Per altro verso, si ravvisa la necessità di sostanziare lo stesso lavoro pedagogico di una vera e propria *pars construens*, vale a dire di un insieme di strategie formative flessibili che consentano di strutturare i diversi *setting* in maniera tale da non deprimere o reprimere i soggetti in formazione – oltretutto gli stessi educatori e docenti –, favorendo per essi la costruzione di *ambienti* stimolanti e motivanti (Bodrova & Leong, 1996), di nuove “etero-topie” e “etero-cronie” (Cappa, 2009), di nuovi linguaggi possibili e di alternative modalità di comunicazione. Un tale approccio apre dunque la strada ad una pedagogia dell’“erranza”, in grado di “andare oltre” i confini, di contemplare l'*errore* e di abbracciare le *diversità*; ad un “escursionismo” pedagogico (Farnè & Agostini, 2014) da praticarsi, in nome del principio eco-logico della *trasversalità*, non solo in ordine ai diversi *temi*, *argomenti* e *questioni* proponibili, ma anche ai differenti *luoghi* abitabili (la strada, il bosco, il giardino, il cortile, ecc.; la biblioteca, il museo, il teatro, ecc.), all'utilizzo di *tecniche* e *metodi* alternativi basati sul ricorso a diverse forme di sollecitazione (di tipo tattile, cinetico, sonoro, visivo, olfattivo, gustativo, ecc.), o, ancora, ai diversi *strumenti* utilizzabili (la canzone, il cinema, il fumetto, i cartoni animati, ecc.), condizioni necessarie – tutte – per poter educare, sin dai primi anni di vita, alla ricomposizione delle fratture ancora esistenti tra sfera umana, sfera animale, sfera

vegetale, ecc. Ed è proprio in un'ottica di *inter-poli-trans-disciplinarietà* che la logica pedagogica generale sottesa all'"architetonica" dei diversi *setting* dovrebbe porsi, nei fatti, come alternativa a qualunque tentativo di con-formazione e omologazione dei comportamenti individuali, per aprirsi *sua sponte* all'elaborazione circolare e ricorsiva di nuove pratiche dialogiche e discorsive. A ben vedere, infatti, «il linguaggio dell'esperienza educativa regolata dal *setting* pedagogico possiede al tempo stesso un carattere ermeneutico e autopoietico: pone [...] domande che necessitano di un *setting* per ottenere una risposta ed è rispondendo a queste domande che costruisce il *setting* del quale ha bisogno» (Salomone, 2012, p. 142).

2. Il fumetto per una nuova formazione ecologica

Tra i numerosi contributi possibili nella creazione di un'educazione nuova, diversa, che attui un ripensamento degli spazi e degli strumenti utilizzati, la scelta e l'utilizzo dei testi letterari proposti a bambini e bambine appartenenti a diverse fasce di età potrebbe essere uno dei maggiori punti di discussione. I libri letti durante l'infanzia influiscono infatti sull'immaginario e sulla percezione valoriale, creando particolari interessi, sensibilità, aspettative (Trisciuzzi, 2020; Barsotti & Cantatore, 2019; Beseghi, 2017). La letteratura è un potente mezzo non solo di divertimento, di sollecitazione della fantasia, di svago, ma anche – spesso in modo indiretto – di formazione identitaria, valoriale, sociale. Uno strumento che, se ben mediato, può divenire un'importante possibilità pedagogica capace di unire il piacere alla formazione culturale e personale.

Se è quindi necessaria e urgente una decostruzione dei tempi, degli spazi, degli strumenti e delle strategie formative, il fumetto potrebbe essere uno dei numerosi passi possibili verso una formazione nuova, flessibile, stimolante, accattivante. Proprio facendo ricorso alla sollecitazione di diversi sensi e linguaggi (l'immagine e la parola), il fumetto apre un libero spazio di dibattito e offre numerosi spunti laboratoriali, che vanno dalla lettura di gruppo alla creazione del proprio fumetto seguendo particolari piste tematiche o tecniche. Si tratta quindi di un luogo 'altro', che può prendere vita in spazi diversi, dalla scuola alla biblioteca, fino alla famiglia, coinvolgendo potenzialmente diversi contesti formativi in cui può essere reinterpretato, adattato, ripensato a seconda delle necessità, dei gusti, dei percorsi che si vogliono intraprendere.

Spesso considerata un'arte 'ultima', quella del fumetto è una forma letteraria che storicamente è stata approcciata nei contesti educativi come la letteratura degli svogliati, come uno strumento di mero intrattenimento, non in grado di stimolare riflessioni critiche come forme letterarie 'alte' quali il romanzo (Detti, 1984; Marrone, 2005; Hamelin, 2016). Tuttavia, un gruppo sempre più nutrito ed eterogeneo di studiosi (di pedagogia, letteratura, arti grafiche) sottolinea il potenziale del fumetto su più livelli, da quello artistico a quello formativo. L'unicità di questo mezzo risiede nelle sue caratteristiche formali: l'apparato testuale e quello visivo cooperano in modo paritario; entrambi i linguaggi sono necessari allo sviluppo della narrazione, che non è la mera somma di testo e immagini, ma il frutto del loro intrecciarsi e contaminarsi, un processo che crea così un mezzo complesso e diverso dagli altri (Dallari & Farnè, 1977). Vignette, balloons, didascalie, onomatopoeie: il fumetto sviluppa un linguaggio peculiare che appartiene solo ad esso, rendendolo una forma artistica a sé stante, immediatamente riconoscibile e facilmente fruibile, nonostante un'alfabetizzazione sul mezzo narrativo sia essenziale – tanto per chi forma, quanto per chi viene formato – per comprenderne i mecca-

nismi, il funzionamento, le possibilità artistiche, letterarie, didattiche (Barbieri, 2017).

La forma unica del fumetto lo rende poi uno strumento versatile, immediato e spesso veicolo di temi attuali e forti (McCloud, 2000; Eisner, 1985). Basti pensare al recente successo – critico, commerciale e popolare – del *graphic novel*, il romanzo grafico, che, mescolando le regole stilistiche del fumetto e l'unità narrativa del romanzo, offre narrazioni di grande introspezione, di grande impatto per quanto riguarda problemi e questioni contemporanee. Il fumetto quindi non come mezzo letterario per raccontare storie superficiali, prive di spessore, ma come opportunità artistica per dare vita a narrazioni complesse, negli anni sempre più raffinate, sempre più legate a questioni socialmente rilevanti.

Nonostante il fumetto sia uno dei mezzi letterari più popolari grazie alla sua forma estremamente diretta basata su una comunicazione testuale e visiva, raramente questa letteratura viene proposta in ambiti educativi, e ancor più raramente insegnanti ed educatori o educatrici conoscono le potenzialità del medium. Attraverso una letteratura qualitativamente rilevante è infatti possibile creare un nuovo spazio di apprendimento metaforico: un luogo letterario, di formazione dell'immaginario (e dunque dell'io e della collettività), che vada oltre i canonici testi per l'infanzia – spesso densi di stereotipi e visioni limitanti della società – per avvicinarsi a diversi mezzi narrativi che, seppur spesso considerati come ben differenziati dall'esperienza formativa, si rivelano allo stesso modo influenti e rilevanti a livello di educazione informale. È necessario pertanto formare i formatori, costruire una nuova sensibilità a nuove forme di narrazione e saperne cogliere le sfaccettature più utili e stimolanti nei contesti educativi. Potrebbe così venirsi a creare uno spazio di apprendimento nuovo, uno spazio che vada oltre il mero libro di testo e che sappia interpretare possibili piste di riflessione su 'temi caldi' anche attraverso mezzi più popolari e divertenti quali il fumetto.

Tra le questioni a cui il fumetto (oltre che il *graphic novel*) si avvicina, riscontriamo il tema dell'ecologia. È sempre più urgente, a livello educativo formale e informale, trasmettere un'alfabetizzazione ambientale che porti le nuove generazioni ad un approccio ecologico, sostenibile, rispettoso del pianeta e dei suoi abitanti. Una conoscenza quindi del tema ecologico che inviti a ripensare il concetto di ambiente non come semplice spazio, ma come luogo di complessità; a conoscere i rapporti di relazione tra gli elementi della Terra e le diverse forme di vita; ad apprendere e comprendere comportamenti rispettosi nei confronti dell'ambiente e, dunque, di noi stessi; a responsabilizzare, sensibilizzare, mutare i propri approcci e le proprie abitudini (Dobrin & Kidd, 2004; Dobrin, 2020).

Il fumetto può avvicinarsi alla sensibilizzazione ecologica attraverso svariate pratiche e strategie, tra cui la più comune è la narrazione di storie sul rispetto e sull'amore per la natura, sulla lotta allo sfruttamento ambientale, su nuove abitudini ecologiche, eccetera. Inoltre, spesso i fumetti utilizzano mezzi paraletterari e gadget per promuovere una maggior coscienza e conoscenza ambientale, dalle rubriche di approfondimento sul tema, ai numeri speciali, fino ad oggetti ecologici allegati all'uscita del numero, come nel caso del celebre fumetto *Topolino*, storicamente attivo su questi temi non solo attraverso le storie raccontate, ma anche attraverso gli approfondimenti offerti. Solitamente, le diverse strategie utilizzate per avvicinare alla questione ecologica e ambientale sono accompagnate da un intento non marcatamente educativo, prediligendo un approccio rivolto al divertimento e al potere affabulatorio delle storie rispetto a un insegnamento diretto, nozionistico e concettuale. Proprio a partire dagli stimoli offerti dai fumetti è possibile incentivare e accompagnare una riflessione su questi temi che, dalla lette-

ratura, si avvicini alla vita di tutti i giorni, proponendo pratiche concrete di attuazione.

È quindi compito dei diversi organi di formazione incoraggiare una lettura attenta del fumetto e attivare percorsi tematici legati al contesto di apprendimento di riferimento. Attraverso lo strumento letterario, è possibile infatti dare forma a esperienze, percorsi, laboratori, incontri in grado di stimolare la creatività grazie al fascino delle storie visuali, trasmettendo messaggi oggi sempre più urgenti e necessari in modo non direttamente didattico, ma funzionale a una nuova interpretazione del rapporto uomo-natura.

3. La funzione educativa del museo contemporaneo

Il fumetto costituisce uno strumento educativo innovativo per la creazione di ambienti di apprendimento alternativi agli spazi della formazione formale. Tra gli altri, possiamo citare il museo come setting educativo funzionale alla valorizzazione del registro narrativo proprio dello *storytelling*: ogni museo, attraverso le sue collezioni, può raccontare una storia, tante storie. Il visitatore stesso, prontamente sollecitato, avvia idealmente un dialogo personale con l'opera d'arte: l'interpretazione dei significati ad essa attribuiti intreccia i vissuti dei fruitori museali dando vita a storie uniche e nuove narrazioni. Il fumetto, in tal senso, può "risvegliare" una motiva all'apprendimento in diverse generazioni. A tal proposito, la mostra "Giorni di un futuro passato" di Adrian Tranquilli, curata da Eugenio Viola al Museo Archeologico Nazionale di Napoli nel 2016, costituisce un valido esempio. Nell'ambito di tale progetto, alla statuaria classica della collezione Farnese, esplicito richiamo agli eroi mitologici del passato, vennero contrapposte opere tridimensionali raffiguranti supereroi Marvel e DC Comics nel tentativo di raccontare un processo di civilizzazione avveniristico.

La società contemporanea, allo stato attuale, presenta un sistema formativo policentrico, ancora distante dal modello ideale del Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Pinto Minerva, 2003). Se si vuole concretamente agire verso un cambiamento autentico per la realizzazione di una comunità educante, la formazione, nella sua duplice versione educativa e istruttiva, deve potersi realizzare su un terreno che vede dialogare costruttivamente le differenti istituzioni formative, formali e non formali, presenti sul territorio (Frabboni & Guerra, 1991). Nella realtà dell'educazione diffusa e permanente sperimentiamo quotidianamente le trasformazioni verso cui pedagogisti ed educatori devono costantemente attrezzarsi (Dozza & Ulivieri, 2016). Tra i luoghi oggi deputati all'educazione può essere annoverato il museo che ha visto, in pochi anni, una trasformazione dei suoi spazi e una dilatazione delle sue funzioni. Il museo si è evoluto: dalla visione tradizionale in cui era inteso come luogo di conservazione, oggi assume una veste più dinamica data dalla funzione conoscitiva della fruizione museale che vede il passaggio dal *bene da tutelare*, secondo un interesse archeologico e artistico, al *bene culturale* inteso come testimonianza del passato (Grassi, 2015). Il valore storico e artistico delle collezioni non esaurisce il suo significato nella mera testimonianza di identità passate in quanto a partire da un'originale proposta educativa e di mediazione culturale, si arricchisce di nuove acquisizioni e altri significati, esprimendo qualcosa anche sulle identità presenti. In questo senso, si guarda al superamento del concetto di comunicazione intesa come divulgazione e trasmissione di informazioni, focalizzando l'attenzione sull'*interpretazione* del patrimonio culturale (Brunelli, 2014).

In linea con una visione multidimensionale della natura del processo formativo, il soggetto/visitatore è coinvolto attivamente, lungo tutto l'arco della vita, nel processo di comprensione e costruzione del significato che viene poi interiorizzato e condiviso, promuovendo riflessioni e ancoraggi a livello sensoriale, cognitivo, emotivo, relazionale e del contesto (Perillo, 2010). Tra le funzioni del museo il primato, dunque, spetta alla funzione educativa, fondamentale valorizzazione del patrimonio culturale. La necessità di sviluppare forme di apprendimento significativo, situato, riflessivo ed emancipativo (Ausubel, 1991; Mezirow, 2003; Schön, 1993; Corbi & Perillo, 2014) ha indirizzato le ricerche di settore verso lo studio delle caratteristiche del fruitore museale non solo come destinatario del messaggio culturale – sul tema si veda l'indagine condotta in Italia e riportata nel volume a cura di Emma Nardi (2004) "Musei e pubblico. Un rapporto educativo" – ad una lettura classica del museo se ne aggiungono altre che non guardano solo al patrimonio culturale da tutelare ma al pubblico, alle professionalità museali e alle molteplici implicazioni connesse all'atto della fruizione dell'opera d'arte, *in primis* il *setting* e il suo allestimento. Dewey, infatti, sostiene che l'arte sia il punto d'arrivo di una serie di processi comuni a tutti gli esseri viventi, processi di adattamento all'ambiente attraverso conflitti e successi, e individua le radici dell'arte nella vita di tutti i giorni, nelle sensazioni e nell'esperienza dell'uomo comune (Dewey, 1951). Dewey, Montessori, Piaget e Munari dimostrano quanto l'esplorazione multisensoriale e l'interazione che si instaura con il mondo siano fonti di apprendimento costante. Bisogna dunque lavorare in funzione della promozione di un pensiero "ecologizzante" che consente di situare ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale (Morin, 2000). In questo senso, per dirla con Umberto Eco, parliamo di *Opera aperta* (1962): lo spettatore è elemento costitutivo e imprescindibile del fenomeno artistico, tuttavia l'esperienza di fruizione dell'opera d'arte va sollecitata da figure professionali altamente qualificate dotate di una spiccata competenza educativa. Secondo una visione costruttivista del museo, l'interpretazione personale del visitatore non può essere evitata, la conoscenza viene costruita in interazione con l'ambiente sociale di riferimento e in base all'esperienza culturale vissuta (Hein, 1998).

Negli ultimi decenni, la natura e la direzione educativa del museo è fortemente mutata, le attività dei servizi educativi museali integrano la funzione propriamente espositiva del museo e tali cambiamenti hanno determinato l'evolversi delle pratiche educative: si è passati da un'esperienza di fruizione del bene culturale del tutto passiva e "proibitiva" – centrata sul monito del "don't touch!" – all'idea di un'esperienza di fruizione attiva che avviene attraverso i sensi. L'arte non è esclusivamente oggetto di ammirazione, ma è utile ai fini del processo di apprendimento. La costruzione del messaggio educativo del museo è un lavoro che, partendo da un'indagine sul territorio e sulle richieste culturali, si compone di diverse fasi: l'identificazione del messaggio da trasmettere, la scelta di un linguaggio, la selezione di tematiche, la modalità di esposizione degli oggetti d'arte, l'organizzazione del percorso di visita, l'allestimento dei laboratori, la realizzazione delle attività educative: "per perseguire un fine educativo intenzionale, i musei hanno bisogno di una politica educativa consapevole" (Lollobrigida, 2010, p. 165). Il museo contemporaneo richiede un'elevata professionalizzazione e una specializzazione degli addetti ai lavori. Al centro del dibattito pedagogico sull'educazione museale vi è proprio la questione dei profili professionali richiesti nell'ambito dei servizi educativi. I primi passi verso il riconoscimento delle responsabilità, degli ambiti e dei compiti di specifiche professionalità museali ven-

gono fatti con la *Carta nazionale delle professioni museali* (2005-2006) pubblicata dall'ICOM (*International Council of Museums*) e con la revisione della stessa che porta alla definizione del documento *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali* (ICOM, 2017). In questi documenti vengono delineati i due profili professionali del *Responsabile della mediazione culturale e dei servizi educativi* e dell'*Educatore museale*. È attualmente oggetto di discussione anche la definizione della terminologia della professione: l'espressione *educatore museale* è diffusa a livello nazionale e internazionale, tuttavia per sviluppi futuri si pensa alla terminologia "Educatore al patrimonio culturale", in quanto tale attività si svolge in tutti i luoghi della cultura e non solo al museo, come spazi espositivi, siti archeologici o parchi per la valorizzazione del patrimonio paesaggistico e naturale del Paese.

La trasformazione del *setting* in ambito museale e culturale ha reso possibile la crescita del numero di visitatori e la scoperta e la differenziazione delle varie categorie di pubblico interessate a vivere un'esperienza di fruizione artistica e di educazione museale. L'offerta di laboratori formativi multisensoriali e multimediali e l'impiego delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'allestimento di mostre e itinerari di visita al museo, hanno determinato una ridefinizione e reinterpretazione degli spazi espositivi museali divenuti aperti, interattivi, dinamici, ludici ed esperienziali a sostegno di una comprensione critica del valore del patrimonio culturale. Alla luce delle riflessioni emerse è possibile sostenere che la nuova organizzazione dei musei consentirà di infittire la rete formativa territoriale, promuovendo la nascita di partenariati strategici tra le diverse agenzie formative e culturali al fine di superare l'impatto educativo totalizzante della scuola e delle istituzioni formative formali.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbieri, D. (2017). *La semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.
- Barsotti, S. & Cantatore, L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Beseghi, E. (2017). La letteratura per l'infanzia come serbatoio dell'immaginario. In G. Bertagna & S. Olivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 244-248). Roma: Studium.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1996). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, (NJ): Merrill.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.
- Cambi, F. (2012). La comunicazione formativa. In A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca* (pp. 53-64). Milano: Apogeo.
- Cappa, F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici* ("Clinica della formazione 15"). Postfazione di A. Mariani. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cofano, L. (1996). Setting e gruppoanalisi: note introduttive. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 9, 1, 25-55.
- Corbi, E. & Perillo, P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corda Costa, M. & Meghnagi, S. (eds.) (1990). *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*. Roma: Carocci.

- Dallari, M. & Farnè, R. (1977). *Scuola e fumetto. Proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*. Milano: Emme Edizioni.
- Deti, E. (1984). *Il fumetto fra cultura e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dobrin, S. & Kidd K.B. (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University.
- Dobrin, S. (2020). *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels*. Jefferson: McFarland & Co Inc.
- Dozza, L. & Olivieri, S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Florida: Poorhouse Press.
- Farné, R. & Agostini, F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Reggio Emilia: Junior.
- Foucault, M. (1963). *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo medico*. Tr. it. Torino: Einaudi, 1998.
- Frabboni, F. & Guerra, L. (eds.) (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Grassi, C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. Pisa: ETS.
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll. Tr. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Hamelin Associazione Culturale (eds.) (2016). *Che cosa sono le nuvole? Sguardi sul fumetto contemporaneo*. Hamelin. Storie figure pedagogia, 42.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. London-New York: Routledge.
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazioni con Carlo Toppi*. Tr. it. Milano: Rizzoli.
- ICOM Italia, (2006). *Carta nazionale delle professioni museali*. <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006.pdf>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- ICOM Italia, (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*. <http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.Profession+alit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- Lollobrigida, C. (2010). *Introduzione alla museologia. Storia strumenti e metodi per l'educatore museale*. Firenze: Le Lettere.
- Mannese, E. (2007). *L'apprendimento e la latenza. Una ricerca empirica*. Roma: Anicia.
- Mantegazza, R. (1999). Una pedagogia dei luoghi?. *Proposta Educativa*, 2, 19-24.
- Marrone, G. (2005). *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Roma: Tunuè.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form*. New York: HarperCollins.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nardi, E. (ed.) (2004). *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma, M. (2016). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative ("Pratiche pedagogiche 1. 7.")*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Pistillo, G. (2008). *Pedagogia dei luoghi. Comunità Provvisoria*, settembre 27. Reperibile in <https://comunitaprovvisoria.wordpress.com/2008/09/27/pedagogia-dei-luoghi-e-terra-dir>

pinia.

- Pistillo, G. (2011). Dove abita la pedagogia?. In G. Pesci, M. Mani. *Scuola che cambia* (pp. 147-156). Roma: Magi.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione* ("Clinica della formazione" 565.3). Milano: FrancoAngeli.
- Salomone, I. (2012). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trisciuzzi, M.T. (ed.) (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Zamagni, S. (2020). "Respons-abili: solo il Neo-Umanesimo salverà l'economia", *Lectio Magistralis* tenuta in apertura della Digital Summer School (XV edizione) 2020 promossa dalla SIREF, in collaborazione con LUB e SIPED, sul tema *Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità post-covid 19*.



Dirigere le scuole durante il Covid-19
Esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale
Leading schools during Covid-19
Results of a qualitative survey at national level

Francesca Dello Preite

Università di Firenze - francesca.dellopreite@unifi.it

ABSTRACT

During the Pandemic caused by Covid-19, the school had to test new didactics, organizational, logistical and communication models aimed to continue to grant all its activities, from the educational training to the administrative services, to face the limits imposed by the lockdown. With reference to this context and in particular paying attention to school management, the article intends to present the planning framework and the results of an exploratory qualitative research conducted with the narrative method that investigated the skills, methods, times, tools and resources to which the principals have applied to direct, coordinate and enhance the human resources of their institutes in order to guarantee to all their pupils the right to a continuous and quality learning, which is an indispensable prerogative for a fair and sustainable human growth.

Durante la pandemia causata dal Covid-19, la scuola per fronteggiare i limiti imposti dal *lockdown* si è trovata a sperimentare inediti modelli didattici, organizzativi, logistici e comunicativi al fine di continuare a garantire la prosecuzione di tutte le attività di propria competenza, da quelle educativo-formative a quelle amministrative. Con riferimento a tale contesto e in particolare alla dirigenza scolastica, l'articolo presenta il framework teorico e gli esiti di una ricerca esplorativa di tipo qualitativo che attraverso il metodo narrativo ha inteso indagare le competenze, le modalità, i tempi, gli strumenti e le risorse a cui i/le dirigenti hanno fatto ricorso per dirigere, coordinare e valorizzare le risorse umane dei propri istituti e garantire ad alunne ed alunni di ogni ordine e grado scolastico il diritto ad un apprendimento continuo e di qualità, prerogativa irrinunciabile per una crescita umana equa e sostenibile.

KEYWORDS

Pandemic, school, school management, leadership, governance.
Pandemia, scuola, dirigenza scolastica, *leadership*, *governance*.

1. Scuola e pandemia. Una nuova «rivoluzione copernicana»?

In seguito all'emanazione del Decreto Legge del 23 febbraio 2020, n. 6 e del successivo DPCM 4 marzo 2020, che hanno previsto la sospensione delle attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, il sistema scolastico italiano si è trovato a dover fronteggiare un cambiamento che, in modo del tutto insolito e repentino, ne ha modificato gli assetti organizzativi e didattici (Agasisti 2020; Bertagna 2020; Laneve 2020). A partire dal mese di marzo 2020, in continuità con i provvedimenti del Governo italiano, il Ministero dell'Istruzione ha fornito alle istituzioni scolastiche una serie di indicazioni operative volte ad attivare, per tutta la durata della sospensione delle lezioni in presenza, la didattica a distanza, avendo cura delle specifiche esigenze degli studenti senza alcuna eccezione. Nella Nota ministeriale n. 388 del 17 marzo 2020 viene messo in evidenza che «è essenziale non interrompere il percorso di apprendimento. La declinazione in modalità telematica degli aspetti che caratterizzano il profilo professionale docente, fa sì che si possa continuare a dare corpo e vita al principio costituzionale del diritto all'istruzione. Ma è anche essenziale fare in modo che ogni studente sia coinvolto in attività significative dal punto di vista dell'apprendimento» (p. 2). Il documento cerca di fornire, in modo univoco per tutto il territorio nazionale, dei punti di riferimento che possano orientare i dirigenti scolastici e le rispettive comunità educanti nella gestione di un passaggio tanto cruciale quanto critico che, di fatto, per molte scuole è stato vissuto come una vera e propria «rivoluzione copernicana». Il testo si sofferma, quindi, sul significato di «attività didattica a distanza» che, come ogni altra attività educativa, ha lo scopo di mirare alla «costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni» e, seppur non possa sostituire pienamente ciò che accade in presenza, si configura come un «ambiente d'apprendimento [...] da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta» (p. 3) sulla base delle esigenze appurate in itinere. Le modalità attraverso cui promuovere tali attività sono composite: videolezioni, videoconferenze o chat di gruppo; trasmissione ragionata di materiali didattici anche con l'uso delle piattaforme digitali; impiego dei registri elettronici di classe in tutte le loro funzioni comunicative e di supporto alla didattica; *app* interattive educative propriamente digitali. Tutto questo richiede, da parte dei docenti, un costante lavoro di progettazione, di allestimento dei differenti *setting* e un responsabile accompagnamento dei processi d'apprendimento lungo tutti i momenti di erogazione delle proposte educative. La Nota ministeriale suggerisce, infatti, di riesaminare le progettazioni elaborate per le lezioni in presenza al fine di rimodularne gli obiettivi formativi sulla base dei nuovi bisogni di alunni/e e studenti e delle strumentazioni tecnologiche che si intendono utilizzare (p. 4). In un frangente di alta complessità come quello determinato dal *lockdown*, la progettazione rappresenta per gli insegnanti un dispositivo imprescindibile per analizzare e comprendere le mutate condizioni educative e per individuare gli aspetti e i fattori potenzialmente sviluppabili in funzione del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Come afferma Davide Capperucci (2016, p. 145), «Progettare vuol dire, innanzitutto, partire dall'analisi dell'esistente per proiettarsi verso il futuro, verso l'individuazione dei concreti percorsi di trasformazione della realtà nella prospettiva del miglioramento continuo», un'azione pedagogica, quindi, costantemente in fieri e «ibrida» poiché da *ri*-pensare e *ri*-modulare in base ai destinatari, ai tempi, agli spazi concreti e/o virtuali, alle relazioni a cui si riferisce. È auspicabile che per ogni grado scolastico, anche in ragione dell'età dei soggetti in formazione, l'agire progettuale dei docenti tenga conto di alcune variabili costitutive dei processi

d'insegnamento-apprendimento. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia il documento ministeriale sollecita a mantenere attivo il rapporto con le famiglie e in raccordo con le stesse proporre alle bambine e ai bambini attività che privilegino la dimensione ludica e prestino attenzione alla cura educativa. Per la scuola primaria si consiglia di equilibrare le attività didattiche a distanza con momenti di pausa per evitare che alunni ed alunne restino per troppo tempo davanti ai dispositivi elettronici. È importante che le diverse proposte tengano conto dei livelli di competenza dei singoli allievi in modo che questi possano svolgere i compiti in autonomia senza dipendere dal costante supporto delle figure adulte di riferimento. Infine, per la scuola secondaria di primo e secondo grado la Nota ministeriale sottolinea che tra le attività dei docenti appartenenti al medesimo Consiglio di Classe si stabilisca uno stretto raccordo, favorendo l'alternanza tra lezioni in modalità sincrona e attività di approfondimento/studio individuale in tempi differiti, onde evitare un elevato impegno on line da parte delle/degli studenti. Il documento si sofferma, inoltre, sulla necessità di dare continuità al processo d'inclusione mediante la ri-progettazione dei percorsi per alunni/e e studenti con disabilità, con DSA e con bisogni educativi speciali non certificati. A questo proposito, si invitano gli insegnanti di sostegno e curricolari a predisporre «materiale personalizzato da far fruire con modalità specifiche di didattica a distanza concordate con la famiglia medesima, nonché di monitorare, attraverso feedback periodici, lo stato di realizzazione del PEI. [...] È compito del Dirigente scolastico, d'intesa con le famiglie e per il tramite degli insegnanti di sostegno, verificare che ciascun alunno o studente sia in possesso delle strumentalità necessarie» (p. 6) e, qualora assenti, richiederne l'assegnazione ai Centri Territoriali di Supporto (CTS). Richiamando la Nota ministeriale n. 279 del 2020, il testo ribadisce lo stretto rapporto che deve sussistere tra didattica a distanza e valutazione. Quest'ultima, come previsto dalla normativa vigente, deve essere svolta costantemente, secondo i principi di tempestività e trasparenza (p. 7), in modo da rendere l'allievo/a consapevole dei risultati raggiunti e degli eventuali approfondimenti, recuperi e consolidamenti da effettuare in un'ottica di responsabilizzazione personale. Anche in questo periodo, nel rispetto dei criteri stabiliti da ogni autonomia scolastica, ciascun docente individuerà le forme, le metodologie e gli strumenti per procedere alla valutazione in itinere degli apprendimenti, mentre «la riflessione sul processo formativo [...] sarà come di consueto condivisa dall'intero Consiglio di Classe» (p. 8).

Il documento analizzato può essere definito *l'incipit* di una copiosa produzione normativa che a partire dal mese di marzo 2020, in modo non sempre semplice e risolutivo, ha impegnato dirigenti e insegnanti nell'interpretazione e nell'applicazione sul campo delle misure adottate dal Governo e dal Ministero dell'Istruzione. Tra i successivi testi legislativi emanati per garantire il funzionamento delle scuole e la validità dell'anno scolastico troviamo, in particolare, il D.L. del 17 marzo 2020, n. 18, il così detto «Decreto Cura Italia», e il D.L. dell'8 aprile 2020, n. 22, relativo alle *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato*. Da questi Decreti sono discese le norme attraverso cui le scuole sono state dotate sia delle risorse economiche per l'apprendimento a distanza e per supportare particolari situazioni di emergenza (DM n. 187 del 26 marzo 2020, artt. 1, 2, 3), sia delle misure da seguire per la valutazione degli esiti finali e per l'eventuale recupero degli apprendimenti (Ordinanza n. 11 del 16 maggio 2020). Altro elemento di esclusiva novità sono state le modifiche introdotte per gli esami finali che, per quanto riguarda il primo ciclo d'istruzione, hanno previsto la rimodulazione dell'esame con la sola

valutazione finale da parte del Consiglio di Classe (Ordinanza n. 9 del 16 maggio 2020) mentre, per il secondo ciclo, hanno circoscritto le diverse prove ad un unico colloquio durante il quale la commissione (composta da docenti interni e presidente esterno) doveva tener conto anche delle esperienze maturate dalle/dagli studenti nei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (Ordinanza n. 10 del 16 maggio 2020).

In un «clima sospeso» tra il surreale e l'estenuante lavoro di riorganizzazione, l'anno scolastico 2019-2020 si è avviato alla sua conclusione con un ulteriore *tour de force* che ha impegnato, soprattutto i/le dirigenti e i loro staff, nella gestione delle procedure fissate dal D.L. n. 34 del 19 maggio 2020 e dall'Ordinanza n. 69 del 23 luglio 2020 concernenti la ripresa delle attività didattiche in presenza con l'avvio del nuovo anno scolastico 2020/2021. Durante il periodo estivo le sedi scolastiche si sono trasformate in veri e propri «cantieri di ristrutturazione» per adeguare gli spazi, gli arredi, gli strumenti didattici e il loro utilizzo alle nuove disposizioni anti contagio. Così, con il metro alla mano, sono state abbattute pareti per ampliare le classi, sono state prese le misure per distanziare un banco dall'altro e tracciare i percorsi di accesso ai locali scolastici, sono stati smantellati laboratori e biblioteche ricavandone nuove aule per accogliere in sicurezza alunni/e e studenti. Tutto questo è avvenuto in un composito scenario architettonico, logistico e territoriale che ha visto, allo stesso tempo, sia riqualificare edifici storici che il tempo aveva reso alquanto fatiscenti, sia chiudere scuole più moderne che però mostravano evidenti pericoli strutturali. Una situazione, quindi, che nel suo complesso ha messo in luce tanto i limiti quanto le eccellenze del nostro sistema scolastico che la pandemia ha improvvisamente riportato al centro dell'attenzione pubblica facendo ri-emergere l'importanza che esso ricopre per la crescita educativa e formativa delle giovani generazioni e, di conseguenza, la necessità di riservargli un ruolo nevralgico nelle decisioni politiche, culturali, sociali ed economiche del presente in previsione del futuro.

2. Il valore della ricerca nei momenti di criticità e di sfida

Lo scenario venutosi a creare in ambito scolastico durante la pandemia ha generato all'interno della comunità pedagogica un ampio e vivace dibattito volto sia a comprendere come e quanto le teorie e le prassi agite sul campo prima del *lock-down* rispondessero agli inediti bisogni supportando (o meno) dirigenti e insegnanti nella ri-organizzazione del proprio operato, sia ad indagare quali orizzonti pedagogici potessero mostrarsi all'altezza di interpretare le criticità del momento trasformandole in risorse e opportunità per l'intera comunità educante.

Con l'intento di analizzare i processi e le dinamiche scolastiche in rapporto al ruolo e alle funzioni esercitate dai e dalle dirigenti, è stata ideata la ricerca esplorativa *Dirigere le scuole al tempo della pandemia*¹ a cui hanno partecipato 26 presidi di istituti di diverso ordine e grado situati in diverse regioni italiane.

1 La ricerca è stata condotta dal gruppo D.I.S.C.O.V.E.R. (*Studi e ricerche sulla leadership scolastica in ottica inclusiva e di genere*) composto da docenti delle Università di Napoli "Federico II" e di Firenze e da dirigenti scolastiche dell'area napoletana.

Numero dei/delle dirigenti coinvolti/e nella ricerca	Ordine e grado delle scuole dirette dai/dalle dirigenti	Regioni in cui hanno sede le scuole
Totale 26 di cui: - 7 dirigenti scolastici (m) - 19 dirigenti scolastiche (f)	- Istituti comprensivi - Scuola secondaria di primo grado - Licei: Linguistico, Scienze Umane, Economico-Sociale, Scientifico Internazionale Cambridge STEM, Artistico - I.P.S.E.O.A. - Centro Provinciale per l'istruzione adulti	- Basilicata - Campania - Emilia Romagna - Lazio - Liguria - Lombardia - Toscana

Tab. n. 1 - Composizione e caratteristiche del gruppo di dirigenti che hanno partecipato alla ricerca.

L'indagine si è posta lo scopo di studiare le problematiche connesse alla dirigenza scolastica durante i primi mesi di pandemia al fine di darne una lettura e un'interpretazione contestualizzata che tenesse in considerazione anche aspetti che di primo acchito potrebbero apparire di secondaria importanza (Mortari 2007, p. 64). Pertanto, adottando come quadro epistemologico di riferimento la ricerca naturalistica e assumendo il metodo narrativo quale approccio per raccogliere i vissuti professionali dei/delle dirigenti (Bruner 1997; Clandinin & Connelly 2000; Demetrio 2020; Lincoln & Guba 1985), il progetto di ricerca si è posto i seguenti obiettivi:

- capire attraverso quali modalità, strumenti e strategie gli/le intervistati/e abbiano ri-organizzato la vita delle comunità scolastiche durante la *lockdown*;
- rilevare quali interventi i/le dirigenti abbiano promosso e incentivato per assicurare la continuità dei processi formativi e il rispetto del diritto allo studio di alunni e studenti;
- comprendere come siano riusciti/e a recepire e soddisfare i bisogni degli/delle allievi/e e delle famiglie con particolare attenzione ai casi di disagio, di dispersione e di abbandono scolastico e/o ai soggetti con disabilità;
- capire se l'attuale configurazione della dirigenza scolastica consenta di gestire e guidare le scuole riuscendo a cogliere e fronteggiare le sfide di una società sempre più complessa e mutevole.

L'acquisizione dei dati e delle informazioni è avvenuta attraverso l'intervista narrativa strumento che consente a chi compie la ricerca di entrare in *con-tatto* con le esperienze altrui rintracciandone gli elementi fondamentali e, allo stesso tempo, dà alla persona intervistata la possibilità di assumere un ruolo attivo nella ricostruzione delle proprie esperienze attribuendo significato e valore agli eventi mediante la narrazione (Atkinson 2002; Bichi 2002). Nel corso dell'intervista sono state poste ai/alle partecipanti sia domande attinenti agli aspetti tecnico-organizzativi riconducibili al *management* scolastico, sia riflessioni riguardanti la *leadership educativa*, due dimensioni divenute strategiche per guidare le scuole del terzo Millennio e per generare in tutti/e coloro che ne fanno parte (alunni/e, studenti, docenti, personale ATA, famiglie) motivazione, *agency*, *empowerment*, *self-efficacy*, senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri (Dato & Cardone; Dello Preite 2018; Giannicola 2018; Ianes & Cramerotti 2016; Mulè 2015; Ulivieri 2005).

Le interviste sono state raccolte nel periodo agosto-settembre 2020 in modalità telematica utilizzando una traccia «aperta a essere modificata in qualsiasi momento del percorso di ricerca» (Bichi 2002, p. 75) a seconda dei contenuti narrati

dai/dalle partecipanti e degli approfondimenti ritenuti necessari anche se non previsti inizialmente.

Conclusa la trascrizione delle narrazioni, nel mese di ottobre è iniziato il processo dell'analisi che, in linea con l'impianto epistemologico assunto, si è articolata nei seguenti *step*:

- *entering in the text*: fase dedicata a mettere a fuoco gli elementi significativi rispetto alla domanda di ricerca evitando il ricorso a schemi intrepretativi predefiniti;
- *sense-making*: fase volta ad elaborare il significato delle parti rilevanti delle narrazioni trovando tra le stesse connessioni e relazioni;
- *persistent immersion*: fase con la funzione di mettere in evidenza temi e strutture che hanno dato corpo alle narrazioni;
- *confirming*: fase in cui vengono testati gli elementi rilevanti delle narrazioni;
- *presenting the account*: fase della stesura del resoconto finale dell'intero processo di analisi (Mortari 2007, p. 181).

L'analisi dei testi è stata condotta ricorrendo ad una triangolazione tra le esperte del gruppo di ricerca al fine di operare un costante confronto sugli elementi ritenuti importanti e garantire un'interpretazione fedele alle narrazioni (criterio della *fidelity*) che, in chiave ermeneutica, non significa riprodurre con esattezza i dettagli della narrazione, bensì, riuscire «a comunicare il significato di quello che il parlante ha enunciato [...] salvaguardando un legame dialogico fra ricercatore e partecipante» attraverso cui giungere «ad una 'consensuale validazione' delle interpretazioni» elaborate (Ivi, pp. 181-182). A questo proposito, per rendere più accurata la fase del *confirming*, è stato ritenuto opportuno organizzare un incontro tra gruppo di ricerca e i/le dirigenti intervistati/e nell'ambito del quale attivare un confronto critico-riflessivo sui primi esiti dello studio e raccogliere *feedback* utili per l'elaborazione del report finale.

3. Per una dirigenza *tras-formativa* e *generativa* di nuove opportunità

Il lavoro di analisi ermeneutica compiuto nel corso dei primi tre *step* (*entering in the text*, *sense-making*, *persistent immersion*) ha condotto alla individuazione delle *core categories* contenute nella Tabella n. 2 (Marone, Dello Preite, Buccini 2020, pp. 75-76).

Core Categories	Strategie, abilità e competenze sviluppate
1. Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di <i>coping</i> .	Individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità a partire dalla ricognizione delle esperienze personali mediante l'assunzione di una postura riflessiva insieme all'attitudine interrogativa e alla capacità di combinare i significati espressi.
2. Ricognizione e analisi delle risorse e dei vincoli personali e di sistema.	Assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti; l'impegno delle/degli insegnanti e dei collaboratori nell'identificare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali per delineare un piano, un progetto personale e professionale.

3. Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto.	Intraprendenza e determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali: capacità di immaginare e visualizzare scenari e alternative di ri-progettazione.
4. Implementazione della <i>leadership</i> e della flessibilità.	Focalizzazione sul concetto di “scuola comunità educante”: lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l’intero collegio.
5. Mantenere vive le relazioni.	Mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie: piattaforme, WhatsApp, messaggi, telefonate.

Tab. n. 2 – Core Categories.

Ogni categoria contraddistingue uno o più ambiti d’azione che hanno caratterizzato l’agire dei/delle dirigenti durante il *lockdown* cercando di mettere a fuoco quelle pratiche, quelle strategie e quei processi organizzativi e gestionali che hanno permesso, seppur in condizioni di emergenza, di garantire il funzionamento delle scuole. Nell’ambito di questo lavoro, non riuscendo a trattare esaurientemente i contenuti delle cinque *core categories*, viene proposta un’analisi critico-riflessiva attinente all’*Implementazione della leadership e della flessibilità*, categoria a cui afferiscono quelle parti di intervista in cui le/i dirigenti si sono soffermati/e sull’imprescindibile sinergia che si è generata durante la pandemia tra loro e i dipartimenti, i consigli di classe e l’intero collegio docenti rendendo possibile mantenere viva l’idea di «scuola come comunità educante» (Valenzano 2020).

Da quando le scuole hanno ottenuto autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (DPR n. 275 del 1999) la *leadership educativa* è divenuta un fattore centrale della professionalità dei/delle dirigenti in quanto «congegno pedagogico» capace di incrementare nella comunità di appartenenza la condivisione delle finalità e degli obiettivi connessi al diritto ad apprendere di alunni/e e studenti, l’implementazione della qualità dei processi d’insegnamento-apprendimento, la creazione di un clima positivo da costruire attraverso l’ascolto e il dialogo (Barzanò 2008; Domenici & Moretti 2011). Durante la pandemia l’esercizio di una *leadership* diffusa e democratica ha permesso ai/alle dirigenti di promuovere relazioni interpersonali basate sulla coerenza, sul confronto e sulla collegialità, principi che hanno facilitato la circolazione delle idee e la costruzione di un piano strategico-operativo in cui tutti hanno potuto dare il proprio contributo con spirito di coesione e di collaborazione.

Penso di poter dire che [il lockdown] mi ha rafforzato in quelle che erano già alcune mie convinzioni, cioè il lavoro di squadra, il confronto continuo [...] la dirigenza è un lavoro di coordinamento, se non ci sono energie, forze, disponibilità è una scuola vuota. (DS-6-F-IC)

[...] la leadership condivisa funziona, nel senso che se si rendono partecipi gli altri dei propri obiettivi, delle motivazioni che muovono determinate scelte, questo diventa un fattore positivo. [Questa esperienza] mi ha rafforzata sul concetto della leadership condivisa [ne] sono convinta! (DS-14-F-SSSG)

Fin da subito, è stata compresa dai/dalle dirigenti l’esigenza di gestire il repentino cambiamento secondo logiche di flessibilità, trasformazione, innovazione (Antonucci 2020) che permettessero di rileggere il pre-esistente (non più replica-

bile) in ottica critico-riflessiva al fine di delineare piste di lavoro capaci di soddisfare gli inediti bisogni educativi di alunni/e e studenti investendo sull'aggiornamento e sull'acquisizione di nuove competenze da parte di tutto il personale della scuola che si è rimesso in gioco per dare continuità, coerenza e validità al proprio agire professionale.

[...] il concetto base è stato flessibilità, non dispersione ma flessibilità, la possibilità di inserire nuovi elementi e verificarli. Verificare sul campo e confrontarsi è stato fondamentale. (DS-5-F-IC)

[...] la reazione del personale, sia docente che ATA, è stata stupefacente [...] perché tutti si sono messi in gioco. [...] La nostra capacità di affrontare il cambiamento e di trasformarlo in occasione di miglioramento è stata e sarà decisiva. La sfida è proprio quella di trasformare questo profondo cambiamento in occasione di miglioramento. (DS-7-F-IC)

La *leadership* è stata interpretata e vissuta da alcuni/e dirigenti come dispositivo pedagogico per *prendersi cura* dei docenti, degli studenti, delle famiglie mediante relazioni connotate di prossimità empatica, di ascolto attivo, di comprensione degli stati emotivi, di dialogo costruttivo. Leggere le criticità scolastiche e umane provocate dalla pandemia attraverso il paradigma della cura (Boffo 2016; Cambi 2010; Mortari 2019) ha significato addentrarsi nel profondo dei pensieri, delle emozioni e delle stesse paure che l'ignoto aveva suscitato guidando l'altro/a da sé a ri-prendere fiducia nelle proprie capacità facendo leva sull'*empowerment* e sull'*agency* (Bruscaglioni 2007; Dato, De Serio & Lopez 2007).

[...] ho pensato [...] io devo curare i docenti che [...] vivendo una situazione complessa anche di paura potevano perdersi nei meandri del Covid. La prima preoccupazione è stata quella di incontrare [...] i vari gruppi, i coordinatori, i docenti in dipartimenti [...] ho curato la loro professionalità [...] dovevano sapere che io c'ero e che potevo in qualsiasi momento essere il loro supporto [...] però dovevano essere autonomi [...] essere liberi di poter lavorare, avere la libertà d'insegnamento. (DS-9-F-SSSG)

Le inedite condizioni organizzative e gestionali causate dal *lockdown* hanno dato risalto anche a problematiche che i/e dirigenti da tempo stanno sottoponendo all'attenzione dei decisori politici, *in primis*, le complesse e molteplici responsabilità che ogni giorno ricadono sul loro operato e il riconoscimento formale di un *middle management* (Paletta 2020) che possa affiancare i/e presidi nel coordinamento dei processi funzionali al regolare andamento scolastico contribuendo all'incremento della qualità e dell'equità.

L'assenza del cosiddetto middle management [...] crea un vuoto stratosferico tra il dirigente e il resto [...] della vita scolastica. Non c'è la possibilità di avere un confronto o una collaborazione nella gestione delle responsabilità, questo è il vero problema! C'è una solitudine decisionale che non può reggere a lungo perché da soli non si va da nessuna parte. (DS-8-F-SSSG)

Alcune riflessioni conclusive guardando al futuro

A un anno dall'inizio della pandemia, diversamente da quanto ciascuno si sarebbe potuto aspettare, il sistema scolastico italiano (e non solo) si trova ancora a dover fare i conti con molteplici criticità causate dall'emergenza sanitaria, *in primis*, la

non totale ripresa delle attività didattiche in presenza, problematica che fin dall'avvio del nuovo anno scolastico 2020/2021 ha investito in modo particolare gli istituti secondari di secondo grado dove gli/le studenti, nella migliore delle ipotesi, hanno ripreso i percorsi di studio alternando lezioni in classe con lezioni a distanza. Nonostante le difficoltà e i disagi tutt'ora presenti, le comunità scolastiche non si sono «arrese» ed hanno continuato ad operare per garantire il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno, privilegiando un approccio inclusivo volto a contrastare i fenomeni di marginalizzazione e di povertà educativa (Loiodice & Ulivieri 2017) e, allo stesso tempo, a valorizzare le differenze di alunni/e e studenti con percorsi educativi e didattici che, attraverso la DaD e la Didattica Digitale Integrata (DDI), hanno cercato di scardinare le vecchie logiche della lezione tradizionale improntando interventi ispirati ai criteri dell'innovazione, della flessibilità e della personalizzazione formativa (Limone & Toto 2020). Come emerge dalla ricerca esplorativa illustrata nel presente contributo, in questi mesi caratterizzati da un elevato grado di incertezza (Bauman 1999) e di vulnerabilità (Ranci 2008), la dirigenza ha ricoprendo (e sta svolgendo) un ruolo nevralgico nella gestione dei processi educativi e organizzativi scolastici dando prova di grande responsabilità e professionalità. Le esperienze narrate dai/dalle dirigenti denotano l'assunzione di una *leadership* educativa caratterizzata da comportamenti pro-attivi, orientati alla ricerca, alla formulazione e allo scambio di idee, alla cooperazione, alla condivisione delle decisioni (a volte anche scomode) da prendere tenendo insieme più livelli dimensionali (Bronfenbrenner 1979): da quelli micro e meso, riguardanti le singole persone e il contesto socio-culturale in cui le scuole si collocano, a quelli eso e macro relativi ai governi periferici e centrale del sistema scolastico. Molti sono gli esempi raccontati in cui si palesa un agire resiliente che, come sostiene Franca Pinto Minerva (2004, p. 24), «si caratterizza per un dinamismo cognitivo che consente, soprattutto ai soggetti in situazioni di difficoltà, di predisporre e avviare un processo strategico di decostruzione-ricostruzione autoregolativa delle proprie competenze (cognitive, emotive, relazionali e sociali)». Riflettendo sull'insieme dei processi gestiti in questi mesi, i/le dirigenti sono convinti/e che, al termine di questa lunga «fase critica», la loro *expertise* professionale risulterà rafforzata soprattutto se tutta la comunità educante riuscirà a tesaurizzare quanto imparato e sperimentato con senso di responsabilità e consapevolezza. Questa è sicuramente un'occasione da non perdere per implementare il ruolo dirigenziale che oggi più che in passato necessita «di una formazione adeguata per consolidare e/o acquisire nuove competenze utili a gestire le situazioni complesse e i cambiamenti in modo efficace».

Come afferma Edgar Morin nella sua recente opera scritta proprio durante il Coronavirus «L'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione. Auspichiamo che sia per una rigenerazione della politica, per una protezione del pianeta e per un'umanizzazione della società: è tempo di cambiare strada» (2020, p. 32).

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T. (a cura di) (2020). *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*. Milano: Guerini.
- Antonucci, E. (2020). La scuola come potenziale di trasformazione. *Dirigenti Scuola*, 39, 161-167.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.

- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna, il Mulino.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo, V. (2016). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brusciaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Capperucci, D. (2016). Strumenti per la costruzione del curricolo: progettare per «unità di competenza» nelle scuole del primo ciclo. *Studi sulla Formazione*, 2, 143-170.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dato, D. & Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D., De Serio, B. & Lopez, A.G. (2007). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dello Preite, F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governace al femminile*. Pisa: ETS.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Domenici, G. & Moretti, G. (a cura di) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Giannicola, L. (a cura di) (2018). *Il Dirigente scolastico nella scuola del terzo Millennio*. Rende: Ionia Editrice.
- Ianes, D. & Cramerotti, E. (a cura di) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Laneve, G. (a cura di) (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: eum.
- Limone, P. & Toto, G.A. (2020). Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 39, 10-19.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill: Sage.
- Loiodice, I. & Ulivieri, S. (a cura di) (2017). *Per un patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Marone, F., Dello Preite, F. & Buccini F. (2020). La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione. *Dirigenti Scuola*, 39, 60-83.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P. (a cura di) (2015). *Il dirigente per le scuole. Manager e leadership educativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bnomia University Press.
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione Educativa*, 7/8, 24-29.
- Ranci, C. (2008). Vulnerabilità sociale e nuove disuguaglianze sociali. *Sociologia del Lavoro*, 110, 161-171.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2005). *La formazione della dirigenza*. Pisa: ETS.
- Valenzano, N. (2020). Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari tra presenza e distanza. *Dirigenti Scuola*, 39, 84-99.



La sostenibilità del modello glocale:
Per una *pedagogia dell'abitare*
The sustainability of the glocal model:
For a *pedagogy of living*

Mimmo Pesare

Università del Salento – mimmo.pesare@unisalento.it

ABSTRACT

The glocal dimension constitutes a virtuous example of anthropological sustainability of our age, not only as a socio-economic phenomenon but above all as a cultural and educational resource. It can be thought of as a pacification of identity between globalisms and localisms, giving rise to a new way of perceiving the concept of world citizenship that would probably constitute a solution and a noble compromise to the social tensions that the local/global dichotomy generates in the international arena.

La dimensione glocale, non solo come fenomeno socio-economico ma soprattutto come risorsa culturale ed educativa, costituisce un esempio virtuoso di sostenibilità antropologica del nostro tempo. Essa può essere pensata come una pacificazione identitaria tra globalismi e localismi, dando vita a un nuovo modo di percepire il concetto di cittadinanza mondiale che probabilmente costituirebbe una soluzione e un compromesso nobile alle tensioni sociali che in ambito internazionale la dicotomia locale/globale genera.

KEYWORDS

Glocale, Sostenibilità, Pedagogia, Globalizzazione, Cittadinanza.
Glocal, Sustainability, Education, Globalization, Citizenship.

1. Glocal: un neologismo (anche) pedagogico?

Il dissidio sulla sostenibilità economica e tecno-scientifica tra le spinte della globalizzazione e le resistenze dei localismi non costituisce esclusivamente una sorta di fossile vivente che ci siamo lasciati alle spalle con gli anni Novanta del Novecento.

Tutte le grandi mutazioni antropologiche conseguenti al cortocircuito che servava tale dissidio e che pareva mantenere una posizione di stallo in quel decennio, come sappiamo è esploso proprio a partire dal secondo millennio, quando la riflessione sulla globalizzazione, che tanto aveva monopolizzato il dibattito internazionale delle scienze sociali del decennio precedente, sembrava fosse destinata a diventare un oggetto museale.

Non è un caso che la dicotomia tra *Self* e *Net*, tra *apocalittici* e *integrati* della globalizzazione, ha mantenuto una dimensione di attualità proprio quando tale dicotomia ha cessato di rappresentare un esclusivo argomento sociologico ed economico, per flettersi, successivamente, a rivestire un perimetro di riflessione trasversale sulle società contemporanee, anche all'interno degli statuti disciplinari di altri saperi, compresa la pedagogia e le scienze della formazione (Genovesi, Bellatalla, Marescotti, 2005; Marescotti, 2005; Portera, 2006; Sirignano, 2019; Tramma, 2015).

È interessante notare come negli ultimi anni si tornati a parlare di un concetto che proprio alla fine degli anni Novanta faceva capolino, come un neologismo poco fortunato che tentava di legittimarsi quale termine medio virtuoso tra le aporie della globalizzazione e le chiusure dei localismi, soprattutto all'interno delle *humanities*: il *glocale*.

Nei dibattiti in materia di società, lo stato attuale delle cose ci impone uno spettro semantico instabile, cangiante e polisemico: risulta difficile riconoscere speculazioni dai limiti organici e tracciare campi di disputa omogenei. Così, anche per un oggetto di discussione emblematico e *alla moda* come la riflessione in merito alla globalizzazione e alle sue contraddizioni culturali, non si può parlare esattamente di campo di disputa, in quanto globalizzazione appare oggi una sorta di meta-argomento al quale sono applicabili più tipi di analisi (sociale, economica, politica, culturale, finanziaria, antropologica).

Probabilmente, uno dei pochi tratti comuni di quella che è stata ribattezzata (con carattere di provvisorietà) pedagogia della globalizzazione, è la ineludibile tensione tra le due istanze – globale e locale – che costituiscono gli estremi della cordata tra fautori e detrattori del fenomeno, ma calati all'interno dei processi di formazione dell'uomo contemporaneo.

All'interno di questo perimetro, sempre più spazio di interesse, recentemente, si è andato ritagliando il cacofonico neologismo che già nel lemma sembrerebbe auspicare il paradossale incontro tra la dimensione globale e quella locale: il *glocale*.

Nato dal lessico delle recenti teorie economiche di micromarketing elaborate in Giappone (come strategia di mercato rivolta a un'utenza globale che, però, tenga conto delle specificità locali di ogni area culturale, la cosiddetta *dochakuka*), esso è stato via via stiracchiato e reso portavoce più o meno ecumenico di approcci metodologici diversi e preso in prestito nei lessici di diverse discipline.

Se l'iniziale fortuna argomentativa del termine *glocale* è stata legata a un uso eterogeneo e versatile – dal pensiero ecologista e neocomunitarista alle ricerche economiche sulla sostenibilità educativa –, che ha tuttavia mantenuto il *mainframe* di una prospettiva soprattutto economicista, l'approccio dei *cultural studies* bri-

tannici, applicati all'educazione e alla psicologia di comunità, ne ha spostato l'accento sulle sue estensioni di carattere prettamente culturale ed educativo.

In altre parole, la globalizzazione, secondo gli antropologi inglesi, sarebbe l'intero fenomeno caratteristico dell'interconnessione planetaria delle società contemporanee, al cui interno le forzature delle prospettive locale e globale portano alle esasperazioni dei localismi e dei globalismi. Il fenomeno della globalizzazione in sé, dunque, non sarebbe né buono né cattivo, come vorrebbero rispettivamente l'approccio neoliberista (prevalentemente di area statunitense) e le correnti anti-utilitariste (prevalentemente di area francese), entrambe ruotanti attorno a interpretazioni economicistiche del fenomeno.

La globalizzazione è, dunque, fundamentalmente un fenomeno culturale che la propulsività dei media ha reso la cifra interpretativa peculiare della società attuale; alla luce di questo tipo di lettura, il dissidio tra globale e locale è anch'esso un dissidio di ordine (inter)culturale (e quindi anche *formativo*) fondato sulla difesa o meno delle differenze culturali che ogni area geografica, ogni comunità, ogni identità di appartenenza, oppongono alla omologazione degli stili di vita che i media propongono costantemente.

Il globalismo dell'occidentalizzazione del mondo e dell'americanizzazione delle *Weltanschauungen* e il localismo dei fondamentalismi religiosi ed etnici e dei rigurgiti xenofobi delle leghe, allora, sono le due facce dello stesso virus che la globalizzazione culturale cova al suo interno: quest'ultima, infatti, contrasta l'identificazione dell'immaginario collettivo di un popolo con la dimensione culturale nazionale alla quale quel popolo appartiene (analogamente alla distinzione di Tönnies tra comunità/*Gemeinschaft* e società/*Gesellschaft*), facendo incontrare in una dimensione transculturale molteplici stili di comunicazione e di vita, fruizioni di cultura e spettacolo, rappresentazioni del sé, che sono continuamente ibridati in un calderone di globale e locale.

Ma il locale e il globale, come spiega Roland Robertson (1992; 1995), non si escludono; al contrario, il locale deve essere compreso come un aspetto del globale, in quanto la sfera globale è determinata e costituita da culture locali, ragion per cui Robertson propone di sostituire il concetto fondamentale di globalizzazione culturale con quello di *glocalizzazione*, una sua "variante culturalmente sostenibile", un processo contingente e dialettico (e per questo non riducibile economicisticamente a una logica del capitale apparentemente univoca), secondo una ibridazione catalizzante delle spinte locali e globali, nella quale elementi culturali contraddittori sono compresi e decifrati nella loro unità.

La dimensione glocale della cultura e della formazione, però, non si identifica con la semplice nozione gestaltica secondo la quale il tutto è più della somma delle singole parti, dove al tutto corrisponderebbe la spinta globalistica e le singole parti simbolizzerebbero le rivendicazioni localistiche.

La dimensione glocale, probabilmente, ha più a che fare con il concetto di retroazione o feedback fornito dalla teoria generale dei sistemi e dalla cibernetica. Essa, infatti, può essere pensata come il processo di feedback che, partendo dalla rappresentazione culturali di ciò che accade a livello globale, informa e permea le sfere locali le quali, a loro volta, filtrano il messaggio attraverso la loro specificità e lo rimandano al mittente (il contesto-mondo), distorto e arricchito di nuove valenze; in altri termini, l'essenza dell'approccio glocale trarrebbe la propria linfa da una sorta di messaggio di ritorno che chiude un circolo comunicativo e consente all'emittente di verificare il messaggio iniziale da parte del ricevente, ma in una maniera tale che il messaggio non rimanga inalterato.

Quest'ultimo, anzi, proprio dalla trasformazione che subisce nell'impatto tra

leitmotiv globale e pluri-differenziazioni locali, permette al sistema-mondo trasmittente di tenere conto delle diversità interculturali che esso stesso porta in seno senza violentarle, e queste ultime, grazie alla misurazione con una linea di continuità generale, evitano di cadere nella condizione di monadi senza finestre, per pensare sé stesse come patrimoni culturali diversificati ma interconnessi e interattivi.

Il riconoscimento dell'interattività tra sfera globale e sfera locale, che è alla base della nuova forma *glocalist*, anche in educazione, permette di comprendere come i vettori contrastanti della globalizzazione non siano necessariamente portatori di istanze di crisi, né il loro destino è quello di segnare, senza possibilità di riscatto, ciò che Ernesto De Martino definiva *apocalissi culturali*, ovvero lo stato di malessere per la perdita di certezze, tipico dei periodi di mezzo, a causa del vertiginoso senso di vuoto generato dall'intercapedine tra visioni del mondo ormai antiquate e nuove forme sociali e culturali ancora non codificate.

Se una comunità non è in grado di regolare le entrate dei flussi globali e di adattarli alla propria specificità questi si trasformano da risorsa in catastrofe; al contrario la formazione di comunità locali (nazionali, regionali, cittadine) dotate del potere di filtrare i flussi globali è uno dei principali requisiti affinché la mondializzazione si sviluppi senza intoppi (Bonomi, 1996; Freire, 2004).

Tale principio di rafforzamento del luogo allo scopo di sostenere il globo è stato denominato *glocal* proprio per esplicitare l'idea di un'armonizzazione dei due estremi che attualmente dividono visioni del mondo apparentemente dicotomiche.

A livello prettamente educativo è molto facile comprendere tale tipo di processo se si pensa al rapporto tra media e formazione dell'uomo. I nuovissimi media sono lo strumento e il soggetto del villaggio globale; attraverso il loro racconto ogni cultura viene a contatto con il resto delle culture, dando luogo a un continuo melting pot di stili, di patrimoni folkloristici, di mode, di abitudini, di idee; non solo per quanto riguarda la cultura *alta*, ma anche nella produzione e nel consumo di prodotti e simboli di massa, dalla musica pop ai brand d'abbigliamento, dal loisir notturno alla gastronomia.

Soprattutto nei processi educativi pare concretizzarsi ciò che Pierre Lévy ha definito *intelligenza collettiva*, ovvero una estensione della coscienza umana e dei processi di apprendimento, incarnata nel ciberspazio mondiale, all'interno del quale ciascun elemento d'informazione si trova virtualmente in contatto con qualunque altro e con tutto l'insieme: concetto dal sapore vagamente hegeliano, ma che rende bene l'idea della condivisione delle differenze culturali sotto l'egida di una meta-identità eterogenea e polimorfica.

La riflessione in merito alla *sostenibilità antropologica* della dimensione globale, in questo senso, non può prescindere da queste considerazioni di carattere pedagogico, oltre che economico e socio-tecnologico.

2. Il glocal è il messaggio?

Pensare globalmente, agire localmente è uno slogan ormai usato un po' da tutti i movimenti detrattori della globalizzazione e la dimensione globale, la cui portata innovatrice e *noocratica* (Eickhoff, 1997; Sepúlveda Alzate, 2020) dovrebbe garantire un approccio fluido e politicamente corretto rispetto ai temi della complessità sociale presente.

Tuttavia il termine globale, oggi, compare nelle discussioni delle più differenti

discipline in maniera rapsodica, o comunque non distaccandosi autonomamente da una vaga temperie di significati, la cui portata pertiene ancora troppo alla sfera degli studi socio-economici. Del resto, il glocale non possiede un retroterra teorico che ne legittimi lo status di categoria interpretativa del sociale, né, tanto meno, di topos pedagogico applicabile al piano generale della conoscenza.

Nella recente letteratura sulle problematiche della globalizzazione, infatti, il termine è spesso sinonimo di intermedio, conciliante, adattivo, ed eccettuando i lavori di Roland Robertson (1992; 1995), il quale si è occupato di glocale in maniera piuttosto esplicita, esso viene perlopiù utilizzato come suggestiva indole alla conciliazione delle due sfere, locale e globale.

A questo punto viene da chiedersi se il glocale possa ambire allo status di concetto autonomo, e non solo di vaga predisposizione speculativa: può la dimensione glocale della cultura paventare una organicità tematica propria, per essere pensata come *Kunstwollen*, maniera di operare, come atteggiamento metodologico programmatico?

È possibile rintracciarne una legittimazione all'interno di una filosofia dell'educazione che corrobori la dimensione glocale con una certa indipendenza semantica e ne decodifichi le *koinai* fondamentali, ammesso che esistano, per proporre il concetto come categoria interpretativa del nostro tempo?

Probabilmente il concetto di glocale ha oggi molto a che fare con le cadute di significato che all'interno della riflessione sullo spazio assume il senso del luogo.

È possibile, infatti, affermare che il glocale rappresenta un particolarissimo tipo di percezione – postmoderna – dello spazio, non solo in relazione ai cambiamenti che i media hanno apportato all'interno del suo statuto epistemologico, ma anche, e soprattutto, rispetto al salvacondotto sostenibile per affrancarsi dagli esiti più beceri della tanto dibattuta deterritorializzazione. Il dissidio tra spazio e luogo (intendendo il secondo come la modalità dell'abitare il primo) possiede i germi della tensione tra emanazioni globali e identità locali che attualmente ha ipostatizzato la questione globale/locale come sfida sociale del presente.

In questo senso, l'avvento di un presunto spazio glocale non può non tener conto della questione circa la compressione spazio-temporale teorizzata da David Harvey (1990); in questa nuova dimensione delle distanze, tra il geografico e il simbolico, la dissoluzione postmoderna del concetto di spazio è dunque strettamente correlata alla dissoluzione del concetto di tempo, e gli statuti di entrambe, destabilizzati dall'impatto delle nuove tecnologie di comunicazione, trasporto e connessione.

Che si voglia prendere in esame la destabilizzazione del senso del tempo, o di quello dello spazio, argomenta Harvey in *La crisi della modernità*, il fenomeno comune che ha portato a un'incisiva mutazione strutturale all'interno del modo di intendere le due categorie, risiede nella cosiddetta compressione spazio-temporale, ovvero la fase in cui gli orizzonti temporali del processo decisionale privato e pubblico si sono avvicinati, mentre le comunicazioni via satellite e i minori costi dei trasporti hanno reso possibile e sempre più agevole la diffusione immediata delle decisioni in uno spazio sempre più grande e variegato (Harvey 1990).

Gli effetti fisici di straniamento dei social network, le derive estreme in cui si è immersi nello spazio metropolitano, lo spaesamento dei reticoli dell'informazione e dell'alta velocità, segnano in profondità, nondimeno, il tessuto ambientale e collettivo e portano alla luce uno scollamento tra il concetto di spazio e una sua accezione interna, quella del senso del luogo, che, in passato, le era simbiotica e imprescindibile.

Infatti, la considerazione che, grazie ai media, si abita sempre più spesso non

il mondo ma la descrizione del mondo, genera il corollario secondo il quale il luogo, cioè lo spazio dell'abitare non corrisponde necessariamente allo spazio fisico in cui il luogo è posto.

Il fatto che le nuove tecnologie di comunicazione e informazione (TCI) abbiano portato l'esperienza dello spazio oltre il senso del luogo (come recita il titolo del fortunato saggio di Joshua Meyrowitz) ha, dunque, permesso di indicare il motivo di maggiore peso della relativa trasformazione culturale nella non-identità del luogo del vissuto con lo spazio che lo contiene; ed essendo i media elettronici i registi e gli artefici della partecipazione attiva e quotidiana a questa sorta di agorà virtuale costituita dal mondo multimediale, di centrale importanza, come sottolinea Jeremy Rifkin, è l'uso sapienziale di queste nuove ali di Ermete.

Ebbene, in senso teoretico lo spazio globale è costituito proprio dalla meta-collocazione che si genera in questo gioco dialettico tra il luogo vissuto, dell'abitare e lo spazio del sapere (secondo una definizione di Pierre Lévy) che oggi, come spiega Manuel Castells è essenzialmente uno spazio di flussi (economici e sociali, ma anche culturali ed educativi).

Il globale, in base a queste riflessioni, ha tutte le caratteristiche di un senso del luogo postmoderno:

- 1) la sua dimensione non è ancorata a uno spazio, ma tutela un luogo;
- 2) il raggio in cui opera sfugge alle dinamiche della totalizzazione e dell'unità tipiche della globalizzazione poiché queste trasformerebbero il luogo del vissuto in uno spazio di vita comune;
- 3) al contempo, però, non si chiude nell'incomunicabilità della propria identità culturale, grazie alla caratteristica di connettività complessa (Tomlinson 1999) che ne esalta le implicazioni interculturali;
- 4) il risultato a cui aspira è il miglioramento del territorio, senza che questo si trasformi in un nonluogo (Augé 1992), ma mantenendo il proprio patrimonio di valori;
- 5) il metodo usato per far ciò è la tendenza a una continua ibridazione tra elemento locale ed elemento globale attraverso il mezzo informatico.

Lontano dalle letture reazionarie dei processi di globalizzazione come riduzione a un pensiero unico, e lontano dalla difesa a spada tratta delle differenze, che si trasformano in chiusure, esso assume proprio il valore di collegamento tra il network delle prime e il patrimonio culturale delle altre, realizzando quella oscillazione continua tra appartenenza e spaesamento dell'Essere contemporaneo, che Gianni Vattimo (1989) indica come unica chance per vivere dialetticamente un nuovo mondo fatto di differenze ma anche, e in virtù di esse, di grande ricchezza sapienziale e di infinita libertà.

Una definizione molto simile a questa è stata data da Michel Foucault (1984), a proposito dello studio che il filosofo francese dedicò alle cosiddette *eterotopie* (Vaccaro, 2001). Secondo Foucault l'eterotopia, forma particolarissima di intuizione spaziale, è quella dimensione che ha il potere di giustapporre, in un unico luogo reale, diversi spazi, diversi luoghi che normalmente sono tra loro incompatibili.

Tra le varie tipologie di eterotopia individuate da Foucault, particolare interesse, ai fini della comparazione con la dimensione globale, rivestono le cosiddette *eterotopie della compensazione formativa*, vale a dire quegli spazi altri, il cui funzionamento denuncia il bisogno di compensare, appunto, il disordine e il caos del quotidiano fluire dell'esistenza. Quest'ultimo tipo di eterotopie sintetizza

a meraviglia la funzione di strumento di lettura delle alterità: esse partono sempre da una situazione di crisi o di deviazione che cerca altre vie di soluzione non fuori dalla realtà, ma al suo interno, sovvertendone però il carattere di linearità e normalità che le è connaturato.

A voler aggiungere all'eziologia semantica del globale altri strumenti di lettura, quindi, potremmo affermare che, in quanto luogo dell'incontro tra globale e locale, il globale può essere inteso come eterotopia della sostenibilità formativa, ovvero come giustapposizione, in un luogo reale, di due spazi, di per sé incompatibili (quello reale del territorio in cui si opera e quello mediato della rappresentazione globale); inoltre, in quanto luogo della conciliazione tra istanze globali e identità locali, il globale può essere inteso come eterotopia della compensazione.

3. Conclusione: Sostenibilità umana e identità globale

Conseguentemente all'indeterminatezza di coordinate spaziotemporali tradizionali introdotta dallo spazio dei flussi, si perviene a un'ultima considerazione circa le dimensioni socio-culturali dell'approccio globale: il problema dell'identità.

Mentre nelle società tardo-capitalistiche la logica sociale è definita dall'apparente mancanza di spazio reale (sostituito dalle reti di informazione e trasporto e dal cibernazio), la gente vive nel mondo fisico, lo spazio dei luoghi. Questa condizione di schizofrenia strutturale introduce una perturbazione emozionale nelle culture di tutto il mondo in quanto gli individui perdono il proprio senso dell'io e tendono a reclamare la propria identità attraverso nuove forme che spesso sfociano nei fondamentalismi religiosi o nelle forme di religione civile quali gli accorpamenti della nuova destra xenofoba e delle leghe.

Così chi rimane escluso dallo spazio dei flussi reagisce esternando una battaglia per l'identità combattuta dal *Self* (il sé) contro il *Net* (la rete); in altre parole chi rivendica la difesa della propria specificità contro i fautori del cosmopolitismo intelligente, è, per forza di cose, destinato alla sensazione di disadattamento sociale.

David Lyon, nel lavoro *Gesù a Disneyland* (2000), sostiene che l'avvento della postmodernità culturale sia legato al cambiamento delle condizioni sociali globali dettato, fondamentalmente, da due fattori: l'inclinazione verso l'iperconsumismo e l'estensione planetaria delle TCI (Technology of Communication and Information). All'interno di questi due fenomeni Zygmunt Bauman e Manuel Castells rintracciano le radici sociali dei fondamentalismi (visti come esasperazione della dimensione locale) i quali, per questo, si configurerebbero come icone della postmodernità. Secondo Bauman i fondamentalismi e gli integralismi sarebbero causati dall'iperconsumismo delle società contemporanee perché all'eccesso di scelte del mercato e alla polimorfia della produzione di cultura e di spettacolo le chiusure etnico-religiose costituirebbero una risposta postmoderna per esorcizzare l'incertezza del tempo presente.

Per Castells, invece, le rivendicazioni intolleranti di identità locali sono un'aporia della stessa mediatizzazione della società e figlie illegittime delle stesse TCI. La caratteristica delle società in rete (*net-societies*), come si è visto, è la sostituzione dei flussi agli spazi. Tuttavia, i flussi, essendo supportati dalle reti informatiche utilizzate non solo per la comunicazione e la cultura in senso stretto, ma anche, e specialmente, per gli scambi economici e il consumo, rendono i luoghi fisici meno significativi.

Quindi, nella logica dei flussi, l'idea di società/*Gesellschaft* si scolla progressivamente dalla relativa geografia di Stato-nazione e le comunità/*Gemeinschaft* si definiscono per prossimità di link, più che per prossimità spaziale, rendendo il luogo culturale sempre più indipendente dallo spazio fisico.

A questo punto, la tensione che ne consegue è rappresentata dalla mancanza di solidità che le identità individuali avvertono al disgregarsi delle tradizionali associazioni collettivizzanti che gli Stati nazione avevano al proprio interno e le cui relazioni erano regolate fondamentalmente in base alla prossimità spaziale. L'esito ultimo di questo processo, per Castells, è la formazione delle cosiddette identità di resistenza (delle quali i fondamentalismi sono un esempio tipico) che possano compensare la dissoluzione delle antiche identità legittimanti condivise avvenuta a opera del turbinio dei flussi informativi. La metafora di questa tensione è il dissidio delle due meta-identità della net-society: il Net e il Self.

Il glocale, perciò, dovrebbe costituire il luogo di mediazione alta (per usare una definizione di Aldo Bonomi, 1996) tra il Net e il Self, lontano tanto dalle mistificazioni dei profeti della globalizzazione, quanto dal lamento dei suoi detrattori.

Nella sua connaturata oscillazione tra appartenenza e spaesamento, la dimensione glocale può essere verosimilmente paragonata a un nuovo modo di intendere il senso di casa, all'interno di un nuovo modo di pensare una "pedagogia dell'abitare". Nelle recenti teorie antropologiche tedesche la casa è vista come il cosmo divenuto involucro e ridotto a una misura intelligibile, in cui l'immagine dell'uomo e del cosmo assume una nuova forma (Eickhoff, 1997); la casa, infatti, è il luogo circoscritto dell'unione di suolo e spazio, dove il suolo è la determinazione materiale del territorio e dell'abitare un territorio, mentre lo spazio circostante costituisce la rappresentazione dell'altro-da-noi che la cultura globale trasmette e che diventa esperibile all'interno della costruzione abitata tramite i canali esterni.

Del resto, come osserva Martin Heidegger (1954), il concetto di essere, è semanticamente saldato a quello di costruire e abitare: il tema del verbo tedesco *bin* (io sono), infatti, è lo stesso del verbo *bauen* (costruire per abitare, cioè rimanere, trattenersi), quindi *ich bin, io sono*, significa anche *io abito un luogo*.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Bonomi, A. (1996). *Il trionfo della moltitudine*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editrice.
- Eickhoff, H. (1997). *Casa* (trad. it., 2002, in C. Wulf, *Cosmo, corpo, cultura. Enciclopedia antropologica*. Milano: Bruno Mondadori).
- Foucault, M. (1984). *Eterotopia* (trad. it. in "Millepiani", 1994, 2, pp. 9-20).
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Genovesi, G., Bellatalla, L., Marescotti, E. (2005). *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?* Milano: Franco Angeli.
- Harvey, D. (1990). *The condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heidegger, M. (1954). *Costruire, abitare, pensare*. Milano: Mursia.
- Levy, P. (1994). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Lyon, D. (2000). *Jesus in Disneyland. Religion in postmodern times*. Cambridge: Polity Press.
- Marescotti, E. (2005). *Pedagogia e globalizzazione: parole-chiave a confronto*. Iris.unife.it.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erikson.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Trieste: Asterios.
- Robertson, R. (1995). *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*. London-Thousand Oaks-New Dehli: Sage Publications.

- Sirignano, F.M. (2019). *Pedagogia della decrescita: l'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sepúlveda Alzate, J. (2020). *Pedagogía glocal: un análisis desde el enfoque de las capacidades*. Revista Redipe, Vol. 9 Núm. 9.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. London: Sage.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccaro, S. (2001). *Michel Foucault. Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Vattimo, G. (1989). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.



Le diagnosi neuropsichiatriche e il loro 'effetto'
nel contesto educativo-riabilitativo
per minori alla luce di alcune riflessioni di M. Foucault
**Neuropsychiatric diagnoses and their 'effect'
in the educational-rehabilitative context
for minors in the light of some reflections of M. Foucault**

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – v.salerno@iusve.it

ABSTRACT

This article aims at the need to investigate the relationship between the clinical and educational dimensions: for the specific needs of learning, for problematic conduct and behavior and, in general, for special educational needs, the different educational contexts have long known the integration of educational intervention with clinical one. In such cases, educational projects are complemented by readings and indications of clinical specialists. The aim of this work is to make explicit the relationship, now considered obvious, between the diagnostic element, of a medical-psychiatric nature, and to identify and preserve the specifically educational element, to avoid the hypnotic effects of the psychiatrization of education as much as the devaluation of the neuropsychiatric contribution in the educational action.

Questo articolo ha come obiettivo la necessità di indagare il rapporto tra la dimensione clinica e quella educativa: per i bisogni specifici dell'apprendimento, per la condotta e il comportamento problematico e, in genere, per i bisogni educativi speciali, i diversi contesti educativi conoscono da tempo l'integrazione dell'intervento educativo con quello clinico. In questi casi, i progetti educativi vengono integrati dalle letture e indicazioni degli specialisti clinici. Obiettivo di questo lavoro è quello di rendere esplicita la relazione, ormai ritenuta ovvia, tra l'elemento diagnostico, di natura medico-psichiatrica, e individuare e preservare l'elemento specificamente educativo, per evitare gli effetti ipnotici della psichiatrizzazione dell'educazione tanto quanto la svalutazione dell'apporto neuropsichiatrico nell'azione educativa.

KEYWORDS

Educational-Rehabilitative Center For Minors, Psychiatric Diagnosis, Standardization, Education.
Anormali, Foucault, Comunità Educativo-Riabilitativa Per Minori, Diagnosi Psichiatrica, Normalizzazione, Educazione.

1. Introduzione

La necessità di indagare il rapporto tra la dimensione clinica e quella educativa sorge dalla prassi educativa ormai consolidata. Il contesto da cui prendiamo le mosse è quello della “comunità educativo-riabilitativa per minori”.¹ Generalmente ogni educatore coinvolto in una comunità ha modo, per compilare i progetti educativi, di visionare l’intera cartella/dossier di coloro che sono ospitati in comunità. Qual è l’effetto che la formulazione delle diagnosi o perizie neuropsichiatriche ha sull’educatore? Leggere e aver presente questa documentazione ha un “effetto” personale (colpisce/non colpisce), un “effetto” professionale (ci si sente dentro il mondo professionale e nella mentalità scientifica), ha un “effetto” interrogante (cosa me ne faccio? Cosa ce ne facciamo?) (Cappa, 2018). Obiettivo di questo lavoro è quello di rendere esplicita la relazione tra l’elemento diagnostico, di natura medico-psichiatrica, e l’elemento educativo proprio della comunità: a diversi livelli, infatti, la possibilità della diagnosi e del trattamento psichiatrico ha un ‘effetto’ di trasformazione, spesso inavvertito, delle attese e delle pratiche educative, e dello sguardo stesso dell’educatore (Cometa, Vaccaro, 2007).

Dentro ad un tale contesto sembra necessario, come educatori, porci e porre alcune domande: A cosa (ci) servono le perizie psichiatriche? Cosa (ci) aspettiamo dall’intervento diagnostico e poi terapeutico dello psichiatra? Che uso facciamo (quotidianamente) del vocabolario (pseudo-)psichiatrico: cosa intendiamo dire? E come questo modifica o non modifica il nostro modo di guardare o agire nei confronti dei ragazzi?

La lente dalla quale ho intenzione di percorrere queste domande è quella offerta da M. Foucault durante il corso al *College de France* nella lezione dell’8 gennaio 1975.

2. Il tipo di “discorso” a cui appartengono le perizie

Rivolgendosi al suo uditorio, Foucault si esprimeva in questi termini a proposito delle perizie psichiatriche in ambito giudiziario:

comprenderete che ci sarebbe, allo stesso tempo, poco e molto da dire su questo genere di discorsi. Dopotutto sono piuttosto rari [...] i discorsi che possiedono insieme tre proprietà. La prima proprietà è quella di poter determinare, direttamente o indirettamente, una decisione giudiziaria che, in definitiva, riguarda la libertà o la detenzione di un uomo [...]. Sono dunque discorsi che possono avere un potere di vita e di morte. Seconda proprietà: [...] prendono (questo potere) dall’istituzione giudiziaria [...] ma anche dal fatto che essi funzionano come discorsi di verità [...] perché discorsi a statuto scientifico o formulati esclusivamente da persone qualificate all’interno di un’istituzione scientifica [...] e infine (terza proprietà) discorsi [...] che *fanno ridere*. (Foucault, 2017³)

1 La CER è una struttura educativo-riabilitativo e terapeutico per l’accoglienza temporanea di minori fino ai 18 anni che possono presentare, anche con un disagio psichico, problemi relazionali e vissuti conflittuali in famiglia, problemi comportamentali, difficoltà e/o disfunzioni educative da parte delle figure genitoriali, talvolta in presenza di gravi conflitti familiari, e che hanno attivato o iniziato ad attivare risorse personali sufficienti per la ripresa delle attività e degli interessi propri dell’età adolescenziale (scuola, famiglia, vita di gruppo).

Le diagnosi psichiatriche sono, per Foucault, un tipo di discorso che ha tre caratteristiche: la prima è quella di poter essere decisiva riguardo ad una sentenza (del Tribunale dei Minori, nel caso dei minorenni) che, quindi, decide sulla libertà o meno e, in alcuni casi, sulla vita o sulla morte di una persona (qualche adolescente usa – per impressionare i suoi educatori o perché ci crede davvero – il linguaggio della vita/morte quando parla dell’essere stato messo in comunità. La seconda proprietà coincide, per Foucault, con la risposta a questa domanda: da dove ricevono questo “potere”? Egli risponde in questo modo: il potere di determinare in modo così forte la vita delle persone è, da una parte, un potere che gli viene dato dall’istituzione giudiziaria stessa, ma soprattutto dal fatto che esse funzionano – nell’istituzione giudiziaria – come *discorsi di verità*. Questa espressione è importante nel lessico di Foucault: indica quei discorsi a cui viene riconosciuta la capacità di descrivere, al meglio, come stanno le cose e, in questo caso, di dire *esattamente* chi siano i soggetti in questione. Questo è possibile per un motivo preciso e cioè perché sono discorsi a *statuto scientifico*: essi sono formulati, in esclusiva, da persone qualificate all’interno dell’istituzione scientifica. La terza caratteristica, dice Foucault provocatoriamente, è che sono discorsi che tuttavia spesso “fanno ridere”. Questa espressione dal tono polemico non sta a significare che si ride delle diagnosi delle persone e neppure che, coloro che ne usano, possano scherzare sulle diagnosi né tantomeno ridicolizzarle. Foucault ci dice che, alle volte, ascoltare la diagnosi “fa ridere”: ci sono espressioni e modi di descrivere le persone che, con un linguaggio tecnico, di fatto, finiscono per tratteggiare un profilo e un giudizio morale riguardo al soggetto.

Sono venuti, in questo modo, alla luce tre intrecci, diciamo così, epistemologici/disciplinari (Roboni, 2003):

- il primo riguarda quello tra il piano prettamente educativo e quello terapeutico;
- il secondo è la presenza del “giudiziario” (del Tribunale) nell’educativo, cioè nella vita e nella formazione dei ragazzi e nel determinare lo “sguardo” e il modo di “agire” dei loro educatori;
- il terzo intreccio è quello che ha inserito il piano medico dentro l’azione giudiziaria.

Questi intrecci non sono ovvi, quanto meno, perché non sono sempre stati così: si sono via via costruiti attraverso convinzioni teoriche, orientamenti pratici e decisioni che hanno prodotto la situazione attuale. Foucault ci induce a problematizzarli, a prendere coscienza di come stanno insieme e a valutare se siamo persuasi che il modo con cui stanno insieme vada bene.

3. Abbozzo della storia recente dell’intreccio tra piano giuridico e piano medico

Foucault, riguardo a questo punto, fornisce un primo esempio di come possiamo problematizzare questi intrecci, ricostruendo un abbozzo della storia recente e degli episodi più importanti che riguardano il terzo intreccio – il rapporto tra piano medico e piano giuridico – per far vedere come il funzionamento della “verità giudiziaria” (il verdetto su una persona) fa non solo problema, ma può “far ridere”.

Questo aspetto non è, per altro, estraneo nemmeno al lavoro dell’educatore,

che ha anche il compito, tra gli altri, di sanzionare i comportamenti scorretti dei ragazzi: egli esercita cioè, ad un qualche livello, una funzione di giudizio. Questa bozza potrà stimolare quindi anche l'educatore a chiedersi: come decidiamo le sensazioni? C'è solo un gioco "aritmetico" (hai fatto tanto, paghi tanto)? E cosa c'è di buono nell'aritmetica (per esempio, in un sistema educativo "meritocratico") e quali limiti, invece, ha? (Palmieri, Prada, 2001)

Quello che vediamo adesso allora è un esempio di come Foucault ci insegna, come passo iniziale, a capire come si è formato l'intreccio tra piano giuridico e piano medico, per imparare a prendere le giuste distanze. In questa digressione Foucault ci mostra come il meccanismo giudiziario abbia valorizzato la perizia psichiatrica via via in modo diverso: prima con la *prova legale*, poi con l'*intimo convincimento*, poi ancora si sono aggiunte le *circostanze attenuanti* e, infine, la descrizione di come può funzionare in modo *grottesco* la macchina giuridica anche attraverso persone indegne. Questo *excursus* non ci deve tuttavia far perdere il filo del nostro discorso che riguarda il piano educativo e quello clinico.

3.1 La prova legale nel diritto penale del 1700

Facciamo dunque un salto alla fine del 1700. C'era una specie di "prova giudiziaria" chiamata a quel tempo – nel diritto penale del 1700 – la *prova legale*, nella quale c'era una gerarchia di prove che erano "quantitativamente" e "qualitativamente" ponderate: c'erano le prove complete, le incomplete, le piene, le semi-piene, le prove intere e le mezze prove, gli indizi. Nel processo si mettevano insieme e assommavano tutti gli elementi di dimostrazione per arrivare a una certa "quantità" di prove che la legge – la consuetudine riteneva "il minimo" necessario per arrivare alla condanna. Il Tribunale prendeva la sua decisione in base – diciamo – all'aritmetica delle prove.

Poi, c'era il principio secondo cui si dovevano stabilire le "punizioni" in modo che fossero "proporzionali" alla quantità delle prove raccolte. Questo vuol dire che non era sufficiente arrivare ad una "prova piena" (intera e completa) per stabilire una punizione:

il diritto classico diceva che, se la somma non arriva a quel livello minimo di prove a partire dal quale si può applicare la pena piena [...] se si hanno semplicemente tre quarti di prova, e non una prova piena [...] questo non vuole affatto dire che non si debba punire. A tre quarti di prova, tre quarti di punizione; a mezza prova, mezza pena. In altre parole, "nessuno è sospettato impunemente". (Foucault, 2017³)

Se c'è un certo o minimo elemento di dimostrazione, questo sarà sufficiente a dare una certa o una minima punizione. È stata questa pratica di verità in un procedimento (penale), cioè questa maniera di amministrare la "prova di verità", ad aver suscitato, alla fine, critica e ironia (Voltaire, Beccaria).

3.2 Il principio dell'intimo convincimento

Nel tempo, quindi, a questo sistema della "prova legale" (e della sua aritmetica della dimostrazione) è stato contrapposto il principio dell'*intimo convincimento*. A noi sembra quasi un poter "condannare senza prove", ma alla fine del 1700 aveva un senso preciso per tre motivi:

1. non si deve condannare senza avere la certezza totale;

2. non si possono ritenere valide soltanto le prove previste dalla legge;
3. il criterio non è aritmetico, ma è la convinzione di un soggetto pensante, il giudice, presupponendo che chiunque, messo davanti a prove probanti, sappia ricostruire la verità.

3.3 Le circostanze attenuanti

Ci sono tuttavia due elementi (a e b) che plasmarono, di fatto, la “pratica reale” di quella che Foucault chiama la *verità giudiziaria*, cioè il verdetto del giudice, e che rimettono un equilibrio alla formulazione rigida e generale dell’intimo convincimento:

- a) l’applicazione delle “circostanze attenuanti”: infatti, al contrario di quel che può sembrare, prevedere che, davanti a un crimine troppo grave, si possa verificare che la situazione in cui era accaduto era tale da attenuare la responsabilità riguardo al crimine commesso, non aveva lo scopo di mitigare il rigore della pena che comportava la morte (le giurie di provincia, piuttosto che mandare a morte, assolvevano), quanto piuttosto era quello di salvaguardare un giusto grado di severità della pena;
- b) l’assunzione dei rapporti di polizia, come anche delle testimonianze dei poliziotti in quanto enunciati giudiziari privilegiati rispetto ad ogni altro rapporto e testimonianza.

Questo tipo di privilegio fu accordato, soltanto in forza del fatto che erano la parola di un soggetto particolare: un funzionario di polizia che ha prestato giuramento. Non sono “prove legali”, ma si tratta lo stesso di enunciati giudiziari che producono specifici effetti di verità e di potere (e questo in forza di chi li enuncia).

3.4 Il rapporto tra verità e giustizia: il grottesco nella “meccanica” di potere

Il Tribunale è oggi l’istituzione destinata a regolamentare la giustizia. Ci sono istituzioni qualificate ad enunciare la verità (le istituzioni scientifiche). Cosa succede quando il Tribunale e l’uomo di scienza si incontrano? Quando si incrociano l’istituzione giuridica e il sapere medico e scientifico in generale? Quando vengono pronunciati in Tribunale, gli enunciati medici hanno il ruolo di discorsi “veri” (cioè ritenuti capaci di dire come stanno le cose) e hanno effetti giuridici notevoli. Ma hanno la curiosa proprietà di essere *grotteschi*. Con questo termine s’intende che sono “estranei alle regole” (anche le più elementari) di formazione di un discorso scientifico e sono estranei anche alle regole di diritto: detengono dunque “effetti di un potere” che, per la loro (non) qualità, dovrebbe essere tolto loro. Il potere prende un volto grottesco soprattutto quando ottiene i massimi effetti attraverso la squalifica di colui che li produce, cioè il sovrano o l’uomo di potere. Ci sono esempi molto chiari di questo “meccanismo”. Colui che ottiene il potere più grande è squalificato allo stesso tempo a causa del suo fisico, delle sue abitudini, dei suoi gesti, del suo corpo e della sua sessualità. È un infame, ridicolo, eppure è il più potente: come Nerone. L’Impero Romano ha funzionato così, anche accettando che il governo fosse portato avanti da un *clown*, un *buffone*, un *pervertito*: abbiamo esempi anche recenti nella nostra politica, possiamo dirlo di Hitler, di Mussolini.

Questo rapido riferimento storico serve a Foucault per parlare del *potere psi-*

chiatico che di fatto si esercita sui pazienti: gli esempi, tratti dalla storia, riguardano soggetti che esercitano il potere e che, allo stesso tempo, manifestano sfacciatamente debolezze e vizi. Eppure, i loro comandi vanno avanti *nonostante* siano dati da soggetti appunto discutibili, inguardabili, perfino indegni (Nerone, Mussolini, Hitler, o presidenti del consiglio depravati che vanno con le minorrenni...).

Questa irriverente analogia serve a Foucault per dire che, quando questo succede, significa che la macchina del potere è talmente forte da mandare avanti le procedure anche a prescindere dal funzionario di turno. Le cose comunque vengono mandate avanti da quel sistema di funzionamento e nei tempi in cui viene da esso deciso, anche se lo psichiatra è un tipo "bizzarro", "inaffidabile", o alle volte quantomeno "strano" (come di fatto se ne incontrano), o anche se un servizio di NPI mostra molti evidenti limiti umani, politici, comportamenti di deresponsabilizzazione, di discutibile metodologia o di semplice autotutela (ad esempio egli ritarda la diagnosi per anni, per non dover assumersi la responsabilità dello stigma precoce, anche a fronte di comportamenti e segnalazioni che indicano della sofferenza da parte del ragazzino) (Barone, 2005).

La macchina amministrativa con i suoi effetti di potere invincibili, passa alle volte attraverso un funzionario "mediocre", "nullo", "imbecille", "superficiale", "ridicolo", "povero", "impotente", "consumato". Le burocrazie (occidentali), dice Foucault, a partire dal 1800 ce lo mostrano continuamente. Il "grottesco" amministrativo non è una "percezione visionaria", è proprio un modo di funzionare evidente e normale della burocrazia. Sovranità infame e indegnità del potere.

Qualcuno potrebbe pensare che, quando si mostrano i lati deboli, assolutamente indegni, di un uomo di potere, questo ne indebolisca o limiti l'effetto di potere. Appare chiaro, invece, che capita l'esatto opposto: si manifesta in modo evidente l'invincibilità del potere. Il potere, cioè, mostra di funzionare in modo meccanico, razionale, invincibile, come un "meccanismo" che non si può cambiare né manipolare, soprattutto quando è esercitato sfacciatamente da un soggetto "squalificato" o "infame".

4. La perizia psichiatrica: un doppio psicologico e morale del delitto

Riprendiamo e vediamo queste cose nelle perizie/diagnosi psichiatriche. Non è un'offesa ritenere questi testi "grotteschi". La giustizia (il Tribunale) ha la forza di imporre (con decreto) una decisione che è forte, con cui si attribuisce il diritto di "vita" o di "morte". Quando in Tribunale si dà una forza così grande alla "diagnosi clinica" (come se dicesse la verità su una persona) non possiamo non pensare al fatto che questa possa essere una "parodia" di un discorso scientifico, se consideriamo chi la formula e come viene formulata, le procedure reali, le tempistiche, i modi, i rimbalzi, gli "scaricabarile", l'attribuzione o meno di caratteristiche alla persona dell'utente in base all'ente che, alla fine, paga le quote del servizio educativo-riabilitativo. Ci accorgiamo che ci sono delle ideologie e delle politiche dietro i discorsi clinici e scientifici e anche spesso delle questioni personali o relazionali tra funzionari dietro le diagnosi psichiatriche. Ci sono istituzioni (per esempio, quella Giudiziaria e quella Medica) che danno loro una forza così grande. Non c'è tempo/spazio qui per vedere come nascono queste ideologie, queste politiche e questo regime tra istituzioni. Ci limiteremo a considerare la "tecnologia" del potere che utilizza questi discorsi e li fa funzionare.

Per Foucault, la perizia mostra come l'individuo *assomigli* già al proprio crimine, anche prima di averlo commesso. C'è dunque una "tecnologia" nell'usare queste perizie/diagnosi. Ciò che avviene *nei* discorsi clinici e *per mezzo* dei discorsi clinici è una serie di pericolose *sostituzioni* o di *raddoppiamenti*. Si introducono dei *doppioni*.

1) In primo luogo, se un ragazzo "combina" qualcosa (tira sassi su cose o persone, spacca tutto, insulta, ruba, è violento...), cioè commette un "reato", un delitto, qualcosa che la legge qualifica come "trasgressivo", la perizia psichiatrica ha un "effetto": raddoppia, per così dire, la "trasgressione" che ha commesso. Non vediamo più solo la trasgressione, ma affianchiamo ad essa la serie di comportamenti e di modi di essere, che nel discorso del funzionario psichiatrico sono presentati come la causa, l'origine, la motivazione, il punto di partenza della trasgressione stessa. Dal 1810, ricorda Foucault, il codice napoleonico stabilisce che sono condannabili solo le trasgressioni definite dalla legge e successive alla legge stessa, non c'è retroazione. La diagnosi psichiatrica, però, prosegue Foucault, se non stiamo attenti, cosa fa "apparire" al Giudice (e poi a noi educatori)? Come delinea il bersaglio dell'intervento giudiziario e dell'azione correttiva, della "punizione"? Parla, ad esempio, di "immaturità psicologica", di "personalità poco strutturata", di "cattivo apprezzamento delle cose", "profondo squilibrio emotivo", "serie turbe emotive". Che funzione hanno queste nozioni? Se non stiamo attenti, le diagnosi ci fanno passare dall'atto alla condotta, dalla trasgressione al modo di essere, e rischiamo di far apparire il modo di essere come nient'altro che la trasgressione/delitto, ma come fosse il modo di comportarsi dell'individuo. La serie di "nozioni" psichiatriche prende la funzione di spostare il livello di realtà della trasgressione: quello che quei comportamenti trasgrediscono non è la legge (nessuna legge impedisce di essere squilibrato, iperattivo, testardo, disattento, di avere turbe emotive o un orgoglio cocciuto), ma quello che si presume essere uno "sviluppo ottimale" della persona. Questi comportamenti vengono indicati come "trasgressioni" di uno sviluppo "ottimale". In breve, la diagnosi psichiatrica raddoppia l'infrazione. C'è il reato di tirare i sassi contro una macchina o di insultare un educatore. Ma la diagnosi psichiatrica ci indica *una trasgressione etico-psicologica*: ci sono irregolarità a regole che sono fisiologiche, psicologiche e morali. Ha commesso un furto perché... è ladro; ha mancato di rispetto ad una donna perché... è un perverso sessuale, o sta crescendo come tale. In realtà però la cosa è ancora potenzialmente più grave: quello che viene proposto dallo psichiatra non è la spiegazione di *una* trasgressione. È la realtà "più profonda" della persona (il suo essere "corrotto o "deficitario dentro") che occorre punire e che deve essere colpita, risolta, estirpata con la sanzione, il contenimento e la terapia.

Nelle diagnosi psichiatriche, dunque, prende un "volto", un "nome", compare un "personaggio". All'apparato giudiziario prima o durante, e alla comunità educativa-riabilitativa poi, viene offerto un "personaggio", un soggetto

incapace di integrarsi con il mondo, che ama il disordine, che commette atti stravaganti o straordinari, che odia la morale, che rinnega le leggi e può arrivare fino al crimine. (Foucault, 2017³)

Colui che, in definitiva, finisce in comunità o che la comunità si trova a trattare, è questo "personaggio". Se fa le cose che fa, ciò che di lui deve essere eventualmente "colpito" è il comportamento "irregolare" (secondo le logiche psicologiche e sociali standard) che sono proposte come le causa e l'origine delle sue trasgressioni e dei suoi cattivi comportamenti. La diagnosi psichiatrica, dando spiegazioni di tipo *causale*, fa passare dall'intervento educativo ad un campo di trasforma-

zione soggettiva diversa da quella educativa. Con questo si vuol dire che l'educatore spontaneamente considera il soggetto come *responsabile* e pieno di *motivi* per i comportamenti e le azioni che mette in campo. Questo motiva anche l'eventuale premio o sanzione rispetto ad un insieme di regole e leggi, e a modelli di eccellenza offerti al ragazzo come qualcosa da valutare e preferire liberamente (rispondendo alla domanda: chi decido di essere?). La diagnosi psichiatrica, parlando di cause del comportamento e della personalità, invece che di motivi, scelte e abitudini, corre il serio rischio di legittimare anche negli educatori (inconsapevolmente), nella forma della conoscenza scientifica, l'estensione del potere di trasformare (attraverso la punizione non di una trasgressione) attraverso tecniche (anche farmacologiche) che Foucault chiama *normalizzazione* (Pagano, Sabatano, 2020).

2) In secondo luogo, nelle diagnosi psichiatriche può essere che emerga piuttosto e che ci venga dimostrato come il ragazzo assomiglia *già* al proprio comportamento problematico prima ancora di averlo commesso. All'inizio, la diagnosi psichiatrica (legge 1810) aveva il compito, da parte del Tribunale, di rispondere a questa domanda: l'individuo, nel momento in cui fa un'azione (magari "problematica") è in stato di de-menza? O può essere considerato responsabile di ciò che ha fatto e fa? Nel caso dei ragazzi, però, questa avviene con uno strano gioco: per usare le parole di Foucault, le decisioni sono *para/infra-patologiche* (vicine alla malattia) – per cui non si capisce bene se c'è malattia o se c'è cattiveria ("se c'è o ci fa") – e anche *para/infra-legali* (vicino al crimine, ma non ancora incriminabili). Pensate ai ragazzi diagnosticati come *oppositivi* o con *disturbi della condotta*. Sembra che abbiano un *desiderio* e un'*inclinazione* verso la trasgressione e verso il provare piacere senza tollerare ostacoli, divieti e limiti. Con il ricorso anche a ricatti affettivi o a minacce e violenze. I suoi desideri sono "cattivi", ma contemporaneamente ci sono debolezze e incapacità (non intelligenza, deficit cognitivi, inferiorità, povertà, immaturità, difetto di sviluppo, infantilismo...). C'è illegalismo nel desiderio e deficienza (ovvero deficit) nel soggetto.

5. Il potere di "normalizzare"

Questa situazione – questo gioco – rischia di non intercettare la posizione che educativamente è centrale: la questione della *responsabilità*. Con questo "costrutto" fatto di elementi *infra-patologici* e *infra-penali*, "con le sue irregolarità", la sua "non intelligenza", i suoi "insuccessi", i suoi "desideri instancabili e infiniti", si può venire a stabilire una sorta di regione di *indiscernimento educativo* (e anche giuridico di fatto) (Foucault, 2017³). Con questa "costruzione" in campo viene da chiedere se il ragazzo, alla fine, è responsabile o no, se è un soggetto capace di rispondere alla domanda che l'educatore – nelle situazioni e con ogni strumento comunicativo quotidiano – gli pone: *che persona vuoi diventare?*

Se questa domanda viene indebolita dalla presenza o aspettativa della diagnosi, il ragazzo non può più essere considerato "gradualmente" (anche "inconsciamente") un soggetto su cui investire ma un oggetto, l'oggetto di una "tecnica" e di un sapere di riparazione, di adattamento, di contenimento (su cui disinvestire, senza un progetto da co-costruire). Questo porta a tutti quegli atteggiamenti "compassionevoli" o "apologetici" verso i comportamenti dei ragazzi: della serie "fa così, ma non è colpa sua (cioè non è responsabile, non può rispondere di quello che fa), è fatto così (ovvero, ha quella struttura di personalità / quella struttura neurale)", che ha due ricadute:

- a) si elude il fatto educativo in sé e il fattore di educabilità della persona umana, riducendo l'educazione (fioritura delle capacità umane) a "normalizzazione" (portare il soggetto più vicino possibile ad una "norma" (cioè, ad essere socialmente accettabile), senza neanche dare credito alla parola del ragazzo sulla vita buona proposta perché "è fatto così" cioè, tanto non capisce, è tarato e devono decidere gli altri per lui;
- b) il ragazzo poi spesso restituisce e gioca su questo fatto, percepisce cioè che l'altro non gli imputa davvero una responsabilità, che non lo ritiene davvero responsabile dei suoi comportamenti.

Con parole ancora forti Foucault riprende la riflessione sul ruolo dello psichiatra in contesto valutativo civile.

Lo psichiatra diventa di fatto un giudice [...]. Egli potrà permettersi il lusso, l'eleganza o la scusa di "imporre" a un individuo (*anche giovane*, nds) una serie di misure correttive, di riadattamento, di misure di reinserimento (Foucault, 2017³)

Di cui "l'educatore" diventa lo strumento operativo. Possiamo chiederci provocatoriamente cosa desideriamo e che potere diamo alla diagnosi e all'intervento psichiatrico (infantile), quando lo invociamo (Barone, 2019).

Foucault conclude accompagnandoci a chiederci che cosa ci aspettiamo dal parere medico. Possiamo avere diverse posizioni: ci aspettiamo che lo psichiatra ci dica – primo quesito – se l'individuo è *responsabile*? (questo è, di per sé, ciò che interessa all'educatore). Oppure che si chieda – secondo quesito – se sia *pericoloso*? Se debba essere tenuto sotto maggior controllo? Se sia cioè già indirizzato verso la criminalità o verso una situazione di "incomprensibilità" (nel qual caso un educatore potrebbe valutare di non aver più voglia di investire più di tanto su di lui in termini di "alleanza educativa" e di obiettivi condivisi perché tanto "è perso")? Oppure – terzo quesito – ci aspettiamo che si chieda se sia riadattabile, curabile, cioè *manipolabile* in modo da renderlo un po' più "normale", cioè socialmente innocuo? (Foucault, 2017³).

Si vede che s'individua un'evoluzione molto chiara: si è passati dal problema (giuridico) della responsabilità al problema diverso della pericolosità, poi della punibilità e infine della "normalizzazione". Questo è il livello in cui si elabora una "tecnica", che consiste nel mettere in disparte gli individui pericolosi o troppo pesanti, una tecnica di "normalizzazione" di individui deficitari, sbagliati, ma allo stesso tempo irresponsabili rispetto alla domanda che l'educatore rivolge costantemente al ragazzo e che costituisce il motivo centrale e qualificante dell'agire educativo: *che persona desidero e voglio diventare?* (De Marco, 2001).

La sostituzione dell'individuo responsabile con l'elemento correlativo di una tecnica (e di luoghi) di normalizzazione è la "trasformazione" che la diagnosi psichiatrica può giungere a costruire, nella mentalità e nell'agire degli operatori sociali, in Tribunale e nei giudici, negli educatori che operano nelle comunità educativo-riabilitative. Manca per ora, intenzionalmente, l'accento alla farmacologia come "soluzione finale" al problema. È necessario elaborare una diversa funzione delle diagnosi e dell'intervento psichiatrico per non rischiare di ridurre il ragazzo ad un "oggetto di una tecnica" e di trasformare l'educatore in uno strumento di *normalizzazione* (Cappa, 2009).

6. Conclusioni

Alcuni educatori possono incorrere in un errore epistemologico pratico leggendo Foucault: quello di affrontare l'incontro con lo psichiatra e il momento del confronto con gli strumenti della psichiatria, con un atteggiamento aggressivo o svalutante. Tuttavia, al di là dei limiti, più o meno evidenti, dell'istituzione psichiatrica e dei suoi funzionari, è fondamentale un atteggiamento di concorso e collaborazione e anche di "strategia" comunicativa che permetta la costruzione di interventi convergenti, il più possibile rispettosi e incoraggianti la presa di responsabilità del soggetto di educazione.

La diagnosi rappresenta il punto di arrivo della scienza psichiatrica: non si può liquidare dicendo che non ci è utile. Bisogna tenerne profondamente conto, se non altro perché essa rappresenta la verità del popolo dotto). La mossa migliore è quella di conoscerla bene, sapere come il pensiero scientifico ha deciso di intervenire sulle persone con quella determinata diagnosi, sapere quali sono gli interventi con maggior tasso di efficacia (sono frutto di pensiero di menti che ci hanno dedicato tempo) e, una volta che si sanno bene le cose, capire dove stanno i limiti, i difetti. Solo così si può sperare di operare educativamente in modo più efficace e, dal punto di vista epistemologico, in modo più rispettoso dei vari saperi scientifici e, soprattutto, delle persone a cui questi saperi si rivolgono. Bisogna capire bene perché si arriva a trattare in un determinato modo le persone con una data diagnosi per poter poi applicare la propria competenza educativa per migliorare l'efficacia dell'intervento. Conoscere la teoria e le pratiche migliori, capire il perché esse sono state pensate e dove sono i limiti e gli errori, migliorare l'intervento attraverso il nostro pensiero.

Non si intende dunque sostenere che la diagnosi psichiatrica non è utile a degli educatori, bensì insistere sulla necessità che la comunità educativa si faccia ripetutamente la domanda rispetto a che attese/speranze gli educatori possono avere riguardo alle diagnosi e agli interventi psichiatrici che accompagnano il lavoro educativo.

Per questo scopo, si è adoperato il pensiero di Foucault: per iniziare a far vedere quale può essere il limite più grande della diagnosi cioè, non la diagnosi, ma il peso, il ruolo, l'attesa di cui può essere investita, per esempio, fino a offuscare, in una problematica ambiguità, l'aspetto basilare della responsabilità del ragazzo e della sua umanità. Il ragionamento è dunque sul ruolo della diagnosi, sul suo contributo, ma anche su un non sovraccarico di attesa e soprattutto senza che si oscuri surrettiziamente il principio di educabilità e il corrispettivo impegno ("diamogli la pastiglia e la terapia, perché più di tanto non si può fare").

Da una parte, può esserci questo panorama. Dire di un ragazzino che "schizza", è "matto", è "scheggiato" ... è formulare, in un gergo quotidiano, una pseudo diagnosi, cioè un modo di esprimersi che, di fatto, si modella sul linguaggio clinico, lo mima. Attendere che quel ragazzo riceva una diagnosi e venga inquadrato in un intervento neuropsichiatrico può avere un effetto: ridurlo, agli occhi degli educatori, ad un soggetto che, in fondo, è poco o non educabile. Questa è la preoccupazione dello scritto che segue: che l'educatore inconsapevolmente si intenda piano piano riportato al compito di "normalizzare", contenere, anche farmacologicamente, e non più di educare. Questo perché l'"esserino", il "mostriattolo" è irresponsabile e ineducabile.

Dall'altra parte, la speranza e la convinzione degli educatori più avvertiti può essere riassunta nella speranza che una diagnosi corretta possa fornire un farmaco che allevi le sofferenze dei ragazzi (per esempio, riesca ad avere un qualche effetti

di alleggerimento dell'ansia, che permetta di dormire bene la notte, che stabilizzi gli sbalzi di umore...), ma che non alimenti alcuna illusione che questo sia risolutivo o sostitutivo rispetto ai problemi che generano queste sofferenze e che sono legate alla valutazione e al conferimento di senso alle esperienze, che provocano queste reazioni e che convergono all'agire educativo.

Riferimenti bibliografici

- Barone, P. (2005). Minorità e 'soggetto irregolare': alla radice della diagnosi nei contesti educativi. In C. Palmieri, G. Prada, *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche* (pp. 145-160). Milano: Franco Angeli.
- Barone, P. (2019). Una psichiatrizzazione strisciante in educazione. In P. Barone (a cura di). *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia* (pp. 9-18). Milano: Guerini.
- Cappa, F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti*. Milano: Franco Angeli.
- Cappa, F. (a cura di) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Cometa, M., Vaccaro, S. (2007). *Lo sguardo di Foucault*. Roma: Meltemi.
- De Marco, C. (2001). L'idea di 'stile di esistenza' nella riflessione di Michel Foucault e Gilles Deleuze. In L.M. Lorenzetti, M. Zani (a cura di). *Estetica ed esistenza. Deleuze Derrida Foucault Weil*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 148-182.
- Foucault, M. (2017³). *Gli anormali. Corso al College de France (1974-1975)*, traduzione e cura di V. Marchetti e A. Salomoni, Collezione Campi del sapere. Milano: Feltrinelli.
- Pagano, G., Sabatano, F. (a cura di) (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*. Milano: Guerini.
- Roboni, M. (a cura di) (2003). *Residenzialità. Luoghi di vita, incontri di sapere*. Milano: Franco Angeli.



La Pandemia come occasione storico-pedagogica
per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione
**The Pandemic as a historical-pedagogical
opportunity to reflect on the strategic and inclusive role of education**

Giorgio Crescenza

Università Roma Tre - giorgio.crescenza@uniroma3.it

Maria Concetta Rossiello

Università Roma Tre - mariaconcetta.rossiello@unifg.it

ABSTRACT

The pandemic is putting everyone in front of a planetary crisis, an exceptional event that has affected every cultural, social and educational environment, primarily the school. This is an unprecedented situation, which catches all the actors of the school scenario by surprise, teachers, students and families, mixing their roles, functions and skills. Distance teaching first and integrated digital teaching after, have become the only training ideas of the present. When the school universe met the distance teaching, everything radically changed. How was it managed? What decisions have been made at institutional level? With what consequences for the work of teachers? With what effects on the quality of the educational relationship? The essay tries to give answers starting from the data and items of an exploratory survey that attempts to trace the new scenarios of the school community.

La pandemia sta mettendo tutti di fronte a una crisi planetaria, un evento eccezionale che ha investito ogni ambito culturale, sociale e formativo, in primis l'istituzione scolastica. Si tratta di una situazione inedita, che coglie alla sprovvista tutti gli attori dello scenario scolastico ovvero docenti, studenti e famiglie rimescolandone ruoli, funzioni e competenze. La didattica a distanza (DAD) prima e la didattica digitale integrata (DID) dopo, sono divenute le uniche idee formative del presente. Quando l'universo scuola ha conosciuto la DAD tutto è radicalmente cambiato. Come è stata gestita? Quali decisioni sono state prese a livello degli istituti? Con quali conseguenze per il lavoro degli insegnanti? Con quali effetti sulla qualità della relazione educativa? Il saggio prova a dare delle risposte a partire dai dati e dalle voci di un'indagine esplorativa che tenta di tracciare i nuovi scenari della comunità scolastica.

KEYWORDS

School; Covid-19; Distance Learning; Quali-Quantitative Investigation; Citizenship and Relationship Skills.
Scuola; Covid-19; Didattica a Distanza; Ricerca Quali-Quantitativa; Competenze Sociali e Relazionali.

Introduzione¹

La sera del 9 marzo 2020 il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte annuncia agli italiani l'estensione a tutto il territorio nazionale dei provvedimenti per il contrasto della pandemia di Covid-19 già previsti per le iniziali "zone rosse". Sintetizzati con la formula «Io resto a casa», tra i provvedimenti è presente la sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado. Inizialmente fino al 3 aprile, ma poi, con rinvii successivi, fino alla fine dell'anno scolastico e non solo. Questa emergenza ha imposto al sistema scolastico tutto, dai dirigenti al personale amministrativo, ai docenti, agli studenti e alle loro famiglie uno sforzo enorme per garantire il proseguimento dei percorsi scolastici, attuando strategie di ridefinizione delle attività didattiche in maniera non pianificata. Si è trattato di uno stress organizzativo e lavorativo senza precedenti per l'intero sistema scolastico italiano, che ha messo alla prova la capacità di reazione degli organismi dell'autonomia scolastica. Come è stato gestito? Quali decisioni sono state prese a livello degli istituti? Con quali conseguenze per il lavoro degli insegnanti? Con quali effetti sulla qualità della didattica? Per provare a rispondere anche a queste domande è stata condotta un'indagine, coordinata dal Prof. Massimiliano Fiorucci dell'Università degli Studi Roma TRE, rivolta agli studenti, ai docenti e alle famiglie che avesse come finalità di rilevare le condizioni di tutti questi soggetti ai tempi del Covid-19 in relazione al mondo della scuola (Cohen et al, 2007). In particolare, gli scopi dell'indagine - realizzata attraverso tre diversi questionari rivolti ad insegnanti, famiglie e studenti - erano quelli di:

- esplorare come fosse cambiato il rapporto delle famiglie nei confronti degli studenti e della scuola e quali competenze gli stessi genitori dovessero mettere in campo;
- indagare la relazione educativa docenti-studenti e l'incidenza in positivo o in negativo delle competenze pedagogiche degli insegnanti in questo nuovo scenario;
- analizzare il rapporto degli studenti con la scuola e la famiglia durante il periodo della didattica a distanza, nonché l'incidenza del lockdown nella propria quotidianità.

1. Scuola e Università come elementi strategici per la società prima, durante e dopo il Covid

La crisi socio-economica derivante dalla diffusione del Coronavirus, la chiusura forzata della scuola per parecchi mesi e l'attivazione della didattica a distanza hanno fatto emergere alcune insostenibilità del nostro sistema scolastico: la scuola così com'è non è in grado di rispondere al grande bisogno sociale di inclusione. Siamo stati posti di fronte a diseguaglianze, sociali, economiche, territoriali, delle condizioni di partenza. A ciò si aggiunge una crisi di valori, di socialità, di scambi relazionali e comunitari che sono stati forzatamente sospesi e totalmente modificati.

La scuola e l'università, nonostante le difficoltà, continuano a rappresentare

1 Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico: i paragrafi *Introduzione*, 1 e le *Conclusioni* sono stati scritti da Giorgio Crescenza e i paragrafi 2 e 3 da Maria Concetta Rossiello.

uno dei pochi presidi di democrazia reale del nostro paese. Sono spazi dove si può parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare, apprendere criticamente in modo non effimero. Antidoto al populismo e alla demagogia, alla cultura della semplificazione. Ci confrontiamo però con anni di dismissione del sistema pubblico di istruzione, dell'università, della ricerca, della formazione. Conseguenza: analfabetismo degli adulti, dispersione e Neet, inesistenza di un sistema di educazione degli adulti e permanente: cose necessarie per garantire uguaglianza delle opportunità, partecipazione, globalità dell'educazione. La formazione deve partire dall'infanzia per tutto il corso della vita. Chi più si forma, più sente il bisogno di formarsi. Fattore protettivo contro la disuguaglianza e la povertà educativa, la scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche luogo di cura e di legami sociali. In questo periodo si è parlato molto di scuola, ma il dibattito è stato molto povero, privo di una riflessione sulla didattica, compresa quella a distanza, e sulla stessa missione della scuola. Le scelte didattiche vanno inserite nel quadro di una visione pedagogica: un'idea di scuola, una visione della società: cosa vogliamo che la scuola sia e faccia (Seveso, 2003, pp. 17- 67). Questo presuppone una visione politica che parta da un'analisi storica, ovvero dalla funzione sociale dell'educazione. La scuola precedente all'emergenza non è da rimpiangere, perché "non funzionava tutto bene". La DAD non ha aumentato le disuguaglianze, le ha fatte emergere: digital divide, differenze socio-economiche (Rom, ragazzi stranieri, ragazzi in case sovraffollate con pochi spazi e computer contesi). La didattica di questi mesi è stata non a distanza, ma di emergenza (ognuno ha fatto quello che ha potuto). La didattica a distanza ha delle potenzialità da affiancare e integrare alla didattica in presenza, ma va pensata, progettata e costruita, riflettendo anche su come si apprende attraverso i nuovi media. Problema cruciale è la formazione degli insegnanti. In Italia non c'è un sistema di formazione degli insegnanti della superiore: chi conosce la materia sa insegnare, ma questo principio non è più rispondente alla complessità della gestione delle classi (multiculturali, ragazzi con BES). È opportuno anche un ripensamento dei saperi e dei curricoli. Innalzare il livello del sapere di base per tutti è la condizione per garantire l'esercizio della cittadinanza che non è solo nazionale, ma planetaria (Ascenzi, Sani, 2006; Tognon, 2007, pp. 61- 94). Prima del Covid, nel nostro paese, 1.300.000 bambini vivevano in famiglie in condizioni di povertà assoluta. Usciti dall'emergenza Covid questo numero sarà molto più alto. Si tratta di bambini che rischiano esclusione, dispersione, abbandono scolastico. Questi dati sono il segno delle criticità del sistema paese. Una su tutte il blocco dell'ascensore sociale. Importante essere riusciti a far cambiare passo all'Europa sulle dannose politiche di rigore a favore di politiche di prospettiva e di investimento sul futuro. Le nuove risorse ci consentiranno di investire sulle infrastrutture scolastiche. È importante avere una visione strategica, un progetto perché non è sufficiente tamponare solo l'emergenza. Tra le misure da prendere: allungare il tempo scuola e ridurre il numero di alunni per classe, quindi assumere più docenti. E di conseguenza investire sulla professionalità docenti, non solo per ridare loro la funzione sociale e il ruolo che meritano e che hanno perso (non per colpa loro). Ora, se l'educazione è il mezzo principale per trasmettere intenzionalmente la cultura ed i valori di una determinata società in un dato momento storico, è chiaro che si tratta di cultura e di valori che la scuola tende a fissare nei soggetti educandi, perché si traducano in abiti mentali e comportamentali e per ciò stesso la società tende a produrre e riprodurre, attraverso l'educazione, un tipo di uomo adattivo (oltre che adatto) e non reattivo (Bellatalla, Genovesi, 2006). L'interrogativo allora riguarda la possibilità di intervenire per modificare: l'intervento modificante su cosa opera la sua

trasformazione? Può la pedagogia volersi muovere verso modelli alternativi, verso nuovi valori? O non piuttosto e verosimilmente assecondare i movimenti già presenti ed operanti nel tessuto sociale? Si tratta proprio questo: la pedagogia può indicare fini che siano di generale avanzamento umano, a condizione che sappia assecondare quelle forze tendenti a creare nuove strutture. E può farlo, utilizzando i propri strumenti finalizzati all'uso corretto, critico, demistificante della ragione (Cambi, 2006). Ecco perché assumere criticamente i fini ed i valori significa esaminare le condizioni storiche in cui sono sorti, come si sono configurati e quale influenza dinamica e condizionante hanno esercitato sui successivi sviluppi storici; significa, ancor più, porre *come preliminare al valore il fatto sensibile*, l'elemento empirico, il dato concreto, insomma ciò che costituisce la condizionalità materiale entro la quale l'uomo si muove ed opera, a base dell'intervento modificante.

L'emergenza storica dei valori rende conto della necessità di formulare la scelta dei fini, sulla scorta dei bisogni che la condizione degli uomini esprime, come anticipazione o rappresentazione anticipata di un complesso di problemi che quei bisogni sollecitano e che devono essere soddisfatti. Ecco si tratta di ammettere obiettivi e fini che possono manifestarsi come "ideali" se proiettano autentici e significativi bisogni umani, che non sono solo e più, bisogni primari bensì articolati e complessi (meta- bisogni per Maslow; bisogni sociali per Marx): sono affermazione, sicurezza, stabilità, autorealizzazione, il cui mancato soddisfacimento comporta la reazione e l'intervento sulle condizioni ostative, per modificarle secondo criteri direttivi e funzionali, quindi relativi e regolativi. Ove dunque l'esistente non dovesse rispondere in modo esaustivo alle urgenze/ricieste umane e civili, occorre prefigurarne il suo superamento e la sua trasformazione *in vista di*, un progettarne *un dover essere* diverso e alternativo. E questo significa assumere la pedagogia e l'educazione come impegno, come partecipazione, significa assumerle in prospettiva, in direzione di valori comuni che stanno alla base della solidarietà umana, protese e mosse lungo linee di tendenza volte a realizzare modelli di civilizzazione alternativa, in direzione cioè dello *sviluppo e del progresso della condizione umana*. Questa riflessione ci riporta al nucleo fondamentale del pensiero di Marx, per il quale "è uomo quello nel quale la sua propria realizzazione esiste come interna necessità, come bisogno" e che esprime questa necessità attraverso il "lavoro come processo di creazione ed autocreazione in vista di uno scopo coscientemente voluto e sulla base di un progetto" (Covato, 2020, pp. 811- 824). E di Gramsci, che rintraccia proprio nel lavoro il principio educativo, il criterio regolativo di una educazione intensa come "lotta contro gli istinti legati alle finzioni biologiche elementari, contro la natura, per dominarla e creare l'uomo attuale alla sua epoca" (Manacorda, 1970; Santoni Rugiu, 1979; Baldacci, 2017).

2. Metodi e contesto della ricerca

La ricerca ha affrontato i vincoli imposti dalla quarantena per il Covid-19, per questo abbiamo deciso di adottare un disegno esplorativo quantitativo di tipo descrittivo (Benvenuto, 2015). Questo tipo di approccio ha permesso di raggiungere un ampio campione che ci ha dato la possibilità di ampliare la comprensione e l'analisi dei fenomeni studiati. Nello specifico, abbiamo condotto tre diversi sondaggi web che hanno coinvolto genitori, studenti e insegnanti che vivono in tre diverse aree geografiche d'Italia: nord, centro e sud. In questo modo abbiamo potuto

esplorare molte diverse prospettive ed esperienze delle persone durante il Covid-19, poiché l'Italia è un paese plurale ed eterogeneo, con molte condizioni sociali, culturali, economiche e politiche diverse, che cambiano a seconda del territorio e delle città. I sondaggi sono stati strutturati per rilevare i seguenti aspetti:

- Rapporto tra scuola / insegnanti, genitori e studenti
- Insegnamento a distanza
- Qualità dell'insegnamento dell'inclusione
- Problemi critici e sviluppi futuri

Con questo metodo abbiamo ottenuto un gran numero di dati con i quali è possibile tracciare molteplici traiettorie socio-pedagogiche sulla vita scolastica durante il lockdown.; inoltre il sondaggio web è stato sponsorizzato da diversi canali: facebook, sindacati, scuole e così via, perché l'obiettivo era quello di ottenere quanti più rispondenti e informazioni possibili, al fine di mantenere numerosità ed eterogeneità e, soprattutto, cercare di includere quanti più veicoli comunicativi possibili.

2.1 Descrizione del contesto e dei partecipanti

L'indagine è stata condotta fondamentalmente su tre Regioni del Paese, al fine di rappresentare le diverse aree del contesto geografico nazionale: Lombardia, Lazio e Puglia. Si tratta di tre contesti di zone molto diverse tra loro per economia, per servizi e per sviluppo socio- culturale. La Lombardia, più popolosa, è la regione più dinamica e produttiva d'Italia, ma è anche stata quella più colpita dalla pandemia, sia in termini di contagi che di vittime. Il Lazio si pone a livello demografico al terzo posto tra le regioni italiane dopo la Campania e la Lombardia. La Puglia, al Sud, meno popolosa e meno colpita dal Covid rispetto alle precedenti Regioni.

All'indagine sulla condizione delle famiglie hanno risposto 991 genitori, di cui 826 donne (83,4%) e 165 uomini (16,6%). Dai dati si evince che per questa indagine, più numerosa è stata la partecipazione nel Lazio, con 628 intervistati (64,4%), la Puglia con 240 (24,2%) e successivamente la Lombardia con 82 (8,3%). Il campione di genitori maggiormente rappresentativo, come si può constatare dalla *Fig. n. 1* è stato quello i cui figli frequentano la scuola primaria (56,9%) che se sommato a quello della scuola dell'infanzia (6,5%) è indicativo dei 2/3 degli intervistati.

Quale scuola frequenta la/il figlia/o per il quale risponderà alle domande:

991 risposte

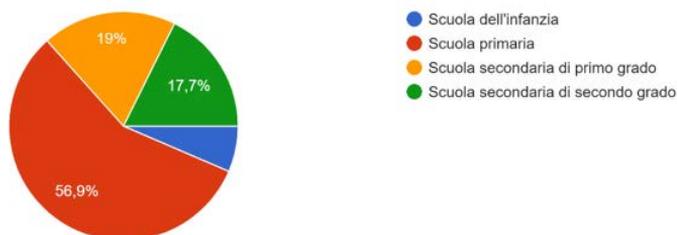


Fig. n. 1

Il dato è emblematico della situazione, perché nella didattica a distanza per i più piccoli i genitori sono stati fondamentali e hanno dovuto sostituirsi molto di più alla “scuola vera”. Nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, si attuano percorsi educativi che predispongono alla formazione, utilizzando un impianto didattico che, benché sviluppato con metodi euristici, poggia su solide basi in cui l’aspetto pedagogico è prevalente, se non esclusivo e che trova nel laboratorio la migliore esperienza. Nell’attività laboratoriale l’insegnante non promuove solo l’apprendere facendo, ma stimola la discussione degli studenti sull’esperienza in atto, alimentando così un *conflitto socio-cognitivo* (Dewey, 1915) molto fecondo per la crescita intellettuale. Nulla di tutto questo può avvenire nella DaD e cercare di insegnare ai bambini quello che non sono in grado di apprendere determina una sostanziale perdita di autostima, di interesse e di tempo, risorse che devono essere destinate a valorizzare le caratteristiche che il cervello possiede invece al massimo grado nell’infanzia, ad esempio l’intelligenza emotiva e la memoria, e che, se non coltivate, rischiano di disperdersi (Montessori, 2000).

All’indagine sulla condizione dei docenti durante il COVID 19, hanno partecipato 794 soggetti: 674 donne (84,9%) e 120 uomini (15,1%). Un dato che esprime il fenomeno della forte femminilizzazione della scuola in controtendenza rispetto a quello che avveniva in passato (Covato, 1996; Chiosso, 2011). Il campione degli intervistati risulta diversamente distribuito rispetto alle famiglie: il Lazio con 320 (40,3%), la Lombardia con 277 (27,3%) e la Puglia con 201 (25,3%). Vi è altresì una più alta presenza di docenti che insegnano nella scuola primaria, ma sono distribuiti proporzionalmente, rispetto agli iscritti, anche gli altri gradi scolastici.

Ordine e grado di scuola in cui si presta l’insegnamento

794 risposte

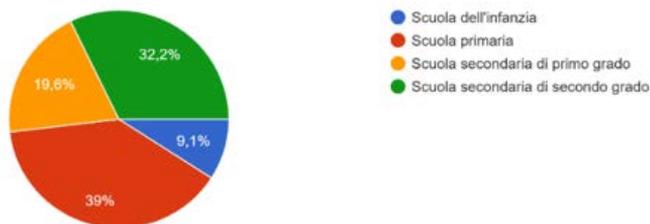


Fig. n. 2

All’indagine sulla condizione degli studenti della scuola secondaria superiore, hanno partecipato 623 alunni, di cui 422 di genere femminile (64,9%) e 228 di genere maschile (35,1%). Il campione degli intervistati risulta proporzionalmente distribuito rispetto alla popolazione studentesca: la Lombardia con 257 (39,5%), il Lazio con 224 (34,5%) e la Puglia con 162 (24,9%). Gli studenti sono distribuiti per tipologia di scuola di frequenza: Istituto Tecnico (28,2%), Istituto Professionale (19,7%), Liceo Scientifico (19,1%), Liceo Linguistico (14,6%), Liceo Scienze Umane (9,2%), Liceo Artistico (5,8%) e Liceo Classico (3,2%).

2.2 Caratteristiche dei questionari

Al fine di indagare sui problemi delineati sopra, abbiamo formulato tre questionari. Ognuno è stato composto da diversi aspetti attraverso i quali ci si è proposti

di esplorare: le variabili sociali e personali, i problemi di apprendimento a distanza e le difficoltà incontrate da studenti, insegnanti e genitori durante il periodo del Covid-19 relative all'insegnamento, all'apprendimento, e alle relazioni. Trattandosi di una ricerca esplorativa e descrittiva, ogni questionario ha previsto alcune domande aperte, in modo da permettere al rispondente di approfondire e ampliare le proprie risposte. In effetti, le domande a risposta aperta sono utili per analizzare meglio questioni complesse negli studi esplorativi (Bailey, 1994).

In generale, i questionari presentano sia aspetti critici che dati positivi: da una parte abbiamo le domande chiuse, a cui è possibile rispondere rapidamente e facilmente codificabili, ma, dall'altra, il questionario non può essere esaustivo e le domande aperte possono spesso dare origine a molte informazioni rilevanti che rendono l'analisi più complessa (Cohen, Manion e Morrison, 2007).

Il questionario per gli insegnanti ha indagato le seguenti aree:

- Area dati personali;
- Area apprendimento a distanza;
- Rapporti con area studenti;
- Area formazione docenti digitali.

Il questionario per i genitori è stato suddiviso in questo modo:

- Area dati personali;
- Area relazioni familiari;
- Rapporto con il territorio scolastico.

Il questionario per gli studenti ha previsto tali aree esplorative:

- Area dati personali;
- Area relazioni familiari;
- Area apprendimento a distanza;
- Rapporto con il territorio scolastico.

3. I primi fotogrammi di una ricognizione dei dati raccolti

Da una prima analisi dei tre questionari realizzati per le famiglie, i docenti e gli studenti del nostro campione d'indagine è possibile tracciare le cifre iniziali di risultanze che appaiono tanto positive quanto negative, a tratti antinomiche e spesso consequenziali di una situazione emergenziale che sembra aver modificato radicalmente non solo l'approccio alla didattica ma le stesse relazioni, responsabilità e competenze a cui improvvisamente genitori, insegnanti e alunni si sono ritrovati a dover rispondere.

Il 90,4% dei docenti intervistati è convinto che l'esperienza d'insegnamento in emergenza da Covid-19 potrà sicuramente contribuire alla propria professionalità docente per quel che concerne l'uso delle nuove tecnologie e la Dad. Attraverso una domanda aperta si è cercato di approfondire tale aspetto: quasi la metà dei rispondenti (44%) individua nel miglioramento di competenze digitali ed organizzative un contributo importante del periodo di emergenza vissuto, mentre un 26% afferma che ha rappresentato un momento arricchente poiché nuovo e fonte di innovazione didattica. Un 17% individua nella fase pandemica un contributo utile laddove potranno riportare quanto imparato nella scuola "normale", quando si potrà tornare in presenza.

Tuttavia, la cifra negativa di questo scenario sono state le mutate relazioni e gli scambi inter-trans-personali e professionali. Sempre attraverso una domanda aperta, i docenti che hanno individuato nel periodo emergenziale un momento privo di positivi contributi per l'arricchimento professionale, individuano la causa in due aspetti in particolare: l'assenza di relazione (26%), e l'impossibilità di fare effettivamente scuola, poiché, come molti hanno affermato, "la DAD non può definirsi scuola" (24%). Il problema maggiore che si è registrato sia da parte delle famiglie che nel lavoro docente è legato al coinvolgimento degli studenti nell'attività didattica. Una buona percentuale di famiglie ha sottolineato che la Dad ha reso i propri figli più irrequieti e più propensi all'atto di distrarsi, altresì i docenti spesso hanno sottolineato che *"la didattica a distanza compromette le relazioni e raggiunge in maniera superficiale l'alunno"* o ancora che *"non si è riuscito a lavorare sempre in modo attivo e dinamico con gli studenti"*.

Aspetto che si fa più rilevante nei confronti di alunni con disabilità, DSA o di Bisogni Educativi Speciali laddove i docenti sottolineano (31,2%) che solo qualche volta sono riusciti ad occuparsi allo stesso modo degli studenti con disabilità, DSA o BES con rari interventi mirati. Stesso discorso vale per gli studenti stranieri con cui in molti casi si è registrato un peggioramento della comunicazione ma un rapporto più o meno immutato con le loro famiglie. Ciò sottolinea che nel campo delle tecnologie per la disabilità c'è ancora molto lavoro da fare (Creswell, 2014; Gobo, 2004). Le tecnologie partono dal presupposto che il disabile non è sempre colui che non può fare, ma colui che utilizza strategie differenti dalle nostre. La scuola non può – ora più che mai – certo sottrarsi all'impegno verso un'educazione per tutti, non può non conoscere le strumentazioni che possono agevolare gli insegnanti e gli alunni nell'acquisizione di competenze (Calvani, 2017).

Gli studenti, in linea con questo dato, si sono rivelati più critici e come è possibile notare nel grafico sotto riportato, l'83,9% sottolinea che non sono stati previsti interventi mirati in base alle proprie esigenze, attestandosi come il dato più importante di questa ricerca.

Sono previsti interventi mirati in base alle tue esigenze?

623 risposte

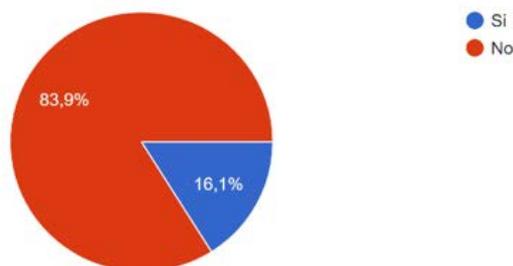


fig. n.3

Tornando alla contrapposizione cifre negative/cifre positive possiamo ancora affermare che vi è una certa omogeneità di risposte da parte dei diversi soggetti coinvolti nella ricerca nell'affermare che in questa situazione d'emergenza non è mancata la disponibilità dei docenti ad essere contattati sia dalle famiglie che dagli studenti. Il 62,6% degli stessi sostiene infatti che rispetto alla comunicazione a di-

stanza contattare i docenti è stato abbastanza semplice e il 69,5% afferma che gli insegnanti hanno risposto in qualsiasi momento. Anche la comunicazione tra il corpo docente sembra aver funzionato in modo efficace. Come è possibile osservare dal grafico (fig.4), sono stati numerosi gli scambi relativi sia all'utilizzo degli strumenti tecnologici, sia ad uno scambio utile delle informazioni. Lo stesso, anche se non rappresentato dal grafico, si può affermare in relazione alla didattica e alle difficoltà incontrate, testimoniando una scuola solidale, che riesce a fare rete e sostenersi nonostante la dimensione di precarietà.

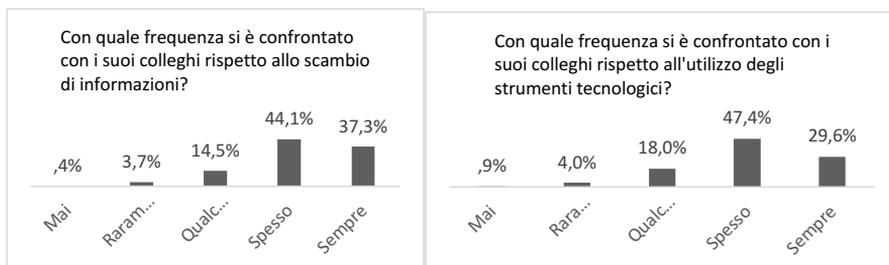


Fig. n. 4

Segno importante che denota quanto in questa situazione critica i docenti abbiano sentito forte il richiamo di quella competenza “della buona comunicazione” che è basilare nell’attività di un insegnante (Volpicella, 2020) e che permette di vivere diversamente lo “spazio della relazione” (ivi, p.43) in questa circostanza sicuramente stravolto ma non dimenticato.

Questo lo scenario di sfondo ad un dato alquanto rilevante che sinora abbiamo estrapolato dall’analisi dei dati concernenti le famiglie (come si osserva nella fig. n 5) le quali hanno sottolineato di sentirsi abbastanza sovraccariche in questo periodo di emergenza sanitaria (42,2%) e che spesso hanno ritenuto di non possedere competenze adeguate rispetto all’impegno scolastico e tecnologico richiesto dai figli, meglio dalla Dad (35,6%).

È cambiata la sua partecipazione nel percorso formativo di suo/a figlio/a in questo periodo?
952 risposte

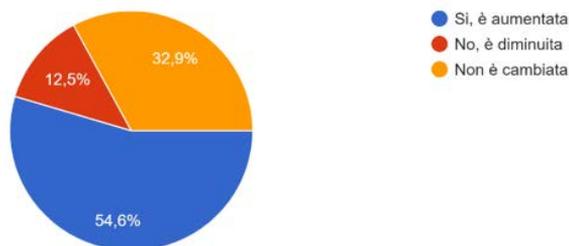


Fig.n.5

Qui è inevitabile il richiamo a quel patto di corresponsabilità scuola-famiglia (Baldacci, 2020; Donati, 2015; Pati, 2008; Volpicella, 2017) che oggi maggiormente necessita di un’azione congiunta e di una didattica condivisa per contribuire al

pieno sviluppo del progetto di vita di ciascun figlio/studente, cittadino del domani. È su questo scambio di competenze e assunzioni di responsabilità che bisognerebbe rifondare un'azione educativa congiunta, inclusiva e socializzante promuovendo saperi, atteggiamenti e padronanze (Margiotta, 2015) di ciascun attore coinvolto nel processo della formazione.

Conclusioni

Le istituzioni scolastiche hanno affrontato la complessità dell'evento nelle modalità più idonee a garanzia del diritto all'istruzione sancito dalla Costituzione della Repubblica italiana per la realizzazione di una scuola aperta a tutti. Non esistono nella storia della scuola italiana precedenti simili e punti di riferimento certi per affrontare una contingenza dal carattere di "catastrofe" tale da compromettere il normale andamento di un anno scolastico. Il Ministero dell'Istruzione ha dettato le indicazioni operative attraverso l'emanazione di un ventaglio di interventi normativi per l'erogazione della DaD nella dimensione educativa, organizzativa e per la gestione delle risorse economiche dedicate.

A conclusione di questa prima ricognizione, tuttavia, è possibile certamente affermare che la Dad ha rivoluzionato un intero sistema socio-affettivo e relazionale, ha modificato radicalmente gli spazi e i tempi della formazione, della condivisione e della gestione, non solo didattica, coinvolgendo in un nuovo ordinamento sociale famiglie e scuole, docenti, genitori e studenti offrendo uno scenario altro che pone sfide nuove e urgenti al nostro sistema di welfare tanto familiare quanto scolastico, tanto economico quanto sociale. La scuola dopo la pandemia non può considerarsi più la stessa poiché i sistemi relazionali, cognitivi, affettivi e sociali sono stati alterati. Lo dimostrano soprattutto le rielaborazioni dei dati qualitativi di questa ricerca ove abbiamo notato che i genitori hanno richiesto un maggiore coinvolgimento domestico e maggiori responsabilità dai propri figli (85% degli intervistati) e, in maniera diametralmente inversa, i figli hanno avuto necessità di supporto, guida e confronto da parte delle figure parentali non solo nello svolgimento dei compiti. I docenti (65,4% degli intervistati) hanno ritenuto necessario dare più spazio alle esigenze emotive degli studenti e delle famiglie seppur, a volte, hanno sentito di non avere competenze adeguate per svolgere questo ruolo e, a loro volta, hanno sentito forte la necessità di supporti psicopedagogici per lo svolgimento di una professione che tanti docenti ritengono, citiamo testualmente "si stia modificando in maniera irreversibile, siamo ad una svolta epocale della formazione non solo professionale ma, anche personale".

È, dunque, su una formazione alle competenze digitali e sociali nonché all'ipotesi di possibili interventi pedagogici di interscambio scuola-famiglia e inclusione di tutte quelle categorie di persone rivelatesi "fragili" che occorrerà posare l'attenzione nel prosieguo della ricerca. Il focus sarà, dunque, su una disamina e un confronto tra le risposte a domanda aperta che famiglie, docenti e studenti ci hanno offerto per cogliere i bisogni formativi, relazionali e sociali emersi in questa lunga fase di emergenza sanitaria. Uno spazio di progettazione particolare dovrà essere riservato al tema della disabilità ove il senso di solitudine e "isolamento formativo" si è avvertito particolarmente. Soprattutto sulle famiglie di bambini/ragazzi disabili è ricaduto il peso di una inadeguatezza della DAD per rispondere a percorsi educativi personalizzati e individualizzati. Alcuni genitori affermano di aver richiesto spesso permessi lavorativi per poter supportare i propri figli nella didattica, altri si sono avvalsi di colloqui individuali con i docenti per poter rice-

vere compiti mirati quali schemi, mappe, etc. Ma questo non è bastato ed è proprio tra gli studenti con disabilità che si registrano i dati più alti di irrequietezza (54,6%), distraibilità (35,4%) e disinteresse verso le attività proposte durante le lezioni “virtuali”, dati che aprono alla “rivoluzione comunicativa”, così come la definisce Baldacci (2020) entro cui siamo tutti coinvolti e con la quale dobbiamo fare i conti per ripensare il sistema formativo scolastico.

Emergono, infatti, quei bisogni di cui ogni cittadino della società dell’informazione e comunicazione è portatore: bisogno di essere informato, bisogno di interagire, bisogno di esprimersi, bisogno di protezione, bisogno di gestire situazioni complesse connesse agli strumenti tecnologici e agli ambienti digitali. Anche per questo, la seconda fase della ricerca articolerà le azioni per il disegno di un curricolo inclusivo di formazione anche alle competenze di cittadinanza digitale e trasversali che coinvolgono attivamente tutti i soggetti di un processo formativo, protagonisti di questa ricerca.

Pertanto, seppure non del tutto definitive, alla luce di quanto detto, si possono avanzare le seguenti riflessioni conclusive: primo, la didattica a distanza, informandosi anche al modello dei paesi nordici dove ha una sua fisiologia, una sua rappresentazione e una sua cultura, non può trascurare l’educazione che, insieme all’istruzione, costituisce uno dei due cardini dell’insegnamento. Non può, quindi, se non vuole essere mera didattica da distante, ridursi a una mera trasposizione sul digitale di quanto si fa in presenza. Secondo: la scuola riveste anche una funzione di sostegno sociale per le famiglie. Infine: la prospettiva della cura, in termini pedagogici, che passi quindi da un percorso educativo individualizzato, da recuperare soprattutto, ma non solo, nei confronti degli alunni con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Sani R. (Eds.), (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861- 1900)*. Macerata: EUM.
- Bailey K. D. (1994). *Methods of Social Research* (fourth edition). New York: The Free Press.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). La pandemia e il fallimento della scuola-azienda. In *Micro-Mega* 4/2020: Dopo il virus un mondo nuovo? pp. 121-130.
- Bellatalla L., Genovesi G. (2006). *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*. Firenze: Le Monnier.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Calvani A. (2017). *Manuale di tecnologia dell'educazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino: Società Editrice Internazionale.
- Cohen L., Manion L. and Morrison K. (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*, Oxon: Routledge.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato C. (2020). *Marxismo e educazione*. In *HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE*, vol. XV, n. 2, pp. 811- 824.
- Creswell J. W. (2014). *Second Edition: Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Donati P. (2015). *L'enigma della relazione*. Bologna: Edizioni Mimesis.
- Gobo G. (2004). Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni. *Rassegna italiana di sociologia*, 1, pp. 1-27. DOI: 10.1423/13200.

- Manacorda M. A. (1970). *Il principio educativo in A. Gramsci*. Roma: Armando.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Montessori M. (2000). *L'autoeducazione*, Milano: Garzanti-Elefanti.
- Pati L. (2008). *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*. Milano: Pedagogia e Vita, n.1.
- Santoni Rugiu A. (1979). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Seveso G. (2003). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In Nigris E. (Ed.). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Tognon G. (2007). La relazione scuola e democrazia nella transizione contemporanea. La sfida del merito. In Pazzaglia L. (Ed.). *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Volpicella A.M. (2020). Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi. In Volpicella A.M., Crescenza G. (Eds.). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 25-70.
- Volpicella A.M. (2017). Il patto educativo scuola-famiglia. In Volpicella A.M., Crescenza G. (Eds.). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 157-172.



Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria
tra inclusione e rischio di emarginazione.
Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19
Non-Italian male and female students in secondary school
between inclusion and risk of marginalisation.
Results from qualitative research before and during the pandemic by Covid 19

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze - valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

The growing number of male and female students of non-Italian origin and many differences that exist within schools (gender, cultural, ethnic, religious, learning styles) have contributed to an increase in teaching activities and teacher training courses aimed at promoting forms of inclusion and combating discrimination against differences. At the same time, pedagogical research supports this trend and supporting forms of education for respect and equality with solid theories. This paper will describe and analyse a qualitative research conducted among teachers and classes in three secondary schools in Tuscany, aimed at finding out the perception that teachers and students have of school inclusion towards gender and ethnic-cultural differences. In the light of the data that emerged, there was a continuation of the research during the first phase of the health emergency, in the spring of 2020, to find out what had changed in teachers and students' life during the period of distance learning, which involved the suspension of many projects and activities related to daily teaching.

Il numero crescente di studenti e studentesse di origine non italiana e le molteplici differenze esistenti all'interno della scuola (di genere, culturali, etniche, religiose, negli stili di apprendimento), hanno contribuito all'incremento di attività didattiche e corsi di formazione per docenti mirati a promuovere forme di inclusione e combattere le discriminazioni verso le differenze. Parallelamente, la ricerca pedagogica sostiene con solide teorie forme di educazione al rispetto e alla parità. Il presente contributo descriverà e analizzerà una ricerca qualitativa condotta tra docenti e classi di tre scuole secondarie di primo grado in Toscana, mirata a scoprire la percezione che docenti e studenti hanno dell'inclusione scolastica verso le differenze di genere ed etniche-culturali. Alla luce dei dati emersi, vi è stato un proseguimento della ricerca durante la prima fase dell'emergenza sanitaria, nella primavera 2020, per scoprire che cosa fosse cambiato nella vita dei docenti e degli studenti durante il periodo della didattica a distanza che ha comportato la sospensione di molti progetti e attività collaterali alla didattica quotidiana.

KEYWORDS

Inclusion, Discriminations, Teachers Training, Pandemic, School Organization.

Inclusione, Discriminazioni, Formazione Docenti, Pandemia, Organizzazione Scolastica.

Introduzione

Il presente contributo ha l'obiettivo di analizzare i risultati emersi da una ricerca qualitativa, condotta attraverso interviste a docenti e focus groups con studenti e studentesse, in alcune scuole secondarie di primo grado della Toscana.

La ricerca si colloca all'interno di un progetto europeo biennale "*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*" concluso nel luglio 2019 e avente come finalità principale la creazione di uno strumento (*Charter Mark*) utile a capire come e in che modo le scuole stiano lavorando nell'ottica inclusiva, di educazione al rispetto delle differenze in particolare della parità tra i generi, onde evitare fenomeni di discriminazione, stereotipi, bullismo e varie forme di violenza.

Il progetto si è sviluppato seguendo il modello di una ricerca azione partecipativa (Orefice 2006), poiché oltre ad una ricerca qualitativa tra docenti e classi, ha coinvolto i docenti in ogni fase del lavoro: dall'analisi dei bisogni formativi alla progettazione di percorsi di formazione per i docenti stessi e di attività da realizzare in classe mirate a combattere stereotipi verso la differenza di genere ed etnica. L'assunto di base era proprio quello di innovare il modo di fare scuola a partire non dagli obiettivi disciplinari dei singoli insegnamenti, ma da macro obiettivi trasversali come l'educazione al rispetto, al dialogo, al pensiero critico, all'apertura verso l'altro, per poi calibrare su questi i singoli percorsi disciplinari.

La ricerca qualitativa, realizzata all'interno del progetto e condotta in alcune scuole secondarie toscane, si è basata su trenta interviste a docenti e sei focus group con le classi, ed ha rivelato che i ragazzi e le ragazze non italiani spesso sono più a rischio di emarginazione e dispersione scolastica. In particolare, la differenza di genere e quella etnica culturale risultano strettamente collegate. Spesso le ragazze non italiane, sono maggiormente vittime di discriminazioni. Dai dati di questa ricerca, è risultata una connessione particolarmente forte tra il genere femminile e l'appartenenza alla religione islamica: le ragazze musulmane che indossano il velo sono spesso vittime di scherzo, di discriminazione e di esclusione. Proprio il fatto di portare il velo, rappresenterebbe per alcuni e alcune giovani un elemento distintivo che segna e separa "noi" da "loro" (Salih 2008). Dalle parole dei giovani, la scuola è descritta come un "ambiente protetto" dove si impara la convivenza e il rispetto che offre opportunità formative e di esercizio alla cittadinanza attiva anche al di là delle ore di didattica al mattino.

La seconda parte della ricerca non era prevista all'interno del progetto, ma è stata un'esigenza dell'Autrice, per capire come questi ragazzi e ragazze, che hanno percepito il ruolo sociale, emancipativo e formativo della scuola, stessero vivendo durante la prima fase dell'emergenza sanitaria, quando le scuole sono rimaste chiuse e le attività didattiche sono state effettuate a distanza.

Davanti ai dati raccolti, alle voci dei ragazzi e delle ragazze e dei loro docenti, scaturiscono delle riflessioni pedagogiche che spingono la comunità scientifica

ad interrogarsi su quale modello di scuola e, conseguentemente di formazione dei docenti, possano essere sostenibili oggi, alla luce delle molteplici emergenze sociali, tra cui la più recente e forse inaspettata, quella sanitaria.

1. Essere adolescenti non italiani a scuola

La scuola italiana è frequentata oggi da circa ottomila studenti non italiani provenienti da moltissimi Paesi (Fiorucci *et al.* 2017) con un incremento negli ultimi anni. Secondo i dati Miur (2020) relativi all'anno scolastico 2018/2019, gli studenti stranieri presenti in Italia erano circa 857.729 (10% dell'intera popolazione scolastica). La frequenza va a diminuire con l'aumentare dell'età e del grado scolastico: il 100% dei bambini e delle bambine di origine non italiana nella fascia di età 6-11 frequenta la scuola primaria, poi la percentuale va a diminuire e negli ultimi due anni della scuola secondaria di secondo grado scende al 64,8%, tra questi, gli studenti e le studentesse scelgono per lo più istituti professionali e tecnici.

Da anni, dirigenti scolastici e docenti stanno lavorando per favorire processi di educazione interculturale, al dialogo ed al rispetto verso l'altro. Ma nonostante questo gli studenti non italiani continuano ad avere difficoltà di integrazione, ritardo e abbandono scolastico. Le difficoltà, come emerge dai dati (Miur 2018, 2019) e dalla letteratura (D'Ignazi 2008; Favaro 2011; Ulivieri 2018), si acquisiscono per i ragazzi stranieri soprattutto durante l'adolescenza: in questa fase i processi di apprendimento scolastici diventano più complessi, in particolare, se non adeguatamente sostenuti e aiutati dalle figure familiari, subentrano poi le crisi tipiche di questa età legate al processo di trasformazione e ricerca della propria identità, per loro ancora più complessi poiché è in dubbio la propria identità culturale e il senso di appartenenza (Besozzi 2007; Sayad 1999; Ranchetti 2015; Bolognesi 2018).

La ricerca qualitativa sviluppata all'interno del progetto europeo "*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*" era mirata proprio a scoprire la percezione della differenza (in particolare di genere ed etnica-culturale) da parte di un campione rappresentativo di studenti di alcune scuole secondarie di primo grado toscane e quanto secondo loro, la scuola, stia facendo per superare eventuali discriminazioni e disparità.

Da questa ricerca qualitativa, condotta attraverso focus group con le classi e interviste ai docenti, si è delineata l'immagine di una scuola aperta e accogliente non solo verso gli studenti e le studentesse ma anche verso le famiglie, che cerca costantemente di operare per favorire processi di inclusione sociale e per prevenire ogni forma di discriminazione verso le differenze, soprattutto quelle di genere ed etniche culturali.

Il progetto europeo all'interno del quale si è sviluppata la ricerca, aveva come obiettivo finale, quello di rendere le scuole ambienti più inclusivi ed accoglienti attraverso la creazione di uno strumento (Charter Mark) che potesse aiutare i docenti a lavorare nell'ottica della prevenzione degli stereotipi di genere. Infatti, si è trattato di una ricerca azione partecipativa (Orefice 2006) che ha visto un gruppo di docenti partecipare con i ricercatori e i formatori, basata su un approccio integrale alla scuola (Hunt & King 2015) coinvolgendo quindi, tutto il personale scolastico: dirigenti, docenti, personale ata e collaboratori scolastici, educatori, famiglie, studenti.

Per raccogliere le voci dei giovani, sono stati organizzati tre focus groups, composti da 12 studenti e studentesse di diverse provenienze, uno in ciascuna scuola

pilota del progetto e sono state affrontate tematiche come: la relazione tra pari, la relazione con i docenti, eventuali episodi di bullismo, cyberbullismo, episodi di discriminazione subiti o cui hanno assistito, la loro percezione sui materiali didattici, libri di testo e spazi scolastici, in particolare quanto secondo loro fossero neutri e rispettosi della differenza di genere ed etnica-culturale.

Oggi più che mai, poiché nella scuola sono presenti molte differenze che si intersecano, le aule scolastiche possono divenire spazi di incontro-scontro, conflitto ed emarginazione o al contrario spazi di educazione al rispetto verso l'altro e verso il valore della differenza in generale, luoghi dove ci si educa ad una cittadinanza attiva, responsabile e democratica.

Spesso dalle parole dei ragazzi e delle ragazze emerge la visione della scuola come spazio in cui vengono facilitati i rapporti tra ragazzi di diverse nazionalità, mentre fuori, per la strada e nei luoghi di ritrovo dei giovani, si avvertono maggiormente le discriminazioni in base alla provenienza, al genere, alla religione.

“A scuola mi sono sempre sentita molto accolta, non sono stata presa in giro dai compagni e gli insegnanti fanno di tutto per facilitare i rapporti tra noi. Ma fuori è diverso...li mi guardano tutti perché indosso il velo, una volta un ragazzo in centro, mi ha chiesto perché indossassi questa schifezza [...] ed è molto dura per me” (Studentessa marocchina, 14 anni).

“Quando siamo in classe cerchiamo di aiutarci un po' tutti però poi gli amici fuori della scuola si scelgono soprattutto in base alla provenienza, io ad esempio che sono filippino ho molti più amici filippini che italiani. Un po' mi dispiace ma mi rendo conto che per tutti è più facile scegliere amici più simili a noi, a scuola invece è diverso perché i professori ci aiutano a superare questa differenza” (Studente filippino, 13 anni).

Dalle parole di questi adolescenti si avverte proprio come la scuola, grazie al ruolo dei docenti e all'organizzazione scolastica, che mira a includere in modo paritario le differenze, si caratterizzi come uno spazio sociale in cui si sperimentano forme di convivenza democratica:

“A scuola devo dire che non ho mai visto discriminazioni, prese in giro o aggressione, però ho visto questi comportamenti fuori dalla scuola, al campo da calcio vicino alla scuola, anche se non ne ero direttamente coinvolto. I ragazzi si offendono per il paese di origine, per il colore della pelle, ma anche senza motivo, semplicemente in questo caso, un ragazzo italiano offendeva un ragazzo di colore, perché era più bravo di lui a calcio” (Ragazzo italiano, 13 anni).

Le scuole frequentate da questi ragazzi sono scuole che accolgono molti ragazzi provenienti da varie nazionalità e che da anni sono impegnate in progetti interdisciplinari e laboratoriali mirati a valorizzare il significato della differenza ed a combattere forme di chiusura e discriminazione. Anche il fatto di aver aderito a questo progetto evidenzia la volontà del corpo docente e del dirigente di essere formati rispetto a certe tematiche.

Nonostante la difficile età dei ragazzi e delle ragazze, trovandosi a vivere nella fase di passaggio dall'infanzia all'età adulta, per qualcuno di loro ancor più conflittuale perché nel mezzo a due culture con il rischio di non appartenere a nessuna delle due (Sayad 1999), hanno dimostrato di avere già una certa consapevolezza dell'esistenza di stereotipi verso le culture minoritarie e in particolare verso le ragazze:

“Io mi sento vittima di stereotipi a casa, perché nella mia cultura (albanese) solo le donne devono preparare da mangiare, pulire la casa... Io devo fare tutto e mio fratello che è più grande niente. Non condivido questa cultura assurda” (Studentessa albanese, 14 anni).

“Io ho deciso di indossare il velo, la mia famiglia mi ha lasciata libera di scegliere. In un'altra scuola ero presa in giro. In questa scuola mi trovo bene perché siamo tanti ragazzi stranieri e non ci sono discriminazioni. Io voglio continuare ad essere musulmana ma molto più aperta di mio padre” (Studentessa egiziana, 15 anni).

In particolare, da queste ultime due testimonianze, traspare proprio la trasformazione culturale che le cosiddette “seconde generazioni” stanno avviando. Queste giovani hanno il peso e la responsabilità di mantenere, almeno in parte, la cultura originaria, e di accogliere le nuove influenze culturali per dare origine a nuove forme di cultura che derivano proprio da questo *métissage* (Cambi 2006).

Questi stereotipi e condizionamenti sono ben chiari anche per i ragazzi autoctoni:

“Pensare agli stereotipi di genere mi fa pensare che il potere e il comando appartengono agli uomini e per le donne è più difficile avere incarichi di potere, proprio per questo stereotipo. Se una donna poi è straniera, è ancor più difficile, potrebbe non capire la lingua, se poi è una donna musulmana che indossa il velo è ancora peggio, le persone potrebbero avere paura del terrorismo [...]. Ricordo che un giorno, in un negozio del centro, sentivo parlare i commessi che non volevano assumere a lavorare una persona con il velo” (Studente italiano, 13 anni).

“Noi tutti, tendiamo a stare maschi con maschi e femmine con femmine, cerchiamo chi ha delle similitudini con noi, però mi rendo conto che non è giusto e chi non è italiano qualche volta è escluso” (Studente italiano, 13 anni).

La raccolta delle voci dei giovani studenti e studentesse ha rappresentato un valore aggiunto per il progetto poiché ha permesso di capire come i primi protagonisti della scuola percepiscano le differenze e il ruolo educativo della scuola. Da questo campione emerge che, stereotipi e discriminazioni di genere ed etnico-culturali, purtroppo continuano ad esistere anche tra i preadolescenti e gli adolescenti ma, allo stesso tempo, esiste un forte impegno della scuola, in particolare nel ruolo dei docenti, per prevenire e combattere tali forme di discriminazioni. Come emerge dalle testimonianze, questo impegno ha dato buoni risultati, considerato lo scarso numero di episodi discriminatori avvenuti nella scuola.

2. La voce degli insegnanti

Gli insegnanti sono tra i principali protagonisti della scuola, hanno il delicato e importante compito di facilitare i processi di apprendimento degli studenti per il raggiungimento di competenze disciplinari e transdisciplinari. Nella ricerca qualitativa condotta all'interno del progetto, sono stati intervistati 30 insegnanti di varie discipline, 10 in ciascuna scuola. Ciò che è emerso in comune alle tre scuole, è una mancanza, nella formazione iniziale dei docenti intervistati, ma anche successivamente in servizio, della formazione in ottica di genere. Ammettono di osservare stereotipi nel comportamento e nelle relazioni tra maschi e femmine,

talvolta appaiono preoccupati per dover gestire le differenze etniche, linguistiche e culturali in classe, soprattutto quando le differenze culturali e religiose appaiono molto evidenti e consistenti, sembra difficile per loro poter trovare una mediazione.

“Noi insegnanti cerchiamo di educare tutti a non creare delle barriere, abbiamo molte ragazze con il velo nelle classi, sebbene ci siano molte e profonde differenze tra la nostra cultura e la cultura islamica, io vedo che loro vengono volentieri a scuola, sono serene, credo che non sia facile per noi entrare nelle loro culture e comprenderle” (Docente di lingua italiana).

In particolare, alcune insegnanti, hanno notato una discriminazione e un maggiore rischio di esclusione sociale dovuto proprio ad alcuni retaggi culturali tra le ragazze musulmane:

“Noto che spesso le donne musulmane hanno paura a parlare, anche con noi insegnanti, sono escluse dalla vita pubblica, dovrebbe essere fatto qualcosa per coinvolgerle e farle partecipare attivamente. A scuola non vediamo mai mamme musulmane a parlare con i docenti, solo padri. La loro cultura non le permette di entrare nella vita pubblica, le figlie sono molto educate e riservate e meno coinvolte attivamente nella vita scolastica. Occorre che la scuola si apra e promuova occasioni di incontro, la nostra scuola, anche se tra mille difficoltà, sta iniziando a farlo” (Docente di lingua italiana).

“Quando al terzo anno i ragazzi e le ragazze scelgono la scuola superiore, mi rendo conto che per qualche ragazza musulmana, più tradizionalista, è come se la scelta fosse già stata fatta, ossia di lasciare gli studi e dedicarsi alla famiglia e alla casa. È un peccato perché qualcuna di loro avrebbe delle eccellenti capacità ma deve interrompere gli studi per dedicarsi alla famiglia. La scuola deve lavorare molto per il loro orientamento” (Docente di matematica e scienze).

Da parte delle insegnanti intervistate è emersa la volontà di impegnarsi per rendere le scuole spazi educativi aperti anche al di là delle lezioni mattutine, perché diventino luoghi di aggregazione per attività culturali e di svago, soprattutto per coinvolgere le famiglie dei ragazzi stranieri che spesso hanno difficoltà linguistiche e di accesso alle opportunità formative e assistenziali del territorio.

In alcuni casi, però, si riscontra una certa rigidità nella comprensione delle altre culture come se a priori fosse impossibile trovare una mediazione tra culture a causa delle marcate differenze esistenti:

“Noi docenti e naturalmente la dirigente ci stiamo attivando per facilitare l'integrazione di altri popoli, offrendo alle famiglie spazi per parlare e incontrare i docenti in orario pomeridiano però vedo che le differenze e le difficoltà sono tante. Io non capisco come possano stare bene e sentirsi come le altre, le ragazze che indossano il velo sono limitate a svolgere alcune attività, penso, ad esempio, alla palestra [...], sanno che non potranno vivere come le loro compagne italiane, io queste tradizioni le trovo assurde” (Docente di italiano).

L'incontro-confronto tra culture diverse, soprattutto quando le differenze sono molto marcate e comportano stili di vita assai diversi, genera sempre incomprensioni e rischio di creare delle barriere di chiusura tra persone appartenenti a culture diverse. Il passo più difficile è più importante è proprio quello di liberarsi

delle proprie cornici di riferimento (Sclavi 2003) per cercare di comprendere l'altro in una posizione di neutralità. Molte attività e corsi di formazione promossi dalle scuole negli ultimi anni stanno andando proprio in questa direzione, che è quella dell'eliminazione di ogni pregiudizio nei confronti dell'altro. Il dialogo rappresenta un principio educativo fondamentale nella pedagogia interculturale ed assume un ruolo centrale nella relazione tra madri immigrate e insegnanti all'interno del contesto scolastico (Bolognesi 2017).

Da parte degli insegnanti, facilitare e promuovere il dialogo con le famiglie, aiuta a costruire un'alleanza scuola-famiglia, in particolare per le madri, tale alleanza rappresenta uno strumento di rafforzamento dell'*empowerment* individuale.

Il rapporto tra scuola e famiglia, nella scuola secondaria, presenta maggiori difficoltà rispetto alla scuola dell'infanzia e primaria: il linguaggio usato per parlare dell'apprendimento dei figli e delle figlie non è sempre comprensibile e come, nota una docente intervistata, la questione dell'orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado o eventualmente dell'Università ha un'importanza estrema per il futuro delle seconde generazioni.

Il dialogo genitori-docenti, anche nella scuola secondaria è un tema determinante per il destino dei giovani, può essere fonte di incomprensione e conflitto o, al contrario, divenire occasione di incontro e valorizzazione delle differenze. Il ruolo dei docenti, la loro consapevolezza delle dinamiche e della complessità dell'evento migratorio e dell'appartenenza al genere femminile sono elementi decisivi per la riuscita scolastica e professionale dei giovani, futuri cittadini e cittadine (Bolognesi 2017).

3. La scuola al tempo della pandemia

Le conseguenze delle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria Covid 19 hanno avuto un impatto sulla vita quotidiana di ogni persona, indipendentemente dall'età.

Certamente i bambini e le bambine, gli adolescenti e i giovani hanno avvertito un forte impatto: i primi privati degli spazi per giocare, per muoversi, correre, socializzare con i coetanei, i secondi privati della libertà di uscire e sperimentare le prime forme di autonomia nonché del tempo scolastico.

Tale situazione di crisi iniziata nel marzo 2020, mi ha spinto a contattare i/le docenti coinvolte nel progetto e nel maggio 2020, in accordo con i docenti stessi abbiamo deciso di sottoporre un questionario ad un campione di studenti delle tre scuole partecipanti alla ricerca qualitativa alcuni dei quali avevano partecipato ai focus groups.

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato proprio capire come, questo momento così difficile di distanziamento sociale e radicale cambiamento nello svolgimento delle attività didattiche, fosse stato vissuto dagli studenti e dalle studentesse

Sono stati raccolti circa quaranta questionari per ciascuna scuola e dall'analisi delle risposte, emerge chiaramente la sensazione di un generale peggioramento del loro stile di vita nel periodo di emergenza sanitaria: le maggiori criticità sono date proprio dalla mancanza delle relazioni sociali e del tempo trascorso a scuola, inteso come tempo per la didattica e l'apprendimento e il tempo per le relazioni e la socializzazione tra pari.

Noia, solitudine, timore di ammalarsi o che possano ammalarsi i propri familiari sono stati gli stati d'animo ricorrenti. In particolare, i ragazzi e le ragazze non

italiani, denunciano ulteriori problematiche che sono quelle legate alla mancanza di uno spazio e di un tempo-scuola che va oltre l'orario mattutino ma comprende le attività extra di recupero del pomeriggio, la mancanza della possibilità di parlare e interagire nella lingua italiana:

“La didattica a distanza è stata molto diversa da quella in presenza. A me è mancata la presenza e l'aiuto costante degli insegnanti in classe e il rapporto con i compagni e compagne. I nostri prof sono stati molto disponibili e sempre a disposizione ma in presenza è tutta un'altra cosa. E poi i lavori di gruppo, i laboratori, nella nostra scuola sono molto importanti...le partite di pallavolo in palestra, i discorsi con le amiche all'entrata e all'uscita. A me è mancato tutto questo” (Studentessa peruviana, 14 anni).

“Io ero meno motivato a studiare, sapevo che i compiti e le interrogazioni erano di meno ed erano diversi... Io lo ammetto faccio fatica a studiare, con la chiusura della scuola ancora di più. Non sarà facile recuperare” (Ragazzo italiano 13 anni).

“In questo periodo di chiusura della scuola e di tutto, mi è sembrato di perdere proprio una dimensione sociale, la scuola appunto, perché soprattutto per noi ragazzi stranieri, che a casa non parliamo (o poco) italiano, è come vivere in due mondi diversi: la casa e la scuola. A me è sembrato anche di peggiorare con l'italiano. Io frequentavo anche le attività pomeridiane di aiuto allo studio quindi non facendo più niente ho avuto più difficoltà a fare i compiti e poi mi è mancato il rapporto con la classe e con i prof.” (Ragazza albanese 14 anni).

“L'unica cosa positiva di questo lockdown è che abbiamo imparato, credo un po' tutti, a usare meglio il computer per lo studio e per i compiti...Però ecco poi abbiamo perso tante altre cose come lo stare insieme, l'aiutarsi a vicenda, gli scherzi e le risate...Spero sia solo un ricordo passato” (Ragazzo rumeno, 13 anni).

La scuola, per la grande maggioranza di questi studenti, rappresenta un ambiente che facilita e promuove le relazioni, la cooperazione i principi democratici della società e cerca di colmare gli svantaggi socio-economico e culturali.

L'attuale situazione di emergenza causata dalla pandemia da Covid 19 e la didattica a distanza hanno evidenziato come le differenze nelle possibilità di accesso e partecipazione alla vita scolastica e sociale abbiano conseguenze nei processi formativi individuali e nel raggiungimento dell'inclusione sociale.

Il possesso delle competenze linguistiche e digitali diviene obiettivo irrinunciabile per studenti, studentesse e per le loro famiglie affinché possano esercitare una cittadinanza attiva e responsabile.

I risultati di questa ricerca, letti alla luce della situazione emergenziale attuale, in riferimento anche agli obiettivi per lo Sviluppo Agenda 2030¹, confermano la necessità di un modello di scuola basato sempre più sul modello dello Sviluppo Umano e sull'Approccio delle Capacità (Margiotta 2012; 2019; Baldacci 2014) una scuola che educi ad apprendere lungo l'arco della vita, che interagisca con il territorio e che allarghi la sua funzione formativa anche alle famiglie degli studenti e delle studentesse.

1 <https://unric.org/it/agenda-2030/>

5. Conclusioni

La prima parte della ricerca qualitativa collegata al progetto “*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*” ha rilevato una chiara consapevolezza, sia da parte del corpo docente sia da parte delle classi coinvolte, dell’esistenza di stereotipi e discriminazioni di genere e su base etnica e culturale anche tra i più giovani. Tali discriminazioni appaiono decisamente più evidenti fuori dalla scuola, nella vita quotidiana e nelle relazioni sociali. La scuola, invece, viene vissuta dagli studenti e studentesse, come uno spazio educativo dove i docenti lavorano per facilitare le relazioni tra i giovani all’insegna della parità e del rispetto.

Pur esistendo problemi e criticità, come le stesse docenti hanno ammesso, soprattutto nella relazione con famiglie straniere e in particolare con quelle musulmane, traspare un certo impegno da parte dei docenti per promuovere forme di *empowerment* al femminile e per facilitare i processi di inclusione sociale delle ragazze musulmane. Il tema dell’orientamento e del sostegno, anche a livello familiare, nella scelta della scuola secondaria diventa una questione fondamentale per il successo formativo delle seconde generazioni.

La seconda fase della ricerca, mirata a delineare il ruolo della scuola durante alla fase di emergenza sanitaria, ha rivelato come, l’interruzione della didattica in presenza e di tutta una serie di attività formative extracurricolari, abbia segnato la rottura di un’esperienza formativa fondamentale che, soprattutto per i ragazzi e le ragazze non italiane ha un forte impatto educativo nelle loro vite. Il supporto offerto in presenza dai docenti, la relazione e l’aiuto con i pari e tutte le attività extracurricolari che queste scuole offrivano in orario pomeridiano, proprio come rivelato dalle parole degli giovani, hanno rappresentato delle risorse educative molto importanti la cui mancanza ha un effetto negativo sul loro livello di apprendimento, sulla motivazione, sulla socializzazione e sui processi di inclusione sociale.

Alla luce delle nuove emergenze sociali, si delinea sempre più necessario un modello di scuola inclusiva e aperta, che valorizzi le varie differenze (di genere, di cultura, etnia, religione), una scuola allargata nei tempi e negli spazi, che si estenda oltre il tempo curricolare mattutino per aprirsi a forme laboratoriali con l’obiettivo principale di facilitare l’inclusione sociale degli studenti e delle loro famiglie. In questo modo la scuola viene a rappresentare una forma di vita sociale stessa come già ormai più di cento anni fa scriveva Dewey (1949).

Oggi vi è la necessità di rilanciare un modello di scuola basata sulla teoria dello Sviluppo Umano (Sen 1999; Margiotta 2012; Baldacci 2014) e sul *Capability Approach* (Nussbaum 2012; Margiotta 2013, 2019) che aiuti a raggiungere le libertà sostanziali degli esseri umani e che valorizzi le lettere e le arti poiché «abitano al pensiero critico, alla riflessività, aiutano a vincere la paura e il sospetto a favore del confronto simpatetico e improntato alla ragione» (Nussbaum 2011).

Una scuola centrata sulla teoria dello Sviluppo Umano cerca di mettere tutti in condizione di vivere in modo da poter realizzare le proprie aspirazioni e si impegna, sin dai primi gradi dell’istruzione, a mirare al raggiungimento delle competenze necessarie oggi come la capacità di pensiero critico, saper esporre e argomentare chiaramente le proprie posizioni, saper convivere in maniera democratica con gli altri (Baldacci 2014, 2019).

Una scuola intesa come bene comune, che fa parte di un sistema formativo integrato e che va oltre l’istruzione e la didattica disciplinare per mirare al rag-

giungimento delle competenze necessarie per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile.

Le criticità derivanti dalla situazione attuale, caratterizzata dalla mancanza quasi totale di relazioni faccia a faccia, hanno ribadito la necessità e l'importanza di docenti in grado di agire in modo critico e riflessivo (Schön 1993), chiamati ad acquisire sempre nuove competenze nella direzione del *lifelong* e *lifewide learning*, per saper gestire in maniera efficace la realtà complessa attuale caratterizzata da una rapidità nei cambiamenti culturali, sociali, economici, educativi.

Competenze specifiche e competenze trasversali sono ugualmente necessarie oggi nella formazione dei docenti: se appare indispensabile la competenza digitale, altrettanto necessarie sono competenze trasversali come la competenza relazionale per saper interagire in maniera adeguata con diversi attori sociali e la resilienza intesa come capacità di resistere e reagire positivamente ad un'esperienza traumatica (Vaccarelli 2016).

Prendendo come riferimento gli obiettivi per la sostenibilità dell'Agenda 2030, le sfide che maggiormente coinvolgono la scuola sono proprio quelle relative alla diffusione di un'istruzione di qualità, inclusiva e che garantisca le pari opportunità e il raggiungimento dell'uguaglianza di genere. Per realizzare questo è necessario investire ancora di più in una solida formazione iniziale del corpo docente, accompagnata da una formazione continua, che permetta loro di essere sempre al passo con le emergenze sociali e culturali, poiché, per la natura stessa della professione, sempre diversa e sempre varia in rapporto all'oggetto e ai destinatari, ogni docente dovrebbe sviluppare una competenza metacognitiva che stia in posizione sovraordinata rispetto a tutte le altre (Baldacci 2013). Tale competenza integra un atteggiamento riflessivo (Boffo 2012) e una propensione investigativa, che consenta di mettere in atto processi in cui porsi domande, affrontare problemi, assumere un assetto di ricerca-azione, per realizzare una scuola di qualità, sempre pronta a prendersi cura dei bisogni dell'altro, percepita come un bene comune che vive grazie al contributo e alla collaborazione reciproca di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (a cura di) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E. (2007). *Adolescenza: i processi di costruzione dell'identità negli adolescenti migranti o di origine straniera*. Atti del Convegno "Famiglie migranti e stili genitoriali" https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti_famiglie_migranti.pdf. Ultima consultazione il 12/01/2021.
- Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In: S. Ulivieri (a cura di). *Insegnare nella scuola secondaria oggi. Declinazioni per una professionalità docente* (pp. 45-68). Pisa: ETS.
- Bolognesi, I. (2017). Madri immigrate a scuola. Il rapporto con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-204
- Bolognesi, I. (2018). Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati. In Ulivieri, S. (a cura di). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp 193-204). Pisa: ETS.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1899). *Scuola e società*. Trad. it, Firenze: La Nuova Italia 1949.
- D'Ignazi, P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.

- Fiorucci, M.; Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Hunt, F. & King, R.P. (2015). *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*. London: Development Education Research Centre.
- Margiotta, U. (2012). Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 1, 15-34.
- Margiotta, U. (2013). Le opportunità di apprendere. *Formazione & Insegnamento*, 2, 35-46.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Miur, (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016-17* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Miur, (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017-18* <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Miur, (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018-19* https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1. Ultima consultazione il 14/01/2021
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*. Liguori: Napoli.
- Ranchetti, G. (2015). *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Salih, R. (2008). *Musulmane rivelate. Donne Islam modernità*. Roma: Carocci.
- Sayad, A. (1999). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it, Milano: Cortina 2002.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.



Educare alle relazioni e alla convivenza civile nella scuola al tempo del Covid-19

Education in relationships and civil cohabitation in the school in the time of Covid-19

Guglielmo Borgia

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - borgia.guglielmo79@gmail.com

ABSTRACT

Faced with the pandemic situation, the school tried to react, ensuring a minimum of education and a certain relational interaction even if at a distance and with all the limitations of ICT for the management of distance learning. The school is now called upon to manage a didactic process that ensures complete training for students, even if they are still at a distance, therefore it is necessary to find new practices to educate and train in an integral way, in this case the distance must not give up that education to civil coexistence and active citizenship which, with the inclusion of Civic Education, we hope to be able to consolidate better. Consequently, at present, in the time of Covid-19 the school is called to innovate in terms of the educational action to be implemented, in order to make the educational offer effective in general and, in particular, for what concerns education to relationships and civil coexistence, through a significant didactic and pedagogical action that must find its concretization in the teaching of Civic Education.

Di fronte alla situazione pandemica la scuola ha cercato di reagire, assicurando un minimo di istruzione e una certa interazione relazionale anche se a distanza e con tutti i limiti delle TIC per la gestione dell'apprendimento a distanza. La scuola adesso è chiamata a gestire un processo didattico che assicuri una formazione completa agli studenti, anche se si è ancora a distanza, quindi è necessario trovare pratiche nuove per educare e formare in maniera integrale, nella fattispecie la distanza non deve fare rinunciare a quell'educazione alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva che con l'inserimento dell'Educazione Civica si spera di poter meglio consolidare. Di conseguenza, allo stato attuale, in tempo di Covid-19 la scuola è chiamata a innovare in ordine all'azione educativa da mettere in essere, al fine di rendere efficace l'offerta formativa in generale e, in particolare, per ciò che attiene l'educazione alla relazione e alla convivenza civile, attraverso una significativa azione didattica e pedagogica che deve trovare la sua concretizzazione nell'insegnamento dell'Educazione Civica.

KEYWORDS

Citizenship, Cohabitation, Difference, Education, Otherness.
Cittadinanza, Convivenza, Differenza, Educazione, Alterità.

Introduzione

La realtà sociale di oggi ci presenta un'amara verità, il mondo delle relazioni sembra essere tutto diventato un *sistema di valori* fluttuante, nulla è per sempre! Nell'era della pandemia, anche la presunta certezza di una ipotetica onnipotenza della scienza sembra sgretolarsi sotto l'imperante e galoppante virulenza del Covid-19, improvvisamente l'intera umanità si è scoperta fragile e attaccabile. La crisi sanitaria ha evidenziato e acuito antiche e nuove criticità del sistema sociale, economico, politico e scolastico, con ripercussioni devastanti a livello planetario in tutti i settori della vita quotidiana, in particolare nelle relazioni umane e nei rapporti di convivenza civile. Si è inasprito a volte l'atteggiamento pregiudiziale nei confronti dell'altro, del "diverso" in senso lato. In tempo di pandemia il diverso da tenere a debita distanza è rappresentato dal positivo al Covid. È aumentata la diffidenza nei confronti del vicinato, quindi della prossimità, in quanto oggi anche il vicino di casa, il compagno di banco, il collega di lavoro, un parente, un cittadino di uno stato confinante, può essere un potenziale positivo, quindi veicolo del virus infettante, di conseguenza, per trasposizione, il nemico non è solo il virus ma anche qualsiasi soggetto potenzialmente positivo. La parte della popolazione che sta soffrendo più di tutti gli effetti del distanziamento sociale sono i giovani, i quali stanno patendo le conseguenze di una didattica a distanza, la mancanza della prossimità relazionale con i compagni di classe e con i docenti, i giovani stanno sperimentando la limitazione della libertà personale imposta dalla situazione pandemica. In realtà tutti stiamo soffrendo l'impossibilità di vivere la relazione educativa e la convivenza civile secondo le regole naturali della socialità e della relazionalità, fatta di prossimità.

Z. Bauman, citando Kant scrive che: «Kant faceva notare che il pianeta in cui viviamo è una *sfera*, e rifletteva sulle conseguenze di quell'osservazione chiaramente banale, e cioè che tutti ci troviamo e ci muoviamo sulla superficie di questa sfera, che non abbiamo altro posto dove andare e che dunque siamo destinati a vivere l'uno a fianco dell'altro e l'uno in compagnia dell'altro. Muovendoci su una superficie sferica, se cerchiamo di allontanarci da un lato, inevitabilmente ci avviciniamo dall'altro. Qualunque tentativo di accrescere una distanza è destinato invariabilmente a essere frustrato. E dunque, rifletteva Kant, l'unificazione delle specie umane in un'unica cittadinanza è la destinazione che la Natura stessa ha scelto per noi, l'orizzonte ultimo della nostra storia universale» (2011, 193). Pertanto, la prossimità, l'entrare in relazione, in contatto è inevitabile per gli esseri umani, con tutto quello che ciò comporta in una situazione di galoppante diffusione del virus. Il processo di globalizzazione oltre ad agevolare le dinamiche sociali e i rapporti di convivenza tra i popoli, ha pure dato un amaro alla diffusione del virus che predilige come unico veicolo l'uomo, infatti ci dicono gli scienziati che per frenare la corsa del Covid è necessario rallentare la circolazione delle persone ed evitare la prossimità delle relazioni umane. Questa situazione è evidente che ha delle ricadute nefaste sui processi educativi e sui luoghi preposti all'educazione, nella fattispecie la scuola, compromettendo l'ambito dell'educazione alla convivenza civile.

È evidente come le limitazioni dei movimenti e delle espressioni affettive stanno compromettendo la sfera delle relazioni, soprattutto quelle educative, spingendo gli educatori a pensare a nuovi modi e a nuovi spazi per vivere la relazione educativa e la convivenza civile.

L'educazione è frutto dell'esperienza, scriveva Dewey (2014, 11), anche se, come lo stesso Dewey sottolineava, non tutte le esperienze sono parimenti edu-

cative, però comunque l'esperienza è considerata da Francesco Cappa come «banco di prova di ogni teoria pedagogica, e allo stesso tempo, è ciò che permette di educare ogni uomo alla responsabilità, alla partecipazione, alla soluzione di problemi di tutti in una società fondata sull'integrazione e non sull'esclusione, sulla comprensione di quell'evento che noi siamo e che soprattutto possiamo ancora divenire, nella complessità e nella molteplicità in cui i nostri pensieri, i nostri desideri e le nostre azioni si muovono» (Cappa 2014). Quindi, educano le esperienze significative frutto di relazioni profonde e pregne di significato per la crescita dell'allievo, esperienze che sono frutto di una relazione oblativa tra l'educatore e l'educando. Ci chiediamo, dunque, come continuare a educare secondo questa logica in tempo di pandemia, dovendo stare a distanza dagli altri, non potendo relazionarci nello stesso luogo; come interessare una relazione educativa nei cosiddetti non luoghi del virtuale e a distanza, come educare attraverso un insegnamento di contenuti che devono passare non tramite la prossimità dell'incontro ma attraverso i cavi della fibra, viaggiando a 100 MB, in queste condizioni ci chiediamo se è ipotizzabile l'istaurarsi di una relazione educativa che attraverso un'esperienza d'insegnamento a distanza educi nella scuola alla relazione e alla convivenza civile. In questo mio contributo cercherò di evidenziare l'importanza di un'educazione integrale della persona nella scuola, che è chiamata ad innovare e adattarsi all'attuale situazione pandemica, senza dover rinunciare alla sua mission educativa e formativa in merito all'educazione alle relazioni e alla convivenza civile.

1. La logica sistemica e l'interdipendenza planetaria

L'attuale situazione mondiale ci presenta una società sempre più multiculturale, globalizzata e complessa, che fa emergere con forza la problematica legata alla dimensione della convivenza tra gli uomini. I rapporti di convivenza e l'esigenza di una cittadinanza planetaria mettono in evidenza il bisogno di regolamentare le relazioni intersoggettive nei luoghi della convivenza sociale, «nei dinamismi della storia, pur nelle diversità delle etnie, delle società e delle culture, vediamo seminata così la vocazione a formare una comunità composta da fratelli che si accolgono reciprocamente, prendendosi cura gli uni degli altri» (Papa Francesco 2020, 96).

La logica sistemica e l'interdipendenza planetaria fanno sorgere l'esigenza di una risposta significativa altrettanto globale e politico-strutturale. M. Ceruti sostiene che: «sono le pratiche di vita, in breve, il trovarsi accanto che rende possibile il dialogo, mai il contrario» (2020, 226). Dunque, emerge con forza la questione sulle direzioni e orizzonti di senso in merito al futuro dell'umanità, soprattutto in questo periodo del Covid-19. Di fronte all'inquietudine dell'uomo contemporaneo, soprattutto in quest'attuale situazione pandemica, la scuola deve rappresentare l'istituzione capace di dare una risposta significativa in merito al dialogo, alle relazioni e alla convivenza civile, per l'oggi e per il futuro. La scuola è chiamata a formare alla speranza per una migliore convivenza di tutti i popoli, quindi deve proporre una formazione integrale e universale per il dialogo, le relazioni, la fratellanza e la solidarietà, in funzione del bene comune e della cittadinanza planetaria. Nell'attuale situazione pandemica sembra quasi secondario parlare di educazione alla cittadinanza planetaria e della scuola quale luogo principale dove imparare ad esercitare la cittadinanza, visto che si lavora a distanza, per cui le priorità sono quelle di dover assicurare un minimo d'istruzione, anche se sappiamo

bene che la dimensione etica sta alla base dei processi d'istruzione e formazione. Le dinamiche sociali causate dalla pandemia sembrano mettere a dura prova i valori fondamentali che stanno alla base della convivenza civile e della democrazia. All'estendersi e rafforzarsi dei tentativi per arginare la pandemia sembra accompagnarsi un progressivo acuirsi dei conflitti sociali e politici. Di conseguenza, emergono con più forza le differenze e le divisioni sociali, culturali ed economiche, che rischiano di vanificare il lavoro di educazione alla cittadinanza fatto fin qui dalle scuole. Resta, pertanto, prioritario per la scuola il principio di educare i giovani alla pratica dei valori universali, attraverso una sistemica educazione e formazione alla conoscenza, al rispetto, alla relazione e alla solidarietà. In altre parole, anche in situazione di didattica a distanza gli insegnati sono chiamati a orientare i propri studenti verso l'acquisizione della consapevolezza dei propri diritti e doveri di cittadinanza, a livello locale e planetario, in modo particolare in questo momento. «La scuola ha proprio questo compito di integrazione in codici universali, in un mondo che trascende quello della patria – geografica o culturale – d'origine» (Santerini 2008, 6). È l'attuale situazione pandemica che deve spingerci verso la consapevolezza della planetaria interdipendenza (Santerini 2008, 7) e, quindi, verso la promozione di una cittadinanza che abbia a fondamento i diritti della persona umana e la solidarietà. Infatti, così come il virus ha messo a nudo la fragilità umana, allo stesso tempo ha evidenziato pure la reale interdipendenza dei popoli come un unico sistema planetario.

2. Cittadinanza solidale e valorizzazione delle differenze

La scuola con l'inserimento dell'Educazione Civica ha riaperto ancora una volta il dibattito in merito alle competenze civiche di cittadinanza, che chiamano direttamente in causa i concetti di responsabilità, democrazia, convivenza civile, solidarietà, dignità della persona, in quanto «l'educazione alla cittadinanza va al di là dei confini propri dell'educazione civica perché fa riferimento alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale» (Salmeri 2015, 13). La globalizzazione e l'attuale scenario politico-sociale hanno aperto nella società contemporanea scenari nuovi e messo in essere nuove dinamiche sociali che la pandemia sta ulteriormente evidenziando, acuendo a volte antiche e nuove criticità. Di fronte a questa nuova situazione la pedagogia è interpellata per prima nel definire in maniera chiara i concetti di cittadinanza, identità, diversità; la scuola invece è invitata a ad attuare prassi educative e formative tese a formare gli studenti secondo la prospettiva della cittadinanza solidale e della valorizzazione delle differenze. Stefano Salmeri scrive che «l'educazione alla cittadinanza ha una natura trasversale, quindi è necessario che i saperi disciplinari si trasformino in comportamenti etici capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile [...] Educare alla cittadinanza significa insegnare il valore fondamentale dei diritti dell'uomo, della libertà, della democrazia, della pace, della nonviolenza, della giustizia, del rispetto e della tutela delle differenze» (2015, 13). In altri termini l'identità nazionale, culturale, religiosa, politica, si rafforza nelle persone, diventando modo di essere e di agire, attraverso la presa di consapevolezza della differenza come valore, in quanto la diversità rappresenta una ricchezza da preservare e valorizzare nella logica della complementarità. In altre parole, siamo tutti chiamati e coinvolti nella costruzione di percorsi di democrazia e cittadinanza per il bene comune e la convivenza civile che abbiano a fonda-

mento la dignità della persona umana e la solidarietà. De Luca scrive che «Il forte legame tra il principio di solidarietà elaborato nella Carta dei diritti dell'unione Europea, vista la sua chiara connessione con la dignità umana, la libertà e l'uguaglianza, presenta una chiara interdipendenza con la cittadinanza attiva» (2015, 68). Dunque, nella scuola in questo momento pandemico, risulta fondamentale per le discipline fare ruotare i saperi attorno alla dimensione etica, che sostanziandosi del concetto di solidarietà, potrebbe dare significato nuovo al momento scolastico a distanza che stiamo vivendo, alimentando di proposte innovative la scuola al tempo del Covid. «Convivenza e cittadinanza trovano il loro fondamento nella solidarietà che evoca "il senso dell'armonia, della non divisione, della comprensione, dell'andare oltre, del procedere insieme, verso il medesimo fine educativo". [...] Il ruolo fondativo della solidarietà nel rapporto con la cittadinanza è dato dall'ormai indifferibile necessità di educare il nuovo cittadino al senso dell'appartenenza al mondo contemporaneo, senza confini, che trova nel rispetto dell'altro – sia nell'accoglienza, sia verso il territorio ospitante – l'unico canone per gestire le intricate dinamiche dei rapporti umani che la realtà attuale ci consegna» (De Luca 2015, 70-71). In altre parole, la scuola è il luogo principale dove si deve imparare a vivere il valore della solidarietà e delle differenze, dove attraverso l'esercizio della democrazia si impara a convivere e ad arricchirsi culturalmente, grazie alle peculiarità di ciascuno.

Conclusione

In tempo di pandemia la scuola deve attrezzarsi per educare i propri studenti al valore della solidarietà, vivendo a distanza il rapporto educativo. Dal mio punto di vista posso dire che sono tante le esperienze scolastiche che in questi mesi di Covid-19 evidenziano le molteplici strategie didattiche e pedagogiche messe in essere dai docenti per educare i giovani alle competenze civiche, dilatando di fatto lo spazio virtuale del web in uno spazio planetario di solidarietà, che ha fatto sentire la prossimità e il calore umano della relazione oblativa di tutti, vivendo a livello di dimensione interiore il contatto relazionale. Di conseguenza, migliaia di giovani studenti stanno sviluppando competenze civiche nella gestione dello spazio web per animare e discutere non tanto di saperi specialistici ma dell'etica dei valori. I momenti educativi più significativi non sono solo le lezioni di Educazione Civica ma le assemblee d'istituto o i vari seminari di studio e approfondimento di tematiche interculturali, tenuti con varie associazioni, dove si è posto al centro della discussione l'importanza della solidarietà e delle relazioni sociali, soprattutto in questo periodo di Covid. In altri termini, si tratta di prendere consapevolezza dei nuovi confini che ci pone di fronte la globalizzazione, e delle nuove forme di connessione in questi spazi, in questi non luoghi, ma che di fatto si stanno sempre più definendo come luoghi di incontro e di relazioni anche se a distanza, bisogna imparare a vivere la prossimità e le relazioni educative per una nuova convivenza civile a livello planetario. Il distanziamento e l'uso massiccio delle TIC per l'apprendimento a distanza ha messo in discussione il raggio d'azione della scuola e i confini dei tradizionali modi di vivere e interessare le relazioni. Si sono instaurati nuovi legami con le famiglie e gli studenti, che hanno ridefinito e connotato di nuovo il patto educativo. Se da un lato si è perso il rapporto in presenza, dall'altro si sta costruendo un nuovo patto educativo-relazionale con genitori e studenti, incentrato sulla solidarietà e l'interiorità, con la DAD la scuola è entrata nell'intimità delle case dei propri studenti, così allo stesso modo gli studenti sono entrati

negli spazi privati degli insegnanti, accorciando di fatto la distanza prossimale tra educatore ed educando, questo pare che stia ridefinendo e riqualificando la relazione educativa tra studenti e docenti, aprendo a orizzonti nuovi di solidarietà e convivenza che, sicuramente, quando si ritornerà tutti in presenza avrà delle ricadute positive per ciò che riguarda l'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ceruti M. (2020). *La rotta della fraternità, nel tempo della complessità*, in Forte B. et ALII, *Papa Francesco. Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Brescia: Scholè Editrice Morcelliana.
- De Luca C. (2015). Il principio della solidarietà nella carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 45, 67-78.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti*, Santa Sede: Libreria editrice vaticana.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santerini M. (2008). In Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*. Torino: Ega.



Integrare per includere nel curriculum 0-6.
Approcci educativi e sostenibili per bambini
con Disturbo dello Spettro Autistico
*Integration for inclusion in early childhood education.
Sustainable educational approaches for children
with Autism Spectrum Disorders*

Michela Galdieri

Università degli Studi del Sannio di Benevento – michela.galdieri@unisannio.it

Emanuela Zappalà

Università degli Studi di Salerno – ezappala@unisa.it

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno – paiello@unisa.it

ABSTRACT

Promoting an inclusive culture is one of the goals to be pursued towards a concept of sustainability based on the principles of participation and self-determination of all pupils. Due to the heterogeneity of its manifestations, children on the Autism Spectrum Disorder require educational interventions that favour effective communication and interaction from early childhood. This paper proposes a reflection on an integrated intervention model in the educational field, which includes the inclusive potential of the Group-Based Early Start Denver Model (G-ESDM) and the use of strategies and tools of Alternative and Augmentative Communication (AAC). The aim is to set up learning environments that encourage the full participation of children with ASD by giving all educators and/or teachers an active role as facilitators of communication, inclusive and learning processes.

Promuovere una cultura dell'inclusione costituisce uno degli obiettivi da perseguire in direzione di una *sostenibilità* che si fondi sul principio della partecipazione e dell'autodeterminazione di *tutti* e di *ciascuno*. Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), per l'eterogeneità delle sue manifestazioni, necessita di interventi educativi che facilitino modalità di comunicazione e di interazione efficaci sin dalla prima infanzia. Il presente lavoro, a partire dalle potenzialità inclusive del Group-Based Early Start Denver Model (G-ESDM), propone una riflessione su un modello di intervento integrato, declinabile in ambito educativo, che preveda anche l'impiego di strategie e strumenti della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Lo scopo è di predisporre ambienti di apprendimento nei quali favorire la piena partecipazione dei bambini con ASD, attribuendo un ruolo attivo ai diversi partner comunicativi (educatori e/o insegnanti) quali facilitatori dei processi comunicativi, inclusivi e di apprendimento.

KEYWORDS

Inclusion; sustainability; G-EDSM; Augmentative Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder.

Inclusione; sostenibilità; G-ESDM; Comunicazione Aumentativa Alternativa; Disturbo dello Spettro Autistico.

Introduzione¹

Il linguaggio costituisce la capacità umana di codificare il pensiero, uno strumento con cui condividere conoscenze, soddisfare bisogni, stabilire relazioni, raccontarsi. Uno degli ostacoli alla partecipazione, scolastica e non solo, è sicuramente rappresentato dall'impossibilità per la persona di attingere al codice linguistico e se il deficit verbale è associato ad altre difficoltà, come quelle percettive e motorie, di poter avere accesso alla gestualità e alla scrittura (D'Amico & Devescovi, 2013; Pinton, 2018). Il rischio che si generino condizioni di esclusione è dietro l'angolo: l'assenza della componente linguistica, una sua riduzione o un suo uso improprio, può avere significativi effetti sugli altri domini cognitivi, sulla comunicazione, sulla socializzazione e costituire per la persona un impedimento al raggiungimento di una buona qualità della vita (Cafiero, 2009; Sartori, 2010).

Lo stato di benessere di ciascuno, identificabile con l'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili dall'individuo (Nussbaum, 2011; Sen, 1985), è sicuramente dipendente dalla capacità di agire e di autodeterminarsi "anche nel momento in cui le persone presentano disabilità importanti con scarsi livelli di autonomia personale" (Cottini, 2016, p.15); un'autodeterminazione che si esplica nel diritto di poter scegliere fra varie opportunità, di perseguire i propri obiettivi (Hoffman & Field, 1985; Ryan & Deci, 2000) e, nondimeno, di esprimere e condividere le proprie intenzioni comunicative per poter partecipare attivamente in ogni contesto di vita.

Promuovere una cultura dell'inclusione e della partecipazione costituisce, attualmente, uno degli obiettivi da perseguire in direzione di una *sostenibilità* (ONU, 2015) che, non più riferibile al solo piano ambientale ed economico, sia concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello sviluppo e si fondi "su una concezione non individualistica e non privatistica dei saperi, delle azioni sociali, della progettazione. La cultura – necessaria perché la sostenibilità si realizzi – si deve fondare su una idea di 'cura' dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la partecipazione" (Riva, 2018); l'educazione allo sviluppo sostenibile, inoltre, sollecita una riflessione nell'ambito della progettazione pedagogica e didattica indirizzata alla costruzione di ambienti di apprendimento adeguati al pieno sviluppo anche del bambino (Briecag, 2019).

Tuttavia, la presenza di una disabilità può limitare il repertorio comportamentale della persona, può ostacolare l'interazione costruttiva con il contesto e generare condizioni di parziale o totale dipendenza dagli altri che rendono meno agevole il percorso verso la partecipazione e l'autodeterminazione della persona (Gava, 2016). Nel Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) secondo quanto indicato dal *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Di-*

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, Michela Galdieri ha redatto l'Introduzione e i paragrafi 2 e 3; Emanuela Zappalà è autrice del paragrafo 1 e delle Conclusioni; Paola Aiello è coordinatore scientifico della ricerca.

sorders (DSM-5), le aree prevalentemente interessate sono proprio quelle relative al linguaggio, all'interazione sociale reciproca, all'abilità di comunicare pensieri ed emozioni a cui si accompagnano comportamenti disadattivi, stereotipie, interessi ristretti (APA, 2014). Si tratta di un disturbo neuroevolutivo caratterizzato da significative alterazioni nella ricezione e nell'elaborazione dei dati senso-percettivi dai quali derivano difficoltà nell'organizzazione degli stimoli sensoriali, nella percezione di sé e del mondo circostante (Peeters & De Clercq, 2012) che spesso induce a ipotizzare la presenza di un deficit uditivo per giustificare la comparsa di comportamenti nel bambino che simulano sordità e cecità e che, invece, sono riconducibili ad un'agnosia sensoriale (Bodgashina, 2003; Iavarone, Aiello, Militeri & Sibilio, 2017).

La capacità limitata di riconoscere gli stati mentali (Baron-Cohen, 1997; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999; Frith, 1996), inoltre, impedisce alla persona con autismo di cogliere anche gli aspetti salienti della tradizionale struttura dialogica nella quale, domande e risposte si alternano a pause, silenzi carichi di significato (Hall, 1969) e a un insieme di "reazioni corporee" con cui l'ascoltatore mostra di apprezzare che il parlante ha fatto dell'ironia, delle allusioni, del sarcasmo (Goffman, 1987). Riconoscere il potenziale comunicativo di un proprio gesto, di un movimento del capo, di un'espressione facciale e comprendere, nel contempo, i segnali corporei che ci giungono dagli altri (Ekman & Friesen, 2007; Kendon, 1981), secondo quanto ampiamente evidenziato dall'approccio multidimensionale allo studio della comunicazione non-verbale (Argyle, 1992; Ekman, 2008; Mehrabian, 2007), costituisce, al pari del linguaggio, il presupposto per l'acquisizione di abilità e di competenze sociali indispensabili nell'interazione tra i partner comunicativi e nella costruzione di relazioni interpersonali che, difatti, risultano fortemente compromesse nel soggetto autistico (Quill, 2007).

Sebbene tutti questi aspetti assumano un'espressività variabile nel tempo in relazione a numerosi fattori (biologici, psicologici e ambientali), l'autismo si configura come una disabilità permanente capace di inficiare, quindi, non solo la dimensione linguistico-comunicativa, ma anche l'insieme delle relazioni sociali alla base del funzionamento-apprenditivo della persona (WHO, 1992; OMS, 2007).

Per l'eterogeneità delle sue manifestazioni l'autismo richiede, pertanto, interventi educativi individualizzati, intensivi ed integrati (AA.VV, 2011; Cohen & Volkmar, 2004) che siano in grado di individuare precocemente soluzioni alternative capaci di rendere possibile la comunicazione della persona con il suo ambiente, di evitare l'accentuarsi di comportamenti problema, un impoverimento delle potenzialità intellettive e una riduzione delle capacità decisionali. Inoltre, ad oggi, è necessario tenere conto anche delle ripercussioni che la recente crisi pandemica da Covid-19 ha avuto nel processo di crescita anche dei bambini con autismo. Studi recenti hanno riscontrato importanti regressioni in diverse aree di sviluppo, tra questi: l'aumento di comportamenti aggressivi e tic, oltre a una diminuzione delle abilità comunicative (Amorim et al., 2020; Mutluer, Doenvas, Genc, 2020). Sulla base di tali premesse, si rende necessaria una diagnosi precoce a partire dalla quale indagare quali orientamenti potrebbero indirizzare il curriculum 0-6 al fine di predisporre ambienti di apprendimento in linea con gli obiettivi esplicitati dall'ONU (2015) per favorire la piena partecipazione anche degli alunni con ASD non verbali alle attività scolastiche. In questa direzione l'articolo, a partire dalla descrizione delle potenzialità inclusive del *Group-Based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti et al., 2017) propone una riflessione su un modello di intervento integrato, declinabile in ambito educativo, flessibile e "centrato sul bambino" che preveda, al suo interno, l'impiego di strategie e strumenti della Comunicazione

Aumentativa Alternativa (CAA) utilizzabili da educatori, insegnanti e operatori in quanto partner comunicativi privilegiati, nonché facilitatori del processo inclusivo e di apprendimento del bambino con bisogni comunicativi complessi (BCC) sin dalla primissima infanzia.

1. Promuovere le abilità comunicative attraverso le suggestioni educative del G-ESDM

Il G-ESDM (Vivanti et al., 2019) è l'implementazione di gruppo dell'*evidence based practice* dell'*Early Start Denver Model* (Dawson, Rogers, 2010). Indirizzato ai bambini in età prescolare, questo modello educativo tiene conto dei più recenti studi nel campo dell'apprendimento infantile, della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell'educazione per fornire agli educatori e agli insegnanti utili indicazioni per promuovere il pieno sviluppo degli alunni con ASD a scuola. Questi professionisti, in particolare, rivestono un ruolo fondamentale e ad essi è richiesto di adeguare la propria azione educativa ai bisogni educativi dell'alunno, alle sue modalità comunicative, ai suoi tempi, ai suoi interessi e potenzialità. Essi si configurano, dunque, come i facilitatori, sostenitori e promotori delle interazioni con i pari e i materiali di gioco. L'azione educativo-didattica del docente che utilizza questo modello non è prescrittiva, ma è orientata dai principi del *Denver Model*, del *Pivotal Response Training* e dell'*Applied Behaviour Analysis* e, in modo olistico, dagli interessi e peculiarità dei bambini con ASD. Durante le attività di gioco condiviso, l'adulto può adottare alcuni dei suddetti principi per ampliare anche i tentativi comunicativi degli alunni. Per esempio, se il bambino osserva un materiale di suo interesse fuori dalla sua portata, il docente può utilizzare le strategie di *prompting*² più adeguate per modellare una parola, usare il *pointing*, o aiutarlo a utilizzare mezzi di comunicazione alternativa a lui più idonei e ampliare i tentativi comunicativi. Inoltre, le attività educativo-didattiche prevedono uno specifico adattamento degli spazi che possa consentire all'alunno di esplorare attivamente l'ambiente e di progettare attività di gioco emergenti, interattive e flessibili. È grazie all'interazione tra l'adulto e il bambino, tra quest'ultimo e i coetanei e/o l'ambiente che si definiscono in itinere i contenuti didattici e si supportano tutti i discendenti nell'elaborazione dei significati condivisi. Damiano (2013) afferma che nella scuola "lo spazio è l'architettura dell'insegnamento, dove la disposizione dei rapporti tra le attrezzature e i soggetti – la distanza, la prossimità, la messa in vista, il nascondimento, la classificazione degli ambienti come accessibili o proibiti - è finalizzata alla creazione di significati [...]. Non soltanto topologia, ma prossemica dell'azione didattica [corsivi aggiunti dall'autore]" (p. 71). Nel G-ESDM gli spazi, oltre a essere su misura di bambino, sono predisposti in modo tale che siano accessibili, prevedibili e consentano a tutti i bambini di iniziare attività di gioco in modo spontaneo e condiviso. Inoltre, è prevista una suddivisione in aree di gioco o di attività i cui materiali sono accuratamente selezionati sulla base delle finalità

2 Il *prompting* è una tecnica di intervento comportamentale che si realizza con l'utilizzo frequente e programmato di aiuti (*prompts*). Essi possono essere classificati a seconda del loro grado di intrusività: prompt fisico totale, il più invasivo, con il quale il professionista modella l'azione da compiere attraverso una guida motoria dell'azione; prompt fisico parziale, con il quale l'educatore può accompagnare in modo meno completo un movimento (es. dando un colpetto al gomito o alla mano per direzionare l'azione); infine, i meno intrusivi, sono il prompt gestuale, con cui ci si limita ad indicare con il dito (*pointing*), e il prompt verbale per suggerire cosa fare. La scelta del prompt dipende dalle competenze del bambino e, affinché egli possa diventare autonomo nell'esecuzione di un compito, gli aiuti dovranno essere pian piano ridotti ed eliminati (*fading*).

e dei domini di sviluppo che possono far sviluppare (es. area logico-matematica, area del gioco simbolico, area della lettura, ecc.). Prestare attenzione alla razionalità e alla qualità formativa dei singoli spazi si traduce in un processo di co-costruzione di significati in relazione alle loro funzioni specifiche. In aggiunta, questo tipo di ambiente, oltre a offrire opportunità di apprendimento, stimoli, accoglienza, può assicurare tutti i bambini, e in particolare quelli con ASD, perché gli consente di comprendere quali tipologie di attività possono svolgere all'interno di un'area definita e di scoprire autonomamente i materiali in esso presenti. Il docente può, inoltre, supportare i bambini nella comprensione e nell'utilizzo dei materiali proponendosi come compagno di giochi e utilizzare dei *prompt* per fornire supporto e promuovere lo sviluppo anche delle abilità comunicative e linguistiche. Purtroppo, tale interazione potrebbe essere compromessa con alunni con ASD non verbali. Questi ultimi solitamente assumono un comportamento sociale evitante; sembra che essi ignorino chi gli sta intorno, dimostrano difficoltà nel rapportarsi con gli altri, possono esprimere le emozioni in modo estremo (es. urlando, piangendo) o mettere in atto comportamenti di auto-stimolazione e vocalizzare in modo stereotipato e ripetitivo (Quill, 2007). Tutti questi comportamenti potrebbero ostacolare la piena partecipazione alle attività scolastiche e anche l'interazione con i pari e gli adulti di riferimento, così come potrebbero far generare nell'alunno un senso di frustrazione, oltre a manifestare comportamenti disadattivi. Per tale motivo, il G-ESDM prevede che, quando l'alunno non ha mostrato alcun progresso dopo 2-3 mesi di intervento educativo, il docente, i *caregivers* e tutti i professionisti coinvolti valutino la possibilità di utilizzare le strategie educativo-didattiche del modello con altri sistemi di comunicazione. Tale scelta è guidata dall'*albero decisionale della CAA* (Vivanti et al., 2019, p. 135), il quale consente di comprendere se i mezzi della CAA o del PECS sono idonei per il superamento dei bisogni comunicativi complessi manifestati dal bambino con ASD (Fig.1.). La CAA viene solitamente adottata per coloro i quali, oltre ad avere un lessico scarso per l'età di sviluppo, non utilizzano il linguaggio in modo funzionale nei diversi contesti di vita. L'integrazione delle strategie naturalistiche della CAA, nelle diverse aree della classe e durante le attività gioco, potrebbe supportare i bambini con ASD a esprimere i propri bisogni e desideri con i pari e con gli adulti. Invece, l'introduzione del PECS potrebbe favorire la comprensione delle dinamiche relazionali e facilitare l'iniziativa per lo scambio comunicativo attraverso l'uso delle immagini, specialmente quando le abilità comunicativo-linguistiche sono più compromesse.

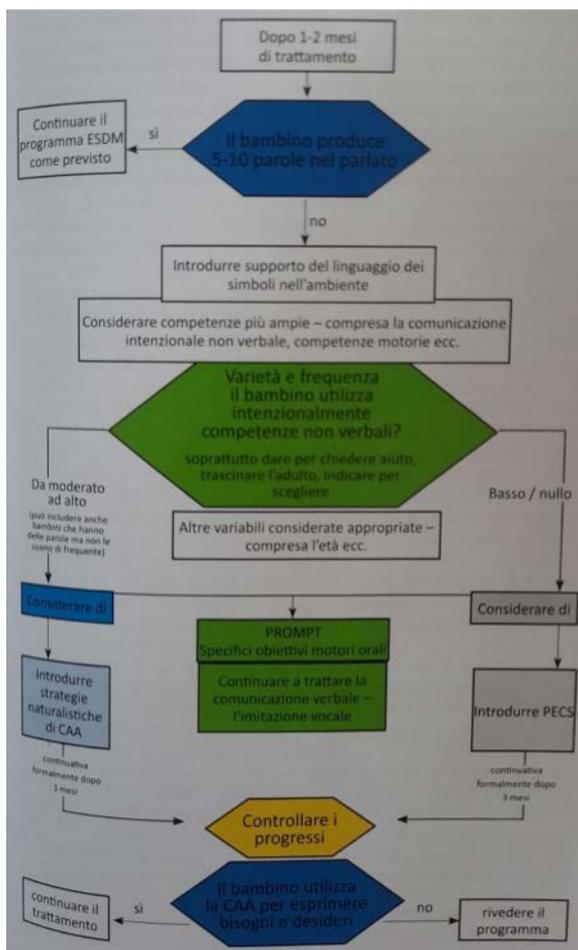


Figura 1. L'albero decisionale della CAA (Vivanti et al., 2019, p.135)

Il docente e tutti gli adulti di riferimento dei bambini con ASD sono soliti adottare una comunicazione prettamente di tipo verbale e non verbale (uso dei gesti, espressioni del viso) e queste modalità non sono sempre attenzionate e condivise dall'alunno con ASD, le cui peculiari di manifestazione determinano i deficit nella comunicazione, nell'interazione sociale e nella comprensione delle azioni altrui; per cui, l'utilizzo di simboli o immagini, presenti nel supporto scelto, possono consentire la condivisione di uno spazio noi-centrico (Gallese, 2006). Pertanto, è richiesto agli educatori e insegnanti che vorranno adottare questo modello educativo l'uso delle figure per la conversazione, evitando di fornire esclusivamente stimoli orali e permettendo all'alunno di comunicare anche mostrando o indicando le figure. Per fare ciò si rende necessaria una conoscenza delle funzionalità e le modalità di adozione della CAA con alunni con ASD.

2. CAA e strategie di intervento per bambini con ASD

Secondo quanto indicato dall' *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 2005), nell'ambito degli interventi pensati per far fronte ai bisogni comunicativi di utenti con diversi disturbi, ivi compresi quelli dello spettro autistico, la Comunicazione Aumentativa Alternativa costituisce una delle possibili risposte per ripristinare una comunicazione efficace. Indirizzata a compensare disabilità comunicative, limitazioni nella partecipazione e nell'uso del linguaggio, sia temporanee (Millar, Light & Schlosser, 2006) che permanenti (Hurtig & Downey, 2009), la CAA rappresenta un' area di ricerca e di pratica clinica ed educativa, tutt'ora in fieri, il cui obiettivo non è solo quello di fornire agli utenti modalità di comunicazione *alternative* che possano sostenere la comunicazione ma promuovere, *in primis*, lo sviluppo del potenziale di ciascuna persona nei suoi contesti di vita come la famiglia, la scuola e la comunità sociale.

Indipendentemente dalle cause congenite o acquisite che possono determinare l'incapacità di scrivere, parlare o utilizzare la comunicazione gestuale, l'obiettivo di un intervento è quello di offrire a ciascuno l'opportunità di soddisfare gli scopi propri di un'interazione comunicativa come: esprimere e condividere bisogni e desideri; trasferire informazioni; stabilire relazioni sociali e fare delle richieste (Ligth, 2003). Il *Participation Model for Augmentative and Alternative Communication* (Beukelman & Mirenda, 2012c, p. 109) evidenzia l'importanza di pianificare interventi precoci a partire dalla prima infanzia con lo scopo di supportare e di incrementare i livelli di partecipazione e di comunicazione a partire dai comunicatori iniziali³: è il caso di bambini con diversi tipi di disabilità la cui comunicazione si sta sviluppando secondo l'età cronologica o che usano modalità di comunicazione non simboliche, come avviene per molti bambini con ASD che necessitano di essere supportati per poter imparare le abilità comunicative di base grazie alle quali incidere positivamente sul proprio ambiente. Alcuni di essi non useranno affatto il linguaggio verbale; molti parleranno ma conserveranno una produzione limitata e una scarsa comprensione; altri ripeteranno frasi udite senza che ci sia una particolare attinenza con il contesto; altri ancora potrebbero sviluppare un linguaggio verbale adeguato pur conservando delle difficoltà di reciprocità sociale, un vocabolario ristretto, una scarsa comprensione di frasi complesse e delle regole della pragmatica (Freeman & Dake, 2007).

Tenendo conto di tali difficoltà, numerosi modelli educativi per la fascia pre-scolare prevedono interventi che mirano a promuovere l'utilizzo delle diverse funzioni comunicative durante le routine quotidiane e le attività di gioco: sia il G-ESDM che la CAA, condividono una fase iniziale di conoscenza e valutazione degli interessi, delle capacità e dei punti di forza emergenti in quel preciso momento della vita del bambino (Beukelman & Mirenda, 2012b). In particolare, quando ci riferiamo alla CAA, l'aggettivo *aumentativa*, infatti, viene utilizzato per indicare che è possibile incrementare quelle componenti della comunicazione spontanea già esistenti come guardare, vocalizzare, indicare, usare gesti ed espressioni facciali che possono essere considerati come indicatori di intenzionalità comunicativa (Ogletree et al., 2011). Anche l'individuazione dei bisogni e l'ampliamento delle occasioni di comunicazione, che possono favorire un ruolo più attivo della

3 L'espressione, tuttavia, è utilizzata anche in riferimento a "bambini, adolescenti o adulti con disabilità di sviluppo, che sono a uno stadio iniziale dello sviluppo del linguaggio. Possono essere anche persone nella fase iniziale di recupero dopo una severa lesione cerebrale acquisita o altri significativi traumi neurologici" (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 313).

persona nel suo ambiente di vita, costituiscono aspetti centrali del modello della partecipazione secondo cui risulta indispensabile lavorare sulla personalizzazione dei contesti rendendoli più motivanti possibile (Ianes & Cramerotti, 2002). Nel caso specifico di bambini con ASD, il riconoscimento dei bisogni risulta molto più complesso ed è difficile comprendere se essi siano legati al desiderio di cose concrete; di attenzione da parte degli altri; di contatto e stimolazione sensoriale; di sottrarsi a situazioni che generano ansia oppure alla necessità di esprimere una condizione di dolore (Venuti, 2003).

Nello stesso tempo, offrire opportunità di comunicazione, di scelta e di controllo all'interno di attività significative e in ambienti interattivi richiede una preventiva organizzazione dello spazio nel quale bisogna evitare, così come per il modello G-ESDM, che sovraccarichi sensoriali possano ostacolare la decodifica del contesto. Una volta ripulito l'ambiente dagli stimoli eccessivi, la costruzione di occasioni di relazione e di reciprocità, sia in attività statiche che di movimento, sarà dipendente anche dalla presenza o meno di supporti individualizzati (Powers, 1992) che possano aiutare il bambino ad essere più indipendente e a tollerare meglio i cambiamenti (Simpson & Myles, 1993) come i facilitatori visivi.

L'accessibilità del contesto educativo sul piano comunicativo, richiede "azioni" sulle informazioni che, normalmente caratterizzate da astrattezza, invisibilità e temporaneità, è indispensabile rendere concrete, visibili e permanenti per tutta la durata dello scambio comunicativo: i supporti visivi e simbolici possono infatti costituire un valido supporto nell'interazione (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni & Ciceri, 2007). Al pari di un suo coetaneo con sviluppo tipico, anche il bambino con ASD necessita di vivere esperienze di comunicazione e di esposizione al linguaggio proprie degli scambi relazionali che si instaurano tra madre e bambino durante le quali l'apprendimento linguistico avviene attraverso l'ascolto e la reciproca attribuzione di senso alle risposte verbali e non-verbali che entrambi ricevono. Proprio per queste ragioni il *Natural Aided Language* (NAL) costituisce una delle strategie adottate dalla CAA la quale "implica che i partner di comunicazione siano in grado sia di trasmettere che di ricevere un input comunicativo" – laddove – input e output vengono aumentati tramite simboli visivi" (Cafiero, 2009, p. 50): il presupposto di base, quindi, è che entrambe le persone usino la CAA e per il soggetto non-verbale gli stimoli siano visivi e uditivi.

In presenza di bambini con autismo saranno presentati gradualmente, uno per volta, riducendoli solo nel caso in cui ci si renda conto che l'utente non riesce a discriminarli e a comprenderli contemporaneamente (Ivi, p.51). In un contesto educativo, il compito dell'educatore o del docente sarà quello di accompagnare il linguaggio verbale con l'indicazione del simbolo: il modellamento, infatti, rappresenta la tecnica più utile per migliorare la comprensione e la comunicazione espressiva nel momento in cui si applicano strategie di comunicazione basate sullo scambio di immagini e di oggetti (Goldman, 2006). È questo il caso del *Picture Exchange Communication System* (PECS), particolarmente adatto per avviare i bambini con ASD all'utilizzo della CAA perché, a partire da esperienze concrete basate sullo scambio di pittogrammi, si aiuta il bambino ad acquisire la capacità di fare delle richieste porgendo il simbolo corrispondente, anche attraverso un *prompt* fisico dell'adulto, fino a raggiungere un progressivo sviluppo della capacità comunicativa derivante dall'apprendimento del gesto motorio, dalla memorizzazione e della comprensione del valore associativo simbolo-oggetto (Bondy & Frost, 1994; Favorini & Bocci, 2008).

3. Supporti visivo-simbolici in ambito educativo

Un ambiente educativo preventivamente strutturato, ma non per questo meno dinamico e flessibile, in cui sentirsi a proprio agio e costruire delle relazioni sociali (Gutstein & Sheely, 2005), costituisce una fase propedeutica all'impiego di strumenti di CAA finalizzati alla stimolazione e alla regolazione dell'organizzazione cognitiva, motoria, senso-percettiva ed emotivo-relazione del bambino con ASD. Come afferma Cafiero (2009) "non potendo capire le parole che sentono e i gesti e le espressioni mimiche che vedono, le persone con autismo fanno fatica ad imparare come si produce un linguaggio comprensibile. Questo è il momento in cui la CAA può venire in aiuto" (Cafiero, 2009, p. 51). L'impiego di supporti visivi nella pratica educativa della prima infanzia (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni & Ciceri, 2007) ha, quindi, l'obiettivo di accrescere la motivazione, incrementare l'attenzione focalizzata e congiunta, ridurre il disorientamento e la confusione, facilitare la comprensione e la gestione della realtà circostante (Al-Ghani & Kenward, 2012), dimostrando come la dimensione *alternativa* della comunicazione possa sostituire il linguaggio configurandosi essa stessa come una "seconda lingua". Tuttavia questo richiede una formazione di tutti i partner comunicativi (Blackstone & Berg, 2003), ivi compresi gli educatori che, in quanto potenziali facilitatori non solo della comunicazione ma anche delle relazioni e degli apprendimenti, possano impiegare i dispositivi *unaided* in maniera efficace favorendo un continuo utilizzo del linguaggio espressivo, sia naturale che aumentativo (Romski e Sevcick, 1996) e, nello stesso tempo, possano agire con la consapevolezza che l'impiego degli stessi è strettamente connesso all'osservazione dei comportamenti che, nei bambini piccoli, non è sempre facile in quanto legato ai repentini cambiamenti evolutivi (Volkmar & Weisner, 2014).

L'integrazione delle strategie di intervento proprie della CAA con quelle del G-ESDM richiedono una scelta accurata e un impiego sistematico di supporti facilitanti di natura visiva o simbolica come fotografie, immagini (Dyrbjerg, P., & Vedel, M., 2008; Arduino, 2008) o specifici pittogrammi (Mayer-Johnson, 1981) predisposti sulle caratteristiche dell'utente e distribuiti nell'ambiente circostante per facilitare non solo la discriminazione di giochi, oggetti e spazi-attività, ma sostenere le richieste, acquisire gradualmente concetti spazio-temporali e ricevere un supporto tangibile nella gestione dei comportamenti problema. L'uso precoce di strisce visive, agende giornaliera e tabelle "del prima e del dopo", a partire da situazioni gioco interattive (Xaiz & Micheli, 2001) può facilitare l'acquisizione del concetto di tempo fortemente legato alla dimensione dell'*hic et nunc*: la presenza, infatti, di uno stile di pensiero rigido e "poco associativo" può ostacolare la comprensione dell'alternanza delle attività, delle azioni e delle fasi della giornata che, invece, possono essere chiarite e rese prevedibili grazie all'impiego di sequenze visive.

L'anticipazione visiva resa possibile dal supporto cartaceo o digitale offerto dallo strumento e/o dall'ausilio può semplificare anche la comprensione delle scansioni, il modeling dell'educatore e costituire un valido aiuto nella gestione di situazioni che impegnano e "caricano emotivamente" il bambino con ASD, in quanto impreviste, frustranti o poco piacevoli; un bambino per il quale risulta importante non solo conoscere il "quando" ma anche il "dove" e il "con chi" si svolgeranno le azioni. Molti dei comportamenti problema presenti nei comunicatori iniziali, e che si manifestano sotto forma di attacchi d'ira, urla, spintonamenti o autolesionismo, possono essere interpretati come comunicativi (Carr, 2013) e, generalmente, sono riconducibili ad una richiesta di attenzione, a una mancata comprensione degli eventi circostanti, a una spiccata sensibilità sensoriale e a una

disregolazione emotiva (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2003; Pinelli & Santelli, 2013) derivante da un'incapacità di riconoscimento, accettazione e controllo delle proprie emozioni che, scarsamente elaborate e contenibili, generano comportamenti disadattivi indice di una profonda sofferenza soggettiva e di una mancata *competenza sociale*, quale capacità di coordinare in maniera efficace queste abilità così numerose e diverse fra loro (Vivanti & Salomone 2016, p. 44).

La CAA può aiutare il bambino supportandolo nell'acquisizione di regole sociali, evidenziando le conseguenze di comportamenti 'problematici e suggerendone altri socialmente più adeguati mediante un processo imitativo; tuttavia, non va dimenticato che i bambini con ASD "manifestano, generalmente, evidenti difficoltà nell'imitazione che limitano lo sviluppo sociale e, di conseguenza le loro possibilità comunicative. Per cui tutte le iniziative dirette a stimolarli precocemente sul piano imitativo [...] sono utili per aiutarli ad acquisire delle competenze fondamentali per l'apprendimento (Solari, 2009, p. 43). In tal senso, anche la strategia del Video modeling (Costa & Fiorot, 2018), può essere parte integrante di un intervento di CAA in ambito educativo e coinvolgere sia l'adulto sia un pari che fungono da "modelli". Lo scopo è di proporre una serie di percorsi-situazioni tipo, funzionali all'acquisizione di corrette condotte sociali e delle autonomie di base (Caretto, F., Dibattista, G., & Scalese, B.; 2012). Spesso può essere utile anche integrarla con l'uso di *Contingency Maps* (Fig.2). Tali strumenti hanno l'obiettivo di mostrare, mediante una successione di simboli, l'evento che di solito scatena il comportamento problematico (antecedente) e che, talvolta, costituisce l'unica modalità esperibile per la persona in quel preciso momento; le conseguenze che potrebbero seguire alla sua emissione ed, infine, il comportamento alternativo al quale auspicare.



Figura 2. Un esempio di *Contingency Maps*

La necessità di trovare canali di comunicazione adeguati, di attribuire senso alle situazioni personali e sociali oltre che al proprio vissuto emotivo, può essere sostenuta anche dalla co-costruzione di *storie sociali* (Gray & Garand, 1993; Gray, 2013); si tratta di brevi racconti che, a seconda della fascia di età, possono essere scritti in formato totalmente o parzialmente iconico ed anche modellati sulle esperienze personali del bambino; lo scopo è di facilitare la comprensione di una specifica situazione sociale visualizzando il corretto comportamento da tenere nel contesto e nell'interazione con l'altro (Smith, 2006; Ruggieri & Russo, 2010). Questi strumenti visivi, tangibili e costruiti con il proprio partner comunicativo (educatore, docente) condividono gli stessi scopi: favorire un intervento di comunicazione e di interazione quanto più efficace ed incisivo possibile, capace di intervenire sul protrarsi di condotte disadattive a fini comunicativi, di migliorare la comprensione e l'interiorizzazione di modalità alternative e, non meno importante, avviare il bambino con ASD ad una generalizzazione del comportamento adeguato in ogni contesto di vita.

Conclusioni

Nell'ambito dell'educazione sostenibile e inclusiva per la prima infanzia, l'ONU (2015) dichiara la necessità di garantire entro il 2030 che ogni bambina o bambino abbia uno sviluppo infantile di qualità, un accesso a cure ed istruzione prescolastiche così da essere pronti per la scuola primaria (traguardo 4.2), ma anche di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (obiettivo 4). Sulla base di tali premesse, l'ambiente educativo per la fascia prescolare si configura come un dispositivo pedagogico (Gariboldi, 2007) attraverso cui l'educatore e il docente propongono attività didattiche, materiali con cui i bambini possono interagire e apprendere, pur nel rispetto delle loro iniziative e dei loro tempi di sviluppo e di apprendimento. Inoltre, la presenza di bambini con ASD richiede a questi professionisti di considerare anche le loro specifiche modalità di sviluppo, le loro potenzialità, i deficit nella comunicazione sociale o altre compromissioni - che potrebbero ostacolare le opportunità di interazione e di apprendimento con i pari, gli adulti e l'ambiente educativo e scolastico - al fine di individuare le strategie e i modelli educativi più appropriati.

Allo stesso modo, i cambiamenti imposti dall'emergenza sanitaria ancora in corso e gli effetti che essa ha determinato sui bambini con ASD richiedono, ai professionisti dell'ambito educativo, un'ulteriore flessibilità nell'impiego di strategie e strumenti che possano rendere le attività quotidiane più prevedibili, accessibili e stimolati (Berard et al., 2021; Nuñez, 2021; Nonweiler, 2020; Stenhoff, 2020).

Al fine di promuovere la piena partecipazione e garantire il pieno sviluppo di ciascun bambino, educatori e docenti possono trarre utili suggestioni da alcuni modelli di intervento educativo le cui strategie educativo-didattiche siano flessibili, orientate sugli interessi dell'alunno e prevedano l'integrazione di mezzi di comunicazione idonee.

In tal senso, il G-ESDM, le cui potenzialità educative e inclusive sono state discusse e sperimentate in altri studi (Aiello et al., 2019; Vivanti et al., 2019), potrebbe orientare le scelte degli educatori e dei docenti: nella progettazione del curriculum per la fascia 0-6 di tipo olistico, ludico, emergente, interattivo e flessibile; nella conduzione delle attività; nella predisposizione degli spazi accoglienti, stimolanti e prevedibili. Inoltre, esso può anche guidare il processo decisionale di tutti i professionisti e dei caregivers per l'individuazione di strategie educative e mezzi di comunicazione alternativa più adeguate ai bisogni comunicativi complessi manifestati dal bambino con ASD.

Tra questi il modello di intervento di CAA riconosce e condivide con il G-ESDM anche il ruolo attivo del bambino con ASD nel processo di insegnamento e di apprendimento e la centralità dei suoi partner comunicativi (educatori, docenti, operatori) ai quali è demandato il compito di ampliare le capacità di scelta e le opportunità di comunicazione mediante strumenti e strategie aumentative e alternative che, una volta acquisite, possano consentire una progressiva ed anche spontanea spendibilità in tutti gli ambienti di vita. Trattandosi di un approccio flessibile e calibrato sui livelli di sviluppo, necessita di una continua rivisitazione ed implementazione con lo scopo di migliorare nel bambino, sin dalla prima infanzia, la comprensione della realtà circostante, l'espressione di bisogni, desideri ed emozioni e il processo di inclusione tra i pari per il quale sono indispensabili sia abilità comunicative sia competenze sociali. Considerando che i bambini con ASD possono manifestare dei deficit nell'ambito della comunicazione sociale molto invasivi e, talvolta, un'abilità linguistica al di sotto dei livelli di sviluppo tipico, le

strategie educative del G-ESDM potrebbero promuovere la condivisione di attività cooperative, di gioco e di comunicazione con i pari utilizzando la CAA e nello specifico proponendo delle *Contingency Maps* che possano integrare le strategie per l'insegnamento delle abilità sociali del G-ESDM. Il setting potrà essere, inoltre, arricchito con agende e strisce visive che potrebbero aiutare a comprendere i tempi e le modalità di conduzione delle attività da svolgere durante la giornata o di partecipazione alle routine sociali con i pari e/o gli adulti.

Dunque, la progettazione dei curricoli per la fascia 0-6 in ottica sostenibile e inclusiva non può prescindere dalla considerazione dei bisogni comunicativi complessi di questi bambini e dalla progettazione di spazi educativi individualizzati e personalizzati, attraverso l'integrazione di diversi modelli educativi, tra cui il G-ESDM e la CAA. Essi potrebbero: amplificare le opportunità di apprendimento e di relazione con gli altri, permettere di acquisire le competenze utili per partecipare attivamente alle attività scolastiche, ma anche consentire ai pari o a qualsiasi altro partner comunicativo di utilizzare altri mezzi di comunicazione per poter condividere esperienze di gioco e di vita con i compagni con ASD non verbali.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011). *Trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*, a cura di Sistema Nazionale per le Linee Guida – Istituto Superiore di Sanità.
- Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., & Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 155-170.
- Al-Ghani, K. I., & Kenward, L. (2012). *Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria*. Erickson: Trento.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM5 - Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. *Revista de Neurologia*, 71(08), 285-291.
- Arduino, G.M. (2008). *Facilitare la comunicazione nell'autismo (DVD-Rom)*. Trento: Erickson.
- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.
- Baron-Cohen, S. (1997). *L'autismo e La Lettura Della Mente*. Roma: Astrolabio- Ubalдини.
- Berard, M., Rattaz, C., Peries, M., Loubersac, J., Munir, K., & Baghdadli, A. (2021). Impact of containment and mitigation measures on children and youth with ASD during the COVID-19 pandemic: Report from the ELENA cohort. *Journal of psychiatric research*, 137, 73-80.
- Blackstone, S. W., & Berg, H. M. (2003). *Social networks: A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners*. Monterey, CA: Augmentative Communication, Inc.
- Bogdashina, O. (2003). *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*. Londra: Uovonero Edizioni.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per l'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Erickson: Trento.
- Caretto, F., Dibattista, G., & Scalese, B. (2012). *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Carr, E. G. (2013). *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Cohen, J. D., & Volkmar, F.R. (2004). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo. Strategie*

- di intervento*, Vol. II. Brescia: Vannini.
- Costa, A., & Fiorot, E. (2018). *Imparo con il videomodeling Professional. Modelli comportamentali per l'apprendimento delle autonomie personali, domestiche e sociali*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per realizzarla*. Trento: Erickson.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2008). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Trento: Erickson.
- Ekman, P. (2008). *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Torino: Amrita.
- Freeman, S., & Dake, L. (2007). *Il linguaggio verbale nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Friesen, W.V., & Ekman, P., (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Roma: Giunti.
- Frith, U. (1996). *L'Autismo: spiegazione di un enigma*. Laterza: Bari.
- Gallese, V. (2006). La consonanza intenzionale. Una prospettiva neurofisiologica sull'inter-soggettività e sulle sue alterazioni nell'autismo infantile. *Neuroni che sentono. Cervello, azione, empatia. Dedalus*, 18-29.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Gava, M. L. (2026). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. Le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman, E. (1987). *Le forme del parlare*. Bologna: Il Mulino.
- Gray, C. (2013). *Il nuovo libro delle storie sociali. Promuovere le competenze relazionali in bambini e giovani adulti con autismo e sindrome di Asperger*. Trento: Erickson.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information, *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10.
- Gutstein, S. E., & Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Hall, E. T. (1969). *Il linguaggio silenzioso*. Roma: Bompiani.
- Hodgdon, L. A. (2004). *Strategie visive per la comunicazione*. Brescia: Vannini.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (1996). *Self-Determination Knowledge Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2003). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M., Aiello, P., Militerni, R., & Sibilio, M. (2017). The "senses" of autism. Towards a new paradigm in didactics. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 200-211.
- Kangas, K., & Lloyd, L. (1988). Early cognitive skills as prerequisites to augmentative and alternative communication use: What are we waiting for? *Augmentative and Alternative Communication*, 4(4), 211-221.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal Communication. Interaction and Gesture*. Mouton: The Hague.
- Mayer-Johnson, R. (1981). *The Picture Communication Symbols book*. Solana Beach: Mayer-Johnson Co.
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*. London, New York, NY: Routledge.
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Genc, H. A. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Front. Psychiatry* 11:561882.
- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and asso-

- ciated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128.
- Nuñez, A., Le Roy, C., Coelho-Medeiros, M. E., & López-Espejo, M. (2021). Factors affecting the behavior of children with ASD during the first outbreak of the COVID-19 pandemic. *Neurological Sciences*, 42(5), 1675-1678.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Peeters, T., & De Clercq, H. (2012). *Autismo. Dalla comprensione alla pratica educativa*. Piacenza: Uovonero.
- Pinelli, M., & Santelli, E. (2013). *Autismo e competenze cognitivo-emotive. Valutare e potenziare le capacità di riconoscere le emozioni e inferire gli stati mentali dell'altro*. Trento: Erickson.
- Pinton, A. (2018). *I disturbi fonetici e fonologici nell'età dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Quill, K.A. (a cura di) (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'Autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Erickson: Trento.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. New York: Guilford Publications.
- Romski, M.A., & Seveck, R.A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development through augmented means*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ruggieri, A., & Russo, L. (2010). *Faccio io! Storie e attività per sviluppare le autonomie personali*. Trento: Erickson.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sartori, I. (2010). *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Smith, C. (2006). *Storie sociali per l'autismo. Sviluppare le competenze interpersonali e le abilità sociali*. Trento: Erickson.
- Solari, S. (2009). *Comunicazione aumentativa e apprendimento della lecto-scrittura. Percorsi operativi per bambini con disturbo dello spettro autistico*. Trento: Erickson.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219.
- Venuti, P. (2003). *Autismo. Percorsi di intervento*. Roma: Carocci.
- Visconti, P., Peroni, M., & Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.
- Vivanti, G., & Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S.J., & Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175.
- Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2019). *Implementazione dell'Early Start Denver Model in Gruppo (G-ESDM) per bambini con autismo in età prescolare*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Volkmar, F. R., & Weisner, L. A. (2014). *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*. Trento: Erickson.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: WHO.
- Xaiz, C., & Micheli, E. (2001). *Gioco e interazioni sociali nell'autismo*. Trento: Erickson.

Sostenibilità: dai paradigmi alle esperienze
Sustainability: from paradigms to experience



Ripensare la didattica in periodo emergenziale: progettualità e sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nella Scuola Primaria e dell'Infanzia

Rethinking teaching in an emergency period: design and sustainability of technology integration in Primary School and Early Childhood

Marina De Rossi

Università degli Studi di Padova - marina.derossi@unipd.it

Ottavia Trevisan

Università degli Studi di Padova – ottavia.trevisan@unipd.it

ABSTRACT

The pandemic represents an unprecedented circumstance, characterized by uncertainty, complexity, and ambiguity that, in its persistence, is triggering scenarios of deep rethinking on the sustainability of the integration of technologies in the school world. Never before has the hoped-for innovation attracted so much attention, even though there is a risk that the many technical difficulties may lead to a widespread failure to grasp the potential and opportunities, reducing the quality of teaching to a mere physical presence. Central is the role of teachers, whose competent action has always been the strategic element to support the meaningfulness of learning, regardless of digital technologies. In this perspective, the article presents an empirical study with a qualitative background aimed at investigating the perceptions of a group of 117 primary and nursery school teachers in the Veneto region on some specific aspects of their ability to reshape teaching. In addition to the perception of critical aspects regarding infrastructural deficiencies and their own preparation, despite the fact that the majority had done specific training even before the emergency, positive signs also emerged from the open-ended responses. The intensive experience of DaD, though extremely complex, was also seen as an opportunity to build relationships with families and the community and to reflect on the importance of methodological renewal to be valued also in the future for the design of integrated digital learning environments.

La pandemia rappresenta una circostanza inedita, caratterizzata da incertezza, complessità e ambiguità che, nel suo perdurare, sta innescando scenari di profondo ripensamento sulla sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nel mondo della scuola. Mai come ora l'auspicata innovazione ha sortito attenzione, seppur con il rischio che le molte difficoltà tecniche inducano diffusamente a non coglierne potenzialità e opportunità, riducendo la qualità della didattica alla mera presenza fisica. Centrale è il ruolo degli insegnanti la cui azione competente, da sempre, costituisce l'elemento strategico per supportare la significatività dell'apprendimento, indipendentemente dalle tecnologie digitali. In questa prospettiva, l'articolo presenta uno studio empirico a sfondo qualitativo volto ad indagare le percezioni di un gruppo di 117 docenti di Scuola Primaria e dell'Infanzia del Veneto su al-

cuni aspetti specifici delle proprie abilità di rimodulazione della didattica. Oltre alla percezione di aspetti critici in merito a carenze infrastrutturali e alla propria preparazione, nonostante la maggioranza abbia fatto formazione specifica anche prima dell'emergenza, dalle risposte aperte sono emersi anche segnali positivi. L'esperienza intensiva della DaD, seppur estremamente complessa, è stata vista anche come occasione per costruire relazioni con le famiglie e la comunità e per riflettere sull'importanza del rinnovamento metodologico da valorizzare anche in futuro per la progettazione di ambienti di apprendimento digitali integrati.

KEYWORDS

Emergency Remote Education (ERE), ICT Integration, Teaching Design, Perception Of School Teachers, Future Perspectives.

Formazione a Distanza di Emergenza, Integrazione delle ICT, Progettazione Didattica, Percezioni degli Insegnanti, Prospettive Future.

1. Introduzione

Con l'avvento della pandemia COVID-19 e dei conseguenti lockdown attuati da un gran numero di Stati, secondo i dati UNESCO, dal mese di aprile del 2020 più del 90% dei sistemi educativi mondiali sono stati impegnati ad adottare misure di riorganizzazione a distanza dell'offerta formativa (UNESCO, 2020).

Tale modalità comprensiva di molteplici soluzioni, a volte arbitrariamente improvvisate, nominata per la prima volta genericamente con l'acronimo DaD (Didattica a Distanza), ha subito suscitato incertezze nella riconnessione con altra, tradizionale terminologia specialistica (ad esempio didattica online o in rete), non tanto per la ricerca di equiparabilità concettuale, difficile da definire per l'effettiva assenza di un modello, quanto per la comprensione da parte dei non esperti nel settore dell'e-learning nel saper operare un reale cambiamento paradigmatico in termini progettuali e metodologici, oltre la semplice adozione di nuovi strumenti e risorse (Ranieri et. al, 2020). Infatti, come evidenziato da studi Evidence Based Education (EBE), risalenti ormai a qualche anno fa, a fare la differenza nella didattica sono prevalentemente le metodologie e gli insegnanti che le impiegano, più che le tecnologie considerate isolatamente (Clark, Nguyen, & Sweller, 2006; Hattie 2009; Calvani, Vivianet, 2014).

La questione fondamentale è che la trasformazione dalla presenza alla distanza non è solo questione infrastrutturale e tecnologica, ma necessaria modificazione dell'assetto strategico-didattico: ossia l'evoluzione da approcci trasmissivo-erogativi, in molti casi ancor diffusi in aula, a quelli costruttivisti incentrati sullo scambio dialogico, sulla negoziazione dei significati e sulla costruzione collaborativa della conoscenza (De Rossi, Ferranti, 2017).

In vari contesti europei, tra cui anche l'Italia, il precipitare degli eventi e il protrarsi di tale condizione ha messo al centro il forzato confronto tra gli attori del mondo della scuola e gli effettivi esiti attesi dalle annunciate politiche ventennali che avrebbero dovuto sia realizzare appieno il potenziamento di misure necessarie per l'innovazione formativa nella "società della conoscenza", sia consentire la realizzazione di processi di sviluppo di competenza digitale nell'agire proget-

tuale, metodologico e valutativo degli insegnanti, essendo requisito fondante del profilo professionale (DigiCompEdu, 2017).

Tuttavia, nonostante l'attualità dei progressi tecnologici, l'osservazione del fenomeno della DaD in Italia ha colto una lacunosa preparazione a riprogettare digitalmente la didattica, evidenziando in molti contesti scolastici del nostro Paese la permanenza sia di notevoli gap infrastrutturali, sia di resistenze culturali dei docenti, nonostante anche recentemente il MIUR sia intervenuto con un Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) proposto come strategia complessiva di innovazione (L.107/2015).

In tale scenario l'avvento dei cambiamenti ha sortito numerose criticità, rilevate da studi a livello nazionale su significativi campioni di insegnanti e alunni (CENSIS, 2020; CIDI, 2020; Giovannella et al., 2020; Lucisano, 2020), e questo non solo per il prolungamento della chiusura fisica delle scuole, continuato anche nell'anno in corso, ma anche per la continua riproposizione della DaD come misura alternativa alla presenza senza comprendere l'opportunità del cambiamento paradigmatico necessario per la sua sostenibilità.

Infatti, l'adozione di strategie didattiche attive e cooperative, possibili attraverso ambienti digitali, avrebbe potuto favorire apprendimento e nel contempo promuovere le interazioni sociali tra gli allievi, riducendo o contenendo il senso di isolamento imposto dalle regole di distanziamento sociale. Gli approcci metodologici collaborativi favoriscono la prospettiva student-centred facendo leva sulla mobilitazione di abilità di interazione e partecipazione, incoraggiandoli alla progettazione, alla soluzione di problemi, alla ricerca di informazioni e alla costruzione condivisa di prodotti

1.1 Lo snodo della rimodulazione didattica come sfida per la sostenibilità

Il paradigma della sostenibilità della didattica, spesso focalizzato in termini riduttivi solo sulle carenze di dotazioni, ha invece radici lontane dalla contingenza di questa emergenza e rimanda a note questioni cruciali relative alla formazione iniziale e continua degli insegnanti: l'integrazione delle conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche (Angeli & Valanides, 2013), espresse nelle competenze progettuali (Laurillard, 2012) e in grado di sviluppare flessibilità e adeguatezza nel panorama della mutevolezza delle evenienze (Birchinall et al., 2019).

Infatti, un'efficace e sostenibile integrazione del digitale nella didattica non può prescindere dal coinvolgimento di strutture profonde cognitivo-progettuali dei docenti, impegnandoli nella coniugazione di differenti saperi, come evidenziano le ricerche sul TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006; Angeli & Valanides 2005, 2009; Messina & De Rossi, 2015; De Rossi, Trevisan, 2018), in linea evolutiva con i precedenti studi di Shulman (1987), il quale già allora iniziò a identificare la pluridimensionale conoscenza del docente nella "Pedagogical Content Knowledge", ossia una prima necessaria integrazione tra la conoscenza dei contenuti e della pedagogia in chiave didattica.

Come afferma Rossi (2014) l'azione è lo spazio composito in cui opera e si incorpora la progettazione, che è volta a prevedere la finalità e la sostenibilità della gestione di procedure complesse insite nell'azione didattica. Ossia, il processo progettuale rimanda tanto alla disponibilità ad assumere decisioni rispetto a chi apprende (responsabilità nelle scelte), quanto alla capacità di far convergere un numero elevato di fattori: l'adeguamento in situazione degli elementi che costituiscono l'essenza dell'azione didattica, le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, i vincoli del contesto, le strategie organizzative (Freiberg, 2002). Tutto ciò

presuppone il possesso, da parte dell'insegnante, di una visione sistemica delle dinamiche e dei complessi processi di insegnamento-apprendimento nonché di una certa attitudine alla 'pre-visione' di possibili situazioni entro le quali operare scelte (Zingale, 2015).

La pandemia ha proposto scenari in divenire continuo, tanto da poter essere definita "il cigno nero" tra una serie di altre circostanze instabili e turbolente che stanno segnando questo secolo e rappresentano una sorta di "nuova normalità" (Lawrence 2013).

Sintetizzate con l'acronimo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) sono circostanze inedite, caratterizzate da volatilità per velocità, volume e dinamica del cambiamento, da incertezza per mancanza di prevedibilità, da complessità e ambiguità (Horney et al., 2010). Sottolineano la rottura dell'ordine in tutte le organizzazioni, comprese quelle educative e formative, richiamando alla necessità di operare un'importante riflessione in merito alla reale preparazione degli insegnanti, sia a livello iniziale che in servizio, nel saper cogliere le sfide che tali evenienze provocano a livello di preparazione e attitudine professionale (Laukkonen, Biddel e Gallagher, 2019).

In questa prospettiva il tema delle competenze progettuali, metodologico-tecnologiche e valutative si connette a quello più ampio delle competenze trasversali socio-emotive insite nella mutevolezza delle condizioni di esercizio della professione: l'autoconsapevolezza e la regolazione, la consapevolezza sociale, le capacità di comunicazione, l'empatia e il processo decisionale responsabile. Esse completano il quadro delle competenze fondamentali che sono necessarie per il benessere degli studenti e degli insegnanti, così come per la loro migliore capacità di far fronte a condizioni complesse (Jones, Bouffard, 2012; Laukkonen, Biddel, e Gallagher, 2019).

Alla luce di tali premesse, la ricerca empirica presentata si configura come un'azione mirata ad indagare le percezioni di un gruppo di 117 docenti di Scuola Primaria e dell'Infanzia di Scuole del Veneto su alcuni aspetti specifici che hanno caratterizzato la loro azione didattica e il loro coinvolgimento professionale e personale durante il primo periodo della chiusura delle scuole tra marzo e giugno 2020.

Più che voler cogliere l'ampiezza dei fattori che hanno caratterizzato il mutare repentino della situazione, anche in riferimento all'organizzazione scolastica, che da altri studi più significativi pare abbia concentrato la maggior parte degli sforzi di insegnanti e dirigenti (Lucisano, 2020), si è inteso focalizzare l'attenzione sulla riflessione personale connessa alle percezioni dei docenti in relazione alle proprie modalità di adattamento progettuale strategico.

2. L'indagine

Considerando l'inquadramento teorico sopracitato e l'obiettivo di ricerca quale l'esplorazione delle percezioni dei docenti in servizio circa l'utilizzo della DaD nel periodo di didattica emergenziale, la ricerca si configura come uno studio di caso a sfondo qualitativo (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Le principali domande che hanno sostenuto lo studio si sono concentrate sulla percezione di cambiamento in situazione critica rispetto a: 1) le proprie competenze didattiche e digitali in relazione all'utilizzo delle tecnologie; 2) l'incidenza degli strumenti e risorse della DaD sulle loro scelte metodologiche; 3) la sostenibilità della proposta didattica progettuale nei confronti degli alunni e delle famiglie.

Per rispondere a tali domande, è stato distribuito un questionario online con campionamento a valanga a docenti di scuola dell'Infanzia e Primaria del Veneto, tra i mesi di aprile e giugno 2020. Il questionario, sviluppato all'interno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria (SFP) all'Università di Padova, si compone di:

- 6 item demografici a risposta multipla;
- 7 item in scala Likert a 5, relativi all'approccio professionale all'uso delle tecnologie;
- 19 item sulla realizzazione della DaD, nello specifico:
- 4 item a scelta multipla relativi alla frequenza d'uso delle principali piattaforme educative;
- 6 item a scelta multipla sulla frequenza d'uso di modalità didattiche (es. incontri sincroni, asincroni, assegnazioni compiti online);
- 7 item in scala Likert a 5 sulle caratteristiche della DaD in termini di competenza docente, risposta di alunni e famiglie, inclusività;
- 2 domande aperte sulle principali criticità e opportunità emergenti in DaD; ed infine, 2 item esplorativi (aperti) sull'intenzionalità futura di integrazione e uso delle tecnologie nella didattica.

I dati così raccolti sono stati analizzati con analisi statistiche descrittive in SPSS (item a risposta multipla e Likert), e in QDA Miner – SimStat (item a risposta aperta). Rispetto a quest'ultimo punto, si è proceduto con una codifica bottom up delle risposte, nell'intento di riconoscere tutti i temi rilevanti per i rispondenti.

2.1 I partecipanti

Tra i docenti che hanno risposto la maggior parte è in servizio alla scuola primaria (75%), con qualche presenza anche nella scuola dell'infanzia (12%), mentre minoritarie sono le risposte degli insegnanti di sostegno nei due gradi scolastici (8% sostegno alla Primaria, 1% sostegno alla scuola dell'Infanzia), così come quelle di docenti di Secondaria di primo grado, insegnamento della religione cattolica su più ordini o altro (tot. 4%).

Il 57% dei rispondenti dichiara come titolo abilitante il diploma di Istituto Magistrale, a cui si aggiunge il 4% di diploma di Liceo socio-psico-pedagogico. Il 12% possiede il titolo di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria vecchio ordinamento (Decreto MURST del 26/5/1998), mentre solo una piccola minoranza quello della laurea in SFP nuovo ordinamento¹ (2%) e un 1% possiede il titolo di dottore di ricerca.

2.2 Risultati

I risultati emergenti dai questionari saranno ora presentati con riferimento alle specifiche domande di ricerca.

Domanda 1: competenze didattico-digitali dei docenti in servizio.

I partecipanti sono stati interrogati circa la propria eventuale formazione all'uso delle tecnologie in ambito didattico (item a scelta multipla). Come si vede in Figura

1 Decreto Ministeriale n. 249/10.

1, solo il 2,3% non dichiara alcuna formazione specifica, mentre il 9,3% ha partecipato a corsi universitari pre-servizio.

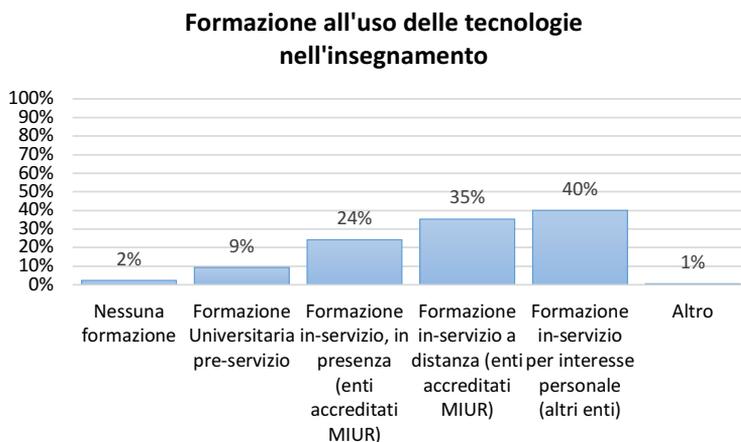


Figura 1. Formazione all'uso delle tecnologie per l'insegnamento.

Nella formazione in servizio, c'è una buona presenza di frequenza a corsi accreditati MIUR sia in presenza (verosimilmente pre-Pandemia) per il 24,2%, sia a distanza (nell'ultimo periodo) per il 35,3%. Importante anche la segnalazione di frequenza a corsi non accreditati, per interesse personale, per il 40% degli intervistati. Nonostante una certa familiarità con l'argomento, suggerita dall'ampia frequenza a corsi di formazione, solo il 23,9% dei docenti intervistati ha dichiarato di aver effettivamente integrato mezzi tecnologici nella propria didattica pre-Pandemica, un dato mutato drasticamente anche per ragioni di forza maggiore nell'ultimo periodo. Al momento dell'indagine, il 94,9% dei rispondenti usava le tecnologie per la propria didattica, come d'altra parte necessario in periodo di DaD.

Inoltre, quando si è chiesto di autovalutare le proprie competenze digitali (anche a risultato della formazione ricevuta), i docenti hanno risposto con una media di 2,6 su una scala 1 a 5 (dev. St. 0,7) manifestando un livello medio tendente al valore minimo. Un simile giudizio è stato attribuito anche alla percezione generale di idoneità delle infrastrutture scolastiche disponibili per la realizzazione di una didattica tecnologicamente integrata: media 2,85 su scala Likert a 5 (dev. St. 1,0).

Domanda 2: incidenza delle tecnologie nella didattica.

L'approccio professionale dei docenti rispetto all'integrazione delle tecnologie è stato sondato con item con scala Likert a 5, focalizzati sull'impatto dell'uso delle tecnologie sul processo di insegnamento-apprendimento.

Nonostante si sia rilevata una certa difficoltà d'uso delle tecnologie nell'attività professionale, a discapito del valore percepito in quanto il loro uso ritenuto più complesso che utile (media 2,3; dev. St. 1,0), vari item hanno raccolto risposte incoraggianti sull'idea complessiva della didattica tecnologicamente integrata. I partecipanti ritengono che, nonostante la complessità tecnica, le tecnologie siano utili a favorire metodologie attive (media 3,5; dev. St. 1,0), così come nel permettere

agli alunni di essere attivi produttori di conoscenza e contenuti (media 3,8; dev.st. 0,9). Si riconosce la potenzialità d'uso delle tecnologie anche nel favorire saperi interdisciplinari (media 3,8; dev. St. 0,8) e nel realizzare processi di insegnamento-apprendimento altamente inclusivi e personalizzati (media 3,9; dev. St. 0,9). Infine, i docenti intervistati hanno anche affermato l'utilità dell'uso delle tecnologie nei processi valutativi, con una media del 3,4 (dev. St. 1,0).

Tuttavia, le affermazioni relativamente positive rispetto al pensiero degli insegnanti sull'uso della tecnologia, non si sono sempre allineate con la descrizione delle pratiche DaD. In particolare, nella riflessione sulla loro esperienza diretta, i docenti hanno riscontrato una bassa capacità di tale modalità d'essere veramente inclusiva (media 2,7 su Likert a 5, dev. St. 1,0) in quanto il format utilizzato spesso è stato la traduzione a distanza dell'erogazione frontale. D'altra parte, però hanno percepito l'utilità delle tecnologie digitali come inedite risorse per la cooperazione con le famiglie (media 3,5; dev. St. 0,9), per sviluppare una partecipazione attiva degli alunni (media 3,8; dev. St. 0,7) e nella loro ritrovata motivazione (media 3,2; dev.st. 0,9).

Tuttavia, nonostante le percezioni innovative, dal punto di vista prettamente didattico, durante il periodo DaD, le effettive principali modalità di erogazione sono state piuttosto limitate nel panorama delle opportunità che il digitale potrebbe offrire nei processi d'insegnamento-apprendimento: a) dall'assegnazione di materiali di studio o compiti – utilizzata dal 96,6% dei rispondenti; b) alla realizzazione di attività sincrone, ad es. videolezioni in streaming – modalità impiegata dall'80% dei rispondenti; c) all'uso di attività asincrone, ad es. comunicazioni via email, registrazioni audio/video in differita – scelta dal 79,5%. In Figura 2 si vede la frequenza dichiarata nell'uso di tali modalità.

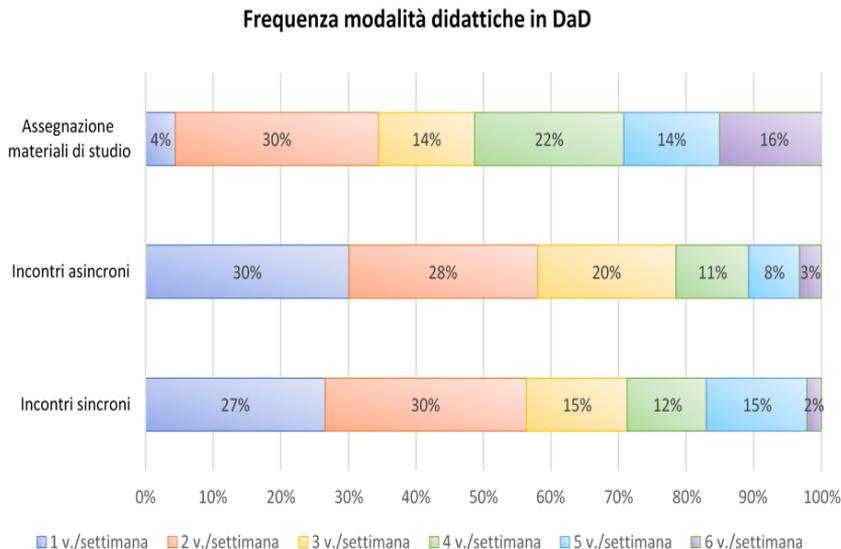


Figura 2. Frequenza d'uso modalità didattiche in DaD.

Oltre ad essere la modalità più popolare tra i docenti, l'assegnazione di materiale risulta anche la più frequente, raccogliendo la percentuale più alta di risposte per la frequenza giornaliera (nella settimana scolastica), al 16%. Solo l'8% di rispondenti ha svolto attività asincrone 5 volte a settimana, mentre molti hanno pre-

ferito ridurre la frequenza a una o due volte a settimana (rispettivamente il 30% e 28%). Infine, l'utilizzo di incontri sincroni come videolezioni in stream e videoconferenze è stato utilizzato sporadicamente, ossia una volta a settimana, dal 27% dei docenti intervistati, mentre un 30% ne ha aumentato la frequenza a 2 volte a settimana, anche se non risulta popolare come scelta semi-giornaliera (il 15% l'ha usata 5 volte a settimana e solo il 2% per tutta la settimana scolastica).

Domanda 3: sostenibilità delle tecnologie nell'ecosistema educativo.

Per rispondere all'ultima domanda di ricerca, ci avvarremo delle risposte aperte contenute nella parte finale del questionario, così da approfondire quanto percepito dai docenti rispetto a criticità e potenzialità della DaD per una didattica efficace e sostenibile. All'interno dell'esperienza DaD, considerando, come già detto, che è solo un identificativo di forme di didattica a distanza, ma non sostenute da modelli progettuali specifici, negli item dedicati è stato enucleato il focus delle tecnologie per la sostenibilità del processo d'insegnamento-apprendimento.

Le risposte aperte sono state analizzate attraverso QDA Miner – SimStat con una codifica bottom up e l'analisi della frequenza dei temi emersi. Al fine di rendere più chiara l'analisi, ove significative, saranno riportate anche le parole di alcuni dei docenti rispondenti.

Partendo dalle maggiori criticità percepite durante l'esperienza di DaD, in Figura 3 si vedono evidenziate problematiche infrastrutturali relative alla *connessione*, all'*organizzazione scolastica* ed alla *formazione docente* anche in riferimento alle *competenze digitali dei docenti*. Le maggiori difficoltà sono state espresse con alcune frasi emblematiche che si riportano di seguito: "E' stressante essere in balia del funzionamento della tecnologia e delle connessioni internet"; "E' critica la mancanza di devices e soprattutto la mancanza di conoscenza delle loro potenzialità d'uso"; "Sono difficili da accettare le imposizioni e richieste continue da parte del Dirigente che non ascolta gli insegnanti; si nota il mancato rispetto del diritto alla disconnessione, dei periodi di festività e la proposta di cambiamenti continui basati su circolari emanate nei giorni festivi a cui far fronte"; "Poca formazione pregressa nell'uso delle tecnologie per la DaD, occorre modificare l'approccio teorico e metodologico all' insegnamento/apprendimento, e né i docenti né l'utenza erano pronti per passare da una modalità esclusivamente in presenza a una modalità solo a distanza".

Altro punto dolente è stato il *work-life balance*, di cui si riporta l'essenza in questa frase "tutti i tempi sono molto più dilatati rispetto alla didattica in presenza. Si impiega moltissimo tempo anche per concordare le attività con i colleghi di classe, per equilibrare i lavori e non sovrapporre video lezioni in modalità sin-



Figura 3. Word Cloud criticità esperite durante la DaD.

crona. Queste modalità lavorative completamente diverse portano conseguenti difficoltà di salute (sedentarietà, cefalee, male agli occhi)”.
 Altrettanto diffusa, più prettamente didattica, risulta la difficoltà percepita nel realizzare una *didattica efficace, collaborativa con le famiglie* (a volte percepite come *ingerenti* nello spazio docente), che permettesse una vera *interazione* con gli alunni. Esempi si trovano nelle parole di una certa quantità di rispondenti: “E’ difficile trovare la modalità giusta per fare didattica con la collaborazione necessaria delle famiglie, ma senza sovraccaricarle di compiti o ruoli che a loro non competono”; “Si nota un’eccessiva presenza di alcuni genitori che non permettono ai bambini di apprendere anche sbagliando”; “C’è il rischio di danneggiare la motivazione ad apprendere, impartendo contenuti e compiti utili solo a completare il programma”; “Vedo rigidità della pratica dell’insegnamento e poca flessibilità nell’adottare nuove strategie orientate più ai processi che ai contenuti”.
 Varie sono le riflessioni espresse sull’importanza del contatto significativo con gli alunni, dalle conseguenze importanti anche nel processo di apprendimento: “L’assenza di relazione reale tra insegnante -alunno comporta inevitabilmente la mancanza di riscontri e feedback costruttivi ai fini della progettazione didattica, mirata a individuare bisogni e necessità quotidiane dell’alunno, così da proporre proposte didattiche adeguate e personalizzate”; “Interazione ridotta tra bambini e docenti, mancanza di socialità e di realtà condivisa tra i bambini”; “impoverimento della relazione tra gruppo dei pari, sulla quale i bambini contano molto e in questi mesi ne sentono fortemente la mancanza”.

L’ultimo fenomeno percepito come rischio, ma non in ordine di importanza, è stato quello della *dispersione* scolastica. Un timore manifestato diffusamente, come è possibile notare dalle frasi di seguito riportate: “E’ preoccupante non riuscire a raggiungere anche gli alunni che non avendo la famiglia alle spalle non raggiungono il gruppo e l’insegnante”; “Alcuni alunni diventano invisibili”; “Con la distanza l’aspetto di lettura delle emozioni dell’alunno risulta difficile, e se pensiamo all’implicazione nel processo di apprendimento, comprendiamo facilmente i suoi limiti”.

D’altra parte, i docenti hanno anche scoperto aspetti positivi di questa esperienza (Figura 4), intesa come un avanzamento delle proprie *competenze digitali* in una ridefinizione dell’intera *professionalità docente*, con riferimento anche alla *creatività metodologica* permessa dall’uso delle tecnologie. Nelle parole dei rispondenti: “Con l’uso delle tecnologie in DaD ho approfondito diverse metodologie che prima non avrei mai utilizzato”; “Ho fatto scoperta delle numerose opportunità che la tecnologia può dare per migliorare e rinnovare lo stile didattico, per facilitare la condivisione dei materiali e per creare nuovi ambienti di apprendimento, che rimangono però insufficienti, se non dannosi, se non integrati progettualmente con la didattica in presenza”;

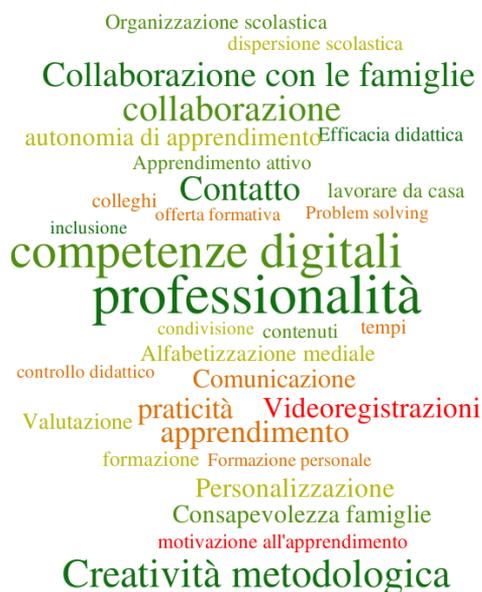


Figura 4. Word Cloud aspetti positivi esperiti durante la DaD.

“Ho avuto la possibilità di sperimentare un nuovo modo di proporre contenuti fin qui attuati in modo tradizionale”; “A mio parere gli insegnanti hanno imparato molte potenzialità delle tecnologie, fino a poco tempo fa ritenute inesistenti”; “Con la DaD avuto una forte spinta a ragionare su come rendere più motivante ed efficace la didattica”; “Ho percepito maggiori conoscenze e più dimestichezza nell’utilizzo degli strumenti tecnologici”.

Altro aspetto positivo riscontrato è la *collaborazione con le famiglie*, percepite sia come cruccio sia come risorsa, soprattutto nello stabilire un *contatto* significativo con gli alunni: “Ho avuto l’opportunità di condividere con le famiglie le nostre ignoranze tecnologiche... passo passo abbiamo camminato insieme nei primi rudimenti. Il superamento dell’isolamento, il contatto con le famiglie... senza dubbio le videolezioni son state boccata d’ossigeno per i ragazzini”; “La DaD è stata utile per portare avanti uno spicchio di argomenti culturali in condivisione con le famiglie. La scuola è divenuta formazione sociale condivisa con la famiglia”; “Le famiglie sono più partecipi all’apprendimento di conoscenze, abilità e competenze dei figli”.

Altri aspetti positivi rilevati sono stati *l’alfabetizzazione mediale* sia degli insegnanti sia degli studenti, visti progredire anche nella propria *autonomia di apprendimento*, anche grazie a pratiche *personalizzate* permesse dalle tecnologie. Nelle parole dei rispondenti: “E’ stato efficace utilizzare diversi strumenti didattici, rendere più autonomi e responsabili gli alunni, stabilire un contatto più assiduo con le famiglie”; “Ho apprezzato la sperimentazione di autonomia nell’apprendimento da parte degli alunni. L’organizzazione e la presentazione degli argomenti è cambiata: ci si concentra sullo stretto necessario”; “Ogni bambino può lavorare con i propri tempi”; “Ho fatto esperienza dell’opportunità di impiegare le tecnologie come strumento imprescindibile per proporre con maggior dinamicità concetti, argomenti e temi che nel contesto scolastico non sempre è possibile attuare”; “alcuni alunni fragili in classe appaiono più motivati e attivi ma forse per la vicinanza dei genitori e per il rapporto diretto, via chat in piattaforma o posta elettronica, con l’insegnante. Si sentono più coinvolti”.

Infine, e in un’ottica di sostenibilità a medio-lungo termine dell’uso delle tecnologie nella didattica, si sono indagate le intenzionalità docenti per il futuro.

Alla domanda se si prevedono maggiori integrazioni delle tecnologie nella didattica ordinaria, l’89,7% dei docenti intervistati ha risposto di sì, adducendo diverse motivazioni.

C’è chi pensa che sia *inevitabile*, visto il contesto socio-culturale attuale (es. “La didattica sta andando in questa direzione, è inevitabile”; “È ormai indispensabile e inevitabile includere la tecnologia nella didattica perché strumento fondamentale della attuale società”), ma anche chi riconosce maggiore *familiarità* e *competenze digitali* (anche dei discenti) con questi mezzi. Nelle parole dei rispondenti: “Ho avuto modo di conoscere strumenti e software nuovi per costruire azioni didattiche con



Figura 5. Word Cloud intenzionalità futura docente sull’uso delle tecnologie nella didattica.

diverse modalità, forse anche più coinvolgenti”; “Ho sviluppato abilità che non possedevo e che possono rendere più efficace l’apprendimento”; “I bimbi ne hanno acquisito maggiore consapevolezza, autonomia e competenza”; “Ora sia io che i bambini siamo diventati più abili nell’uso delle tecnologie e più consapevoli delle opportunità che offrono”.

La possibilità di adottare nuove *metodologie* in cui le tecnologie siano *risorse integrate* e non sostituti dell’azione docente sono altri elementi adottati a ragione per una didattica tecnologicamente integrata: “Ho imparato ad usare e padroneggiare con le tecnologie molto meglio e per questo potrò integrare ma non sostituire l’ordinaria didattica frontale”; “Dopo questa intensa esperienza di didattica a distanza forzata, in presenza mi piacerebbe attuare una didattica mista integrare le tecnologie”.

Sembra diffusa la percezione di una *nuova professionalità*, caratterizzata dal focus sull’*efficacia* di una *didattica motivante, divertente e inclusiva*. Elementi di *transdisciplinarietà* e *autonomia di apprendimento* sono altri elementi riportati. Nelle parole dei rispondenti: “La tecnologia può favorire la capacità di collegare maggiormente le informazioni tra i vari saperi”; “Integrare con la didattica in presenza, ragionandoci: la didattica a distanza non deve essere una brutta copia della didattica in presenza ma qualcosa di diverso. Bisogna capire le opportunità e poi calarle nel contesto classe per creare qualcosa insieme, di diverso dal classico”; “Le tecnologie sono uno strumento imprescindibile alla realizzazione di una didattica dinamica, capace di rispondere, mediante vie e canali differenti alle richieste e bisogni di ogni bambino: multimedialità, opportunità di apprendimento, inclusione e trasversalità delle discipline”; “Le tecnologie si sono rivelate uno strumento importante che dona ‘imprevedibilità’ al ruolo del docente, il quale può servirsi dell’effetto sorpresa per catturare l’attenzione degli alunni, le loro motivazioni, grazie alla trasversalità del mezzo e all’avvicinamento al loro status di nativi digitali”; “la didattica a distanza ha permesso, anche a chi credeva di non farcela, che il sole esiste per tutti: è inclusiva e porta al contatto”.

3. Discussione e conclusioni

Considerando sia il quadro tratteggiato dalle complementari linee di ricerca nei settori delle tecnologie educative e della formazione degli insegnanti verso la competenza digitale, sia le molteplici iniziative volte ad attualizzare le proposte politiche per l’innovazione nei contesti scolastici (es. PNSD, 2015), il periodo protratto di emergenza nel nostro Paese ha costituito l’evenienza di un complesso e sfidante banco di prova di significativa ampiezza e impatto.

Alla luce di quasi ormai un anno di instabilità e dibattiti, per certi versi, si sta correndo il rischio di ridurre il significato di un’occasione unica di riflessione sull’impatto del potenziale di cambiamento innescato, seppur auspicato in altre condizioni, per le evidenti carenze infrastrutturali e formative del mondo della scuola. Un contesto che, nel nostro Paese, messo alla prova, ha evidenziato un certo ritardo nella realizzazione di quell’innovazione necessaria nel paradigma della società della conoscenza, riproposta in chiave nuova per la qualità dell’istruzione anche nel Goal 4 dell’Agenda 2030 che sottolinea l’importanza della competenza digitale come risorsa preziosa per la sostenibilità della formazione del cittadino (Technical Cooperation Group, 2019).

Tuttavia, nella complessità della situazione, sono emersi anche dei dati incoraggianti in relazione alla capacità degli attori del mondo della scuola di mobiliz-

zare abilità, risorse e atteggiamenti resilienti in una prospettiva di riflessione profonda rispetto agli effettivi cambiamenti necessari per una didattica di qualità che sappia rispondere alle istanze degli elementi critici ma sfidanti del nostro tempo (Lawrence, 2013).

Nello studio proposto, seppur tenendo conto della limitatezza del campione e del particolare momento in cui è avvenuta la somministrazione del questionario, si sono confermati dati critici in relazione agli aspetti infrastrutturali e organizzativi, che si allineano a risultati già evidenziati in altre indagini (Lucisano, 2020; Giovannella et al., 2020) sui quali, però, non intendiamo soffermarci in quanto impedirebbero una riflessione più approfondita su altre cause, forse sottese, ma si cui comunque è emersa la centralità nella discussione. Infatti, in prospettiva didattica le carenze non hanno riguardato le tecnologie tout court, ma la capacità complessiva di riprogettare la didattica in un mutato setting formativo (Ranieri et al., 2020).

E' interessante, invece, sottolineare quanto emerso con una certa rilevanza dalle risposte aperte che sembrano configurare l'esperienza intensiva ed immersiva nella DaD come un'occasione di rinnovamento e ripensamento della didattica, complessivamente percepita in azione come mezzo di mediazione non solo di contenuti e saperi, ma anche spazio di condivisione e apertura alla relazione tra contesti di apprendimento formale e informale.

Proprio l'evidente tendenza emersa nel corso della pandemia a ricorrere a formati didattici prevalentemente erogativi, per le ragioni di difficoltà già dette, ha comunque innescato la consapevolezza da parte dei docenti della necessità di consolidare la propria capacità progettuale per poter sfruttare il potenziale delle affordance della Rete e delle risorse digitali (Williamson, Eynon, & Potter, 2020). La percezione si è maggiormente evidenziata nella riflessione sui processi inclusivi e partecipativi che necessitano di approcci metodologici attivi, collaborativi e riflessivi, attentamente pianificati e supportati in ottica progettuale (Mishra & Koehler, 2006).

I docenti hanno individuato, come chiave per la sostenibilità della didattica digitale, anche una ridefinizione della formazione professionale e l'importanza della creazione di alleanze educative che coinvolgano non solo la scuola e le famiglie, ma anche le agenzie formative del territorio nell'ottica del policentrismo formativo o della comunità educante

In una fase in cui il dibattito è ancora in pieno corso e ogni dato provvisorio, l'auspicio è che le forti sollecitazioni indotte dalla contingenza non si esauriscano, anzi, possano proiettarsi nella consapevolezza, anche politica, della necessità di sostenere uno sguardo sinergico, critico-riflessivo e costante tra mondo della ricerca educativa, formazione iniziale e continua degli insegnanti e contesti dell'azione didattica.

Riferimenti bibliografici

- Angeli, C., & Valanides N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Angeli, C., & Valanides N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Birchinall, L., D. Spendlove, and R. Buck (2019). In the Moment: Does Mindfulness Hold the

- Key to Improving the Resilience and Wellbeing of Pre-service Teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919–102929.
- Angeli, C., & Valanides N. (2013). Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 199-221.
- Calvani, A., Vivanet G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale ruolo dell'Evidence Based Education?. *ECPS Journal*, 10, 83-112.
- CENSIS. Italia sotto sforzo Diario della transizione 2020 “La scuola e i suoi esclusi”. magg. 2020. <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf>. [consultato il 15 luglio 2020].
- CIDI-TORINO. Emergenza Coronavirus e scuola a distanza: i primi dati. Insegnare. *Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti*. mar./apr. 2020. <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>. [consultato il 12 settembre 2020].
- Clark, R. C., Nguyen F., & Sweller J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. London: Routledge.
- De Rossi, M., & Ferranti C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova: Padova University Press.
- De Rossi, M., & Trevisan O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. *Italian Journal of Educational Technology*, vol. 26, 1, 7-23.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59 (6), 56-60.
- Giovannella, C., Passarelli M., Persico D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid_19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers'_perspective. [consultato il 18 dicembre 2020].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Redecker, C. (2017). DigiCompEdu. European Framework for the Digital Competence of Educators. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. [consultato il 5 dicembre 2020]
- Horney, N., B. Pasmore, and T. O'Shea. 2010. Leadership Agility: A Business Imperative for A VUCA World. *People & Strategy*, 33 (4), 32–38.
- Messina, L., & De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra, P., & Koehler M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- MIUR (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>. [consultato il 4 gennaio 2021]
- Lawrence, K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*. UNC Kenan-Flagler: Business School Executive development.
- Laukkonen, R. E., H. Biddel, and R. Gallagher (2019). *Preparing Humanity for Change and Artificial Intelligence: Learning to Learn as a Safeguard against Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity*. Paris: OECD Publishing.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.
- Jones, S. M., S. M. Bouffard (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and Commentaries. *Social Policy Report*, 26 (4), 1–33.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *LLL- Lifelong Lifewide Learning*, (17) 36, 3-25.

- Ranieri, M., Gaggioli C. & Kaschny Borges, M. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 15, 16307-20.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(8), 1-22.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *ECPS Journal*, 10, 113-133.
- TGC (2019) Technical Cooperation Group dell'UNESCO Indicatori del Goal 4-Education 2030 da <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf> [Consultato il 15 gennaio 2021]
- UNESCO, (2020) <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures> [Consultato il 15 gennaio 2021]
- Zingale, S. (2015). This is my design. Lo spazio dell'abduzione nella progettualità. In M. Bonfantini, R. Fabbrichesi, S. Zingale (Eds.). *Su Peirce. Interpretazioni, ricerche, prospettive* (pp. 257-268). Milano: Bompiani.



Minori non accompagnati al tempo del covid-19: la tecnologia digitale rafforza o indebolisce le relazioni? Unaccompanied minors at the time of covid-19: does digital technology strengthen or weaken relationships?

Francesca Coin

Ca' Foscari University of Venice – francescacoin.psi@unive.it

Monica Banzato

Ca' Foscari University of Venice – banzato@unive.it

ABSTRACT

The global Covid-19 pandemic severely affected adolescents, disrupting their habits and limiting their social interactions, so important in this age of development. Even more difficult was the condition in which unaccompanied foreign minors faced this period: in a foreign country, far from their families, often closed in residential communities. Questions therefore arose: how did they live this period? Did they maintain contact with family, friends and school? Was communication technology sufficient to preserve them from the feelings of loneliness and depression described by research? The answers were obtained through a questionnaire answered by the young people attending the CPIA in Venice. Most of students declared to have changed their habits in communication with the main reference figures in their lives. In particular, friendships proved to be fragile, family connections were stable and school revealed its potential as a reference point. It can therefore be said that technologies proved to be a fundamental tool for maintaining the relationships of these young people, despite any situations of economic disadvantage.

La pandemia mondiale da Covid-19 ha fortemente penalizzato gli adolescenti, stravolgendo le loro abitudini e limitandoli nelle interazioni sociali, tanto importanti in questa età dello sviluppo. Ancora più difficile è stata la condizione in cui i minori stranieri non accompagnati hanno affrontato questo periodo: in un Paese straniero, lontani dalle loro famiglie, spesso chiusi in comunità residenziali. Sono quindi sorte le domande: come hanno vissuto questo periodo? Sono riusciti a mantenere i contatti con la famiglia, gli amici e la scuola? I contatti mediati dalle tecnologie saranno stati sufficienti a preservarli dai vissuti di solitudine e depressione descritti nelle ricerche? Le risposte sono state ricavate mediante un questionario a cui hanno risposto i ragazzi che frequentavano il CPIA di Venezia. La maggior parte di loro ha dichiarato di aver cambiato le proprie abitudini in fatto di comunicazione con le principali figure di riferimento della propria vita: in particolare si sono dimostrate fragili le amicizie, stabili le connessioni familiari e la scuola ha rivelato le sue potenzialità come punto di riferimento. Si può dunque affermare che le tecnologie siano risultate essere uno strumento fondamentale per il mantenimento delle relazioni di questi ragazzi, nonostante eventuali situazioni di svantaggio economico.

KEYWORDS

Unaccompanied adolescents, school closures, Covid-19, technologies potential and limits, family, friendship and school relations.

Adolescenti non accompagnati, chiusura scuole, Covid-19, tecnologie potenzialità e limiti, relazioni familiari, amicali e scolastiche.

1. Gli effetti dell'emergenza¹²

“Vivere l'emergenza sanitaria causata dal covid-19 ha comportato per l'intera umanità grande sofferenza, disagio e, in moltissimi casi, lutti, impoverimento ed emarginazione. Sono poche le categorie rimaste indenni da questa terribile esperienza e possiamo dichiarare, senza timore di smentita, che i bambini e gli adolescenti sono tra quelle che maggiormente hanno patito le conseguenze della pandemia” (Giudetti, 2020). Con queste parole si apre il libro *A scuola dopo la Covid-19* a cura di De Luca et al. 2020, ma parole simili si possono riconoscere in qualsiasi testo, articolo o libro, si sia occupato di comprendere come bambini e adolescenti abbiano vissuto questi mesi molto particolari della loro vita.

Alcuni autori si sono interessati ai vissuti emotivi, alle paure che hanno accompagnato gli eventi (Buccolo, Allodola, & Mongili, 2020), altri alla salute mentale in senso stretto (Alvis, Shook, & Oosterhoff, 2020), ai comportamenti (Oosterhoff, 2020) e al benessere mentale in senso più ampio (Orgilés, 2020; Caffo, Scandroglio, & Asta, 2020). Un certo numero di ricerche sugli adolescenti sono, infine, state dedicate alle relazioni tra pari (Loades et al. 2020; Andrews, Foulkes, & Blakemore, 2020; Ellis, Dumas & Forbes, 2020) e all'utilizzo di tecnologie digitali come fonte di distrazione e come mezzo per mantenere attive le relazioni (Orgilés, 2020; Ellis, Dumas & Forbes, 2020).

Le ricerche finora citate possono essere collocate nel panorama internazionale, tuttavia, bisogna ricordare che ogni Paese ha vissuto l'evento in maniera diversa, in tempi diversi, con numeri di contagio e pertanto con misure protettive e restrittive differenti. Queste variazioni, sommate alle differenze culturali preesistenti, rendono difficile la comparazione dei risultati.

Dalle ricerche sopra citate emerge che i problemi principali dei ragazzi si siano concentrati nell'impossibilità di proseguire la loro routine scolastica e nell'impossibilità di frequentare amici e coetanei. A seguire le condivise preoccupazioni per la salute e la sicurezza propria e dei propri cari nonché i rapporti familiari resi difficili dalla stretta e prolungata convivenza. Tali modificazioni alla loro vita sono risultate spesso essere associate a vissuti di solitudine e di depressione.

La maggior parte delle ricerche ha intervistato ragazzi che hanno trascorso il

1 Questo lavoro è una parte del progetto di ricerca educativa “Guarda ... mi racconto” ed è stato finanziato dal Fondo di finanziamento per le attività base di ricerca (FFABR) e dai fondi Itals (Università Ca' Foscari di Venezia), in collaborazione con il CPIA di Venezia. Il progetto “Guarda... mi racconto” è stato inserito nel Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Studi linguistici Culturali comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

2 Per motivi di valutazione nazionale della ricerca universitaria italiana, le autrici devono dichiarare quali sezioni ciascuno ha scritto, nonostante il fatto che il lavoro sia interamente frutto di una continua e intensa collaborazione. Le sezioni 3-4-5 sono di Francesca Coin. Le sezioni 1-2-6 sono di Monica Banzato.

periodo di lockdown in casa con le loro famiglie, tuttavia esiste una popolazione particolare di adolescenti che a causa di peculiari condizioni di vita potrebbe aver risentito degli effetti del distanziamento sociale in maniera differente: si tratta dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Sono giovani, solitamente di età compresa tra i 14 e i 17 anni, che lasciano il loro Paese, i parenti e gli amici, nel tentativo di costruire un futuro migliore per sé e per la loro famiglia (Giordano, 2009).

Hanno affrontato la pandemia in un Paese straniero, lontani dalle loro famiglie, spesso chiusi in comunità residenziali con altri ragazzi e gli educatori che lavorano presso le strutture. Come hanno vissuto questo periodo? Sono riusciti a mantenere i contatti con la famiglia, gli amici e la scuola? I contatti mediati dalle tecnologie saranno stati sufficienti a preservarli dai vissuti di solitudine e depressione descritti nelle ricerche?

2. Le tecnologie digitali

Molti adolescenti nel periodo di isolamento sociale imposto dalle normative per il covid-19 hanno ulteriormente spostato la propria attenzione verso le tecnologie digitali, già ampiamente sfruttate anche prima della pandemia per rimanere in contatto con familiari ed amici.

Le tecnologie digitali hanno infatti giocato un ruolo cruciale nella vita dei ragazzi negli ultimi mesi: in primo luogo, hanno consentito di garantire la continuità dell'apprendimento durante la chiusura delle scuole. In secondo luogo, le tecnologie legate a Internet, come i social media e giochi online, ha dato ai giovani l'opportunità di mantenere vive le loro relazioni, con i professori ma anche con gli amici, passando del tempo insieme e condividendo le loro opinioni su quanto stavano affrontando.

Tuttavia, è possibile che le tecnologie fungano da arma a doppio taglio, favorendo chi le possiede e padroneggia e lasciando indietro chi vive in cattive condizioni socio-economiche, non possiede un dispositivo o una connessione a Internet sufficientemente moderni e veloci, nonché coloro i quali si trovano ad avere esigenze pedagogiche speciali (Caffo, Scandroglio & Asta, 2020).

La maggior parte delle ricerche in questo settore ha riguardato gli esiti della ormai nota didattica a distanza (DAD) (Di Palma, & Belfiore, 2020; Sarno, 2020), sia quelli benefici, che hanno permesso di portare avanti le attività curricolari e relazionali supportate dalla scuola, sia quelli che hanno visto ampliarsi il divario di opportunità di accesso all'istruzione e alla socializzazione nei casi più gravi di svantaggio socio-economico.

Viene da chiedersi, dunque, se la tecnologia digitale abbia rappresentato per i MSNA un'opportunità di integrazione o una fonte di ulteriore emarginazione.

3. La ricerca

L'obiettivo era comprendere come l'isolamento sociale abbia influito sulle abitudini comunicative di questi ragazzi e se le tecnologie abbiano rappresentato per loro un'opportunità di mantenere i contatti con amici, scuola e familiari oppure una fonte di ulteriore disagio a causa dell'eventuale inadeguatezza dei loro dispositivi e delle difficoltà economiche comportate dalla loro condizione di MSNA. Per rispondere a tali quesiti, abbiamo sottoposto un questionario a 26 ragazzi che frequentavano il corso per la licenza di scuola superiore di primo grado presso il CPIA di Venezia.

3.1 I partecipanti

La classe presentava una composizione variegata per età, provenienza e condizioni di vita dei ragazzi. Abbiamo pertanto deciso di sfruttare questa caratteristica per meglio comprendere il fenomeno. Le risposte dei ragazzi sono state confrontate suddividendole di volta in volta in gruppi con caratteristiche diverse: maschi e femmine, maggiorenni e minorenni, viventi in famiglia e in comunità, risidenti in Italia da più o meno di un anno, area geografica di provenienza.

Sono stati esclusi i questionari non completi e quelli di adulti sopra i 25 anni di età. I partecipanti alla ricerca sono infine risultati 23 riportanti le caratteristiche descritte in tabella:

Genere	Età	Provenienza	Permanenza in Italia	Lingua madre	Convivenza
Maschio	15	Albania	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	16	Albania	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	16	Albania	<1 anno	Albanese	Comunità
Femmina	16	Albania	<1 anno	Albanese	Famiglia
Maschio	16	Albania	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	16	Moldavia	<1 anno	Moldavo	Famiglia
Maschio	16	Moldavia	<1 anno	Moldavo	Famiglia
Maschio	17	Pakistan	>1 anno	Punjabi	Comunità
Maschio	17	Albania	>1 anno	Albanese	Comunità
Femmina	17	Macedonia	<1 anno	Turco	Famiglia
Maschio	17	Kosovo	<1 anno	Albanese	Famiglia
Maschio	17	Kosovo	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	17	Albania	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	17	Kosovo	<1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	17	Albania	1 anno	Albanese	Comunità
Maschio	18	Pakistan	>1 anno	Urdu	Affido
Femmina	18	Nigeria	>1 anno	Inglese	Comunità
Femmina	19	Philippines	1 anno	Inglese	Famiglia
Maschio	22	Gambia	<1 anno	Mandinka	Comunità
Maschio	22	Guinea	<1 anno	Pular	Comunità
Femmina	24	Kosovo	<1 anno	Albanese	Coppia
Maschio	25	Nigeria	>1 anno	Inglese	Comunità
Maschio	25	Nigeria	>1 anno	Inglese	Comunità
Maschio	25	Nigeria	>1 anno	Inglese	Comunità

3.2 Il questionario

La scelta di utilizzare il questionario è dovuta al fatto che non tutti i partecipanti avevano un buon livello di italiano. Questo avrebbe potuto metterli a disagio durante un'intervista condotta oralmente. La modalità scritta e somministrata online

permetteva di disporre di maggior tempo per rispondere e di utilizzare dizionari online in caso di bisogno.

La partecipazione, sebbene incoraggiata dagli insegnanti della scuola, era del tutto facoltativa.

Il questionario, oltre alle classiche domande anagrafiche, conteneva 6 domande su dispositivi e modalità utilizzati per la comunicazione quotidiana, 1 domanda sulle principali problematiche riscontrate e 8 domande relative al cambiamento causato dall'isolamento sociale.

Le modalità di comunicazione indagate (di persona, videochiamata, telefonata, messaggi vocali, chat, sms, email) sono state disposte secondo un criterio di distanza con l'interlocutore, che risulta minima nella comunicazione di persona e massima nella email. Ad ogni modalità è stato quindi attribuito un punteggio da 1 a 7. Il rapporto tra il punteggio ottenuto e "numero di modalità utilizzate" fornisce il "punteggio medio di distanza nella comunicazione" per ciascun partecipante.

L'avvenuta comprensione dei quesiti è stata avvalorata dalla buona coerenza interna delle risposte: alfa di Cronbach 0,78 complessivo di tutti i quesiti; 0,83 per le domande "indice di distanza"; 0,78 per il "numero di modalità utilizzate" e 0,82 per le domande sul cambiamento.

4. Risultati

Tutti i partecipanti possiedono e usano regolarmente uno smartphone (100%). Tre di loro hanno dichiarato di avere un computer, precisamente due hanno un computer portatile e uno un computer fisso.

Le modalità più utilizzate per mantenere i contatti con gli amici italiani sono gli incontri di persona, le telefonate e le chat a pari merito (48%). Per gli amici rimasti al paese di origine si usano principalmente telefonate (56%), seguite da sms (35%) e poi chat (30%) e videochiamate (30%), mentre per i partner l'ordine è telefonate (43%), chat (35%) e sms (30%), ovvero il medesimo utilizzato per sentire i familiari, ad eccezione delle videochiamate, più frequenti con i genitori (30%). Con i professori si utilizzano mezzi ritenuti più formali come l'email (48%), seguiti dalle telefonate (35%) e in quest'ultimo periodo dalle videochiamate (video-lezioni) (30%).

Le risposte alle domande sul **numero di modalità** di comunicazione utilizzate hanno assunto una disposizione non normale, pertanto sono state analizzate mediante test non parametrici. Avendo scelto di osservare variabili dicotomiche, è stato utilizzato il test di Mann-Whitney con una sensibilità di ($p > 0.05$). In particolare, sono state trovate relazioni significative tra alcuni parametri: l'età sembra influire sui contatti con gli amici italiani, in quanto i ragazzi più giovani utilizzano un numero minore di modalità per sentirli (1,5, soprattutto chat, mentre i maggiorenni utilizzano più modalità 4,2, ovvero telefonate, chat e visite di persona, ma anche sms e messaggi vocali). Anche la nazionalità dei ragazzi sembra influire: i ragazzi provenienti dall'est Europa utilizzano un numero minore di modalità con gli amici in Italia (1,6 in particolare sms) rispetto ai ragazzi provenienti da altre parti del mondo (3,5, tra cui telefonate, chat e incontri di persona). Gli anni di permanenza in Italia, invece hanno ripercussioni sulle modalità di contatto con gli amici del proprio Paese: i ragazzi che sono arrivati da pochi mesi utilizzano in media 2,5 modalità di contatto (sms, chat e qualche visita di persona), mentre chi vive in Italia ormai da anni limita i contatti ad una modalità a scelta tra telefonate

e chat. Genere e stato abitativo non sembrano influire sul numero di modalità utilizzate.

In merito al **punteggio medio di distanza nella comunicazione** la distribuzione delle risposte seguiva una distribuzione normale (Shapiro-Wilk 0,294), pertanto è stato applicato il test t-Student con sensibilità ($p > 0,05$). Anche in questo caso le differenze significative risultano molto mirate: il genere sembra influire sulle comunicazioni in famiglia, ad indicare che le femmine prediligono modalità di comunicazione più personali (3 vs 3,1). L'età è in relazione alla vicinanza agli amici italiani in quanto i ragazzi più giovani hanno comunicazioni più strette con gli amici italiani (1,1) rispetto ai ragazzi più grandi (3,6). Inoltre i ragazzi dell'est Europa sembrano socializzare in maniera più personale con i ragazzi in Italia (1,2) rispetto ai ragazzi provenienti da altri paesi (3). I ragazzi che vivono in comunità, invece, hanno minori possibilità di interessare e mantenere amicizie con ragazzi del proprio Paese (3,9) rispetto a chi vive in famiglia (2,5).

Il **cambiamento** causato dall'isolamento sociale preventivo per il covid-19 è stato percepito, sebbene con impatto di entità differente, praticamente da tutti i ragazzi, solamente tre hanno dichiarato di non aver notato differenze. 15 su 21 hanno addirittura riportato un indice di cambiamento piuttosto elevato con un punteggio medio di 3,85 su un massimo di 6. Esso ha riguardato in particolare la frequenza diminuita con cui sono stati contattati gli amici (3,52) e la volontà di raccontare loro i propri vissuti (3,43), probabilmente a causa della diminuzione di novità dovuta alle limitazioni del lockdown. Sono invece aumentati i contatti con la famiglia (4,43), con il partner (4,25) e con i professori (4,38). I primi due casi sono probabilmente connessi alle preoccupazioni per il rischio di salute dei familiari, mentre i contatti con i professori sono aumentati grazie all'attivazione della DAD e alla sospensione di alcune attività lavorative. I ragazzi hanno avuto la possibilità di dedicarsi un po' di più ai loro hobby (3,81) e si sono sentiti solo leggermente più soli (3,10).

L'indice medio alle domande sul cambiamento presenta una distribuzione normale al test Kolmogorov-Smirnov di 0,93. Si è pertanto proceduto ad applicare il Test t-Student, il quale ha indicato come unica variabile significativa ($p > .05$) la differenza tra i due generi, in quanto le ragazze hanno evidenziato il cambiamento nella frequenza di abitudini superiore rispetto ai maschi (4,2 vs 3,7). Le differenze in merito alle altre variabili (età, provenienza, residenza, permanenza in Italia) seppur presenti, non sono risultate essere statisticamente significative.

I cambiamenti riguardanti le modalità di comunicazione hanno riguardato soprattutto la scuola (80%), in cui la didattica a distanza erogata mediante video-lezioni ha rappresentato la novità più ingente, ponendosi come fattore di sorpresa per circa 4 ragazzi e di dispiacere per altri 4, che hanno sentito la mancanza degli incontri in presenza. In secondo luogo, sono state coinvolte le amicizie (56%) in cui la sofferenza maggiore proveniva dall'impossibilità di incontrarsi di persona. Non sono stati rilevati cambiamenti nella modalità di comunicazione con la famiglia.

Le **difficoltà** principali nel mantenere i contatti sono state imputate alla connessione carente (48%) e al credito limitato (26%), seguite dall'impossibilità di trovare aiuto in caso di problemi (22%) o di incapacità nell'utilizzo (17%), nonché le scomodità dovute all'uso di dispositivi in condivisione (17%). Lamentele per dispositivi vecchi o rotti sono state rare (13% e 8%).

5. Discussione

L'isolamento sociale imposto dalle norme preventive per il covid-19 ha avuto ripercussioni su tutti i ragazzi, anche sui MSNA. La maggior parte di loro ha dichia-

rato di aver percepito l'isolamento e di aver cambiato le proprie abitudini in fatto di comunicazione con le principali figure di riferimento della propria vita: amici, familiari e professori.

Tali cambiamenti hanno investito sia la sfera quantitativa, cioè la frequenza dei contatti, che quella qualitativa, nelle modalità e nella soddisfazione percepita. Le comunicazioni con la famiglia hanno visto un sensibile incremento nella quantità di contatti ma a livello qualitativo è risultato essere uno degli ambiti che ha subito meno ripercussioni, in quanto già basato su comunicazioni a distanza tra paesi lontani ma ad alto tasso di vicinanza, poiché erogate tramite strumenti che permettono un contatto diretto e veloce come telefonate, videochiamate e chat. Le comunicazioni con il partner non hanno subito sostanziali modificazioni né per quantità né per qualità, probabilmente in quanto diversi ragazzi giovani non hanno ancora una relazione stabile, mentre tra i ragazzi più grandi c'è chi convive con il compagno.

Sicuramente tra le relazioni che hanno subito i cambiamenti maggiori vi sono state le amicizie che hanno patito un calo nella quantità e le sofferenze maggiori a livello di qualità, causate dall'impossibilità di incontrarsi di persona. La monotonia della vita in quarantena ha comportato un calo della voglia di raccontare le proprie esperienze ai coetanei, sottolineando la fragilità di questo tipo di rapporti. Anche la scuola ha subito sostanziali cambiamenti, con l'attivazione della DAD ha visto un sostanzioso incremento in termini di quantità delle comunicazioni e un vistoso cambiamento nelle modalità con l'avvio delle videolezioni. La nuova modalità di fare scuola ha incontrato la soddisfazione di questi ragazzi, suscitando in loro interesse e partecipazione prima parzialmente celati. Non è mancata la nostalgia per i giorni in cui compagni e professori si potevano incontrare tra i banchi, ma la disponibilità dei docenti e l'introduzione delle nuove modalità comunicative ha aiutato a terminare l'anno scolastico e ad alleggerire il vuoto relazionale del momento.

Si può dunque affermare che le tecnologie siano risultate essere uno strumento fondamentale per il mantenimento delle relazioni di questi ragazzi. Nonostante determinate situazioni di svantaggio economico come dispositivi vecchi o mal funzionanti, in condivisione o credito limitato si siano fatte notare, la maggioranza dei ragazzi ritiene di avere a disposizione un dispositivo, solitamente uno smartphone, che gli consente di mantenere i contatti con le persone di riferimento e che questo li abbia aiutati molto a vivere con maggiore serenità il periodo di lockdown. Ciò non toglie lo sconvolgimento delle abitudini e i sentimenti di infelicità dovuti all'impossibilità di vedersi in presenza.

6. Conclusioni

Le relazioni sociali sono un fattore importantissimo nella vita di qualsiasi adolescente, tanto più per i MSNA che vivono situazioni difficili, di distacco dalla famiglia e dagli amici d'infanzia. Proprio per questa condizione di fragilità, il distanziamento sociale imposto dalle normative per il covid-19 rischiava di minare i già delicati legami che faticosamente stavano cercando di mantenere con il paese d'origine ma ancor più quelli nuovi in via di costruzione nel paese ospitante.

I questo frangente di assoluta particolarità storica e contestuale, le tecnologie digitali si sono rivelate essenziali per il mantenimento delle relazioni sociali: per rinforzare quelle esistenti, come ad esempio con la famiglia di origine, o per costruirne di nuove, come gli inaspettati risvolti portati dalla DAD. Ognuno ha saputo sfruttare le particolarità del sistema comunicativo a distanza: i più giovani sfruttando le modalità che permettevano di sentirsi più vicini e i più grandi traendo vantaggio dall'ampia varietà di modalità. Le relazioni amicali con i coetanei

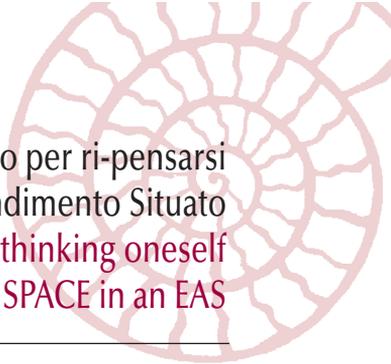
sono presenti ma fragili, necessitano di costanza, di contatto personale e di esperienze vissute insieme per non perdere di consistenza.

Nonostante i limiti di questo sondaggio esplorativo dettati dall'esiguo numero di partecipanti, dalle loro caratteristiche variegata, dal numero limitato di domande e dal loro formato a risposta chiusa, nonché dalle difficoltà linguistiche incontrate, che limitano il numero di informazioni ottenibili e le loro confrontabilità e generalizzabilità, ci sentiamo di affermare che questi ragazzi ci hanno aiutato a conoscere meglio i MSNA e a capire come hanno vissuto questo periodo denso di preoccupazioni e problematiche.

Ne emerge una conclusione importante, forse scontata, ma che merita ugualmente di essere ribadita: la tecnologia al giorno d'oggi è uno strumento fondamentale per le vite di tutti, ma resta pur sempre un mero strumento. Se dall'altro capo di quei cellulari non ci fossero state famiglie che riescono a trasmettere sostegno anche a distanza e professori o educatori disponibili, che hanno fatto di tutto per mantenere attiva la relazione educativa, quei ragazzi con ogni probabilità non si sarebbero sentiti "solo leggermente più soli".

Bibliografia di riferimento

- Alvis, L., Shook, N., & Oosterhoff, B. (2020). Adolescents' prosocial experiences during the covid-19 pandemic: Associations with mental health and community attachments.
- Andrews, J. L., Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2020). Peer influence in adolescence: Public-health implications for COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*.
- Buccolo, M., Allodola, V. F., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 372-398.
- Caffo, E., Scandroglio, F., & Asta, L. (2020). Debate: COVID 19 and psychological well being of children and adolescents in Italy. *Child and adolescent mental health*.
- De Luca, F., Balsamo, E., Corlazzoli, A., Mantegazza, R., Micheletti, I., Giudetti, R., ... & Magistrati, L. (2020). *A scuola dopo la Covid-19: Non torniamo indietro, andiamo avanti! Riflessioni e idee per una scuola a misura di bambini e ragazzi*. GAM di Angelo Mena & C. snc.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(2), 169-179.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Mancaniello, M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 13-43.
- Oosterhoff, B. (2020). Psychological correlates of news monitoring, social distancing, disinfecting, and hoarding behaviors among US adolescents during the COVID-19 pandemic.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Available at SSRN 3588552*.
- Sarno, E. (2020). Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del covid-19. *Documenti geografici*, (1), 219-229.



Il pensiero narrativo come strumento per ri-pensarsi nel TERZO SPAZIO in un Episodio di Apprendimento Situato

Narrative thinking as a tool re-thinking oneself in the THIRD SPACE in an EAS

Immacolata Brunetti

I.C. Gramsci Pascoli, Noicattaro (BA) - imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The study proposed here highlights the students' way of being and thinking in the third space (Gutierrez, 2008; Potter & McDougall, 2017) and the pedagogical practice in place as a reflection on one's own didactic action. Reflecting on the lived contextual situation favors situated and experiential learning in students (Kaneklin, Scaratti, 1998; Kafay and Resnick, 1996; Jonassen, 1995, 2000) linked to the current needs of cultural abstractions, acquisition of skills and analysis, ability to understand and navigate to investigate a content, and consequently a new production of literacy which is enriched when the meaning is negotiated and contingent. The methodological framework has its roots in a situated learning episode (Rivoltella, 2015) understood as a "teaching and learning activity which through a limited content, a reduced temporal development and a contextualized action is proposed as a form of effective teaching and opportunities for meaningful learning". The expected results show the acquisition of holistic and reflective media learning, capable of generating meanings based on the search for new taxonomies and trans-disciplinary content, on play and on collaboration. On the other hand, pedagogical didactic reflection has led teachers to assume a digital habitus and a mindset shaped on the basis of the digital remodeling of the contents to be learned.

Lo studio qui proposto mette in evidenza il modo di essere e di pensare degli studenti nel terzo spazio (Gutierrez, 2008; Potter & McDougall, 2017) e la pratica pedagogica in atto come riflessione sulla propria azione didattica. Riflettere sulla situazione contestuale vissuta, favorisce, negli studenti, l'apprendimento situato ed esperienziale (Kaneklin, Scaratti, 1998; Kafay and Resnick, 1996; Jonassen, 1995, 2000) legato alle attuali esigenze di astrazioni culturali, acquisizione di competenze ed analisi, abilità di comprendere e navigare per investigare su un contenuto, e di conseguenza una nuova produzione di literacy che si arricchisce nel momento in cui il significato è negoziato e contingente.

Il quadro metodologico affonda le sue radici in un episodio di apprendimento situato (Rivoltella, 2015) inteso come "attività di insegnamento e apprendimento che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo".

I risultati attesi mostrano l'acquisizione di un apprendimento mediale oli-

stico e riflessivo, capace di generare significati sulla base della ricerca di nuove tassonomie e contenuti transdisciplinari, sul gioco e sulla collaborazione.

D'altra parte la riflessione pedagogica didattica ha portato i docenti ad assumere un *habitus* digitale ed una forma *mentis* plasmata sulla base della rimodulazione digitale dei contenuti da apprendere.

KEYWORDS

Narrative Thinking, Third Space, EAS, Digital Storytelling, Reality Task.

Pensiero Narrativo, Terzo Spazio, EAS, Digital Storytelling, Compito di Realtà.

Introduzione

Il ricorso all'educazione è un tema quanto mai imprescindibile alla luce dell'attuale contesto storico-sociale e culturale che stiamo vivendo, oltre alla questione sollecitata dall'emergenza covid-19. Una emergenza che ha prodotto nella scuola un grande ripensamento delle proprie pratiche pedagogiche-didattiche, una diversa organizzazione di tempo e spazi e di strutturazione contenutistica delle discipline per affermare, ancorché, nell'emergenza un'educazione di qualità a tutti i livelli che permetta agli studenti di acquisire strumenti e conoscenze che permettano loro di far fronte alla vita sociale. Dunque, lo studio si focalizza sul capitale umano come capacitazione, agenzialità e resilienza quanto mai necessari per far fronte alle problematiche sociali e culturali (Jonassen, 2003). In questi ultimi anni si sono maggiormente delineate linee di ricerca che hanno affrontato le macro aree delle competenze, delle capacitazioni e dei talenti. A tal proposito le linee di ricerche delineate nelle tre macroaree non si sono direttamente confrontate (Melchiori, 2017) non stabilendo le loro dirette o indirette corrispondenze e reciprocità. Nella realizzazione dello studio, l'obiettivo che ci si è proposti mette in evidenza la necessità di un ripensamento della situazione vissuta, sulla base dell'acquisizione delle conoscenze e competenze disciplinari e trasversali. Se consideriamo il Piano per la Formazione degli insegnanti dal punto di vista dell'offerta formativa e didattica e consideriamo tale progettualità futura in vista di un ripensamento delle opportunità offerte agli studenti è possibile, come da definizione¹ (Miur, 2016) ripensarlo attraverso il conseguimento dell'obiettivo prioritario ovvero nel dare particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro paese. In tale ottica alla scuola italiana viene richiesto di offrire ambienti di apprendimento commisurati alle esigenze formative e al raggiungimento delle competenze disciplinari e trasversali degli studenti chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa. Questa evoluzione concettuale rende evidente il legame tra gli insegnamenti della scuola e la vita che si svolge al di fuori delle aule scolastiche, richiedendo agli insegnanti una profonda revisione

1 Come definito nel Piano per la Formazione degli insegnanti 2016-2019 e poi integrata dalla nota ministeriale n. 37467 del 24/11/2020 per l'assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative.

delle modalità di insegnamento che sia commisurato alle richieste esterne e alle caratteristiche degli studenti. (Miur, 2016, p. 29). Non si tratta semplicemente di adottare nuove strategie didattiche ma richiede un profondo ripensamento del modo di fare scuola come accompagnamento ad un processo di crescita continua in un periodo caratterizzato da profondi cambiamenti nella concezione di vita stessa. Allo stesso tempo ciò richiede l'adattamento a nuovi bisogni formativi nella direzione di un rafforzamento delle metodologie attive di apprendimento che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso l'acquisizione di compiti di realtà, risoluzioni di problemi con strategie efficaci personalizzate (Ivi, p.30).

1. Frame teorici: capacità, competenza, terzo spazio

La visione teorica del *capability approach* (Nussbaum, 2000; 2003) è quella che ha mosso la base teorica del processo di ricerca. Costruire un percorso formativo orientato alla formazione dei talenti vuol dire coniugare la conoscenza sapiente disciplinare con modelli di padronanza dell'esperienza e della vita che risultino trasformativi e generativi (Margiotta, 2018; Olivieri, 2019). Ciò vuol dire consentire agli studenti e agli insegnanti di avere contatto con una realtà produttiva socialmente, culturalmente potenzialmente capace di innestare un alt potenziale personale. Secondo l'autrice le capacità sono l'insieme delle risorse che ogni persona può disporre e devono avere l'opportunità di emergere in modo tale che la persona possa esplicitare mettendo in evidenza le proprie capacità individuali. Un modello di capacitazione legato alla spiegazione degli elementi alla base delle prestazioni efficaci è quello proposto da Mark Mumford (2004) che lo schematizza nel seguente modo:

- gli attributi individuali rappresentati dalle abilità cognitive diversificate, la motivazione e la personalità;
- le competenze intese come risoluzione dei problemi, l'emissione dei giudizi e la conoscenza in generale;
- i risultati intesi come l'effetto con cui una persona ha eseguito un compito.

Il modello descritto è funzionale agli obiettivi della ricerca perché considera il compito come una prestazione richiesta e la competenza come l'insieme di conoscenze e set di abilità richieste che guidano una persona (Melchiori, 2017).

La rassegna letteraria (Salman, Ganie and Saleem, 2020) non individua una definizione del concetto di competenza univoca o una teoria ampiamente accettata. Prendendo in riferimento la definizione di Rychen e Salganik (2003) la competenza è la capacità di rispondere agli stimoli del contesto mobilitando i prerequisiti in modo opportuno in una situazione complessa (Melchiori, 2017). Seguendo i due filoni di pensiero sulla concettualizzazione di competenza ovvero quello statunitense o modello di McClelland (Melchiori, 2012) che considera le competenze solo con ciò che può essere appreso, ma negli ultimi decenni la definizione si è ampliata includendo anche le motivazioni, valori e tratti di personalità. La seconda linea di pensiero sulle competenze è quella europea² (OECD, 2017) che la defini-

2 L'indagine OCSE con il progetto DeSeCo ha delineato il Quadro Europeo delle Competenze Chiave: comunicare nella madre lingua, comunicare nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale.

sce come un qualcosa da acquisire che aiuta i discenti nella costruzione della realtà. Questo vuol dire che l'individuo è in un rapporto dialettico con la società, le azioni si svolgono in un contesto con elementi dinamicamente interconnessi che prendono forma grazie al fatto che l'individuo agisce per soddisfarli. Dunque, la competenza diventa un prodotto dell'interazione tra gli individui e il contesto (Cfr., Melchiori, 2017, p. 77).

Partendo da tali premesse, è interessante considerare la porosità osmotica degli ambienti in cui viviamo che ci inducono a forme attive di interscambi sociali (Potter & McDougall, 2017) che negoziano la co-costruzione dei vari domini di conoscenza. In questa concordanza di significati, il terzo spazio viene inteso come spazio per pensare e apprendere in modo diverso poiché richiede il coinvolgimento dei valori e della cultura dei partecipanti (Han, McDougall, Mott, & Sudbury, 2018). Il terzo spazio è caratterizzato dalla "porosità" dei vari ambienti di apprendimento ed ha la capacità di creare uno scambio osmotico del capitale valoriale e culturale degli studenti. In particolare gli autori suggeriscono che "this suggests that ways must be found to account for whose knowledge counts and how boundaries of expertise can be negotiated formally and informally across and between various knowledge domains" (Cook-Sather & Agu, 2013; Cook-Sather & Alter, 2011; Jensen & Bennett, 2015; and Cook-Sather & Felten, 2017). Dunque un confronto e una collaborazione per la produzione di un artefatto cognitivo.

2. Linee metodologiche: il pensiero narrativo e l'episodio di apprendimento situato

Le riflessioni sull'analisi di competenza, capacitazione e terzo spazio hanno portato ad elaborare la seguente proposta per identificare le modalità di acquisizione di competenza sulla base della elaborazione di una situazione, nella fattispecie l'emergenza pandemica scoppiata improvvisamente nel marzo 2020. La componente qualitativa della ricerca ha messo in evidenza il prodotto digitale, il digital storytelling, dei bambini della prima classe di una scuola primaria, utilizzando come procedimento per la costruzione e l'elaborazione della realtà, il pensiero narrativo seguendo la procedura dell'episodio di apprendimento situato.

Seguendo il modello dell'*information processing* e condividendo i presupposti teorici del pensiero narrativo di Bruner (1987) come primo processo di costruzione della realtà e come primo dispositivo interpretativo e conoscitivo dell'uomo socialmente e culturalmente situato (Bruner, 1988, 1992). Attraverso la narrazione l'uomo attribuisce senso e significato alla propria esperienza per delineare forme di coordinate che attribuiscono specifiche interpretazioni agli eventi. Per tale motivo il dispositivo narrativo risulta particolarmente efficace nella comprensione di eventi ed esperienze connotate da forte emotività e intenzionalità in cui giocano. La funzione epistemica della narrazione innesca processi di elaborazione, interpretazione e comprensione delle esperienze, tali da rendere gli eventi raccontabili e descrivibili, spiegabili alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative collocandoli in contesti socialmente e culturalmente condivisi. In tale ottica pedagogica, i dispositivi narrativi assumono particolare rilevanza quando si vuole esplicitare la posizione epistemica di un soggetto in formazione in situazione da cui è possibile indagare la visione del suo agire e del suo sentire sulla base del proprio background culturale, della propria storia, delle proprie esperienze

L'episodio di apprendimento situato (Rivoltella, 2015) inteso come "attività di insegnamento e apprendimento che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di in-

segnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo”. Partendo dall’assunto che uno dei principi basilari dell’apprendimento è proprio la sua contestualizzazione, dunque più lo rendiamo concreto maggiore sarà la sua efficacia (Rivoltella, 2016). Come sostiene James Paul Gee (2007) questo principio segue quello del significato situato nel quale si spiega come i significati dei segni (parole, azioni, oggetti, artefatti, simboli, testi) sono sempre situati all’interno di esperienze incarnate (Rivoltella, 2016, p. 54). Dunque i significati devono essere sempre conquistati dall’esperienza. La trasferibilità di un contenuto è quella che ci consente di applicare le conoscenze ad altre situazioni affinché vengano mobilitate le competenze.

3. Presentazione dei dati

Il processo di un EAS per competenze ha seguito le seguenti fasi mostrate in tabella.

1	Adottare una metodologia flip	Centrare le attività sullo studente. Il docente ha prevalentemente ruolo di stimolo, di supporto, di guida. Ridurre i tempi di lezione frontale. Stimolare il lavoro di gruppo.
2	Individuare la competenza di riferimento	Competenze Chiave Europe, Indicazioni Nazionali per il Curricolo.
3	Proporre un’attività significativa, contestualizzata e motivante, presentandola come situazione problema da risolvere (problem solving)	L’attività proposta ha richiesto la produzione di un artefatto di conoscenza. L’individuazione di un setting problematico e la consecutiva risoluzione.
4	Definizione degli obiettivi	Cosa dovrà dimostrare di saper fare lo studente alla fine dell’attività.
5	Definire gli strumenti da utilizzare e presenti nel contesto	Strumenti usati dal docente e dallo studente.
6	Strutturare le prove di valutazione autentica	Valutare le competenze raggiunte attraverso l’analisi dei prodotti di apprendimento per ponderare i progressi degli studenti. Usare griglie/rubriche di valutazione.

Schema delle fasi procedurali dell’EAS.

L’attività nello specifico ha seguito tre fasi:

- Fase preparatoria
- Fase operatoria
- Fase del debriefing.

Articolazione dell'attività

FASE 1-Preparatoria	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: problem setting (Elaborazione di strategie di soluzione). La scelta di introdurre questo percorso a partire da video di filastrocche e storia sulla gentilezza dell'accoglimento delle regole sociali è dettata dal fatto di offrire loro interpretazioni positive e oggettive del vissuto del momento. Questo risulta essere un elemento che incuriosisce e motiva alle attività didattiche e stimola l'osservazione di un fenomeno per risolvere un problema. Inoltre costituisce l'occasione per ricostruire il framework operativo su cui si lavorerà nelle fasi successive. L'aspetto rilevante è legato all'esperienza perché offre la possibilità di condividere e mettere a confronto vissuti differenti.</p>	<p>L'insegnante crea i materiali: il docente predispone le video spiegazioni di ciò che i bambini devono ascoltare per poter dare avvio alla svolgimento della fase operatoria. Disegna ed espone un framework concettuale: attraverso un brainstorming raccoglie i commenti sul loro vissuto garantendo così uno spazio di espressione verbale per tutti. Fornisce uno stimolo: invio di video, da reperire in rete sul senso del vissuto della quarantena, sulle regole di vita, rispetto verso gli altri e spiegazione del coronavirus. Da una consegna: invita a redigere una risposta personale sul coronavirus, attraverso il loro device, collegato al canale comunicativo scelto dal consiglio di interclasse per la DAD. L'alunno svolge i compiti assegnati, ascolta, legge e comprende.</p>

Schema della prima fase dell'implementazione dell'EAS

FASE 2- OPERATORIA	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: learning by doing (laboratorio). Le azioni proposte hanno l'obiettivo di rendere l'alunno consapevole della situazione, riflettere sulla situazione e porsi le domande per lo svolgimento della storia. Questi obiettivi sono perseguibili facendo leva sul fare diretto in prima persona; ed è a partire da qui che l'insegnante, fornendo suggerimenti specifici, può far lavorare in modo più mirato ogni singolo bambino in base all'abilità che deve meglio rinforzare.</p>	<p>L'insegnante organizza le fasi della storia: fornisce piccoli suggerimenti e indicazioni procedurali. L'alunno esegue il compito, riflette sulla situazione problematica posta nella fase precedente. Condivide il proprio lavoro con l'insegnante.</p>

Schema della seconda fase dell'implementazione dell'EAS

FASE 3 RISTRUTTURATIVA O DEBRIEFING	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: reflective learning (riflettere su ciò che si è appreso- Didattica metacognitiva). Il momento del debriefing e la riflessione metacognitiva avviene in maniera guidata perché in questo modo i bambini iniziano ad abituarti sia a riflettere sui propri pensieri, sia ad esporre alla presenza di altri: entrambe le attività sviluppano il pensiero logico e narrativo. La partecipazione al dibattito o confronto mira a coltivare il pensiero critico all'interno di un clima democratico (in questo caso controllato e protetto).</p>	<p>L'insegnante seleziona alcune parti delle storie scritte per proporle all'attenzione dei bambini e propone l'invenzione di un finale della storia vissuta. L'alunno analizza criticamente il lavoro svolto; sviluppa la riflessione e la metacognizione rispetto ai processi attivati</p>

Schema della terza fase dell'implementazione dell'EAS

4. Analisi dei dati

Il prodotto digitale che i bambini dovevano costruire consisteva in una costruzione di un video che rappresentasse la narrazione dell'esperienza pandemica vissuta in quel momento dalle famiglie e dai bambini in prima persona per fare emergere la consapevolezza delle emozioni vissute in quel momento e nello stesso tempo l'operosità nella costruzione di un testo narrativo.

L'analisi del prodotto digitale ha rivelato la partecipazione degli alunni al compito di realtà, sebbene ci siano state diverse difficoltà legate all'autonomia raggiunta da alcuni bambini che non ha permesso di lasciar fare da soli. A fronte dei problemi legati al contesto familiare, i dati espressi attraverso il prodotto mostrano quanto sia la scuola a dover essere inclusa nella vita e nella realtà produttiva e nel sapere, quanto sia stato trasformativo il potere della narrazione nell'elaborazione della realtà. Dall'artefatto digitale è emerso quanto l'esperienza dello stare a casa e studiare a distanza sia stata molto difficile da vivere per i bambini. Volevano ritornare a scuola, uscire con la famiglia, rivedere i parenti e i compagni e soprattutto ritornare alla vita di sempre che hanno vissuto fino ad all'ora. Tale lavoro ha dato l'opportunità ai bambini di avere consapevolezza delle proprie emozioni, di esperirle e di elaborarle in maniera positiva. Attraverso un'analisi qualitativa si è potuto ricavare delle categorie di pensiero dei bambini come la paura, il desiderio di ritornare a scuola, per alcuni contentezza di stare a casa e godersi la famiglia in tempo molto dilatato.

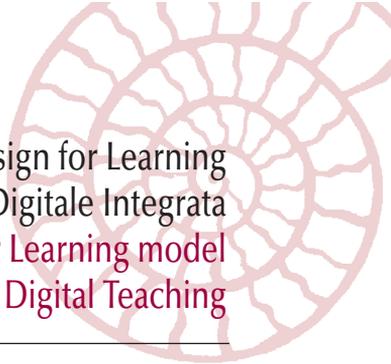
Conclusione

L'innovazione legata alle tecnologie digitali è sicuramente il volano dell'innovazione. Molto spesso l'innovazione passa attraverso il modo di trasmettere la conoscenza e ci si preoccupa se il contenuto non sia appreso da tutti gli allievi. A ciò si aggiunga che il sapere diventa sempre maggiore e più complesso, per cui diventa necessario far fronte alle necessità di cambiamento che avvengono in qualsiasi momento della nostra vita. Un primo rischio è quello di semplificare eccessivamente tradendo la complessità di partenza. La seconda adotta strategie di risoluzione della complessità attraverso il processo di semplificazione. Ciò vuol dire sviluppare soluzioni complesse a problemi molto più complessi in base ad alcuni principi come la vicinanza e la deviazione. La prima tenta di usare qualcosa al posto di un'altra, la seconda invece aggira l'ostacolo; entrambe consentono all'individuo di risolvere un problema senza modificarlo. L'Eas applicato alla didattica si propone come dispositivo semplice proprio perché ci si accorge come la maggior parte dei problemi della vita siano di questo tipo. Favorire l'inclusione della scuola alla vita significa preparare gli studenti ad affrontare efficacemente ogni tipo di problema che si porrà innanzi alla loro vita. Dunque l'Eas è stato un dispositivo strategico che ha favorito la risoluzione di un problema in un setting operativo complesso (Rivoltella, 2015). Scrivere narrazioni di ciò che accade, non sempre viene pensata come strategia euristica di acquisizione delle competenze e come modalità di apprendimento, eppure modalità di narrazioni vengono costantemente sollecitate dalle insegnanti e dagli studenti. Dall'indagine è emerso quanto le narrazioni possano essere esperienze di auto-potenziamento soprattutto per far emergere le emozioni che specie nei bambini non sempre riescono ad emergere.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J., (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari.
- Bruner J., (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"* in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, pp.17-38.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, trad.it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Cook-Sather, A. and Agu, P. (2013) 'Students of Color and Faculty Members Working Together Toward Culturally Sustaining Pedagogy,' in *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* 32, ed. James E. Groccia and Laura Cruz (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013), 279. 10.
- Cook-Sather, A. and Alter, Z. (2011). 'What Is and What Can Be: How a Liminal Position Can Change Learning and Teaching in Higher Education.' *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37-53.
- Cook-Sather, A., & Felten, P. (2017). 'Ethics of academic leadership: Guiding learning and teaching.' In F. Su, & M. Wood (Eds.), *Cosmopolitan perspectives on academic leadership in higher education* (pp. 175-191). London: Bloomsbury Academic.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2). <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Han, X., McDougall, J., Mott, C., & Sudbury, S. (2018). Hunger by the Sea: Partnerships in the 72 brave third space. *International Journal for Students as Partners*, 2(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v2i2.3493>
- Jensen, K. and Bennett, L. (2015). Enhancing teaching and learning through dialogue; a student and staff partnership model. *The International Journal of Academic Development*, 21 (1): 41-53.
- Jonassen D.H. (1995) *Computers in the Classroom Mindtools for Critical Thinking*, Prentice Hall.
- Jonassen D.H. (2000) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Jonassen, D. H. (2003). *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, Pfeiffer.
- Kafai, Y., and Resnick, M., eds. (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Lawrence Erlbaum.
- Kaneklin C., Scaratti G.(1998). *Formazione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina Raffaello.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Nuova Cultura – Edicusano.
- Melchiori R.(2017). *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. *Formazione & Insegnamento XV-2-2017*. Pensa Multimedia: Lecce.
- MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 [http://www.istruzione.it/ -allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/-allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)
- Mumford, M. (2004). *Human performance model* for U.S. Army and the Defense Department, in Northouse, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- OECD (2017). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing s. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Olivieri D. (2020). *Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling*. *Formazione & Insegnamento XVIII-1-2020*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising Third Space literacies*. London: Palgrave/Springer.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage

- Rivoltella C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella C. (2016). *Che cosa è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. In D. S. Rychen and L. Hersh Salganik (Eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Salman, M., Ganie, S.A. and Saleem, I. (2020), "The concept of competence: a thematic review and discussion", *European Journal of Training and Development*, Vol. 44 No. 6/7, pp. 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>



Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata The Universal Design for Learning model in support of Integrated Digital Teaching

Elena Zambianchi

Università "G. Fortunato" di Benevento – e.zambianchi@unifortunato.eu

Gianni Ferrarese

Liceo "Stefanini", Ve-Mestre – gianni.ferrarese@liceostefanini.edu.it

ABSTRACT

With the recent implementation of Integrated Digital Teaching for all school orders (DM 39/2020 and DM 89/2020), learning and digitization settings can be combined with the design of frontal and remote educational actions, allowing for better accessibility and inclusion. The Universal Design for Learning - that is a model for building products and environments accessible to anyone as widely as possible, without the need for specialized planning or adaptations - in the pedagogical field it is also a methodology that can be used to promote a fully inclusive curriculum interpreting teaching learning processes in a new way, thanks to the strategic and reasoned use of technologies. We believe that Universal Design for Learning can support the implementation of integrated digital teaching.

La didattica digitale integrata, quest'anno implementata a livello di ogni ordine scolastico (DM 39 e 89/2020), connota uno strumento pedagogico innovativo che ha reso urgente la riflessione e l'impiego sistematico di metodologie capaci di coniugare setting di apprendimento e digitalizzazione con la progettazione di azioni educative integrate in presenza e a distanza, assicurando massima accessibilità e inclusione. Riteniamo che l'Universal Design for Learning – che in ambito pedagogico delinea un modello per la costruzione di prodotti e ambienti fruibili da chiunque e nella misura più ampia possibile, senza necessità di progettazioni o adattamenti specialistici, attraverso cui promuovere un curriculum pienamente inclusivo e interpretare in modo nuovo i processi di insegnamento-apprendimento, grazie anche all'utilizzo strategico e ragionato delle tecnologie – possa essere una metodologia omnicomprensiva che può ben supportare l'implementazione della didattica digitale integrata.

KEYWORDS

Integrated Digital Teaching, Universal Design for Learning, School Planning, new methodologies, hybrid learning
Didattica Digitale Integrata, Universal Design for Learning, piano scolastico, nuove metodologie, apprendimento ibrido

1. Linee guida per la didattica digitale integrata¹

Il progressivo incremento della digitalizzazione nei sistemi educativi dei paesi di gran parte del mondo ha fatto sì che questi abbiano emanato – o siano in procinto di emanare – norme e piani utili all’implementazione delle tecnologie digitali nelle prassi di insegnamento-apprendimento. Va tuttavia rilevato che se la diffusione del digitale è un dato ovvio ed inarrestabile, non è del tutto scontato il processo sia di interazione tra prassi didattiche e nuove tecnologie sia la riflessione su detta interazione, anche perché tuttora in corso. Quest’anno tale processo ha subito un’inattesa accelerazione a causa dell’emergenza sanitaria da Covid-19 che ha comportato, a livello generalizzato, una tempestiva adozione di provvedimenti per consentire alle scuole l’erogazione delle attività educativo-didattiche a distanza. Nel nostro Paese, alla luce dell’esperienza maturata anche durante il lockdown dei mesi da marzo a fine anno scolastico 2020, il Ministro dell’Istruzione ha fornito un quadro di riferimento entro cui progettare la ripresa a settembre delle attività scolastiche con il DM n. 39 del 26 giugno 2020, al quale hanno fatto seguito, con DM 89/2020, le *Linee guida per la didattica digitale integrata* contenenti indicazioni operative per la dotazione, da parte di ogni Istituto, di un confacente piano scolastico.

La Didattica Digitale Integrata (DDI), definita dalle *Linee guida* nei termini di “metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento”, viene proposta come modalità didattica complementare all’esperienza scolastica sia in presenza che a distanza, da integrare e potenziare attraverso il supporto dei dispositivi digitali e delle nuove tecnologie, assicurando sostenibilità alle attività proposte oltre che un’attenzione particolare agli alunni fragili e ai processi inclusivi. Coinvolge primariamente gli studenti di scuola secondaria di secondo grado ma anche gli alunni di tutti gli ordini scolastici qualora fossero date necessità di contenimento del contagio. Il piano scolastico per la DDI, da integrare al piano triennale dell’offerta formativa (PTOF), dal punto di vista organizzativo prevede una preventiva rilevazione, in allievi e docenti, del fabbisogno di strumentazione tecnologica e di connettività, l’adozione di criteri d’applicazione trasparenti oltre che la protezione dei dati personali. Individuando i principi e le modalità per riprogettare metodologie, ambienti di apprendimento e specifiche attività, il piano per la DDI deve tenere in debita considerazione le esigenze di tutti gli alunni, cautelando prioritariamente le condizioni di difficoltà, a qualsiasi livello, garantendo loro la frequenza scolastica in presenza e promuovendo, laddove necessario, la programmazione di percorsi di istruzione domiciliare in condivisione con le competenti strutture locali. La programmazione educativa viene così ottimizzata nel rispetto dei ritmi di apprendimento, combinando le attività didattiche in presenza con quelle a distanza in modalità sia sincrona e asincrona, da cui si evince che la didattica a distanza è soltanto uno degli strumenti di cui la DDI si serve in un’ottica di offerta formativa strutturalmente inclusiva.

2. Elementi connotanti la didattica digitale integrata e l’apprendimento ibrido

Un connotante significativo della DDI giace nel concetto di innovazione. Gli elementi essenziali di un piano educativo-didattico integrato dal digitale possono

¹ Il presente contributo è da intendersi come lavoro congiunto a quattro mani. Tuttavia Ferrarese ha curato i paragrafi 1 e 2, Zambianchi i paragrafi 3 e 4, mentre le conclusioni sono state scritte da ambedue gli autori.

essere individuati innanzitutto nell'allestimento di setting educativi interrelati in rapporti spazio-temporali inusuali, ovvero in un'ambientazione d'aula flessibile: arredi non fissi ma mobili, sedie e banchi con ruote così da creare facilmente varie aggregazioni gruppali, banchi dalle fogge non abituali, uso di colori negli arredi per rendere l'ambiente gradevole, motivante e coinvolgente. È naturalmente implicita la possibilità di utilizzare qualsiasi dispositivo elettronico personale (smartphone, tablet, PC portatili) da parte di allievi e docenti, in ottica BYOD (Bring Your Own Device) come espressamente previsto dal *Piano Nazionale Scuola Digitale* (che è un'attuazione di una parte strategica de "La Buona Scuola" – L. 107/2015), per promuovere una didattica digitale che appunto integri i device personali con le attrezzature tecnologiche della scuola.

È ovviamente scontata la necessità di adottare metodologie didattiche attive, proprie di un approccio pedagogico fondato su compiti di realtà e pratiche esperienziali concrete, richiedenti competenze interdisciplinari ma anche capacità collaborative e cooperative, nell'intento di co-costruire conoscenze attraverso l'esercizio della razionalità, della riflessività, della creatività. Un supporto metodologico strategico è dato da Web Based Learning (WBL), con cui viene indicato un processo di insegnamento-apprendimento che utilizza come strumento di fornitura didattica le risorse disponibili nel Web. La rete permette di utilizzare gli ambienti di apprendimento online in integrazione coi social software, consentendo di aprire le attività d'aula tradizionali a percorsi didattici flessibili che pongono al centro del processo formativo gli studenti, promuovendo processi di apprendimento socialmente condivisi e sperimentati attraverso le dimensioni del "fare", del pensiero costruttivo e divergente, rispettosi dell'espressione emotiva e delle dinamiche intersoggettive. Attraverso il Web Based Learning, grazie ad un repertorio multiforme di risorse, tecniche, strategie e strumenti di scaffolding, è possibile implementare "un approccio reticolare alla conoscenza e a forme di collaborazione e cooperazione nella scoperta delle conoscenze [...] tali da consentire un apprendimento significativo, creativo, emancipante" (Laici, 2007).

Merita forse brevemente ricordare che le nuove tecnologie modificano in modo intrinseco i processi di apprendimento, come già indicato da Derrick de Kerckhove (1995) – uno tra i primi a coniugare l'analisi dei media digitali e delle neuroscienze – con la sua idea di *psicotecnologia*, ovvero di tecnologie che "estendono" la mente. Pensare alle nuove tecnologie come ad un ambito disciplinare separato dagli altri, da rafforzare o inserire all'interno del percorso scolastico, potrebbe perciò non essere la scelta migliore, mentre potrebbe rivelarsi maggiormente rispondente alle effettive esigenze delle giovani generazioni un approccio che renda l'introduzione delle nuove tecnologie trasversale rispetto agli ambiti di conoscenza disciplinare (cfr. Midoro, 2016; Milito e Tataranni, 2019).

Ulteriori elementi della DDI sono individuabili nell'essenzializzazione del curricolo e nella considerazione di nuovi scenari pedagogici che tengano conto dei necessari cambiamenti dei processi di valutazione di quelle conoscenze, abilità e competenze che gli allievi potranno maturare muovendosi in ambienti d'apprendimento non convenzionali. Fondamentale risulta l'organizzazione delle modalità di recupero e di approfondimento delle conoscenze, da ponderare puntualmente per garantire una visione globale dell'efficacia del processo apprenditivo, nonché della preparazione e della maturazione degli studenti.

La DDI è da ritenersi una soluzione efficace e concreta a tutto tondo perché è in grado di promuovere strategie didattiche alternative a quelle classiche, nella consapevolezza che l'integrazione del digitale nella pratica educativa – in presenza piuttosto che a distanza, in modalità sincrona piuttosto che asincrona – richiede, oltre che consone competenze tecniche e metodologiche da parte del

docente, anche una rinnovata attenzione ai mutati aspetti intersoggettivi della relazione educativa.

Va altresì rilevato che la pandemia COVID-19 ha fatto emergere ulteriori riflessioni sulle relazioni che si vengono a creare tra le potenzialità del paradigma di fruizione di software e contenuti in modalità cloud, delle applicazioni disponibili in modalità Web Based, il Web Based Learning e il rapporto di tutte queste opportunità con quello che può essere definito *apprendimento ibrido* (Dominici, 2015). Le scuole stanno esplorando infatti vari modelli educativi per cercare di soddisfare le diverse esigenze degli studenti esposti alla comunicazione formativa in presenza, a distanza e nelle varie modalità miste possibili tra queste due alternative come, ad esempio:

- a) la modalità “parziale”, che consente a studenti specifici (con esigenze speciali) di essere presenti mentre il resto degli studenti si connette alle lezioni in modo virtuale;
- b) la modalità “sincrona e separata”, dove le lezioni hanno luogo con una parte degli studenti in presenza con altri online nello stesso momento;
- c) la modalità “rotazionale” dove una parte degli studenti frequenta le lezioni in presenza in giorni specifici mentre altri frequentano in modo asincrono negli stessi giorni e dove, in giorni diversi, la frequenza “ruota” e chi studia a distanza frequenta in presenza mentre gli altri frequentano in modo asincrono.

Un approccio ibrido all’apprendimento, inteso come uno dei possibili mix dei vari modelli, può avere successo se si riesce a creare un’esperienza pedagogicamente attiva incentrata sugli studenti (Fullan, Quinn, Drummy, Gardner, 2020) e, per godere al massimo possibile dei vantaggi di un apprendimento ibrido dinamico e personalizzabile, le istituzioni scolastiche – attraverso le tecnologie digitali – dovrebbero cercare di sviluppare capacità collaborative a livello generalizzato, standardizzare nella comunità l’uso di una piattaforma digitale e promuovere l’impiego della stessa per la gestione delle innovazioni e dei cambiamenti. Solo a fine di esempio, qui basti citare alcune delle risorse e delle potenzialità proprie delle piattaforme suggerite dal Ministero dell’Istruzione, dove la modalità funzionalmente ottimizzata prevede – oltre alle applicazioni classiche di posta elettronica, di scrittura, di produzione e gestione dei fogli elettronici, di presentazioni – anche l’utilizzo di software di nuova concezione tra cui:

- strumenti per organizzare videoconferenze, che consentono altresì di creare anche opportunità per la collaborazione tra i docenti, la classe, i singoli studenti o per l’assegnazione delle più svariate attività o compiti;
- strumenti per la registrazione e la visione in modo sicuro e protetto di video autoprodotti;
- strumenti che consentono il salvataggio e la condivisione di file in modo sicuro con i membri della comunità;
- applicativi che permettono la realizzazione e la condivisione di moduli e questionari utili non solo per la raccolta di dati o per la valutazione sommativa ma anche per la somministrazione di quiz corretti automaticamente e con funzionalità utili alla valutazione formativa;
- risorse per la narrazione digitale attraverso la realizzazione di presentazioni che, integrando testo e contenuti multimediali, possono essere visualizzate e modificate con qualsiasi browser in internet tramite Url.

Ben si comprende come l'uso delle varie applicazioni si collochi in maniera coordinata nell'ambito delle funzioni proprie di un sistema educativo volto a declinare le proprie attività di insegnamento-apprendimento in un contesto ibrido. In aggiunta, grazie alle opportunità offerte dalla fruizione web based di applicazioni utili anche a fini comunicativi, un modello ibrido consente agli educatori di creare *comunità* attraverso una "varietà di esperienze" non soltanto didattiche in senso stretto, rivelandosi il livello di comfort degli studenti nella comunicazione e nella possibilità di collaborare online con i compagni una componente cruciale per il buon esito educativo (Reimers e Schleicher, 2020). Al fine di creare un'effettiva comunità in ambiente ibrido il benessere degli studenti deve essere dunque prioritario, né mai deve essere trascurata l'importanza della componente emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento quale chiave d'accesso alla motivazione, alla cognizione, all'attenzione.

3. L'apporto dell'Universal Design for Learning alla Didattica Digitale Integrata

La predisposizione di un piano didattico integrato dalla modalità digitale deve dunque scongiurare una mera trasposizione di quanto erogato in presenza, venendo ad intersecarsi più modelli di apprendimento in funzione delle necessità educative (Milito, Tataranni, 2019). Le metodologie maggiormente appropriate sono diverse ma tutte tese alla costruzione attiva e partecipata di abilità e conoscenze da parte degli allievi, consentendo la fruizione di proposte didattiche utili all'accrescimento di competenze trasversali e multidisciplinari; tra tutte qui ricordiamo quelle maggiormente utilizzate e suggerite dalle Linee Guida DDI, tra cui didattica breve, apprendimento cooperativo, flipped classroom, debate, project based learning. Tuttavia, una metodologia articolata e omnicomprensiva che può ben supportare l'implementazione della didattica digitale integrata riteniamo possa essere l'Universal Design for Learning (UDL, ovvero *progettazione universale per l'apprendimento*, o *didattica universale*) promosso dal Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione del Ministero dell'Istruzione col documento "L'autonomia scolastica per il successo formativo" (2018),² e indicato come possibile modello per la costruzione di un curriculum pienamente inclusivo "affinché ciò che è necessario per alcuni diventi utile per tutti" (pp. 5-6).

A partire dai primi anni '90, l'Universal Design for Learning è stato per primo approfondito, in ambito pedagogico, dal CAST - *Center for Applied Special Technology* del Massachusetts, che lo ha definito un approccio alla progettazione didattica innovativo, fondato sull'assunto che nei processi di conoscenza la diversità connota la norma e che a detta diversità è necessario rispondere, sin dall'inizio, con un'offerta formativa flessibile e pluralistica (CAST, 2011, 2018).

L'Universal Design for Learning aiuta pertanto a predisporre piani educativi capaci di far fronte alla variabilità degli studenti, raccomandando flessibilità e personalizzazione negli obiettivi, nei metodi, nei materiali e nel sistema valutativo, così da consentire agli insegnanti di soddisfare i bisogni non tanto di un'ipotetica "media" bensì di ogni distinto studente, consentendo a ciascuno di progredire

2 Il Documento, redatto dal gruppo di lavoro istituito con Decreto Dipartimentale 479/2017 col compito di individuare strategie di innovazione, ricerca e sperimentazione per il successo formativo *di tutti e di ciascuno*, evidenzia la possibilità di utilizzare scelte sia a livello organizzativo che metodologico-didattico per progettare curricula inclusivi attraverso la personalizzazione dei percorsi e la valorizzazione delle potenzialità di ogni allievo.

dal punto in cui è a quello a cui si vorrebbe arrivasse, preparandolo all'apprendimento per tutta la vita (CAST, 2011, 2018; Hall, Meyer e Rose, 2012; Savia, 2016).

Si tratta, in sostanza, di una modalità di progettazione e di gestione della pratica didattica attenta alle differenti possibilità e condizioni di apprendimento che possono presentarsi in contesti diversi, con l'obiettivo primario di predisporre prodotti e ambienti educativi accessibili a tutti e tali da garantire a chiunque le medesime opportunità di successo formativo, indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà (Ferrarese, 2020). Attingendo dalla definizione di Savia (2016, p. 23) l'UDL connota «un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento [...] non una soluzione unica per tutti [...] ma utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente».

La parola chiave dell'UDL è dunque “flessibilità”, intesa come strumento per adattare, supportare e modificare le informazioni, i contenuti, i saperi proposti agli studenti, in modo tale da garantire a tutti le medesime condizioni per il proprio successo formativo.

Rimane da dire che la metodologia dell'UDL attinge dalle evidenze apportate da vari settori di ricerca della psicologia cognitiva e delle scienze dell'apprendimento, in particolare dalle teorie elaborate da Piaget, Vygotskij, Bruner, Bloom e Gardner che più di altri hanno evidenziato l'importanza di comprendere e considerare le differenze individuali e di mettere a punto opportune strategie per farvi fronte (Savia, 2015). L'UDL supporta i docenti nella costruzione di curricoli non solo per gli studenti “ai margini” della curva gaussiana – dai particolarmente vulnerabili o con disabilità sino ai particolarmente dotati (le cosiddette “eccellenze”) – ma anche per quegli che rientrano nella “campana” in quanto potrebbero non aver soddisfatti i propri bisogni educativi né potenziate le proprie capacità a causa di un'inefficace progettazione educativo-didattica.

L'approccio dell'UDL affonda le sue radici anche negli apporti delle neuroscienze, a partire dai primi studi di Luria (1973) sul funzionamento cerebrale in situazioni di apprendimento sino alle evidenze neuroscientifiche degli ultimi vent'anni (ad es., Cytowic, 1996; vedi i compendi, tra gli altri, di Gazzaniga, Ivry, Mangun, 2015 o di Postle, 2016). In particolare, l'UDL fa riferimento all'individuazione di tre reti cerebrali primarie, spazialmente distinte ma tra loro interconnesse, ciascuna coinvolta in tutte le fasi dei processi di apprendimento:

- a) *rete affettiva*, a cui risulta sotteso il sistema limbico, presente nella parte encefalica più profonda e antica, deputata a valutare il significato e l'importanza dei modelli comportamentali che incontriamo o generiamo, determinando in maniera significativa la sorte di qualsiasi atto di apprendimento (Damasio, 1994);
- b) *rete di riconoscimento*, a cui risulta sottesa l'area corticale posteriore, deputata a riconoscere oggetti o modelli nell'ambiente esterno;
- c) *rete di strategica*, a cui risulta sottesa l'area corticale anteriore, deputata a generare modelli di azione o risposte efficaci, responsabili del “saper fare le cose” o meglio del “come fare le cose”.

Il quadro neurobiologico aiuta ad individuare le procedure da porre in essere dal punto di vista pedagogico-didattico al fine di garantire a tutti studenti eque opportunità di apprendimento.

4. Impianto strutturale dell'Universal Design for Learning

Alla luce degli approcci teorici e degli apporti della ricerca neuroscientifica di cui abbiamo detto, il CAST (2011) ha posto ad assunti fondanti dell'UDL tre principi, a loro volta articolati in altrettante connesse pratiche di progettazione universale per l'apprendimento, che qui riportiamo secondo la declinazione più recente delle Linee Guida 2.2 (CAST, 2018):

- I) primo principio: *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* (il "perché" dell'apprendimento, sotteso alle reti cerebrali affettive): si tratta di offrire forme diversificate di coinvolgimento relazionale, affinché negli allievi siano sollecitati l'interesse e la motivazione alla conoscenza. In sostanza, si tratta di far leva anche sulle componenti affettive e relazionali insite nei processi di insegnamento-apprendimento, sulle quali le differenze individuali si strutturano e sovente si cristallizzano in maniera indebita, al fine di evitare notevoli differenze a causa del modo in cui vengono coinvolti o motivati. Una proposta didattica si può considerare universale rispetto a tale terzo principio se riesce a mettere a disposizione numerosi modi per riuscire a mettere a fuoco e a coltivare i propri interessi, tenere alta la motivazione verso un obiettivo, dedicare disponibilità, tempo e fatica in un progetto coinvolgente e fruttuoso per sé. Un esempio pratico inerente questo principio è riferibile all'acquisizione esplicita di strategie di controllo attraverso cui riuscire a regolare autonomamente il proprio comportamento – ovvero ad autoregolarsi – nei momenti di impasse o di una difficoltà in un'attività o un progetto già avviati;
- II) secondo principio: *fornire molteplici mezzi di rappresentazione* (il "cosa" dell'apprendimento, sotteso alle reti cerebrali del riconoscimento): si tratta di proporre molteplici mezzi di rappresentazione, utilizzando varie e diversificate modalità di presentazione dei contenuti di conoscenza per promuovere, in ciascuno, la capacità di trasformare le informazioni accessibili in conoscenze fruibili, di elaborare nuove conoscenze, di integrarle con quelle già possedute, di ristrutturare il campo dei saperi. In effetti, gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate: alcuni le assimilano più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi piuttosto che con il testo scritto; allievi con bisogni educativi speciali (ad es. con disabilità sensoriali, con disturbi dell'apprendimento o con differenze linguistiche o culturali) potrebbero necessitare di modalità di approccio ai contenuti diversificate, e così via. Una proposta didattica si può considerare universale rispetto a questo primo principio se dunque riesce a fornire una pluralità di possibilità rappresentative delle informazioni tali da favorirne la percezione e la comprensione attraverso linguaggi diversificati, mirando al più massivo accesso da parte di tutti gli allievi. Un esempio di attività inerente il primo principio è dato dall'uso di libri digitali con espansioni: il contenuto scritto è associato ad un file caratterizzato da informazioni uditive e visive attivabili dagli allievi. L'acquisizione del medesimo contenuto avviene attraverso il supporto di linguaggi diversi, e ciascuno può scegliere autonomamente verso quale tipologia indirizzare maggiormente la propria attenzione;
- III) terzo principio: *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione* (il "come" dell'apprendimento, sotteso alle reti cerebrali strategiche): si tratta di proporre agli studenti molteplici mezzi di azione e di possibilità espressive e comunicative, per offrire loro modi alternativi attraverso cui dare prova di ciò che sanno. Ad esempio, alcuni allievi riescono ad esprimersi meglio nello scritto piuttosto che nell'orale, o viceversa; oppure studenti con gravi disabilità mo-

torie hanno un approccio all'acquisizione delle conoscenze del tutto diverso rispetto a coloro che hanno difficoltà linguistiche o disturbi nelle funzioni esecutive. Una proposta didattica si può considerare universale rispetto a tale secondo principio se è in grado di proporre molteplici modalità attraverso cui gli studenti possano rielaborare i contenuti di apprendimento e di seguito esprimerli dimostrando di aver interiorizzato e consolidato le conoscenze esibendole, laddove possibile, in competenze così maturate. Un esempio pratico relativo a questo principio può essere associato all'autonoma decisione dello studente di esporre una propria ricerca in modalità orale piuttosto che scritta, iconica piuttosto che in video.

Tali principi sottendono ad un itinerario educativo inclusivo, flessibile ed equo, attraverso cui garantire a tutti gli studenti la possibilità di raggiungere standard elevati di apprendimento grazie alla proposta di vari e diversificati strumenti di rappresentazione delle informazioni, di azione ed espressione delle conoscenze, oltre che di coinvolgimento e motivazione. Il fine ultimo dell'UDL è dunque quello di supportare insegnanti ed educatori nella elaborazione di curricula che assicurino a tutti gli allievi pari opportunità per l'apprendimento, ovvero nell'individuazione di obiettivi, metodi, materiali e sistemi di valutazione secondo un approccio duttile che permetta la personalizzazione e l'adattamento alle esigenze individuali (CAST 2011, Savia 2016). Come abbiamo anticipato, i tre principi forniscono l'impalcatura fondante della metodologia UDL e da essi si articolano altrettante linee guida, a loro volta complessivamente declinate in trentun punti di verifica operativi e in numerosi esempi di realizzazione (fig. 1).

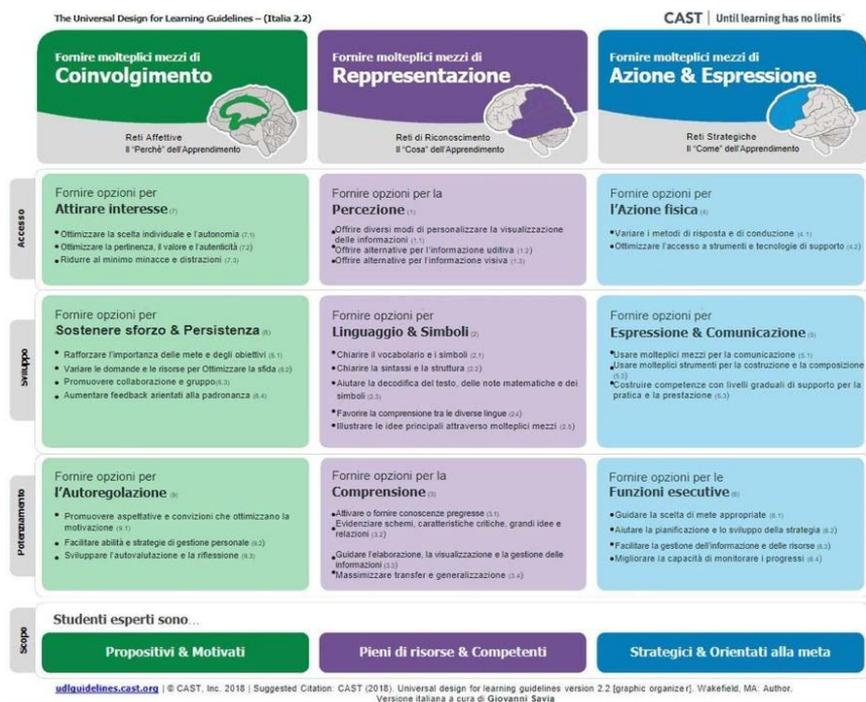


Figura 1 – Modello strutturale dell'Universal Design for Learning (CAST 2018).
<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonumbers.pdf>

In questa sede non verranno illustrate le linee guida e le loro declinazioni, il cui livello di dettaglio non è necessario ai nostri fini (per un approfondimento si rimanda a: Rose et. al. 2006; Savia, 2016); qui basti dire che il quadro operativo desumibile dal modello strutturale dell'UDL si rivela utile strumento per il lavoro dei docenti, in quanto supporta in processi di consapevolezza inerenti la progettazione delle proprie azioni educativo-didattiche (dalla predisposizione di lezione o progetti sino alla programmazione curricolare) e quindi per la realizzazione di un curriculum flessibile, integrato e inclusivo.

Solo per fare qualche esempio, rispetto alla fase motivazionale (il *"perchè" dell'apprendimento*), ci si dovrebbe chiedere se sono state offerte opzioni per attirare l'interesse, come ad esempio incoraggiare le scelte individuali e l'autonomia, ridurre al minimo le distrazioni o le minacce, oppure se si sono offerte opzioni per sostenere l'impegno richiesto, ad esempio promuovendo la collaborazione o aumentando feedback orientati alla padronanza. Rispetto alla fase di riconoscimento e alla conseguente possibilità di rappresentazione delle informazioni (il *"cosa" dell'apprendimento*), ci si dovrebbe chiedere innanzitutto se le caratteristiche delle informazioni sono state adattate alle diverse modalità percettive (visiva, sonora, grafica...) oppure se sono state fornite alternative per le informazioni verbali piuttosto che visive, o ancora varie opzioni per aiutare nella decodifica di un testo o se si è provveduto ad illustrare contenuti attraverso più mezzi. Infine, rispetto alla fase strategico-operativa connessa all'azione e all'espressione (il *"come" dell'apprendimento*), ci si dovrebbe chiedere se sono state previste soluzioni diverse per variare le modalità di risposta o se si è favorito l'accesso a strumenti e tecnologie di supporto, oppure se sono state fornite adeguate opzioni per lo sviluppo delle funzioni esecutive, come ad esempio un aiuto nella pianificazione o nella gestione delle informazioni e delle risorse.

Si tratta naturalmente di una logica *working progress*, nel senso che un eventuale aspetto poco approfondito o non considerato ma opportuno nel processo di insegnamento-apprendimento, è da ritenersi oggetto di possibile miglioramento o di successiva integrazione.

5. Considerazioni conclusive

L'introduzione della didattica digitale integrata proposta come modalità complementare all'esperienza di "scuola in presenza" e "scuola a distanza", assicura sostenibilità alle attività educative proposte. Indubbiamente il digitale si sta rivelando risorsa via via sempre più strategica nel supportare la progettazione di percorsi educativi integrati ed inclusivi, con un'attenzione particolare agli alunni fragili, favorendo e facilitando da parte dei docenti la predisposizione di attività didattiche multimodali e nel contempo accompagnando gli allievi all'espressione delle proprie conoscenze, costruite in maniera attiva, partecipata e conforme alle proprie possibilità. Le caratteristiche degli alunni e gli stili di apprendimento/insegnamento sottendono dunque la necessità e la motivazione a realizzare percorsi educativi equi, condivisi e co-costruiti in un'ottica inclusiva e di piena attenzione ai bisogni educativi essenziali per una scuola di tutti e di ciascuno (Savia, 2015).

Va rilevato che negli ultimi anni, nel mondo della scuola, dell'università, dell'istruzione e della formazione, l'evoluzione dei concetti di normalità, disabilità, individualità e inclusione scolastica da una parte e i progressi nel mondo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione dall'altra, hanno trasformato

il nostro modo di vedere e pensare le diversità individuali. Tale evoluzione è stata sostenuta, oltre che dall'ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health*, anche da documenti internazionali di grande interesse come la *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, la *Strategia europea sulla disabilità 2010/2020* e, in Italia, da innovazioni normative come quella relativa ai BES - Bisogni Educativi Speciali. In questo nuovo orientamento di rispetto e di globalizzazione dei diritti da parte non solo delle scienze umane ma anche della giurisprudenza internazionale – dove le diversità vengono intese non come “handicap” ma come complesse modulazioni d'individualità da valorizzare – l'*Universal Design for Learning* emerge come uno degli approcci psico-pedagogici maggiormente capace di affrontare in modo convergente tre grandi sfide dell'insegnamento: la valorizzazione delle diversità, l'educazione inclusiva e l'uso critico e consapevole delle TIC. L'UDL consente l'attuazione del principio della personalizzazione nella progettazione curricolare e tende a rispettare le diverse individualità e a eliminare l'etichettazione degli studenti (H, DSA, ADHD, BES, ecc.), ancora fortemente radicata nel linguaggio scolastico e formativo attuale che, di fatto, mortifica il concetto stesso d'inclusione e del diritto all'educazione di ogni persona. L'approccio pedagogico dell'*Universal Design for Learning* appare dunque capace, più di altri, di contribuire efficacemente al contesto educativo, grazie alla strategia metodologica di porre al centro della progettazione degli ambienti di apprendimento le differenze individuali, le quali “rappresentano l'elemento fondativo dell'universalità” (Sgambelluri, 2020, p. 246).

L'UDL facilita la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi formativi attraverso una proposta differenziata offerta a tutti e giustificata dalla possibilità di utilizzare vari mezzi educativo-didattici per arricchire l'apprendimento degli allievi sin dall'inizio. La molteplicità di strumenti, materiali, modalità di insegnamento prevista dalla precipua metodologia riguarda sia una differenziazione quantitativa, inerente la complessità dei compiti di apprendimento, sia – e soprattutto – una differenziazione qualitativa, cioè sostanziale, realizzabile grazie alla considerazione di modalità operativo-espressive ed affettivo-motivazionali essenziali per alcuni ma utili per tutti (Savia, 2016).

Quanto sopra brevemente discusso ci porta pertanto a ritenere che l'UDL incrocia appieno l'impianto innovativo proposto dalla didattica digitale integrata, secondo il cui assunto fine primario della scuola non è quello di trasmettere contenuti bensì di sostenere e incoraggiare cambiamenti nei processi di acquisizione delle conoscenze. Ampliando al digitale e all'uso massivo dei new media e altresì prevedendo la costruzione di un curriculum flessibile, accessibile ed equamente efficace *per tutti gli studenti* secondo una visione pedagogica realmente inclusiva, l'UDL “costringe” la scuola a rivedere non solo i metodi didattici ma anche gli ambienti e gli spazi di apprendimento. In effetti, le politiche educative sempre più evidenziano il potenziale della tecnologia digitale per riformare o addirittura trasformare le pratiche di insegnamento e di apprendimento nei contesti scolastici; ritenuta l'esigenza di pieno accesso alla tecnologia digitale da parte di studenti e insegnanti una questione di democrazia, ne deriva che l'orientamento verso pratiche consolidate di didattica digitale integrata si rivela fondamentale e urgente affinché bambini e studenti siano in grado di partecipare, sviluppare e contribuire a una cittadinanza attiva nella società digitalizzata di oggi e di domani.

Riferimenti bibliografici

- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Trad. it. vers. 2.0 (2015) a cura di G. Savia e P. Mulè. <http://www.prua.eu/wp-content/uploads/2017/07/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA.pdf>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cytowic, R.E. (1996). *The neurological side of neuropsychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam. Trad. It. *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Milano: Adelphi edizioni, 1995.
- De Kerckhove, D. (1995). *La pelle della cultura*. Genova: Costa e Nolan.
- Dominici, M. (2015). *Il digitale e la scuola italiana*. Ledizioni, Open Edition Book. <https://books.openedition.org/ledizioni/1005?lang=it>
- Ferrarese, G. (2020). L'approccio UDL - Universal Design for Learning. In L. Biancato (a cura di), *101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza*, Erickson: Trento.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). *Education Reimagined; The Future of Learning. A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education*. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., Mangun, G.R. (2015). *Neuroscienze cognitive*. 2^a Ed. Zanichelli Editore
- Hall, T.E., Meyer, A., Rose, D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom*. New York-London: The Guilford Press.
- Luria, A.R. (1973). *Working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books. Trad. it. *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino, 1977.
- Laici, C. (2007). *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning*. Perugia: Morlacchi.
- Midoro, V. (2016). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: Franco Angeli.
- Milito, D., Tataranni, A. (2019). *Didattica innovativa nell'era digitale*. Anicia: Roma.
- Postle, B. R. (2016). *Neuroscienze cognitive. L'essenziale*. Milano: Edra Edizioni.
- Reimer, F.M., Schleicher A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID19 Pandemic of 2020. *OECD Publication*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020
- Rose, D.H., Harbour, W.S., Johnston, C.S., Daley, S.G., Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Rivista Educare.it*, 15(3), 52-56.
- Savia, G. (2016), (a cura di). *Universal Design for learning: la progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society - Open Access*, 1, 241-254.
- Zambianchi, E. (2020). Il piano scolastico per la didattica digitale integrata. *Innovatio Educativa*, 8-9, 68-70.



Students' perception of distanced learning: a retrospective analysis

La percezione degli studenti in didattica a distanza: un'analisi retrospettiva

Francesco V. Ferraro

Department of Sports Science, University of Derby (UK) - F.Ferraro@derby.ac.uk

Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Maria Luisa Iavarone

Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli studi di Napoli Parthenope (ITA)

ABSTRACT

Introduction. In March 2020, the Italian Ministry of Health prohibited individuals' movement in the whole national territory. Schools closed, and teachers, educators, and students had to adapt to distanced learning ever since. However, the Italian National Institute of Statistics reported that only one student out of four could follow distanced learning, especially in the country's poorest regions.

Aim. To explore the evolution of distanced learning and produce evidence upon students' perception of the past year's educational experiences.

Methods. The research team analysed two questionnaires conducted at a different time during the lockdown, in April and December 2020. The analysis was conducted using a quantitative approach and Cohen's *h* effect size.

Results. Data showed no improvements to the learning experience, leaving students with a poor, disadvantaged didactic experience. However, the data also showed an increment in students' relationship abilities.

Conclusion. It is then possible to conceive new intervention paradigms to foster the educational experience and prevent further students' dropouts. Considering the embodied theories that have been neglected during the lockdown, the upcoming years of education are a call for responsibility to all adults (not only teachers and educators) since the health and education of the children, nationally and internationally, is at stake.

Introduzione. Nel marzo 2020 il Ministero della Salute italiano ha vietato la circolazione delle persone su tutto il territorio nazionale. Le Scuole hanno chiuso e da allora insegnanti, educatori e studenti hanno dovuto adattarsi alla didattica a distanza. Tuttavia, l'Istituto Nazionale di Statistica ha riferito che solo uno studente su quattro ha avuto la possibilità di seguire in modalità di didattica a distanza, soprattutto nelle regioni più povere del paese.

Scopo. Esplorare l'evoluzione dell'apprendimento a distanza e produrre prove sulla percezione degli studenti sulle esperienze educative dell'ultimo anno.

Metodi. Il team di ricerca ha analizzato due questionari condotti in momenti diversi durante il lockdown, ad aprile e a dicembre 2020. L'analisi è stata condotta utilizzando un approccio quantitativo e la *h* di Cohen.

Risultati. I dati non hanno mostrato miglioramenti sull'esperienza di apprendimento, lasciando gli studenti con didattica povera di contenuti e svantaggiata. Tuttavia, i dati hanno mostrato anche un incremento delle capacità relazionali degli studenti.

Conclusione. È quindi possibile ipotizzare nuovi paradigmi di intervento per favorire l'esperienza educativa e prevenire ulteriori abbandoni scolastici. Considerando le teorie embodied centred che sono state trascurate durante il lockdown, nei prossimi anni bisogna fare un appello alla responsabilità degli adulti (non solo insegnanti ed educatori) poiché è in gioco la salute e l'istruzione dei giovani, a livello nazionale e internazionale.

KEYWORDS

Social Pedagogy, Education, Teaching, Covid, Distanced Learning.
Pedagogia Sociale, Educazione, Insegnamento, Covid, Didattica a Distanza.

1. Introduction¹

On the 10th of March, at midnight, the Italian Ministry of Health prohibited individuals' movements in the whole Italian national territory unless strictly motivated (in written form). Only essentials retailers, such as supermarkets or pharmacies, could stay open but needed to ensure a distance of at least two meters between customers. The enforcements were supposed to last until the 3rd of April 2020 (Lazzerini & Putoto, 2020). It was the beginning of the lockdown, the start of the COVID Era.

The School in Italy then closed, and ever since, with very few exceptions, teachers, educators, and students had to adapt to distanced learning. Asynchronous learning was imposed to allow students to progress with their education via online platforms (such as Zoom, Microsoft Teams, Skype and others) (Chen et al., 2020). However, distanced learning required that the students are extremely self-motivated to learn with a high level of self-discipline to complete courses (Cook & Dupras, 2004). Not to mention that both teachers and students needed to have adequate Information and Communication Technologies (ICT) equipment and knowledge (Tropea & De Rango, 2020).

Indeed, the Italian National Institute of Statistic (ISTAT) reported that only one student out of four was able to follow distanced learning in secondary school. These values increased in the country's poorest regions, where the lack of access to ICT has been an obstacle to the e-maturity and robustness of the Italian school system (Giovannella et al., 2020).

Therefore, in the past year, we assisted to an extensive usage of digital devices that produced an impenetrable digital division (Iavarone, 2019), rather than a positive connection between students and teachers. This division lays its foundation and merges with social exclusion, economic hardship and cultural marginalization fostering the necessity to introduce and embraces novel transdisciplinary social inclusion strategies (Iavarone, 2009, 2019; Iavarone & Iavarone, 2004).

Additionally, the no-gradual transaction between synchronous to asyn-

1 Paragraph attribution: Francesco V Ferraro 1,2,3,4,5,6; Ferdinando Ivano Ambra 1,3,5,6; Luigi Aruta 2,4,5,6; Maria Luisa Iavarone 1,2,3,4,5,6.

chronous learning caused by COVID-19 underscored the importance of adopting novel and innovative student-centred approaches (Zibers & Estes, 2020). Approaches that should consider the lack of motion-cognition activities that the students are experiencing. When the COVID Era will be over the schools will re-open with synchronous, in-class education and the teachers will need to pay additional attention to the embodied theories to restore the link between cognitive learning and body (e)motion. Link that has been neglected during distanced learning (Aruta & Ambra, 2020; Iavarone et al., 2010; Wilson, 2002) with consequent increment in sedentary behaviours and health risk (Tortella et al., 2020).

To explore the evolution of distanced learning and to produce evidence upon students' perception of the learning experiences in the past year, the research team studied two questionnaires conducted at different times during the lockdown, (in April and in December 2020). Following the hypothesis that a prolonged usage of distanced learning might produce direct boredom and fatigue effects upon the learning experience that will effect students' perception of distance learning and their relationship with peers.

2. Methods

2.1 General Design

The study explores the evolution of distanced learning perception in young students. The research team investigated the data collected at the beginning of schools' closure, between April and May 2020 (questionnaire A), and matched with a similar analysis completed by an independent group of researchers in December 2020, after 9 months of distanced learning (questionnaire B), Table 1.

	MAR 2020	APR 2020	MAY 2020	JUN 2020	JUL 2020	AUG 2020	SEP 2020	OCT 2020	NOV 2020	DEC 2020	JAN 2021
	DISTANCED LEARNING										
Q ^A		DC									
Q ^B										DC	
Q ^A and Q ^B = questionnaire A and questionnaire B; DC = Data Collection											

Table 1. Gantt Chart that summarises data collection periods of the two questionnaires in relation to distanced learning in Italy.

The analysis was possible due to the high similarity between the two questionnaires reported in their original languages (Italian) in Table 2.

Questionnaire A (Q ^A)	Questionnaire B (Q ^B)
RELATIONSHIPS WITH PEER AND OTHERS	
<p>1. Con la didattica a distanza il mio rapporto con i compagni di classe è:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Migliorato</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito sul mio rapporto con i compagni di classe</i> • <i>Peggiorato</i> 	<p>1. Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sulle tue amicizie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripercussioni positive</i> • <i>Nessun impatto</i> • <i>Ripercussioni negative</i>
<p>2. Con la didattica a distanza il mio rapporto con gli insegnanti (e adulti) è:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Migliorato</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito sul mio rapporto con gli insegnanti</i> • <i>Peggiorato</i> 	<p>2. Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sui rapporti coi i tuoi familiari?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripercussioni positive</i> • <i>Nessun impatto</i> • <i>Ripercussioni negative</i>
<p>3. Mentre seguo le lezioni utilizzo altri media per interagire coi compagni (ad esempio: Whatsapp, Facebook ecc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sì</i> • <i>Qualche Volta</i> • <i>Mai</i> 	<p>3. Rispetto al passato quando in Italia non esisteva il COVID, senti e/o vedi i tuoi amici più spesso, meno spesso o allo stesso modo? Inserisci una risposta per ogni modalità presente nella tabella sottostante</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Più spesso</i> • <i>Uguale</i> • <i>Meno spesso</i>
LEARNING EXPERIENCE	
<p>4. Con la DAD la mia l'attenzione durante la lezione è</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Migliorata</i> • <i>La DAD non ha influito sulla mia attenzione</i> • <i>Peggiorata</i> 	<p>4. Ritieni che con la DAD sia più facile o più difficile rispetto alla didattica in presenza</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Più facile con la DAD rispetto alle lezioni in aula</i> • <i>Uguale</i> • <i>Più difficile con la DAD rispetto alle lezioni in aula</i>
<p>5. Con la didattica a distanza al termine dell'ora di lezione mi sento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Meno stanco</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito su come mi sento dopo la lezione</i> • <i>Più stanco</i> 	<p>5. Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sulla tua capacità di studiare?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripercussioni positive</i> • <i>Nessun impatto</i> • <i>Ripercussioni negative</i>

<p>6. Con la didattica a distanza durante la lezione mi sento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Più coinvolto</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento coinvolto durante la lezione</i> • <i>Meno coinvolto</i> 	<p>6. Nella fruizione delle lezioni hai sperimentato/ stai sperimentando una/alcune delle seguenti difficoltà?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fatica a concentrarmi/seguire le lezioni online</i> • <i>Noia</i> • <i>Problemi tecnici</i>
<p>7. Con la didattica a distanza, quando devo intervenire durante una lezione mi sento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Meno imbarazzato</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento imbarazzato</i> • <i>Più imbarazzato</i> 	<p>7. Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sulla preparazione scolastica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripercussioni positive</i> • <i>Nessun impatto</i> • <i>Ripercussioni negative</i>
<p>8. Con la didattica a distanza studio in maniera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Più serena</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento sereno</i> • <i>Meno serena</i> 	<p>8. Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sul tuo umore?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripercussioni positive</i> • <i>Nessun impatto</i> • <i>Ripercussioni negative</i>
<p>9. Con la didattica a distanza l'ansia per i compiti a casa mi sembra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Di meno</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito sull'ansia per i compiti a casa</i> • <i>Di più</i> 	<p>9. Nella fruizione delle lezioni hai sperimentato fatica a concentrarmi/seguire le lezioni online?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uguale agli altri anni</i> • <i>Meglio degli altri anni</i> • <i>Peggio degli altri anni</i>
<p>10. Con la didattica a distanza sento che sto apprendendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Di più</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito su quanto sto apprendendo</i> • <i>Di meno</i> 	<p>10. Come ti sembra che stia andando la tua preparazione scolastica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uguale agli altri anni</i> • <i>Meglio degli altri anni</i> • <i>Peggio degli altri anni</i>
<p>11. In generale con la didattica a distanza il mio modo di studiare è:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Migliorato</i> • <i>La didattica a distanza non ha influito sul mio modo di studiare</i> • <i>Peggiorato</i> 	<p>11. Come valuti in generale l'esperienza con la didattica a distanza?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Molto positiva</i> • <i>Negativa</i> • <i>Molto negativa</i>

DISTANCED LEARNING DETAILS	
Hai un tuo computer personale?	Per seguire le lezioni a distanza, il dispositivo che utilizzi prevalentemente è a tuo uso esclusivo o in condivisione con altri?
Da quale device hai seguito la DAD? Hai fratelli o sorelle che seguono la DAD Se si quanti anni hanno? Ognuno di voi ha un PC per seguire la DAD?	Quando segui le lezioni online, sei prevalentemente In una stanza, da solo In una stanza, con altre persone Altro
Approssimativamente quante ore di lezione a distanza sono previste a settimana, per quante materie?	Approssimativamente quante ore di lezione a distanza sono previste a settimana?
DAD = Didattica a Distanza (trs Distanced Learning).	

Table 2. Summary of the two questionnaires

Due to the lockdown restrictions, the questionnaire A was delivered through an online platform (i.e. www.surveymonkey.com) (Symonds, 2011) via email and social media (i.e., Twitter, Facebook and WhatsApp) to a sample of 83 adolescent (age range: 14 -19 years old), from secondary schools in the city of Naples (Italy). Whilst the questionnaire B was conducted by Global Market Research and Public Opinion Specialist (IPSOS) on 2621 798 participants from which a sample size of 1000 Italian students was nationally selected (Save The Children, 2020).

2.2 Data analysis

The research team aims to explore students' perception and report any effects of distanced learning on students' learning experience. It has been hypothesised that the prolonged use of distanced learning produces direct boredom and fatigue effects upon the learning experience that will be shown in their perception of distance learning at two months (questionnaire A = Q^A) and 10 months (questionnaire B = Q^B) into the experience. The results will then support teachers, educators and other professional figures involved in distanced learning to develop novel and effective strategies that will be adopted now (in the COVID emergency) and in the future (in the post-COVID didactic). The analysis was conducted using a quantitative approach, and both questionnaire results were analysed using the Cohen's *h* effect size, where an $h < 0.2$ means a small effect size, $0.2 < h < 0.5$ a medium effect size and $h > 0.8$ a large effect size (Cohen, 2013; Rosenthal et al., 1994). Based on the questionnaire described in the paragraph above the research team divided the results into different domains i) Relationships with peer and others (questions 1-3), ii) Learning Experience (questions 4-11), following a similar approach already published (Ambra et al., 2019; Ferraro, Ambra, & Iavarone, 2020). The analysis was completed with IBM SPSS 26 software.

3. Results

A group of 83 adolescents age range 14-18 years old completed the online questionnaire A between April and May 2020, whilst 1000 adolescents age range 14-15 years old ($n = 412$) and 16-18 years old ($n = 588$) the questionnaire B. Data have been grouped by domains and percentages have been adjusted based on the number of responses.

Data shows no significant variance over the time between Q^A and Q^B , with small effect size in the Learning Experience ($h \leq 0.2$) and medium effect size in Relationship ($0.2 < h \leq 0.5$), Table 3 and Figure 1.

	Increased Q^A vs Q^B	h	No changes Q^A vs Q^B	h	Decreased Q^A vs Q^B	h
Relationships	24.1% vs 34.5%	0.4	53.4% vs 43.5%	0.2	22.5% vs 17.5%	0.2
Learning Experience	27.0% vs 29.4%	0.1	33.4% vs 28.9%	0.1	36.4% vs 38.3%	0.1

Data are reported in percentage with Cohen's h . Where $h \leq 0.2$ indicates a small effect size, $0.2 < h \leq 0.5$ a medium effect size and $h \geq 0.8$ a large effect size

Table 3. Comparison between Q^A and Q^B in the two main domains Relationships and Learning Experience

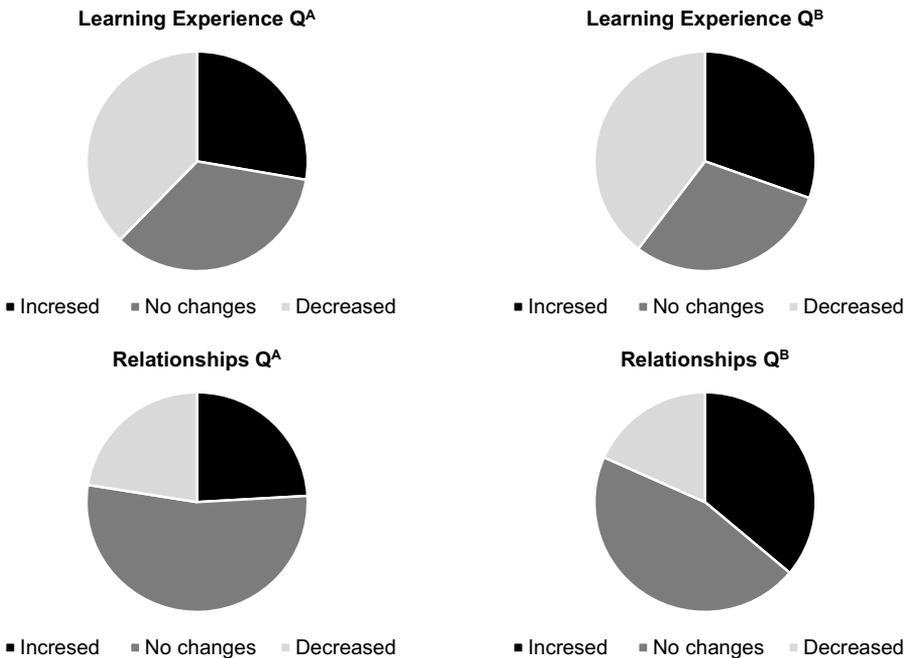


Figure 1. Pie charts of the two domains Learning Experience and Relationships explored in questionnaire A and questionnaire B. As anticipated by the analysis it is possible to see and increment in Relationships with peers and other between Q^A and Q^B .

Additional analysis upon the devices used showed that 43.4% of student had a personal device (e.g., computer) in April-May (Q^A) and that in December (Q^B) the number increased up to 82.0%. Similarly, in Q^A we noticed that distanced learning was followed by students on their own (68.7%) and that later, in Q^B the number increased up to 92.0%. Whilst the total amount of teaching hours weekly was consistent with 20.7 hours reported in Q^A and 29.1 hours in Q^B .

4. Discussion

We have previously demonstrated that with distanced learning, students experienced a decrement in the educational experience compared to in-class sessions. We reported a decrement in attention skills, a higher level of tiredness and an overall less engagement with teachers (Ambra F. I, 2020; Ambra F. I., 2020; Ferraro, Ambra, Aruta, et al., 2020). Similar results have been reported in the analysis completed by Save the Children in December 2020, where the research team reported a decrement in motivation, school performance with increments in tiredness and boredom effects caused by distanced learning (Save The Children, 2020).

With the current study, we aimed to compare the progression of distanced learning between the beginning of the pandemic (May-April, Q^A) and the most recent questionnaire (December, Q^B). The research team hypothesised that the prolonged use of distanced learning produces direct boredom and fatigue effects upon the learning experience that will be shown in their perception of distance learning at two months (Q^A) and 10 months (Q^B) into the pandemic. However, the data showed no variation between the perception of the learning experience between Q^A and Q^B , indicating that the difficulties mentioned earlier and the issues related to distanced learning have not yet been solved (Lassoued et al., 2020).

The results show that in the past 11 months that distanced learning has been introduced, no improvements to the learning experience have been made, leaving students with poor, disadvantage didactic experience. Indeed, the results link perfectly with the report completed by Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) that reported the teachers' difficulties in dealing with the novel didactic situation. Difficulties related with lack of experience and equipment (Lucisano, 2020).

Contrarily to what was expected, our comparison also shows a significant increment ($h = 0.4$) in students' inter-personal relationship. These results can be explained by the fact that the novel generation, the Digital Natives, (Prensky, 2009) defined as hyper-cognitive generation (Hernandez-de-Menendez et al., 2020) is extremely able to maintain relationship via social media (such as TikTok, Facebook, Twitter, and Snapchat) (PrakashYadav & Rai, 2017; Strauss & Howe, 1991). These inter-personal interactions are not novel to the research scenario. Indeed previous research reported an increase of social media interactions with peers in contrast with less in-person interaction, even before the pandemic (Thomas et al., 2020; Twenge et al., 2019). However, if these inter-relations might be beneficial for students to communicate with peers, there is minimal or non-supervision from responsible adults (e.g., teachers and parents) which in the majority of the situation are not able to use the same App(s) of their pupil, leaving an empty pedagogic frame. Frame that more and more often has been used as an instrument for bullying, body-shaming and violence among the younger generation (Anouna, 2020; La Rocca, 2017; Rajamohan et al., 2019) as showed by recent episodes of group violence and organised fight via social media (Albonetti et al., 2020).

However, students' increment in relationship abilities can also indicate a high risk of Chomsky's adaptation to the situation (Chomsky & Foucault, 2015) . The

lack of interactions with peers and others for longer than a year might have produces a routine of sensory, cognitional and educational deprivation that the younger generation cannot longer express. Therefore, it is crucial to investigate these aspects of body (e)motion cognition to improve the learning, educational experience with the COVID-19 generation. As the risk of producing a desensitised generation is extremely high.

5. Conclusion

The risk of school dropout is high, especially in the poorer Italian regions, where many students might not have direct access to distanced learning. The situation is getting critical as the Italian National Institute of Statistic (ISTAT) reported an increment in school dropouts. In the current study, we have demonstrated that between the beginning of the pandemic and the most recent data collection, the students' perception of distanced learning has not evolved, leaving many in discomfort and stress.

Therefore, it is necessary to work on different aspects of students experience to improve their ability to communicate with teachers and educators. It is recommended to introduce additional staff members with knowledge and experience in distanced learning and ICT technologies that can foster and enhance the learning experience improving students' engagement and curiosity, using a student-centred approach (Gibbs, 1981; Zibers & Estes, 2020).

At the same time, it is crucial to continue to monitor the situation and to produce a live database that produce information upon the perception of distanced learning from both students and teachers' perspectives. This is necessary to monitor the progress of the learning experience and predict further students' dropouts. In parallel, it is crucial to consider the aspect of education that will be necessary to introduce in the post-COVID Education, with particular attention at the embodied theories, since the cognitive learning that is linked to the body movements have been neglected during distanced learning (Aruta & Ambra, 2020; Iavarone et al., 2010; Wilson, 2002) with consequent increment in sedentary behaviours and risk for health (Tortella et al., 2020). Therefore, the upcoming years of education are a call for responsibility to all adults (not only teachers and educators) since the health and education of the children and their future is at stake (Iavarone & Trocchia, 2020).

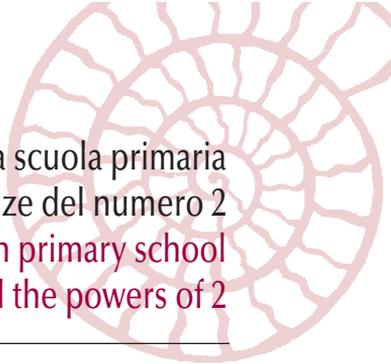
6. Limitations

The study presents several limitations. The two questionnaires were similar but not identical. Hence, the analysis could only explore two main domains rather than a question per question analysis, which might have shown a higher level of students' dissatisfaction with distanced learning and additional difficulties in students' relationship. Further research should explore the effect(s) of distanced learning on student's perception after one year of asynchronous education. Additionally, the study does not discuss the students who do not have access to distanced learning and ICT that should be considered in further analysis.

References

- Albonetti, S., Ratti, M. M., & Rossoni, L. (2020). *Violenza minorile, bullismo e cyberbullismo: Gruppi formativi a mediazione tra psicologia e diritto*. FrancoAngeli.
- Ambra, F. I., Ferraro, F. V., Girardi, F., Iavarone, M. I. (2020). *Distanced learning between educational and technological barriers: A survey in the Campania Region (Italy) with secondary school students*. *Attualità Pedagogiche*, December.
- Ambra, F. I., Ferraro, F. V., Ferra, V., Basile, S., Girardi, F., Menafro, M., Iavarone, M. L., Napoli, A. S. L. A., & Centro, N. O. d. N. (2019). *Impact of sport training on healthy behavior in a group of 108 adolescents: a pilot study using SMART questionnaire*. *Well-being in Education Systems*. Locarno: Conference: 2nd International Conference on Well-being in Education Systems.
- Anouna, J. (2020). *Social Media: A New Tool for Peacebuilding in Italy*. *Cambridge Journal of Science & Policy*, Vol 1, Issue 2.
- Aruta, L., & Ambra, F. I. (2020). *Coreo-grafie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica*. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(2), 144-153.
- Chomsky, N., & Foucault, M. (2015). *The Chomsky-Foucault debate: on human nature*. The New Press.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cook, D. A., & Dupras, D. M. (2004). *A practical guide to developing effective web-based learning*. *Journal of general internal medicine*, 19(6), 698-707.
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., & Iavarone, M. L. (2020). *Evaluation of Health-Habits with the S.M.A.R.T. Questionnaire: An Observational Study*. *Education Sciences*, 10(10), 285.
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2020). *Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy*. *Education Sciences*, 10(12), 355.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn: A Student-Centered Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). *The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' Perspective at the steady state*. *Interact. Des. Archit.*, 45, 264-286.
- Hernandez-de-Menendez, M., Díaz, C. A. E., & Morales-Menendez, R. (2020). *Educational experiences with Generation Z*. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847-859.
- Iavarone, M. L. (2019). *Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 1-5.
- Iavarone, M. L. (a cura di) (2009). *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale. Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*. Liguori.
- Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2004). *Pedagogia del benessere. Per una professionalità educativa in ambito psico-socio-sanitario*. Franco Angeli.
- Iavarone, M. L., & Trocchia, N. (2020). *Il coraggio delle cicatrici: Storia di mio figlio Arturo e della nostra lotta*. Utet.
- Iavarone, M. L., Tedesco, R., & Cattaneo, M. T. (2010). *Abitare la corporeità: dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. Franco Angeli.
- La Rocca, G. (2017). *Social bullying un'analisi delle recenti pratiche di diffusione degli atti di bullismo*. *Studi di Sociologia*, 55(2), 195-210.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashithalshaaer, R. (2020). *An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic*. *Education Sciences*, 10(9), 232.
- Lazzerini, M., & Putoto, G. (2020). *COVID-19 in Italy: momentous decisions and many uncertainties*. *The Lancet Global Health*, 8(5), e641-e642.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- PrakashYadav, G., & Rai, J. (2017). *The Generation Z and their social media usage: A review and a research outline*. *Global journal of enterprise information system*, 9(2), 110-116.

- Prensky, M. (2009). *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Rajamohan, S., Bennett, E., & Tedone, D. (2019). *The hazards and benefits of social media use in adolescents*. 49(11), 52-56.
- Rosenthal, R., Cooper, H., & Hedges, L. (1994). *Parametric measures of effect size*. *The handbook of research synthesis*, 621(2), 231-244.
- Save The Children. (2020). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*. Reperibile presso: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_1.pdf.
- Symonds, E. (2011). *A practical application of SurveyMonkey as a remote usability testing tool*. Library Hi Tech.
- Thomas, L., Orme, E., & Kerrigan, F. (2020). *Student loneliness: The role of social media through life transitions*. *Computers & Education*, 146, 103754.
- Tortella, P., Schembri, R., & Fumagalli, G. (2020). *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. 18(3), 101-110.
- Tropea, M., & De Rango, F. (2020). *COVID-19 in Italy: current state, impact and ICT-based solutions*. *IET Smart Cities*, 2(2), 74-81.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). *Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913.
- Wilson, M. (2002). *Six views of embodied cognition*. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Zibers, B., & Estes, J. S. (2020). *Creating a Virtual Reality Lab: Using a Student-Centered Approach*. In *Current and Prospective Applications of Virtual Reality in Higher Education*. (pp. 145-169). IGI Global.



La sperimentazione di D-BOX nella scuola primaria per apprendere il codice binario e le potenze del numero 2

The D-BOX testing in primary school to learn the binary code and the powers of 2

Michele Domenico Todino

Università degli Studi del Sannio di Benevento - micheledomenico.todino@unisannio.it

Lucia Campitiello

Università degli Studi di Salerno - lcampitiello@unisa.it

Stefano Di Tore

Università degli Studi di Salerno - sditore@unisa.it

ABSTRACT

In this work, conducted by the Laboratory H of the University of Salerno, both the functioning and the preliminary data of the D-BOX test are shown. D-BOX is an educational game designed to convert decimal numbers into binary code and the powers of the number 2. The purpose of D-BOX is to encourage, through a playful and creative approach, the learning of one of this basic concept concerning digital computing. It is ideated to be easily reproducible with a generic 3D printer, through an open-source license. This paper will try to argue the validity of this approach, comparing the results obtained in November 2020 at the primary school "G. Rodari" of Perugia. Compared to the data present in the scientific literature, with particular reference to the INVALSI tests, the preliminary results on the D-BOX ludic method proved to be promising to extend this work to other schools in the national territory.

Nel presente lavoro, condotto dal Laboratorio H dell'Università degli Studi di Salerno, sono stati riportati sia il funzionamento sia i dati preliminari di un gioco didattico atto a rafforzare le competenze digitali e matematiche già presenti nei curricula scolastici, nella fascia di età compresa tra 0 e 16 anni. Nello specifico, tale gioco didattico prende il nome di D-BOX ed è stato progettato e realizzato per essere facilmente riproducibile con una generica stampante 3D, attraverso una licenza open-source. Lo scopo di D-BOX è quello di favorire, attraverso un approccio ludico e creativo, l'apprendimento di uno dei concetti di base concernenti la computazione digitale; nel dettaglio la conversione dei numeri decimali in codice binario e le potenze del numero 2. In questo lavoro si cercherà di argomentare la validità di questo approccio, comparando i risultati ottenuti nel mese di novembre, dell'anno scolastico 2020-21, presso la scuola primaria "G. Rodari" di Perugia. Rispetto ai dati presenti nella letteratura scientifica, con particolare riferimento alle prove INVALSI, i risultati preliminari sul metodo D-BOX si sono rivelati promettenti al fine di estendere tale lavoro ad altre scuole del territorio nazionale.

KEYWORDS

Binary Code, Primary School, Educational Technologies, 3D Printing.
Codice Binario, Scuola Primaria, Tecnologie per La Didattica, Stampa 3D.

1. La sperimentazione avviata nella scuola primaria di Perugia¹

Nel novembre 2020, presso la scuola primaria “G. Rodari” di Perugia è stata svolta la prima sperimentazione di D-BOX, un gioco didattico che favorisce il processo di insegnamento-apprendimento del codice binario e delle potenze del 2, offrendo al docente una serie di spunti per creare apposite lezioni sui temi dell'*information technologies*, del pensiero computazionale e della *media education* le cui ricadute riguardano le stesse relazioni e comunicazioni che coinvolgono l'agire didattico prodotto dal nuovo mondo digitale. La classe nella quale è stata svolta la sperimentazione adotta il testo di D'Amore e Pinilla (2019), disponibile online, in cui sono proposte una serie di esercizi relative alle potenze matematiche (ivi, p.6) attraverso una formulazione classica dell'argomento, ovvero che la potenza di un numero è calcolata come una sequenza di moltiplicazioni di tale cifra per se stessa, tante volte quanto è indicato dal valore definito dall'esponente della potenza. La letteratura scientifica internazionale (Unesco, 2003; Pilten, 2010; Pilten & Yener, 2010) ha già indicato il bisogno di inserire il concetto delle potenze matematiche nella programmazione della classe quinta della scuola primaria; per questo motivo che D-BOX (Todino, Campitiello & Di Tore, 2020), gioco atto a favorire l'apprendimento delle potenze del 2, può essere proposto a partire da questo ordine e grado di scuola. Di seguito è riportato il funzionamento del gioco didattico e a seguire i dati preliminari raccolti presso la scuola “G. Rodari” di Perugia, i quali sono molto promettenti per estendere il lavoro ad altre scuole del territorio nazionale, auspicando di poter allargare la sperimentazione pure all'estero. Per finire, la volontà di progettare il gioco didattico D-BOX deriva dalla necessità di esortare e rafforzare le competenze digitali e matematiche dei futuri cittadini europei percorrendo un modo di apprendimento ludico e creativo e in questo lavoro si cercherà di argomentare la validità di quest'approccio. Inoltre esperienze di tipo logico-matematico possono favorire, tramite un approccio ludico, quei temi, riguardanti la computazione, la matematica e le scienze utili per recuperare quel *gap* che gli stessi dati INVALSI presenti in letteratura (Ponzio, 2017) evidenziano negli studenti della scuola italiana.

2. Il meccanismo di funzionamento di D-BOX

Il processo di alfabetizzazione informatica, che comprende la programmazione, non esclude l'acquisizione delle conoscenze di base relative alla conversione dal numero decimale a binario. Le Raccomandazioni Europee, infatti, ricordano che le competenze digitali si fondano sulla conoscenza del codice binario e sul legame apprenditivo tra esperienza ed educazione e l'importanza di “imparare facendo” (Dewey, 1961), in cui la teoria e la pratica educativa non possono essere separate,

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, M. D. Todino ha redatto i paragrafi 1,2 e 4; L. Campitiello il paragrafo 3; S. Di Tore il paragrafo 5.

evidenziando che ogni intelligenza, inclusa quella logico-matematica, può essere sviluppata attraverso la pratica. Pertanto, il gioco didattico D-BOX adotta un approccio costruzionista (Papert, 1996) che pone il discente al centro del proprio processo di apprendimento, favorendo l'acquisizione di competenze relative al codice binario ai bambini della scuola primaria. Infatti, tale corrente di pensiero ritiene che il discente costruisce attivamente la propria conoscenza, operando in una situazione concreta e in cooperazione con i compagni, con i quali si giunge ad un'interpretazione significativa della realtà.

Nello specifico, il gioco D-BOX è composto da una struttura formata da quattro piattaforme, otto palette e quindici biglie. Le quattro piattaforme sono unite tra loro attraverso sistemi di aggancio composti da perni e incavi, in modo da comporre una struttura unica formata da una scalinata con degli scivoli per consentire alle biglie di scorrere nella piattaforma successiva. La piattaforma di maggiore dimensione è posta nella parte più alta della struttura e rappresenta il numero di cardinalità più grande, mentre la piattaforma che si trova nel primo gradino della struttura rappresenta l'unità (Figura 1). In ciascuna piattaforma sono presenti delle incavature per consentire alle biglie di sostare e creare un numero decimale che successivamente potrà essere convertito in numero binario. La prima piattaforma alla base è composta da una singola incavatura, la seconda piattaforma da due, la terza piattaforma da quattro e l'ultima da otto incavature. Ogni piattaforma rappresenta una potenza del numero 2 in modo da poter rappresentare in binario ogni numero che le biglie compongono. Pertanto, la singola biglia rappresenta un numero decimale disposto sulla piattaforma e attraverso le palette inserite nei basamenti (in cui sono descritti i numeri binari 1 e 0), è possibile visualizzare il corrispettivo numero binario composto dalle biglie. Infatti, la struttura composta da piattaforme è affiancata da un sistema di basamenti e palette che permette al giocatore di indicare il numero binario calcolato attraverso la disposizione delle biglie sulle diverse piattaforme, inserendo le palette nei basamenti in riferimento al numero identificato sulle piattaforme (Figura 3). Il gioco didattico permette di contare in base 2 e per tale motivo il numero delle biglie deve essere uguale al numero delle incavature delle piattaforme per evitare di ridurre di un'unità la potenza di calcolo in termini di bit. Inoltre, per ovviare al problema che le biglie possano scivolare all'esterno delle piattaforme, sono state realizzate delle barriere con altezza proporzionale alla dimensione delle biglie (Todino, Campitiello & Di Tore, 2020).

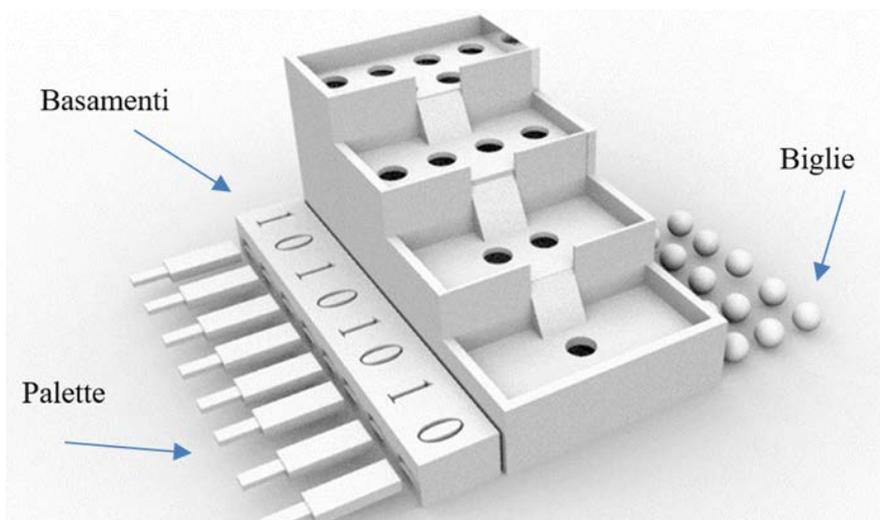


Figura 1: Rendering del modello 3D del progetto D-BOX

3. La realizzazione in stampa 3D di D-BOX

Nella sua versione originale, il gioco D-BOX è costituito da quattro piattaforme che delineano una struttura a quattro bit ma, se si ritiene opportuno, il gioco può essere modificato ed esteso a un numero di n piattaforme con 2^n incavature per realizzare un sistema a n bit. Il gioco è stato progettato con il software di modellazione CAD *Rhinoceros* (Figura 2) e in seguito realizzato fisicamente attraverso la stampante 3D *Prusa MK3S* con tecnologia FFF (*Fused Filament Fabrication*) utilizzando come materiale il PLA (acido polilattico). Il modello 3D di D-BOX rappresenta il primo passo per la successiva concretizzazione dell'oggetto, in cui attraverso il processo di *Slicing*, sono state definite le modalità di stampa al fine di generare il file *G-Code* per trasferirlo nella stampante 3D (Figura 3). Considerando che le stampanti 3D si sono rivelate dei validi alleati per l'azione didattica e sono ormai diffuse in molti istituti scolastici, gli allievi, mediante il gioco didattico, possono imparare le basi dell'informatica attraverso il fare "learning by doing" (Dewey, 1961) e favorendo inoltre la cooperazione tra gli studenti, coinvolti in un progetto comune. Tenendo conto, dunque, della finalità del lavoro, il gioco D-BOX rappresenta un "oggetto con cui pensare" (Harel, Papert, 1991) e stimolare i discenti ad avvicinarsi alle materie scientifiche, insegnando in modo creativo le basi della programmazione informatica.

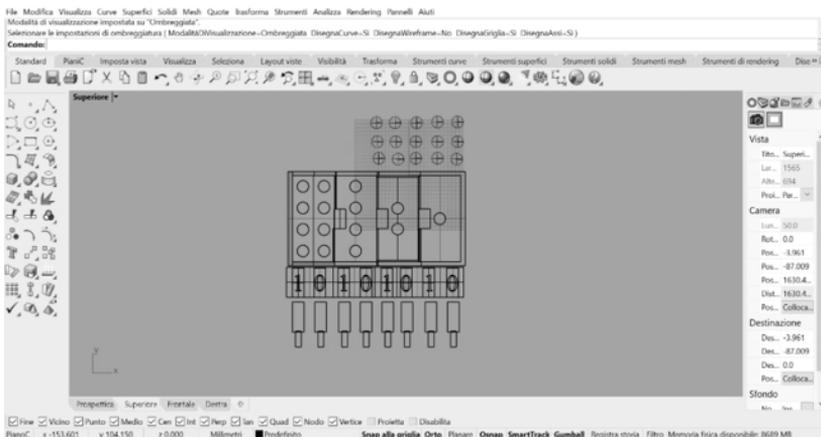


Figura 2: Progettazione di D-BOX attraverso il software *Rhinoceros*

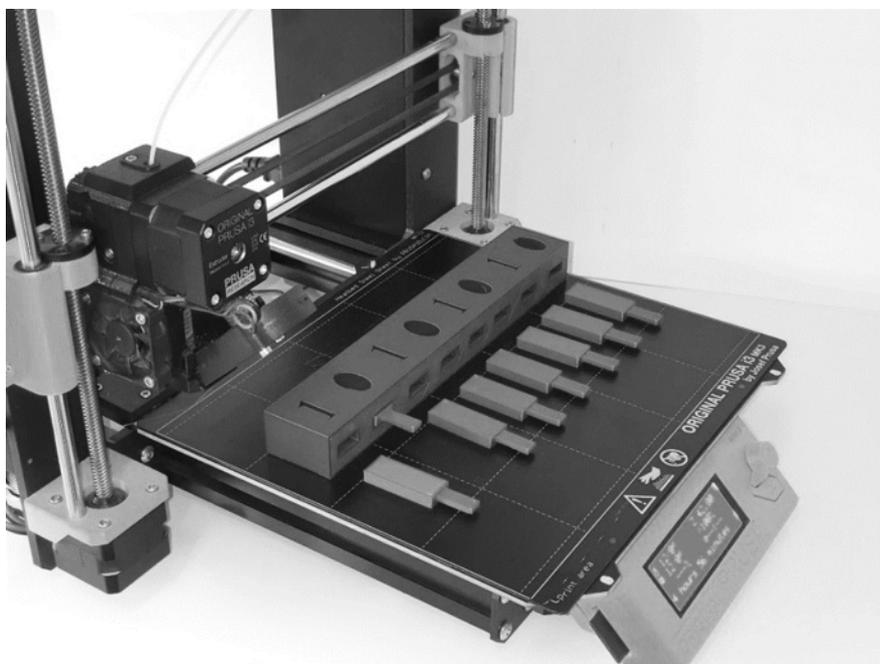


Figura 3: Stampa 3D dei basamenti e delle palette

4. Dati preliminari

In questo paragrafo sono stati riportati i primi dati raccolti durante la sperimentazione svolta presso una classe quinta della scuola primaria "G. Rodari" di Perugia. L'esperienza didattica si è tenuta nel mese di novembre dell'Anno Scolastico 2020-21. Nel dettaglio, tramite Google Moduli, sono stati somministrati: 1) un questionario rivolto alla docente che ha svolto l'attività; 2) una verifica per gli studenti a cui si è chiesto anche di esprimere il loro parere sul gioco. Una volta raccolte

queste informazioni, il questionario e le verifiche sono state confrontate per controllare se le credenze dell'insegnante confermavano o confutavano il reale stato d'apprendimento degli alunni e il loro effettivo gradimento.

4.1 Questionario del docente che ha svolto la sperimentazione

Partendo dall'analisi del questionario rivolto alla docente che ha svolto l'attività, la presente sperimentazione pilota sicuramente ha prodotto una serie di riflessioni positive. In *primis*, alla docente è stata rivolta la seguente domanda: "Gli studenti avevano già convertito dei numeri decimali in binario con altre tecniche numeriche?" La risposta della docente è stata negativa; inoltre è stato domandato: "Prima di aver usato D-BOX, agli studenti è stata fatta la spiegazione teorica del suo funzionamento?" La risposta della docente è stata affermativa. Di conseguenza, per l'insegnante che ha svolto l'attività, il grado d'interesse degli alunni è stato molto alto e, in aggiunta, hanno appreso rapidamente le regole del gioco. Inoltre, la docente ha riportato che, in sua presenza, gli studenti convertivano correttamente i numeri da decimale a binario, ma a volte sbagliavano a "individuare la piattaforma di partenza" e che "qualche alunno invertiva il procedimento, partendo dalla piattaforma sbagliata". Avvalendosi dell'utilizzo delle biglie e delle piattaforme, la docente ha avuto modo di evidenziare la cardinalità e la fisicità dei numeri (resi oggetti), che si è rivelato utile rispetto alla sola spiegazione canonica offerta tramite schemi di conversione puramente matematici, aiutando gli studenti a comprendere le potenze. Inoltre, è stata posta un'ulteriore domanda alla docente: "A tuo parere D-BOX ha anche un effetto inclusivo sul clima della classe?" A tale quesito l'insegnante ha espresso un giudizio positivo, poiché ha evidenziato che l'elemento ludico permette un coinvolgimento maggiore rispetto alle normali attività puramente logico-matematiche che richiedono principalmente un'attivazione dell'intelligenza di tipo logico-matematico; mentre D-BOX mette in moto l'intelligenza spaziale, sociale e corporeo-cinestetica (Gardner, 2002) coinvolgendo la motricità fine nel montaggio e nell'uso del gioco. Pertanto, la docente, sottolinea che, attraverso l'utilizzo del gioco, avviene un aumento della motivazione da parte degli studenti ad apprendere questa nuova nozione matematica e che, quasi tutti gli alunni, attraverso la materializzazione della quantità numerica (manifestata dalle biglie) hanno compreso il concetto di potenza di un numero. Inoltre, alla domanda: "Gli studenti hanno compreso che questo modo di memorizzare i numeri è legato al mondo digitale? ovvero del computer?" L'insegnante ha risposto che gli studenti avevano palesato tale connessione. Un'ulteriore domanda posta alla docente è stata: "Quante lezioni hai dedicato alla fase preparatoria di questa attività? puoi descrivere questa fase?" La risposta è stata la seguente: "La fase preparatoria di questa attività ha richiesto due lezioni da un'ora in cui, attraverso la lettura di un libro a fumetti che introduce ai calcolatori elettronici e che spiega il significato di Bit e Byte" – il libro in questione è *Il mio primo computer* (Novelli, 1983) – "è nata la curiosità negli alunni di convertire il nostro sistema di numerazione decimale in numerazione binaria". Di conseguenza, alla domanda: "Quante lezioni hai dedicato all'uso diretto di D-BOX con gli studenti e puoi descrivere questa fase operatoria?" La risposta della docente è stata: "In una prima lezione, di un'ora circa, agli alunni è stato presentato il video di una precedente versione di D-BOX². Dopo la visione del filmato gli alunni hanno ini-

2 D-BOX(https://www.youtube.com/watch?v=qu9qv_u-EMQ&t=35s&ab_channel=micheletodino)

ziato a giocare acquisendo in modo ludico l'idea del contare per potenze". La domanda successiva è stata: "Hai effettuato una fase finale ristrutturativa di confronto? In caso di una risposta affermativa, puoi descriverla?" La docente ha ribattuto: "Nella fase finale agli alunni è stata spiegata in maniera tradizionale il concetto di potenza. D-BOX ha reso l'attività matematica successiva interessante e piacevole". Inoltre, si noti che, in questa sequenza di domande, sono usate tre locuzioni tipiche degli *Episodi di Apprendimento Situato* (Rivoltella, 2013) che sono: 1) fase preparatoria; 2) fase operatoria; 3) fase finale ristrutturativa. Difatti con la docente si è concordato di impostare l'attività secondo questa metodologia. A questo punto il questionario proponeva una SWOT analisi, per stimare i punti di forza (*Strengths*), le debolezze (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e i rischi (*Threats*) di questa invenzione. Tramite una sequenza di quattro domande è stato chiesto: 1) "Puoi elencare una serie di "pro" che hai riscontrato in D-BOX?" La risposta della docente è stata: "D-BOX sviluppa una didattica laboratoriale in un'ottica di ricerca e cooperazione tra alunni e insegnanti, tra pari e attraverso l'esperienza percettiva del gioco. In tal modo, il bambino può osservare, descrivere, sbagliare e imparare attraverso prove ed errori"; 2) "Puoi elencare una serie di "contro" che hai riscontrato in D-BOX?" La risposta è stata: "Il principale punto debole è l'uso delle biglie che può risultare un pericolo laddove vi sia la presenza di alunni [con particolari difficoltà di motricità fine]" che potrebbero sentirsi esclusi dall'attività; 3) "Puoi elencare una serie di "rischi" (didattici) che hai riscontrato in D-BOX?", L'opinione dell'insegnante è la seguente: "Il rischio è insito nel mettersi in gioco. Alcuni bambini all'inizio erano spaventati e rinunciavano a provare ma, spinti da un "fare insieme", hanno accettato di provare e di sperimentare vincendo le loro paure iniziali"; 4) l'ultima domanda della SWOT analisi era: "Puoi elencare una serie di "opportunità" che hai riscontrato in D-BOX?", La risposta è stata: "D-BOX ha contribuito a rendere l'apprendimento delle potenze creativo e intuitivo". Un'ultima domanda terminava il questionario: "Vuoi riportare qualche commento particolare dei tuoi studenti?" La docente riporta che uno studente ha dichiarato "Maestra ma è facilissimo", una studentessa ha detto "Maestra, vogliamo fare molti più piani" e infine un ultimo studente ha affermato: "Maestra, io a casa con il papà costruirò la D-BOX". Nel prossimo sotto paragrafo è possibile confrontare l'impressione della docente con i risultati delle verifiche degli studenti e se effettivamente il gioco è stato semplice da usare.

4.2 Verifica svolta, considerazioni sull'attività degli studenti e i risultati emersi in cifre

In questo paragrafo sarà possibile verificare se c'è riscontro tra quanto sostenuto dalla docente che ha svolto l'attività e quanto invece emerge dalla verifica compiuta su 15 studenti della scuola "G. Rodari". Prima di iniziare la verifica gli studenti sono stati invitati a effettuare alcune considerazioni sull'attività svolta. In Figura 4 è stato riportato quanto "è piaciuta" l'attività con D-BOX, dando un voto da 1 a 10; in Figura 5 invece sono riportati i valori della domanda: "quanto erano facili da capire le regole di D-BOX" (1= facile, 10 = difficile). Una volta raccolte le credenze degli studenti è iniziata la verifica vera e propria.

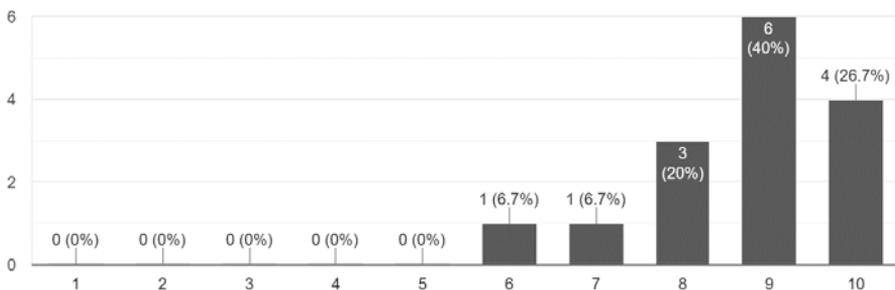


Figura 4: livello di gradimento di D-BOX da parte degli studenti.

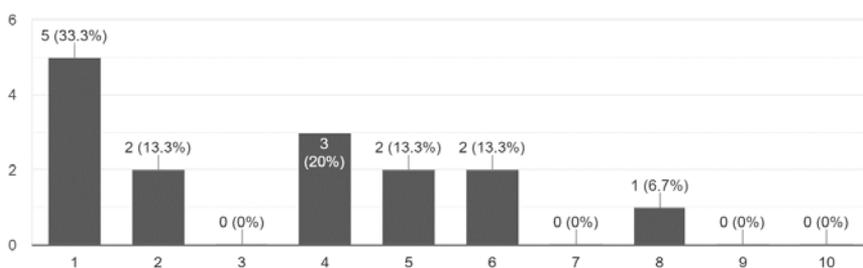


Figura 5: percezione della difficoltà delle regole da parte degli studenti.

Ai 15 studenti è stato chiesto di convertire il numero 4_{10} e tutti gli studenti hanno risposto esattamente (100% di risposte corrette). Quindi è stato chiesto di convertire il numero 7_{10} (che richiede più attenzione non essendo multiplo del numero 2_{10} o potenza di 2_{10}) e solo l'87,5% ha risposto correttamente (2 studenti su 15 hanno risposto in modo scorretto). Pertanto, si è chiesto di convertire il numero 2_{10} (un quesito semplice ma che può portare in inganno) e il 93,8% degli studenti ha risposto correttamente (una sola risposta scorretta). Infine, si è chiesto di convertire il numero 25_{10} (ipotizzando una piattaforma aggiuntiva da 16 incavature per verificare la capacità di estendere la numerazione) e il 93,8% degli alunni ha risposto correttamente. Per verificare la capacità di riflettere sul concetto di zero (fondamentale per poter proseguire gli studi matematici dopo la scuola primaria) è stato chiesto di convertire il numero 0_{10} nel suo equivalente binario tramite D-BOX (per fare questo gli studenti dovevano lasciare tutte le piattaforme vuote) e il 100% dei bambini ha risposto correttamente. A questo punto si è chiesto agli studenti di leggere due numeri binari a cinque cifre e convertirli in decimale. Alla richiesta di convertire in decimale il numero binario 00111_2 , l'81,3% degli alunni ha risposto correttamente e l'87,5% degli alunni ha convertito correttamente 00001_2 . Per verificare se gli alunni avessero messo in relazione il gioco con le potenze del numero due è stato ulteriormente chiesto: 1) di convertire 2^3 e il 100% ha risposto correttamente; 2) di convertire 2^1 e il 93,8% ha risposto correttamente; 3) di convertire 2^0 e il 68,8% ha risposto correttamente. L'ultimo quesito era decisamente più difficile per la scuola primaria perché richiedeva la conoscenza di una nozione mnemonica che solo con lo studio dell'analisi matematica diviene, invece, un elemento "ricco" di significato logico, abbinata a definizioni

rigorose che tiene conto della sua parità e di numerosi altri fattori (Amerio, 2000).

A fine questionario sono state richieste alcune informazioni aggiuntive ai bambini, in particolare di rispondere a due domande: in *primis* si è chiesto: “Se hai commesso errori, quale hai fatto più spesso prima di capire come funzionava D-BOX?” Uno studente ha affermato che ha avuto difficoltà con i numeri dispari, questo non deve stupire perché la conversione binaria è più semplice per i numeri pari, difatti la matematica sottesa alla conversione di un numero decimale in binario è la seguente: “occorre utilizzare un metodo interattivo che consiste in una serie di divisioni successive: si divide il numero decimale per due e si riportano il risultato e il resto, e si procede in questo modo finché il risultato non diventa uguale a 0; il valore binario corrispondente è quello che si ottiene riportando i resti a partire dall’ultimo ottenuto” (Barbero, Vaschetto, 2017, p.21) e pertanto i numeri pari hanno resto 0 nell’ultima divisione facilitando il calcolo mentale; un altro studente ha dichiarato di aver inizialmente sbagliato l’identificazione della piattaforma di partenza. Infine quando ai bambini è stato chiesto: “Ti è piaciuto usare le biglie e le piattaforme per fare matematica?” Ognuno ha risposto dando un voto da 1 a 10 (Figura 6).

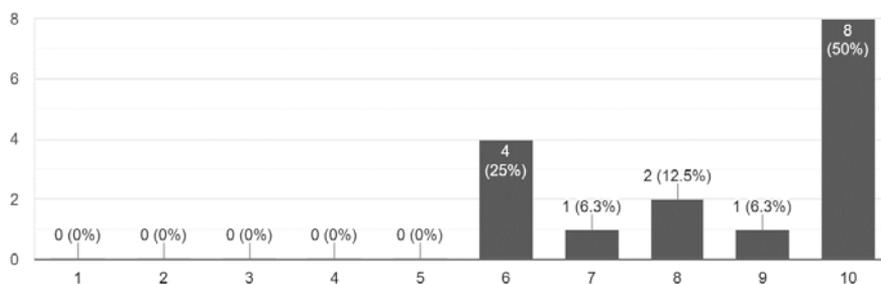


Figura 6: livello di gradimento dell’intera attività ludico-didattica da parte degli studenti.

Confrontando l’attività di verifica con il questionario somministrato alla docente Giovanna Parisi, che si ringrazia per aver svolto celermente l’attività sperimentale, effettivamente gli studenti, in buona parte, hanno appreso la conversione decimale-binaria attraverso l’uso di D-BOX. Effettivamente, se si confrontano i dati ottenuti a Perugia con il quesito D18 della Prova nazionale INVALSI di matematica del 2011 (Ponzo, 2017), la percentuale di risposte esatte ottenute con D-BOX riguardo il concetto delle potenze del 2 è in linea, addirittura, con la percentuale riscontrata sul campione nazionale (63,9%) relativa a uno dei cinque quesiti di matematica più difficili proposti dall’INVALSI (Ivi, p. 95). Se a questo si aggiunge che nella classe pilota erano presenti due studenti DSA con discalculia e due studenti BES con svantaggio socio-economico e culturale provenienti dall’Albania, l’uso di D-BOX sembra favorire una didattica inclusiva per questo campo specifico della matematica. Pertanto, è ipotizzabile una sperimentazione su più larga scala e sarebbe interessante effettuare una futura ricerca per confrontare i risultati ottenuti con quelli riportati in altri lavori scientifici che utilizzano la lezione frontale per spiegare le potenze matematiche nella classe quinta della scuola primaria (Pilten, 2010).

5. Conclusioni

Nella piena consapevolezza che non è possibile generalizzare i dati preliminari per affermare che il gioco D-BOX possa favorire l'acquisizione del metodo di conversione binaria, tuttavia, i dati raccolti e la SWOT analisi fanno emergere più opportunità che contro. Riguardo alla modalità didattica si ritiene opportuno continuare tramite EAS e cercando soluzioni vicarianti (Sibilio, 2014) per gli studenti che hanno uno stile di apprendimento che non viene valorizzato dall'attività proposta. Più in generale, questo progetto di ricerca si colloca nello studio delle tecnologie progettate per la didattica e la scelta di ideare il gioco didattico D-BOX deriva dal bisogno di potenziare le competenze logico-matematiche dei futuri cittadini europei esplorando una nuova modalità di apprendimento. Si è deciso di rendere disponibile il modello 3D di D-BOX sul sito web del Laboratorio H del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno (<http://www.labh.it/dbox/>) per permettere a chiunque di poterlo adottare nella propria scuola. Nello specifico, è possibile scaricare il gioco sotto licenza *International Creative Commons 4.0*.

Riferimenti bibliografici

- Amerio, L. (2000). *Analisi Matematica con Elementi di Analisi Funzionale*. Milano: UTET.
- Barbero, A., & Vaschetto, F. (2017). *Dal bit alle App. Scratch, CLanguage, Python, Pascal, Java. App inventor per android*. Londra: Pearson.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 11-19.
- D'Amore, B., & Pinilla, M. I. F. (2019). *Terramare matematica. Classe quinta. Per la Scuola elementare. Con e-book. Con espansione online*. Firenze: Giunti. https://dbookeasy.giuntiscuola.it/app/books/GIAC90_75678T/pdf/6
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.
- Iossa, P. (1992). *Il primo apprendimento matematico e scientifico del bambino. Guida alla formazione, all'aggiornamento e alla preparazione ai corsi per gli insegnanti della scuola dell'infanzia*. Napoli: Marco Derva j.
- Novelli, L. (1983). *Il mio primo libro sui computer*. Milano: Mondadori.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Papert, S. (1996). An Exploration in the Space of Mathematics Educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 95-123.
- Pilten, P. (2010). Evaluation of mathematical powers of 5th grade primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2975-2979.
- Pilten, P., & Yener, D. (2010). Evaluation of metacognitive knowledge of 5th grade primary school students related to non-routine mathematical problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1332-1337. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810002363>
- Ponzio, S. (2017). I 5 quesiti più difficili di matematica + 19 da proporre in classe. Bologna: Zanichelli. https://online.scuola.zanichelli.it/invalsi/files/2017/11/I-5-quesiti-piu%cc%80-difficili-dellINVALSI-di-matematica-2017_medie.pdf

- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rocchi, N. (1969). *Parliamo di insieme*. Bologna: Istituto Didattico Editoriale Felsineo.
- Sabatini, F. (2017). *Lezione di italiano. Grammatica, storia e buon uso*. Milano: Mondadori.
- Sciuto, D., & Bolchini, C. (2006). *Informatica II. Struttura dei Sistemi Digitali*. Milano: Esculapio.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Todino, M. D., Campitiello, L., & Di Tore, S. (2020). D-BOX: how to teach binary code using a game in primary school. *Form@ re- Open Journal per la formazione in rete*, 20(3), 86-102.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *The Games children play: the foundation for mathematical learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132671>



Integrare il digitale nella scuola italiana.
Nuovi bisogni di formazione
Integrating digital teaching in the italian school.
New training needs

Alessandra Aiello

Insegnante di scuola primaria - alessandra.aiello2@posta.istruzione.it

ABSTRACT

This paper aims to describe the complex process of the introduction of digital training practices in the primary and secondary Italian schools, one year after the beginning of the worldwide health emergency, process that has highlighted new training needs. The topics have been examined in order to investigate the real possibilities of working with digital teaching and they led to a selection of practices tested by a working group of primary school teachers, engaged in a first phase to re-establish contact with their pupils during the March 2020 lockdown and, later, to optimize and introduce them in the school system, in a conscious and meaningful way. These practices, are in fact, useful for encouraging digital teaching practices: the digital performance, in this perspective, can be considered as a strategic extension able to give meaning and value to the student's work.

Scopo del contributo è di ripercorrere il complesso processo di assestamento delle pratiche formative digitali nella scuola italiana del primo ciclo, a distanza di un anno dall'inizio dell'emergenza sanitaria mondiale che ha fatto emergere nuovi bisogni di formazione. La disamina degli argomenti trattati, condotta per valutare quali possibilità reali e proficue ci siano di lavorare con la didattica digitale integrata, ha portato ad una selezione di pratiche sperimentate da un gruppo di lavoro di insegnanti della scuola primaria, impegnati in una prima fase a ristabilire il contatto con i loro alunni durante il *lockdown* del marzo 2020 e, in seconda istanza, ad ottimizzare tali pratiche per incardinarle in modo consapevole e significativo all'interno del percorso scolastico. Si rileva infatti la loro utilità per incentivare l'utilizzo della didattica digitale integrata: la prestazione digitale, in questa prospettiva, si configura come estensione strategica capace di dare significato e valore al lavoro dello studente.

KEYWORDS

Digital Learning, Innovative Training Practices, Digital Storytelling, Teaching Profession, Authentic Evaluation.
Didattica Digitale, Pratiche Didattiche Innovative, Narrazione Digitale, Professionalità Docente, Valutazione Autentica.

Introduzione

Nonostante una percentuale rilevante di realtà scolastiche *connesse* alla dimensione digitale, la maggior parte delle scuole italiane ha subito l'introduzione massiva di pratiche digitali in una situazione di disagio diffuso dovuto all'onda pandemica del 2020 con il conseguente allontanamento dei docenti dal proprio posto di lavoro e dai propri diretti interlocutori: gli studenti.

Potremmo quindi definire un prima e un dopo nel modo di intendere la *didattica on line*: prima, frontiera pionieristica derivante dal mondo delle imprese sulle cui vette innovative si sono inerpicate le scuole più sensibili all'innovazione e più propense ai cambiamenti strutturali; dopo, espediente a cui si è dovuto ricorrere in tutta fretta per riagganciare gli alunni alla scuola che permettesse, in forme sperimentali, la prosecuzione dell'attività scolastica.

In tale prospettiva, gli educatori di oggi sono stati chiamati a ridisegnare gli spazi e i tempi della formazione degli studenti della scuola del primo ciclo in modo da sostenerli attivamente ad orientare tali estensioni. Si ripercorre quindi il sentiero indicato da De Kerckhove, teorico dell'intelligenza connettiva, che osserva come la conquista del tempo abbia rimpiazzato quella dello spazio come priorità dell'epoca attuale: l'ambizione della società moderna di vincere i limiti spaziali attraverso le esplorazioni, l'allargamento delle frontiere territoriali e il superamento dei confini terrestri, è stata oltrepassata dalla preoccupazione sociale dominante di usare la tecnologia per estendere il tempo della vita umana. In epoca contemporanea, infatti, assistiamo al dilatarsi dei confini temporali nella vita umana con conseguenti profonde mutazioni antropologiche, cognitive, economiche ed affettive (De Kerckhove 2003).

La necessità di indagare sulle caratteristiche dell'apprendimento adulto deriva dallo scricchiolio (in realtà non attuale) dei classici paradigmi rivelatisi insufficienti a leggere la realtà complessa che attualmente viviamo e che, con Bauman (2008), avremmo potuto descrivere come quella all'interno della quale "il tempo acquisisce una storia allorché la velocità di movimento nello spazio diventa una questione di ingegno" (p. XV). È da tale prospettiva che emerge il ruolo fondamentale svolto dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, attualmente intrecciate con il percorso di mutamento della stessa condizione umana. Non è un caso che le metafore più efficaci per esprimere le notevoli ricadute formative dovute alla diffusione delle tecnologie dell'apprendimento provengano da ambiti sociologici e antropologici: si pensi alla modernità liquida di Bauman (2008) che, con Appadurai (2001), diventa polvere.

Pertanto, non solo i dispositivi informatici di ultima generazione ma anche un modo fluido e provvisorio di intendere la storia personale e professionale hanno, da tempo, messo in crisi il paradigma della centralità dell'apprendimento formale. Come e, a volte, più degli altri, il professionista della formazione si è trovato immerso in un flusso di stimoli e informazioni in cui i percorsi informali e non formali di apprendimento hanno giocato un ruolo determinante.

Sullo sfondo di un rumoroso processo di assestamento della didattica digitale nella scuola italiana, un gruppo di lavoro di insegnanti della scuola primaria ha selezionato e sperimentato alcuni spunti metodologici che si sono rivelati utili a garantire le attività didattiche durante l'isolamento imposto. Gli stessi spunti, opportunamente riadattati per fronteggiare un contesto in perenne trasformazione, si stanno consolidando in un'offerta formativa efficace al raggiungimento di obiettivi di apprendimento definiti, rilevabili e valutabili. Le proposte individuate seguono il ritmo appena descritto di una continua destrutturazione attraverso una

progettazione per episodi di apprendimento (EAS) e una ricomposizione del corpus curricolare grazie al potere della narrazione.

Ad avviso di chi scrive, infatti, è solo attraverso delle proposte metodologiche capaci di fondere le diverse sollecitazioni offerte dai contesti disorientanti propri dell'attuale momento storico che si potrà:

- attribuire un senso alle azioni formative dei docenti, travolti per primi dall'urgenza di riconfigurare la propria professionalità;
- ricomporre la frammentarietà degli stimoli a cui oggi sono sottoposti gli studenti;
- riattivare connessioni interdisciplinari in grado di offrire un ripensamento dei tradizionali curricula;
- restituire, attraverso il ritmo della narrazione, l'apporto formativo connesso con le azioni educative; irrobustire le competenze di progettazione didattica nell'insegnante.

1. Il prima e il dopo della didattica digitale nella scuola italiana

L'introduzione formale della didattica digitale nella scuola è stata sancita da un decreto legge in un contesto storico caratterizzato da una grande emergenza sanitaria che si è declinata a valanga, in accezione non sempre positiva, nella maggior parte dei contesti professionali e sociali.¹

È ragionevole pensare che gli educatori interrogati sull'adozione consapevole di tale modalità, possano aver prodotto delle risposte emotivamente cariche. In effetti, anche prima della pandemia la digitalizzazione nei processi educativi causava delle visioni contrapposte: il termine veniva usato, anche ingenuamente, come sinonimo di innovazione. In posizione opposta si guardava con sospetto alla perenne trasformabilità dei contenuti, alla loro ipertestualità e modularità, logiche spesso in opposizione al sapere scolastico. La profusione di stimoli sperimentata dall'utente dei media digitali ha prodotto in alcuni casi una frammentazione dei contenuti che mal si coniuga con gli aspetti programmatici degli attuali curricula scolastici.

La formalità dell'istituzione scolastica si scontra da tempo con una logica, quella digitale, tutta incentrata sulla dimensione dell'informalità. E questa resistenza messa in atto dalla scuola non ha retto di fronte a una diffusione sempre più ampia dei media digitali, da una forte pressione culturale che ruota attorno ad un'idea di innovazione basata sull'introduzione massiccia di tecnologie all'interno della scuola e, in ultimo, dalla chiusura forzata a partire da marzo 2020.

Alcune decisioni relative all'attuazione di investimenti pubblici in strumenti tecnologici nella scuola italiana muovevano dalla convinzione di una correlazione diretta tra l'immissione di tecnologia e i livelli di apprendimento. Diverse ricerche hanno invece mostrato come gli effetti di queste decisioni prevalentemente politiche siano stati pressoché nulli: dotare le scuole di strumenti digitali non aveva migliorato di per sé l'apprendimento degli studenti, soprattutto senza i necessari investimenti sulla professionalizzazione dei docenti. Come presupposto del presente contributo, è significativo però rilevare che alcune ricerche sperimentali su

¹ Con il DL 25/03/2020, n. 19, art. 1, com. 2, lett. p. è stata approvata l'adozione di provvedimenti normativi che hanno riconosciuto la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni grado, su tutto il territorio nazionale.

piccola scala hanno dimostrato che l'introduzione di tecnologia a supporto di obiettivi e metodi didattici chiari e strutturati può contribuire ad un effettivo aumento dell'apprendimento (Gui 2019, pp. 7-11).

Tale evidenza, come vedremo, ha supportato la necessità di recuperare nella pratica educativa i temi della *media education* e di saldarli a quelli della didattica disciplinare. Ecco perché, tra le teorie rivelatesi più funzionali alla ri-articolazione dei contenuti, alla gestione della continuità didattica e alla stessa formazione dei docenti, sono prevalse il *microlearning*, L'EAS, la *content curation* e tutti quei sistemi che mettono l'apprendimento in rapporto con situazioni e contenuti circoscritti e delimitati, utili ad una veloce condivisione. In effetti, la richiamata dimensione dell'informalità ha permesso ai professionisti della formazione di recuperare, testare e condividere strumenti e pratiche utili a strutturare azioni formative e di supporto che aggirassero la situazione di isolamento imposto.

1.1 Riattribuire un senso alle azioni formative dei docenti

Palpabile è stato il disorientamento dei docenti di ogni ordine e grado della scuola italiana nel fronteggiare la battaglia dell'onda pandemica in pressoché totale assenza di riferimenti.

Il primo passo compiuto dalla maggior parte di loro, dunque, è stato quello di attingere alle conoscenze e competenze pregresse proprie o di quelle dei loro colleghi. Coloro i quali avevano già un bagaglio di conoscenze relative all'utilizzo di *software* e vari pacchetti applicativi hanno iniziato ad articolare una riflessione sui contenuti da veicolare ai loro studenti. I docenti più esperti hanno condiviso *on line* con i colleghi le loro conoscenze e iniziative di formazione tra pari, valorizzando il ruolo e l'importanza che ha sempre avuto l'interazione nella comunicazione tra gli attori del processo educativo negli ambienti virtuali di apprendimento (Banzato 2012, p. 93).

Già nelle prime settimane del *lockdown* si concretizzavano diverse offerte di formazione, proposte dagli animatori digitali, da colleghi più preparati ma anche dalle grandi piattaforme editoriali che, nel frattempo, si strutturavano velocemente nell'offerta di formazione *on line*. Le proposte si articolavano comunque attraverso computer o dispositivi per l'utilizzo dei quali, paradossalmente, per alcuni docenti si sarebbe resa necessaria una formazione. Questa scomoda situazione si è profilata in particolar modo nella scuola primaria che ha da sempre privilegiato attività e metodologie formative ad interazione diretta, richiesta di manualità e di ingredienti emozionali che, in molti casi, hanno lasciato alla didattica digitale un ruolo circoscritto, per non dire marginale.

È inoltre maturata con una certa velocità la consapevolezza che fare didattica *on line* non si esaurisse nel passaggio di compiti o consegne attraverso una piattaforma digitale ma significasse pensare e strutturare un'attività in grado di mettere in moto competenze nello studente, che garantisse una restituzione in termini sommativi e formativi e che concorresse a costruire una valutazione autentica. È in tale prospettiva che il docente si è trovato a dover attivare delle risorse personali di cui era in parte o totalmente sguarnito. Ha dunque cercato strumenti, fatto prove e tentativi ed ha incrementato in tal modo la sua professionalità attraverso la ricerca di nuove *soft skills*, prima tra tutte quella relativa alla progettazione didattica. Questa competenza ha influito particolarmente sulla professionalizzazione degli insegnanti poiché attiva la riflessione nella e sull'organizzazione didattica, permettendo un processo ricorsivo tra il pensato e l'agito (Rossi Sarracino 2015, p. 140).

Dallo stesso lato del banco, docenti e studenti imparavano in parallelo attingendo entrambi ad ambiti informali e non formali, dimostrando di recepire la tendenza mondiale a più velocità di completare la propria professionalità attraverso l'apprendimento di tecnologie digitali. Prima della pandemia, il coinvolgimento degli insegnanti nelle attività di apprendimento online era rimasto limitato in molti paesi OCSE. Ma le politiche istituzionali, così come i sistemi formativi e anche parte dei settori privati, si sono mobilitati per supportare l'impegno degli insegnanti nell'apprendimento professionale utilizzando le tecnologie digitali (Minea-Pic 2020).

La ri-attribuzione di senso alle azioni formative dei docenti è partita dalla presa di coscienza di un apprendimento, quello adulto, che muove necessariamente da una dimensione individuale, dall'autoformazione intesa come un ininterrotto discorso biografico e di ricerca. L'autoformazione richiamata come mezzo per evadere dall'isolamento imposto ha spinto ogni docente ad interrogarsi sulla migliore modalità per raggiungere i propri studenti, attivando in lui un percorso personale che, attraverso il suo procedere maieutico, ha fatto emergere temi significativi del proprio vissuto nei contesti sociali e professionali. Ciò ha costituito il punto di partenza di un metodo fondato sul riconoscimento del principio di intersoggettività che invita a ripercorrere la propria storia con un atteggiamento di riflessione che permette di imparare dall'esperienza (Margiotta 2008, p. 9).

Ed è questa presa di coscienza a provocare la rottura epistemologica, la profondissima crisi che ha investito il tradizionale modo di intendere la formazione: rispetto alla mera funzione di trasmissione di contenuti immutabili è emersa una nuova concezione dinamica di conoscenza che si aggiorna continuamente grazie all'utilizzo di nuove tecnologie e si esercita all'interno di una pluralità di contesti.

A nostro avviso, è in questa concezione di conoscenza diffusa che abitano le possibilità di ridotare di senso le azioni formative dei docenti.

2. L'esperienza del gruppo di lavoro del Convitto M. Foscarini di Venezia

2.1 L'interazione a partire dalla formazione dei docenti: "no interaction, no education"

Nell'atto di confrontarsi con una nuova quanto drammatica situazione di isolamento, le premesse del lavoro di riflessione dei docenti muovevano dalla mesta constatazione della mancanza di riferimenti iniziali per riflettere e attivare eventuali proposte di ricontatto con gli studenti.

Per i motivi riconducibili all'emergenza sanitaria, la formazione degli insegnanti è avvenuta esclusivamente tramite la rete e si è basata principalmente su processi di apprendimento collaborativo.

In tale prospettiva, strategica è stata l'adozione di un approccio di apprendimento estremamente informale, la *digital content curation*, che ha risposto all'esigenza di controllare il l'abbondanza e, a volte, la contraddittorietà delle informazioni attraverso l'accorpamento della conoscenza in nuclei tematici snelli e facilmente fruibili. Tale pratica non rappresenta solo un processo di riadattamento dei contenuti selezionati tramite collegamenti o condivisione su piattaforme digitali ma, più in generale, consiste in una rimodulazione narrativa delle capacità di un'organizzazione che racconta il modo in cui gli attori sociali partecipano alla conoscenza che circola e viene prodotta dagli stessi attori (Fotopoulou & Couldry, 2015, pp. 235-249).

Con modalità decisamente diversificate, in brevissimo tempo sono state realizzate da parte di tutti gli Istituti diverse *repository* di informazione/formazione fruibili dai docenti, allo scopo di individuare uno spazio di condivisione di strumenti e risorse. Tali *repository* si sono rivelate particolarmente preziose per i docenti del primo ciclo, soprattutto della scuola primaria, le cui competenze erano circoscritte all'uso di applicativi didattici audio visivi.

In analogia con i team docenti dell'intero territorio italiano, un piccolo gruppo di lavoro formato da insegnanti della Scuola Primaria annessa al Convitto Nazionale M. Foscarini di Venezia ha colto la sfida epistemologica di orientarsi tra i molteplici spunti tecnologici per generare innovazione didattica. Sfruttando un'applicazione del pacchetto GSuite messa a disposizione della scuola, il gruppo di lavoro si è creato e si è animato all'interno di una "Classroom" in cui venivano condivisi e commentati diversi tipi di applicazioni, sfruttando anche il repertorio di mini-guide che il team digitale e i docenti più esperti creavano per i colleghi. Nel lontano 1997, Gunawardena lanciava una provocazione in seguito rivelatasi profetica: *no interaction, no education* (Gunawardena, Anderson 1997).

2.2 La modalità del ricontatto con gli studenti: streaming o lezione asincrona?

La prima fase di formazione dei docenti si è sviluppata a partire da un'interazione di natura provvisoria, destrutturata, occasionale. Una volta acquisita dimestichezza con gli applicativi sperimentati nel gruppo Classroom e tenendo conto della specificità della propria utenza e della molteplicità degli ostacoli di natura organizzativa da affrontare, il gruppo delle insegnanti si è riconfigurato per fronteggiare la necessità del ricontatto con gli studenti.

A livello internazionale le esperienze educative a distanza non costituivano certo una modalità innovativa anche prima dell'onda pandemica: già da tempo gli studenti dei corsi di istruzione superiore beneficiavano della flessibilità di corsi *on line* o *blended*. Eventuali perplessità sull'efficacia e la diversità di tali proposte formative erano quindi già passate al vaglio dei ricercatori (Ligorio, Cacciamani, Cesareni 2006).

Non essendo però la modalità *blended* una soluzione in quel momento percorribile, si prefiguravano le strategie della lezione in *streaming* e della lezione asincrona. La modalità asincrona, che prevede contenuti predisposti ed implementati per essere fruiti in differita e permette agli studenti di prendere tempo per riconsiderare criticamente i loro pensieri ed approfondire i contenuti (Hrastinski 2008), risultava essere la forma più idonea per progettare la ripresa in virtù del suo indiscusso vantaggio di essere sfruttata liberamente dai suoi fruitori.

La maggior parte degli istituti di formazione superiore, sfruttando la maggiore autonomia dei loro studenti, la disponibilità di infrastrutture *hardware* e di piattaforme digitali ad altissimo potere interattivo hanno tempestivamente strutturato il ricontatto in modalità sincrona garantendo così un *feedback* istantaneo allo studente che, in tal senso, ritornava parte attiva del processo di apprendimento (Giebers, Rienties, Tempelaar 2015). Diverse ricerche sul *distance learning*, infatti, hanno legittimato l'idea che gli studenti preferissero le interazioni simultanee per ricevere *feed back* immediati, poichè ritenevano il contatto sincrono più autentico e, in tal modo, si sentivano maggiormente coinvolti e motivati (Hrastinski, 2008).

I progettisti della formazione dei più disparati settori professionali, impegnati nel ponderare quale tra le due metodologie incentivasse l'interazione e la triangolazione con l'ambiente di apprendimento e sollecitasse le motivazioni degli studenti, hanno tenuto conto della teoria di Moore sulla distanza transazionale

basata sull'ipotesi che gli studenti dovessero interagire con i loro colleghi, istruttori e con i contenuti del corso per diminuire il divario psicologico e comunicativo tra lo studente e l'ambiente *on line* (Moore, 1997).

Anche la conoscenza pregressa e l'utilizzo corretto della tecnologia sono stati fattori determinanti passati al vaglio dai docenti per la diminuzione della distanza transazionale: gli studenti che dimostravano di non gradire il *distance learning*, infatti, facevano riferimento a difficoltà tecniche dovute all'utilizzo di strumenti con cui non avevano familiarità.

In tale prospettiva, nella progettazione della didattica *on line* sarebbe stato importante non dare per scontato che tutti gli studenti (o, nel caso della scuola primaria, tutte le famiglie degli alunni) avessero familiarità con l'utilizzo della tecnologia o che disponessero di un'infrastruttura adatta. Mai come in questo caso si è praticata con tanta concretezza la famosa "riflessione nel corso dell'azione" teorizzata da Schön (1993) del professionista riflessivo.

Già a partire dai primi giorni di chiusura, dunque, i docenti della scuola primaria si sono attivati per garantire da subito la prosecuzione delle attività scolastiche, partendo da una prima riflessione sulla specificità della propria utenza e concentrandosi sui seguenti aspetti:

- qualsivoglia proposta formativa *on line* da rivolgere al bambino dai sei ai dieci anni sarebbe stata sempre una proposta mediata dalla presenza dell'adulto come utilizzatore primario del mezzo tecnologico (*smartphone* o PC).
- L'azione formativa non sarebbe stata fruita in mancanza di adeguate risorse *hardware*, di una conoscenza pregressa e di una connessione adeguata a scaricare contenuti multimediali. È possibile, infatti, che il genitore non avesse dimestichezza con l'uso delle piattaforme digitali. Per scarsa conoscenza della lingua o semplice mancanza di tempo, è possibile che il genitore non riuscisse ad assistere il bambino nell'espletamento dell'attività o non avesse piacere (legittimamente) a lasciarlo da solo davanti ad un PC.
- D'altro canto, nella situazione di emergenza profilata, per non interrompere la continuità didattica e fare in modo che le proposte *on line* fossero accessibili e inclusive le modalità più adatte per l'apprendimento *on line* dei bambini della scuola primaria sarebbero state, paradossalmente, quelle che avrebbero previsto meno *on line* possibile.

Pertanto, la modalità prioritaria scelta dal gruppo di lavoro per la fruizione dei contenuti è stata la progettazione e la realizzazione di brevi video-lezioni in modalità asincrona. La scelta ha tenuto conto anche del principio pedagogico della ricorsività che consiste nel riprendere in modo sempre più approfondito e consapevole ciò che si andrà man mano conoscendo. In sintonia con il ritmo ricorsivo adottato in classe, il contenuto della lezione veniva presentato attraverso in una modalità che si sarebbe ripetuta al bisogno e secondo l'uso di molteplici linguaggi: la voce dell'insegnante, il testo scritto con le parole chiave in evidenza, i disegni e le animazioni connesse. Messaggi che, rinforzandosi reciprocamente, ambivano a rendere significativo e contestualizzato l'apprendimento.

Infine, è stato considerato che lo spazio di apprendimento era diventato ibrido (Trentin 2015) e che una lezione registrata sarebbe stata maggiormente fruibile dai bambini negli orari più consoni alle esigenze familiari, tenendo conto di un contesto di estremo disagio come quello vissuto da marzo a maggio 2020.

2.3 La narrazione come orchestrazione dei contenuti

In un frangente storico funestato da una pandemia, la prima missione del corpo docente della scuola era di ristabilire una seppur flebile ripresa di un ritmo scolastico: i docenti del gruppo di lavoro della scuola primaria hanno affidato tale ritmo alla narrazione.

Oltre all'offerta di chiavi di lettura nella complessità delle situazioni, la ricchezza delle storie consiste soprattutto nel fatto che tutti possano identificarsi e rivestire il ruolo da protagonista. E i bambini avevano bisogno di ritornare ad una posizione di centralità. In un'ottica inclusiva, il tempo della didattica digitale integrata, proposta in modo asincrono e attraverso una serie di stimoli di natura visiva, sonora e testuale ben si è accordato con le più disparate *personalità metodologiche* dei bambini.²

La prospettiva epistemologica assunta in questa sede guarda la quotidianità esprimersi in modalità narrativa. Si vede stagliarsi su diversi sfondi, quello psicologico, quello pedagogico e quello filosofico, la necessità che l'individuo sia all'interno del processo di apprendimento affinché quest'ultimo sia significativo. Anche gli ultimi studi sulle neuroscienze irrobustiscono il programma di ricerca che ci vede come esseri che vivono dentro un'allucinazione confinata in una scatola cranica: individua l'essere umano come: "un attore invisibile al centro del mondo" (Frith 2009).

Già in epoca antica assistiamo ad una costellazione di *exempla* dei vantaggi pedagogici della narrazione. Pensiamo alle mura istoriate della Città del Sole di Campanella, all'utilizzo ostensivo del mito in Platone³, a quello delle parabole di Gesù fino ad arrivare all'impiego delle metafore come figure retoriche utilizzate nell'arte barocca e mai abbandonate nella letteratura, soprattutto italiana.

Al giorno d'oggi, il potere evocativo e connettivo della narrazione viene argomentato e riconosciuto da un programma di ricerca facente capo a Demetrio per cui il discorso autobiografico, da intendersi come un'accettazione della propria molteplicità che aiuta e non colpevolizza, "È il tempo della sutura dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore".⁴

2 In parte riconducibile allo stile cognitivo, la personalità metodologica indica "un insieme di tendenze che concernono il rapporto con il tempo (studiare molto velocemente in un arco di tempo breve, oppure aver bisogno di procedere con lentezza continuità), il rapporto con lo spazio (studiare in un ambiente rumoroso stile o indifferente oppure aver bisogno di ordine e calma), il rapporto con gli altri (studiare meglio discutendo con qualcun altro oppure concentrandosi da soli), il rapporto con gli arnesi gli strumenti di lavoro (studiare facendo affidamento sulla propria memoria oppure consultare in continuazione i propri appunti libri), il rapporto con il giudizio altrui (studiare sottoponendo ogni fase ha una valutazione parziale oppure aspettare di aver finito per presentare un lavoro compiuto) e così via" (Merieu 2002, p.57).

3 Platone ricorre spesso all'uso di miti, riconoscendo loro funzioni comunicative, persuasive e integrative all'argomentazione filosofica. Il valore ermeneutico che si genera attraverso la modalità narrativo-dialogica è particolarmente evidente nel Simposio.

4 Nell'atto del raccontare si nasconde una più o meno latente esigenza di raccontarsi. Tra le funzioni assolute tale dimensione autobiografica, come ben esplicitato da Demetrio, rientra quello della cura di sé: in tal senso la narrazione assume un potere ricompositivo. La mente "ha bisogno di "gettare le reti" tra i ricordi, per trattenerne il più possibile ma soprattutto (...) di "metterli in rete". Facendoli conversare tra di loro. In collegamento e rapporto". L'attivarsi di tali connessioni e l'esigenza di mettere in relazione eventi e attribuirne significati porta Demetrio ad individuare un'altra proprietà curativa della narrazione autobiografica: l'invenzione. Attraverso l'immaginario autobiografico ci si accorge della manipolabilità dei contenuti della nostra esistenza e della necessità di una spina creativa come principio ordinatore della nostra narrazione (Demetrio 2004, p.33)

A questo punto la narrazione si è corredata di strumenti digitali, utilizzati in modo contestuale e sinergico, per fare in modo che la struttura narrativa fosse accessibile e attrattiva, capace di richiamare la curiosità e attivare nei bambini meccanismi di scelta motivata e consapevole.

Le pratiche formative messe in atto in quei mesi hanno dimostrato infatti che, se ben orchestrate, la ricchezza e la varietà di stimoli derivanti dall'uso di audio, video, immagini alimentano curiosità e motivazione nei bambini, permettendo agli apprendimenti di situarsi.

Creare storie è il mestiere prioritario del cervello e, in tal senso, la mente umana è un naturale elaboratore di storie e non di ragionamenti (Haidt 2013). In prospettiva narrativa, il valore che ha assunto l'imprevisto si è configurato come un portale attraverso cui non solo il pericolo ma anche le opportunità ci sono piombate addosso: "É la Crepa dell'universo attraverso cui si insinuerà il futuro" (Storr 2020, p.3).

In epoca odierna, anche a causa dell'Imprevisto, la narrazione è tornata a rivestirsi, in modo del tutto originale, dell'accezione pedagogica con cui è nata. La modalità narrativa ha reso più agevole il cammino ipertestuale della conoscenza dandogli un ritmo, una storia appunto, che fosse in grado di orientare i nostri percorsi non per sfuggire al pericolo ma per andare incontro a nuove opportunità.

In quei mesi, i personaggi delle storie, gli avatar, i design grafici degli applicativi scelti e la continua ricombinazione di elementi a loro familiari con le novità introdotte hanno raccontato una storia ai bambini isolati nelle loro case. E le loro restituzioni, formative o emotive, a volte i loro silenzi, l'hanno raccontata a noi.

2.4 Le pratiche e gli strumenti.

Nella fase contestuale alla rimodulazione dei programmi, alla scelta dei contenuti e alla riflessione sulla costruzione delle microattività, è affiorata la consapevolezza che, affinché si configurasse un'autentica attività didattica *on line* e non una semplice trasmissione di materiale, le insegnanti avrebbero dovuto attivarsi per ricevere un *feed back* e di tutto un corredo di buone prassi.

Il gruppo di lavoro si è confrontato sugli strumenti utilizzati nelle prime settimane di *lockdown* e sui rispettivi ritorni, definendo una serie di *best practices* efficaci per la continuità didattica e corredate da indicazioni per alleggerire il lavoro delle famiglie.



Figura 1 - Best practices

Le insegnanti, quindi, sono partite dalla rimodulazione della programmazione, selezionando i contributi in ordine alla loro significatività e tenendo conto dell'ibridazione degli spazi di apprendimento: in tale prospettiva la casa diventava un'estensione della classe con nuove risorse a cui accedere.

Le attività previste, circoscritte e temporalmente contenute avevano lo scopo di mantenere alta l'attenzione dei bambini, di dare un ritmo alla didattica e di svolgere un lavoro di riduzione della complessità della situazione di isolamento. Le lezioni sono state articolate nella forma di Episodi di Apprendimento Situato (EAS), intesi come attività di insegnamento e apprendimento che, attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propongono come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo (Rivoltella 2015).

Queste scelte hanno portato alla luce la riflessione che l'emergenza sanitaria abbia scoperto, rendendo più evidente, la complessità della dimensione aula nel sistema scolastico, i cui confini erano già scontornati da tempo e tutta la necessaria attenzione alle differenze presenti in essa e alla personalizzazione degli apprendimenti. Il concetto di personalizzazione oggi va inteso come "la predisposizione di dispositivi aperti e capaci di lasciare spazi che ogni studente possa agire in modo diverso in base alle proprie abilità, alle proprie competenze e ai propri bisogni. Parliamo, in tal senso, di dispositivi inclusivi in quanto riescono a far dialogare le traiettorie personali dei singoli studenti" (Rossi Saracino 2015 p. 139).

Dopo un primo periodo di ricerca, formazione e sperimentazione di applicativi, il team docente è passato a riflettere sulla scelta dei contenuti e delle metodologie più idonee a veicolarli. Sorprendente, in tal senso, è il numero di risorse fornite dalla rete. Di seguito si illustrano quelle più in sintonia con l'adozione della modalità narrativa adottata dal team docenti come sfondo epistemologico.

Powtoon è un'applicazione web gratuita che, dietro registrazione di account, permette di realizzare presentazioni e video di una durata massima di tre minuti attraverso dei *template* ricchi di animazioni già parzialmente predisposti. La possibilità di coniugare elementi di testo, effetti grafici e di inserire file audio e sottofondi musicali consente un alto livello di personalizzazione dell'artefatto. La scelta dello strumento si è rivelata particolarmente efficace nel caso di contenuti definiti da proporre in "pillole".

Chatter pix è una semplicissima applicazione da scaricare su PC e telefoni che consente di dare voce alle immagini. Dall'applicativo è possibile importare la foto di un disegno o di un oggetto, di tracciare una linea che si animerà simulando una bocca che parla. È possibile inserire un audio di massimo trenta secondi che darà voce all'immagine. L'applicazione si è rivelata strategica per la memorizzazione di definizioni o di sequenze numeriche quali, ad esempio, le tabelline.

Per l'insegnamento della L2 Vooks, una raccolta di libri animati con illustrazioni, effetti sonori e lettori professionisti che offrono la propria voce, si è rivelata una vera e propria miniera di storie. Le proposte di ascolto, gradite anche ai più piccoli, erano sempre corredate da richieste di restituzioni connesse con gli aspetti linguistici ma anche trasversali (sociali, civici, emozionali), come i temi proposti.



Figura 2 - Gli strumenti

Ben prima dell'introduzione formale della didattica digitale integrata, il gruppo di lavoro ha testato con successo la condivisione dei lavori dei bambini, sperimentando grazie a questi strumenti e alle *best practices* condivise, degli apprendimenti collaborativi, intenzionali e conversazionali, in virtù dell'accento posto sulla dimensione dialogica (Varisco 2005). La cura per tale dimensione ha permesso:

- l'analisi dei primi *feed back* grazie ai quali sono state selezionate le applicazioni più efficaci;
- il progressivo spostamento dell'attenzione dagli strumenti (la novità che destava più ansia) ai contenuti e alle metodologie.

3. Valutare gli apprendimenti attraverso la didattica digitale integrata

Sciogliere l'intreccio degli aspetti che concorrono a definire una valutazione autentica, assegnare loro un valore e ponderarne la rilevanza è un'impresa notoriamente difficile per un docente. Se poi il lavoro da valutare passasse per uno schermo la questione, a prima vista, potrebbe farsi ben più ardua.

L'estrema instabilità del momento in cui viviamo impone una convivenza con questa necessità che si è incardinata a pieno titolo nella realtà educativa attuale e che, in quanto momento fondamentale dell'attività scolastica, presuppone una valutazione.

L'oggetto della valutazione è da sempre sfuggevole e portatore di riflessioni. Un elaborato su una cattedra evoca da sempre una lettura attenta della prestazione dello studente e si fa portatore di una storia. Se però, come il caso che vogliamo indagare, l'elaborato scompare dalla cattedra, insieme allo studente, alla cattedra e al docente stesso, per ricomparire sotto forma di pixel, tutta la sua storia, il suo impegno, tutti gli indizi che il docente esperto raccoglie a partire dalla sicurezza del tratto della penna, dal comportamento dello studente durante la prestazione, rischia di diventare inafferrabile.

Si indaga quindi sulla possibilità di ricostruire questo intreccio a partire dal riconoscimento della complessità del contesto per sottoporre al vaglio metodologico alcune strategie di valutazione per la scuola del primo ciclo.

Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito ad una progressiva migrazione delle pratiche valutative sommative verso quelle formative fino alla loro convergenza in una dimensione globale, autentica. Valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità. L'apprendimento va inteso come un insieme di processi di natura cognitiva, metacognitiva, socio-relazionale, motivazionale, esperienziale e trasformativa che si incarnano nel pensiero-azione in situazione (Tessaro 2014).

A causa dell'onda pandemica sono stati forzati alcuni processi già in atto nel contesto scolastico: l'introduzione delle tecnologie, la necessità di maggiore trasparenza nel dialogo con le famiglie e una riflessione sugli apprendimenti informali. Nell'anno scolastico 2020-2021 la didattica digitale si è formalmente integrata all'interno dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado: le scuole sono state invitate a dotarsi di un piano scolastico in coerenza con le specificità di ogni istituto (Miur 2020b) attivando da subito confronti su una pratica valutativa ancora tutta da costruire, che fosse orientata ad una concezione di conoscenza da interpretare non più come contenuto insindacabile e oggetto di trasmissione ma, al contrario, fortemente situata.

In questa prospettiva, l'O.M. del Miur n.172 del 4 dicembre 2020 ha emanato una nota che ha sovvertito le modalità tradizionali di valutazione nella scuola primaria. L'impianto valutativo appena adottato ambisce a rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti (Miur 2020c). La nuova valutazione dovrà far riferimento al percorso dell'alunno verso una serie di obiettivi di apprendimento che il team docenti individuerà per ogni materia. Nel documento di valutazione, ad ogni obiettivo corrisponderà un livello di raggiungimento corredato da un giudizio descrittivo. I quattro livelli di apprendimento previsti, "Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione", sono stati costruiti tenendo conto di quattro criteri trasversali: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità nella manifestazione dell'apprendimento. L'ottica della valutazione per l'apprendimento assume carattere

formativo poiché le informazioni rilevate vengono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato (Miur 2020c).

Il dibattito derivato da queste indicazioni istituzionali aveva stimolato diverse riflessioni sul tema da parte dei docenti, quasi tutti uniti nel richiamo nostalgico alla didattica in presenza. Appare superfluo sottolineare come il sistema della didattica in presenza e quello a distanza non fossero né analoghi né interscambiabili e che tessere le lodi della didattica in presenza rispondesse al comune e legittimo desiderio di tutti rientrare in classe, quindi alla normalità. Ciò che è stata battezzata frettolosamente didattica a distanza è nata sull'onda dell'impellenza, senza i necessari presupposti metodologici, senza una maturazione epistemologica, senza la necessaria sperimentazione e un'equa conoscenza e distribuzione degli strumenti per la sua comprensione: una serie di azioni messe in campo anche per evitare che la situazione di difficoltà diffusa e l'allontanamento dalle istituzioni aumentassero la dispersione scolastica.

Oltre a configurarsi come tentativo istituzionale di non bloccare un settore strategico come quello scolastico, il salvagente attorno al quale si auspicava che si agganciassero gli studenti a casa è stato lanciato da persone che hanno agito competenze nuove in ambiti sperimentali e multidisciplinari. Nell'ottica della completezza dell'attività didattica era d'obbligo pensare, già in fase di strutturazione delle proposte, ad un necessario momento di valutazione delle restituzioni degli studenti.

Ciò ha impattato su una serie di difficoltà tra le quali figurava l'esigenza di condividere e rimarcare i principi di tempestività e trasparenza, soprattutto in riferimento alla scuola del primo ciclo che ha visto le famiglie dei suoi studenti trovarsi in prima linea nello svolgimento della loro attività didattica. Era necessaria quindi un'impostazione che facesse leva su un approccio diffuso (Trincherò 2019), un approccio all'interno del quale far convogliare la ricchezza di tutti gli spazi di apprendimento che lo studente abita: un approccio che tenga conto che la prestazione dello studente si è articolata all'interno di spazi ibridi di apprendimento (Trentin 2015).

Perciò, gli insegnanti della scuola primaria, già al lavoro nella ridefinizione degli obiettivi di apprendimento delle discipline curriculari, nel declinare in modo formativo questo nuovo approccio alla valutazione potrebbero servirsi anche della didattica digitale integrata grazie alla quale poter raccogliere indicazioni da spazi di apprendimento ormai lontani dalle classi ma pur sempre fertili. Si tratta, infatti, di un lavoro decisamente complesso, orientato ad una valutazione più autentica degli apprendimenti che si svolge a più livelli e in tempi diversi e che, pertanto, privilegia una continuità nell'osservazione piuttosto di una sistematica selezione nella raccolta dei lavori.

4. Lavorare con la didattica digitale integrata: scenari ibridi

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia COVID-19 ha causato l'interruzione della frequenza scolastica di circa 1,2 miliardi di studenti nel 2020 e nel 2021. Nonostante l'encomiabile velocità di ristrutturazione dimostrata dalla maggior parte dei sistemi educativi, la pandemia ha dimostrato la vulnerabilità degli attuali sistemi formativi dei paesi nel mondo (OECD 2021).

Si auspica che il discorso condotto in sede, frutto dell'intreccio di aspetti cognitivi, emotivi e tecnici, abbia fatto emergere dei nodi tematici di approfondi-

mento utili alla ricerca pedagogica per sostenere le sfide dell'integrazione della didattica digitale.

Tra questi, figura, prima tra tutti, la necessità di valorizzare la prestazione digitale dello studente e incastorarla all'interno del percorso scolastico curricolare.

Il primo passo verso questa direzione consiste nel ricomporre la granularità del discorso della didattica digitale integrata dal punto di vista della professionalità docente, individuando con chiarezza dei percorsi di riconoscimento delle competenze, che siano esse pregresse o acquisite attraverso occasioni di apprendimento informali e non formali. Si ragionerà pertanto sulla ricerca e la sperimentazione di nuove soluzioni progettuali che non si esauriscano nella mera innovazione tecnologica: l'analisi delle pratiche in parte richiamate in questa sede ha portato all'evidenza che le competenze da irrobustire guardano soprattutto alla creazione di contenuti e di metodologie da veicolare attraverso la didattica digitale integrata.

In questa corsa al digitale, infatti, una delle spiacevoli possibilità in cui i docenti hanno rischiato di incorrere è stata quella di concentrarsi eccessivamente sullo strumento e sul suo corretto impiego, tralasciando la selezione dei contenuti. Alcuni insegnanti hanno pensato di esaurire i loro obblighi nel corretto uso degli strumenti digitali tanto che, nelle prime settimane di marzo, si era resa necessaria una nota del Miur per specificare che "Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all'utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l'istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture" (Miur 2020a).

Ci si pone inoltre l'obiettivo di restituire, attraverso il ritmo della narrazione, unitarietà e profondità alle proposte di formazione. Dotare le azioni formative di una cornice di senso narrativa aiuterà gli alunni ad assemblare la molteplicità degli stimoli a cui sono sottoposti e garantirà una selezione dei contenuti in base alla loro significatività, alla loro rilevanza: ciò che non sarà strettamente pertinente con la narrazione, che ne turberà e ne appesantirà il ritmo, non sarà da intendersi come significativo e, pertanto, potrà essere messo da parte. In tale prospettiva, se realmente e consapevolmente inserita all'interno di un percorso formativo *blended*, dove i momenti in presenza si saldano alle proposte *on line* per attingere ai diversi spazi di apprendimento, la didattica digitale integrata si presenta come un'opportunità arricchente per gli studenti e i docenti nell'ottica di una personalizzazione degli apprendimenti e di un arricchimento della propria professionalità.

Infine, si rimarca l'esigenza di legare saldamente la progettazione a connessioni interdisciplinari in grado di offrire un ripensamento dei tradizionali curricula, idea che serpeggiava da tempo nei corridoi delle scuole ma non nei termini di una riduzione dei contenuti: il curriculum potrà essere approfondito e, semmai esteso, appaltando al territorio delle proposte formative che non ha più senso confinare all'interno degli edifici scolastici (Midoro 2015). In tale prospettiva, l'O.M. del 4 dicembre 2020 ha indicato la via da seguire invitando le scuole primarie a ragionare, per ogni disciplina, in termini di obiettivi di apprendimento da raggiungere attraverso l'individuazione dei quattro criteri trasversali la cui lettura attenta richiamerà il respiro più ampio che essi danno ad ogni disciplina nella direzione di un definitivo allontanamento della valutazione dalle logiche sommative.

Le ceneri degli antichi paradigmi educativi e le burrasche sanitarie, economiche e sociali che, a distanza di un anno, offuscano ancora l'attuale momento storico continuano, loro malgrado, a nutrire il campo della ricerca, della sperimentazione e delle buone pratiche.

Riferimenti bibliografici e legislativi

- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Bologna: CLUEB.
- Bauman, Z. (2008). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- De Kerckhove, D. (a cura di) (2003). *La conquista del tempo. Società e democrazia nell'era della rete*. Editori Riuniti
- Demetrio, D. (2004). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di Sé*. Milano: Cortina.
- DL 25/03/2020, n. 19, art. 1, com. 2, lett. P
- Fotopoulou, A., & Couldry, N. (2015). Telling the story of the stories: online content curation and digital engagement. *Information, Communication & Society*, 18:2, 235-249
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente*. Milano: Cortina.
- Gardner, H. (1992). The assessment in context: The Alternative to Standardized Testing. In Gifford, B.R. O'Connor, M.C., *Changing Assessment. Alternatives Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (77-119). Boston: Kluwer Academic.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A., Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge In Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 4.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31 (4) 51-55
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., & Cesareni D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2008). Autoformazione. Oltre le colonne d'Ercole per riconquistare il gusto e la disciplina dell'ignoto, in Padoan, I. *Forme e figure dell'autoformazione* (p. 9). Lecce: Pensa Multimedia
- Meirieu P. (2002). *I compiti a casa*. Milano: Feltrinelli.
- Minea-Pic, A. (2020), "Innovating teachers' professional learning through digital technologies", *OECD Education Working Papers*, No. 237, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3329fae9-en>.
- MIUR (a) Nota prot. 279 dell'8/03/2020
- MIUR (b) DL 26/06/2020, n. 39
- MIUR (c) O.M. n. 172 del 4/12/2020
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38) New York: Routledge
- OECD-Education International (2021). *Principles for an Effective and Equitable Educational Recovery*. OECD Publishing, Paris
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola
- Rossi, P.G. e Sarracino F. (2015). Macro e micro progettazione supportata dalle tecnologie. In Midoro V. (a cura di) *La scuola ai tempi del digitale* (p.140). Milano: Franco Angeli.
- Schon, D. A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Storr, W. (2020). *La scienza dello storytelling*. Torino: Codice.
- Tempelaar, D. T.; Rienties, B. and Giesbers, B. (2015). Stability and sensitivity of Learning Analytics based prediction models. *Proceedings of 7th International conference on Computer Supported Education* (Helfert, M., Restivo, M.T., Zvacek, S., & Uho, J. eds.), 23-25 May 2015, Lisbon: CSEU, 156–166
- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realta?* Formazione & Insegnamento. XII – 3, 77-88.
- Trentin, G. (2015). Orientating Pedagogy Towards Hybrid Learning Spaces. Nata, R.V., *Progress in Education*, 35, 105-124, Nova Science Publishers Inc., NY: Hauppauge
- Trincherò, R. (2019). Valutare bene per migliorare gli apprendimenti. Come usare la valutazione per costruire apprendimenti significativi e migliorare la comunicazione con gli studenti e le famiglie. *DiDA*, 2, 11.
- Varisco, B.M. (2005). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.



L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola

The Covid-19 emergency and the need to rethink the learning environment, at home as at school

Vanessa Macchia

Free University of Bolzano-Bozen - Vanessa.Macchia@unibz.it

Barbara Caprara

Free University of Bolzano-Bozen - Barbara.Caprara@unibz.it

ABSTRACT

This contribution aims to present a training educational research, at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano, through which we have tried to act on two main focuses: promoting teachers' awareness of the central role of the learning environment in the learning process and supporting parents in some simple choices to make home a real environment in which promoting significant experiences. We involved a considerable number of kindergarten teachers from the province of Bolzano, who have been involved in training courses. We reflected on the need to make school environments promoter of autonomous activities based on the pupil's free choice. We also tried to support, during the lockdown, the families involved with simple strategies to make home a learning environment.

Il contributo intende presentare un percorso di ricerca-formazione, attualmente in essere presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, attraverso il quale abbiamo cercato di agire su due fronti principali: promuovere negli insegnanti la consapevolezza del ruolo centrale dell'organizzazione degli spazi nel processo di apprendimento e sostenere nei genitori alcune semplici scelte operative per rendere la casa, un vero e proprio ambiente in cui imparare e fare esperienze. È stato coinvolto un numero considerevole di docenti di scuola dell'infanzia della provincia di Bolzano, impegnati in un percorso pluriennale di formazione e aggiornamento, con cui abbiamo riflettuto sulla necessità di rendere gli ambienti scolastici promotori di attività autonome e basate sulla libera scelta dell'alunno; inoltre abbiamo cercato di sostenere, durante il *lockdown*, le famiglie dei bambini frequentanti la scuola attraverso alcune strategie affinché l'ambiente casa potesse diventare anch'esso un vero e proprio ambiente di apprendimento.

KEYWORDS

Learning Environment, Autonomy, Inclusion, Covid-19, Educational Research. Ambiente di Apprendimento, Autonomia, Inclusione, Covid-19, Ricerca-Formazione.

1. Premessa¹

L'attuale situazione di emergenza, dovuta alla diffusione su scala mondiale del Coronavirus (Covid19), ci rende testimoni di un nuovo modo di gestire la nostra quotidianità. La chiusura delle scuole e il relativo tempestivo avviamento di forme di didattica a distanza sta modificando il nostro agire professionale su più fronti: da una parte siamo stati chiamati a rivoluzionare i nostri corsi universitari e a proporre i nostri contenuti disciplinari anche a gruppi molto numerosi di studenti con strumenti digitali; dall'altra abbiamo cercato di contribuire all'emergenza, offrendo sostegno agli insegnanti e alle famiglie in difficoltà nell'avvicinarsi al panorama delle tecnologie digitali. Questa repentina trasformazione delle abitudini (di docenti, ricercatori, genitori, bambini) si ripercuote naturalmente sui percorsi formativi, sulle relazioni affettive e sul processo di insegnamento-apprendimento in generale.

Se per evento critico intendiamo «qualunque interruzione improvvisa del normale corso della vita di una persona o di una società che necessiti una rivalutazione delle modalità d'azione e di pensiero» (Reber, 1985, p. 204) è innegabile la straordinarietà del tempo che stiamo vivendo, che rende necessario, come mai prima d'ora, un repentino ripensamento del nostro agire educativo e professionale. L'emergenza ci fa riflettere sulla necessità di ripensare alla proposta degli autori Isidori (2010) e Vaccarelli (2017) di introdurre nello scenario delle pedagogie specialistiche anche la pedagogia e la didattica dell'emergenza, quale proposta, teorica e operativa da collocare nel crocevia tra riflessione, ricerca e intervento pedagogico.

Inoltre, i dati delle ricerche dimostrano che durante la pandemia da Covid-19 con le conseguenti misure messe in atto per diminuire la diffusione del virus, i bambini hanno sofferto e stanno soffrendo (Vicari & Di Vara, 2021.) Come riporta Stella (2021, p. 54) «le famiglie, sono state reinvestite della delega di far apprendere ai loro figli quello che la scuola richiedeva e si sono rese conto della difficoltà di coinvolgere i loro figli in attività poco significative e soprattutto hanno colto la differenza fra la loro capacità e disponibilità a utilizzare in autonomia gli strumenti informatici e la necessità di continua presenza e assistenza da parte dell'adulto nelle attività scolastiche.»

Spinte da queste considerazioni e dal desiderio di sostenere le famiglie durante i complicati e delicati mesi di *lockdown*, abbiamo esteso le nostre riflessioni dalla realtà scolastica alla sfera più strettamente familiare, attraverso la condivisione con i genitori di alcune possibili strategie per rendere anche la casa un vero e proprio ambiente di apprendimento, dove il bambino possa trovare stimoli educativi idonei, materiali per organizzati per il lavoro autonomo, una certa cura e attenzione per il bello e per una ricerca armonica di forme, colori, materiali (Honegger Fresco & Chiari Honegger, 2000). Il concetto di «ambiente maestro» è certamente quello che più di ogni altro porta la scuola Montessori a differenziarsi così marcatamente dalle realtà scolastiche più tradizionali: perché l'adulto possa osservare il fanciullo in un regime di libertà, in cui cioè il bambino possa scegliere liberamente le attività da svolgere e i tempi per completarle, è necessario che lo spazio della classe sia allestito con sapienza e che il docente si faccia da parte, delegando ai materiali la funzione strettamente educativa. Allo stesso modo, se vogliamo dare la possibilità ai bambini di sperimentare attività creative, di sviluppare

1 Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, i paragrafi 1 e 3 sono attribuiti a Vanessa Macchia e i paragrafi 2 e 4 a Barbara Caprara.

un pensiero originale e di affinare le loro capacità artistiche...anche la casa dovrà diventare un ambiente maestro, organizzato e strutturato, pensato perché il bambino in autonomia possa svolgere le attività di cui sente il bisogno.

Preparare l'ambiente di apprendimento significa rendere i bambini autonomi nella scelta delle attività da svolgere e nelle modalità con cui condurle, accordare al gruppo classe un certo grado di libertà di scelta valorizzando le differenze e sostenendo il processo di crescita di ciascuno (Montessori, 1999; Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016; Castoldi, 2020). Preparare l'ambiente perché ogni discente possa trovare attività interessanti e stimolanti, adatte al proprio percorso di crescita, presuppone che il docente sappia osservare e abbia le competenze per interpretare le azioni dei fanciulli; è inoltre fondamentale che abbia riflettuto sul suo ruolo professionale e sulla necessità di diventare una guida, un direttore e non un erogatore di contenuti. Inoltre, l'ambiente di apprendimento, perché stimoli nei bambini una reale scelta autonoma e in linea con i propri bisogni (culturali, di movimento, di socialità...), deve essere organizzato con cura, chiarezza concettuale e ordine: facilitare le attività autonome dei discenti presuppone che il docente affronti un raffinato lavoro di organizzazione e predisposizione di spazi e materiali, dopo aver osservato e interpretato le manifestazioni dei bambini. Partendo da queste considerazioni di carattere generale, il contributo presentato nelle pagine a seguire delinea le fasi principali di un percorso di ricerca-azione che ha coinvolto le scuole dell'infanzia del 1° circolo didattico di Bolzano (Alto Adige – Südtirol) e non ancora concluso. Il progetto ha svolto un ruolo importante nel percorso di formazione e aggiornamento dei docenti coinvolti (circa 200) e ha promosso nuove riflessioni circa l'importanza dell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e la necessità di farne un elemento centrale nella professionalità degli insegnanti.

La necessità di preparare l'ambiente risulta un passaggio fondamentale affinché il docente non sia legato alla trasmissione dei contenuti o di proposte di specifiche attività didattiche, bensì diventi un vero e proprio direttore dei lavori favorendo forme di lavoro autonomo, in cui le attività sono scelte dal bambino e svolte nel rispetto dei propri tempi di apprendimento. Questo setting favorisce forme di collaborazione spontanea tra alunni e garantisce il rispetto delle differenze tra compagni, promuovendo forme di lavoro autonomo e allontanando il rischio di competizione tra compagni e di esclusione sociale (Ianes & Macchia, 2008). L'adulto deve cercare di garantire al bambino un ambiente organizzato con sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere di che cosa occuparsi seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto - grazie ad un'attenta osservazione - può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione. Per questa ragione, il bambino, lasciato libero di lavorare autonomamente con gli stimoli che gli offre l'ambiente, non dovrebbe mai venire interrotto dall'adulto mentre opera concentrato e dovrebbe essere lasciato libero di fare esperienza in modo da manifestare naturalmente interessi culturali, modalità e tempi d'apprendimento. Allo stesso modo, e specialmente sulla scia dell'emergenza sanitaria che ha marcatamente caratterizzato la frequenza degli ultimi mesi dell'anno scolastico 2019-20 appena conclusosi, anche gli spazi della casa dovrebbero essere organizzati tenendo in considerazione le caratteristiche dei fanciulli e la loro spontanea attitudine a scoprire, ad inventare, ad assemblare... nonché motivandoli attraverso una serie di "pretesti" educativi predisposti nel-

l'ambiente in grado di accendere curiosità e domande. La cura dei dettagli, la ricerca del bello attraverso elementi naturali, semplicità ed armonia, la scelta di implementare *routine* e momenti dedicati alla cura della persona e dell'ambiente stesso sono alcune iniziative che abbiamo cercato di stimolare nei genitori coinvolti e sui quali abbiamo riflettuto, tentando di giungere a una sintesi operativa condivisa.

In questo contributo vorremmo presentare le prime fasi di una ricerca condotta durante l'anno scolastico 2019-2020 in 20 scuole dell'infanzia in lingua italiana della provincia autonoma di Bolzano, in Italia. La ricerca è stata commissionata dall'Intendenza Scolastica italiana con l'obiettivo di condurre i docenti alla scoperta delle teorie più innovative e accreditate, nell'ambito della didattica generale per i bambini e le bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni e di rendere esplicito il *modus operandi* dei docenti, affinché fosse condiviso su larga scala e diventasse la base comune di tutte le scuole del circolo. Al gruppo di ricerca hanno partecipato circa 200 insegnanti, la coordinatrice di circolo e la sua vice, la sottoscritta in qualità di ricercatrice in didattica presso l'ateneo bolzanino.

2. La ricerca-formazione proposta

La ricerca-azione è generalmente una delle metodologie più idonee ad affrontare situazioni problematiche in cui è auspicato, parallelamente alla raccolta e alla successiva analisi e discussione dei dati, un generale miglioramento del contesto nel quale i ricercatori agiscono, attraverso l'analisi di specifiche istanze e la sperimentazione di nuove modalità operative/di lavoro. Inoltre, risulta particolarmente efficace nei percorsi di ricerca in cui si desidera un totale coinvolgimento dei docenti che, attraverso un processo di empowerment, partecipano direttamente all'analisi degli aspetti problematici e all'individuazione di possibili strategie migliorative, diventando a tutti gli effetti ricercatori attivi in prima persona (Lewin, 2005).

Nell'esperienza riportata in questo contesto, la componente legata alla dimensione della formazione e dell'aggiornamento del corpo docente ha acquisito, fin dai primi passi mossi nell'ambito del progetto, una importanza fondamentale, così come la dimensione della costruzione di una comunità di apprendimento, grazie alla quale docenti di scuole diverse potessero "fare rete" e trovare nelle azioni altrui, risposte ai propri quesiti e elementi interessanti da cui trarre ispirazione. È principalmente con questi obiettivi che abbiamo propeo per intraprendere un percorso di ricerca partecipata, utilizzando il paradigma della ricerca-formazione, quale proposta operativa che meglio si adattava alle finalità condivise dal gruppo di lavoro. La ricerca-formazione (*training educational research*) è infatti una forma particolare di ricerca-azione in cui sono predominanti le componenti di formazione e aggiornamento rivolte ai docenti coinvolti e gli aspetti inerenti la costruzione di una rete di scuole, volta a sostenere i processi di cambiamento e di sperimentazione didattica. Il paradigma della ricerca-formazione è stato elaborato da un gruppo di docenti, afferenti a numerosi atenei italiani, che attualmente sperimentano in diversi contesti di ricerca educativa (Asquini, 2018).

2.1 Le fasi

Il progetto, oggetto del nostro contributo, ha avuto inizio nel settembre del 2019 durante il primo collegio docenti del nuovo anno scolastico, a cui hanno preso

parte circa 200 insegnanti di scuola dell'infanzia, la dirigenza e i ricercatori coinvolti. L'occasione è stata propizia per introdurre al grande gruppo il concetto di ambiente di apprendimento, presentando il quadro teorico cui la ricerca riferisce, evidenziando gli aspetti più innovativi dell'orientamento didattico nel contesto nazionale.

Il concetto di ambiente di apprendimento è sviluppato a partire dalle teorie psicologiche alla base del costruttivismo e del socio-costruttivismo che vengono declinate nei differenti contesti scolastici, privilegiando, in estrema sintesi, il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento e il valore positivo delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe. Pensare la scuola come un ambiente di apprendimento di matrice costruttivista significa, per il docente, allontanarsi dal ruolo di trasmettitore di conoscenze e avvicinarsi, per contro, a quello di facilitatore dei processi di conoscenza, significa inoltre riconoscere l'importanza dell'organizzazione dell'ambiente e dei materiali in esso contenuti (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016; Castoldi, 2020).

In un momento successivo, sono state organizzate una serie di visite alle scuole coinvolte, durante le quali i ricercatori hanno raccolto le peculiarità di ciascuna istituzione, annotato le problematiche emergenti e documentati con fotografie gli spazi della struttura. Questa fase è stata fondamentale per la conduzione della ricerca, poiché ha permesso di incontrare i singoli docenti, raccogliere direttamente con loro le problematiche di ciascuna realtà e di osservarne spazi e materiali. Le discussioni informali e di piccolo gruppo hanno permesso di ipotizzare alcune soluzioni e di confrontarsi direttamente con l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento predisposto, individuandone problematiche e punti di forza. Le scuole dell'infanzia coinvolte presentano profonde differenze, legate soprattutto alla loro ubicazione e al tipo di utenza: abbiamo lavorato con mono sezioni che condividono l'edificio scolastico con un *Kindergarten*, e anche con strutture a sé stanti la cui utenza è generalmente molto numerosa.

La terza fase del percorso di ricerca-formazione ha previsto una serie di incontri in cui sono state accorpate alcune scuole, geograficamente vicine, durante i quali sono state restituite alcune considerazioni generali sull'organizzazione degli spazi osservati e individuate, attraverso momenti di discussione tra ricercatori e docenti, alcune linee guida comuni a tutte le scuole del circolo. Questi momenti di discussione, finalizzati ad una generale messa in comune delle proposte didattiche e delle finalità educative, sono stati promossi con l'intenzione di stimolare nei docenti la riflessione critica sulle proposte da offrire ai bambini e sulle finalità educative del proprio ambiente di apprendimento.

La quarta fase avrebbe previsto una seconda visita alle scuole coinvolte, con l'intento di tenere traccia di eventuali cambiamenti nell'organizzazione di spazi e attività, ma a causa dell'emergenza sanitaria legata al Covid 19 non è stata possibile realizzarla. In alternativa, il gruppo di ricerca ha organizzato due incontri telematici al termine dell'anno scolastico orientati alla raccolta di impressioni e riflessioni maturate nei docenti durante questi ultimi mesi di lavoro in presenza. Inoltre sono stati documentate alcune scelte operative, emerse dalle sollecitazioni teoriche proposte, sperimentate fino alla chiusura della scuola e durante il periodo di *lock-down*.

La quinta e ultima fase del percorso ipotizzato verrà avviata durante l'anno scolastico 2020-21 e prevederà, in maniera quasi ricorsiva, la proposta di ulteriori approfondimenti teorici, grazie al coinvolgimento di altri ricercatori, e ulteriori visite alle istituzioni scolastiche per la consueta raccolta di problematiche, ipotesi innovative e punti di forza.

2.2 Domanda e metodo

Come già anticipato nella premessa, la domanda attorno alla quale è stata costruita la ricerca in oggetto mira a comprendere quale forma attribuire all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento affinché risponda realmente ai bisogni educativi dei bambini della scuola dell'infanzia e permetta ai docenti di esprimere al meglio le proprie potenzialità ed i propri interessi professionali.

La metodologia della ricerca-formazione è ritenuta la più idonea per sostenere i docenti nell'individuazione di una possibile risposta alla domanda di ricerca e per ragionare in maniera collettiva sull'importanza della dimensione formativa e di aggiornamento teorico. Fare ricerca-formazione significa impostare una ricerca partecipata, partendo dalla necessità di rispondere ai bisogni di aggiornamento e formazione degli insegnanti, affinché siano resi partecipi delle scelte metodologiche, consapevoli dell'importanza dell'individuazione di un quadro teorico di riferimento condiviso significativo, adatto in altre parole a dipanare la complessità del proprio contesto operativo.

Gli strumenti ipotizzati per la raccolta dati hanno l'obiettivo di tenere traccia del percorso svolto, in cui docenti e dirigenza si sono confrontati sulle scelte più adatte ai vari e diversificati contesti, e per raccogliere i punti di vista dei docenti così come le sperimentazioni avviate. Ad oggi, sono state utilizzate le discussioni informali con il team docente e le documentazioni fotografiche (sia ad opera del gruppo di ricerca sia degli insegnanti che hanno implementato alcuni cambiamenti). Nelle successive fasi di sviluppo del percorso, si prevede di condurre una serie di interviste semi strutturate o di focus group per raccogliere il punto di vista dei docenti, a seguito dell'introduzione di nuove modalità di gestione dell'ambiente di apprendimento e dei materiali educativi in esso contenuti.

2.3 I dati raccolti

Dopo una prima fase esplorativa delle linee teoriche ritenute maggiormente affini al contesto educativo analizzato ed una prima raccolta, attraverso le osservazioni partecipate condotte nelle scuole, delle prassi didattiche utilizzate dai docenti, si è proceduto all'individuazione di una serie di elementi comuni, a cui tendere e da cui prendere spunto per ottimizzare l'organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Nello specifico, si condivide l'opportunità di orientare l'organizzazione dello spazio ai seguenti centri di interesse², affinché venga promosso il lavoro autonomo del bambino, nel rispetto dei suoi interessi spontanei e delle sue necessità, in termini di spazio e tempo, per un apprendimento significativo:

- a) Logico-scientifico-matematico
- b) Scrittura spontanea
- c) Costruzioni
- d) Vita pratica
- e) Espressività
- f) Materiali di recupero

2 Il concetto di centro di interesse è stato proposto da Ovide Decroly, medico psichiatra e pedagogista belga, che ha sperimentato agli inizi del Novecento le sue intuizioni educative in una scuola immersa nella natura, dove interessi spontanei dei discenti e forme di educazione caratterizzate ad un modello unitario e globalizzato delle conoscenze ne orientavano le scelte didattiche.

- g) Giochi da tavolo
- h) Gioco simbolico
- i) Lettura
- j) Giardino (orto/parco/bosco).

Le discussioni tra docenti e ricercatori hanno condotto il gruppo a riflettere su alcune necessità imprescindibili, che vengono ipotizzate come linee guida dell'intero circolo: l'utilizzo di più codici, permettendo al bambino di sviluppare con naturalezza le competenze di letto-scrittura e di comprensione dell'associazione della quantità al numero corrispondente; la scelta di curare, anche esteticamente gli stimoli predisposti per i bambini ("il bello" come una forma indiretta di educazione); la necessità di documentare le azioni più significative del processo, attraverso fotografie e riportando i ragionamenti dei bambini; l'importanza della contaminazione tra colleghi e dello scambio di buone pratiche così come di suggerimenti; la necessità di pensare la scuola come una dimensione educativa unitaria, uscendo dalle logiche della singola sezione e di un apparente "possesso" degli alunni; l'opportunità di curare maggiormente la scelta delle letture da proporre ai bambini e di potenziare un angolo dedicato agli albi illustrati con scelte consapevoli e di maggior qualità.

Tra gli elementi sperimentati in alcune scuole, si segnala l'interesse di molti docenti verso l'implementazione di spazi e attività finalizzati alla promozione della scrittura spontanea, alla lettura e ai primi calcoli, alla possibilità di lavoro a terra, su appositi tappeti, alla proposta di attività di vita pratica e di gioco simbolico in spazi allestiti con ordine, chiarezza concettuale e attenzione al gusto estetico. È stato inoltre potenziata la progettazione di percorsi educativi in natura, utilizzando maggiormente il giardino e in generale gli spazi verdi adiacenti gli edifici scolastici, attraverso un vero e proprio decentramento all'esterno di specifiche attività didattiche.

Tra gli elementi teorici che hanno più affascinato i docenti e che sono stati considerati particolarmente significativi, per orientare nuove scelte metodologico-didattiche, ricordiamo la necessità di una dimensione di gruppo «collaborare e guardare insieme con gli altri, abbandonare il «mio» e spostare in primo piano il «nostro» è un esercizio di cui abbiamo più bisogno noi adulti che i bambini (Lill, 2015, pag. 50); di una esplicita e costante programmazione educativa « l'allestimento di contesti di apprendimento, metodi, le tecniche rappresentano un versante delle organizzazione didattica prettamente connesso con la strutturazione del curriculum, con gli obiettivi, gli spazi, i tempi della progettazione didattica, con le modalità di relazione tra l'insegnante e bambino » (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016, pag. 41); la comprensione che le differenze e le scelte connesse allo studio del contesto come di un luogo con una serie di specificità da preservare « ogni scuola decorosamente tenuta può essere una risorsa: una risorsa se si pensa e si comprende che ogni scuola, diversa dalle altre suggerisce e permette alcune attività in situazione e non altre; se si comprende che ogni scuola suggerisce alcuni percorsi e non altri aprendo ad una specificazione ed a una differenziazione dei curricula educativi che in essa si possono prevedere e vivere » (Caggio, 2005, pag. 20) e la promozione di competenze legate all'uso delle mani e della sensorialità come strumento per apprendere « apprendere attraverso le mani, imparare ad usare diversi utensili e realizzare autonomamente vari oggetti, favorisce la crescita educativa » (Zavalloni, 2009, pag. 67).

3. L'ambiente maestro: preparare lo spazio, sostenere l'apprendimento

L'idea di una scuola dell'infanzia organizzata per centri di interesse, in cui la preparazione dell'ambiente è finalizzata ad offrire una chiara idea al bambino rispetto alle possibili attività da svolgere e ai materiali a disposizione, permette al docente di avviare percorsi didattici basati sulla libera scelta del bambino e sulla promozione di momenti dedicati al lavoro libero, in cui a ciascuno è permesso di imparare nel rispetto di tempi, modalità (in piccolo o in grande gruppo, in solitaria...) e partendo dall'espressione dei propri interessi. Un ambiente di questo tipo è stato sperimentato da Maria Montessori, a partire dal 1907, nelle sue Case dei Bambini ed è stato considerato un modello a cui molti pedagogisti, successivi alla Dottoressa di Chiaravalle³, si sono ispirati come per esempio nelle scuole di Reggio Emilia, fondate da Loris Malaguzzi. Più recentemente, inoltre, le ricerche di matrice costruttivista e socio costruttivista, hanno ripreso il concetto montessoriano di ambiente preparato e lo hanno fatto proprio sulla base delle più recenti ricerche in ambito psicologico.

La convinzione della necessità di preparare l'ambiente era fondamentale, per Montessori, affinché il ruolo del docente non fosse più legato alla trasmissione dei contenuti e ad una sorta di imposizione delle attività didattiche, bensì diventasse un vero e proprio direttore dei lavori favorendo forme di lavoro autonomo, in cui le attività fossero scelte dal bambino e svolte nel rispetto dei propri tempi di apprendimento. Questo setting favorisce forme di collaborazione spontanea tra alunni e garantisce il rispetto delle differenze tra compagni, promuovendo forme di lavoro autonomo e allontanando il rischio di competizione tra compagni. L'adulto deve cercare di garantire al bambino un ambiente organizzato con sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere di che cosa occuparsi seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto - grazie ad un'attenta osservazione - può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione. Per questa ragione, il bambino, lasciato libero di lavorare autonomamente con gli stimoli che gli offre l'ambiente, non dovrebbe mai venire interrotto dall'adulto mentre opera concentrato e dovrebbe essere lasciato libero di fare esperienza in modo da manifestare naturalmente interessi culturali, modalità e tempi d'apprendimento: l'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente (Montessori, 1935).

La sperimentazione educativa, avviata da Montessori in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato già a partire dai primi anni del Novecento come sia possibile scardinare il binomio docente-che-insegna e discente-che-ascolta-immobile, favorendo per contro una didattica centrata sul concetto di ambiente preparato, con stimoli adeguati a favorire l'apprendimento, mettendo al centro gli interessi, le modalità privilegiate e i tempi necessari a ciascun alunno.

3 Maria Montessori è nata nel 1907 in provincia di Ancona in un piccolo paese chiamato appunto Chiaravalle.

Un ambiente maestro è «idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici» (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento e orientato alla promozione di competenze non solo cognitive. L'allestimento dell'ambiente diventa, nella proposta montessoriana, in compito principale a cui il docente si dedica poiché è espressione diretta delle sue competenze e finalità didattiche: l'ambiente dovrebbe infatti essere strutturato in modo da stimolare e permettere l'acquisizione di conoscenza da parte del bambino che lo esplora dovrebbe favorire il confronto con situazioni e problematiche, che fungono da sfide e che consentono un continuo accrescimento di capacità. Nell'ambiente il bambino si muove liberamente, senza incontrare ostacoli per realizzare i propri bisogni e sviluppare le proprie attitudini. L'ambiente organizzato dovrebbe fungere da scintilla che accende l'intuizione, svelando ciò che è nuovo e suscitando interesse in chi apprende (Montessori, 1970a).

A questo proposito, stiamo assistendo ad una progressiva affermazione, nel panorama delle metodologie più diffuse tra docenti di scuola di base, delle modalità sperimentali che delegano all'ambiente classe la centralità educativa. L'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola: un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto dei loro tempi di apprendimento ed interessi, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e la promozione di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale, che sempre più diffusamente si interroga sul concetto di ambiente di apprendimento di natura costruttivista e avanza ipotesi di implementazione sul campo (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016). Gli studi a deriva psicologica, della seconda metà del Novecento in poi, hanno messo in evidenza come la conoscenza sia sempre un prodotto delle azioni di un soggetto attivo in funzione adattiva con la realtà: dall'esperienza vengono costruite le nostre teorie come ipotesi interpretative del mondo. In questo senso, dunque, l'ambiente di apprendimento diventa uno spazio di azione predisposto intenzionalmente dall'insegnante, costituito da attività strutturate finalizzate ad accompagnare il processo di apprendimento che deve essere caratterizzato da esperienze significative; l'ambiente scolastico si configura come un laboratorio, dove i materiali preparati dal docente orientano, ma senza dirigere, le attività cognitive dei bambini.

L'ambiente diventa finalmente un elemento da valorizzare, un alleato della mediazione didattica, un elemento manipolabile perché si trasformi - anch'esso - in maestro, come a confermare le intuizioni di Montessori. La sua importanza, come già dichiarato ai tempi della sperimentazione di San Lorenzo, non si riflette solo nelle caratteristiche relative allo spazio interno, ossia al luogo destinato alla classe, ma deve riguardare senza riserve la valorizzazione della dimensione naturale, dello spazio esterno in generale e della città in particolare come ambiente educativo a tutti gli effetti. Ci riferiamo a quelle modalità di lavoro che vedono nell'ambiente organizzato una soluzione adeguata a contrastare stili di insegnamento autoritari e centrati sul ruolo trasmissivo del docente.

4. Conclusioni

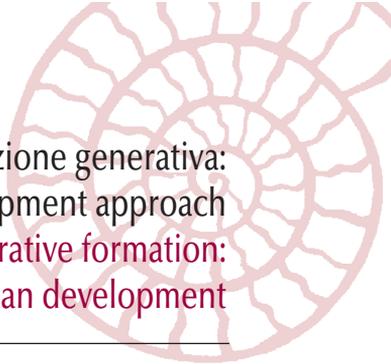
La ricerca-formazione, presentata brevemente in questo contesto, è stata imposta secondo il paradigma della ricerca-formazione, considerandone il ruolo principale nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti coinvolti e le esigenze

della committenza. Il progetto non è terminato al termine dell'anno scolastico 2019-20, come inizialmente ipotizzato, a causa della chiusura obbligatoria delle istituzioni scolastiche durante il periodo dell'emergenza sanitaria legata al Covid 19 e proseguirà anche durante il prossimo anno scolastico, con l'obiettivo di approfondire alcune delle tematiche proposte relative all'organizzazione efficace degli ambienti di apprendimento e di avviare una raccolta sistematica di impressioni, commenti, punti di vista, problematiche dei docenti coinvolti, attraverso interviste e focus group dedicati.

Nonostante non sia stato possibile procedere ad una raccolta dati metodologicamente adeguata, soprattutto a causa del periodo molto particolare in cui scuola e famiglia hanno vissuto i mesi di *lockdown*, il gruppo di ricerca ha avuto la possibilità di confrontarsi, attraverso canali telematici, informalmente ma in maniera, riteniamo, efficace, sostenendo le impressioni circa i cambiamenti didattici avviati prima della chiusura e raccogliendo le riflessioni personali degli insegnanti. L'entusiasmo manifestato verso nuove metodologie, l'impegno dedicato ad implementare nuovi modi di lavorare, le riflessioni scaturite da nuove ed appassionanti letture hanno permesso di intuire un complessivo nuovo modo di progettare gli interventi educativi e di trovare la legittimazione a proseguire il percorso di ricerca avviato, alla scoperta delle potenzialità di un'attenta e curata preparazione dell'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Asquini (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Caggio, F. (2005). *Nella nostra scuola c'è solo una soffitta*. Bergamo: Junior.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Cives, G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Honegger Fresco, G. & Honegger Chiari, S. (2011). *Una casa a misura di bambino*. Milano: Red.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2010). *Principali criticità della pedagogia e della didattica d'emergenza*. Studi sulla formazione, n-1, Firenze University Press, pp.133-142.
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Lill, G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sempre sapere sul lavoro aperto*. Bergamo: Zeroseiup.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore (ediz. originale lingua inglese 1914; prima ediz. italiana 1921).
- Montessori, M. (1970a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
- Nigris, Teruggi & Zuccoli (2016). *Didattica generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Reber, A.S. (1985). *Dizionario di psicologia*. Roma: Lucarini.
- Stella, G. (2021). *I bambini e la scuola*. In: Vicari, S. & Di Vara, S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid -19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson. pp.47-60.
- Vacarelli, A. (2017). *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. Pedagogia oggi, rivista SIPED, anno XV, n.2. Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, pp.341-355.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid -19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zavalloni, G.F. (2009). *La pedagogia della lumaca*. Bologna: Emi.



La form-azione generativa: mediatore dello human development approach

Generative formation: the mediator of human development

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova - oscartiozzo@gmail.com

ABSTRACT

The pandemic exploded in 2020 calls into question the welfare of our country. An initial response to the emergency arrived on the health level and, subsequently, was translated into economic measures. Overcoming welfare assistance towards generative welfare allows us to look at welfare as an investment and not as a cost. The school is at the center of the pandemic wave and the teachers, unprepared, are facing the emergency with the tools in their possession. Face-to-face teaching became online teaching, and it raised many questions: the absence of the physical presence; school as space and time; accessibility to the network; the frontal teaching mediated by the screen of a device. A possible answer, which draws on Goal 4 of Agenda 2030, is given by the proposal of a generative teaching of solidarity that goes from teaching to being school.

La pandemia esplosa a partire dal 2020 rimette in discussione il welfare del nostro Paese. Una prima risposta all'emergenza arriva sul piano sanitario e, successivamente, si traduce in misure di tipo economico. Il superamento dell'assistenzialismo verso un welfare di tipo generativo permette di guardare al welfare come investimento e non come costo. La scuola è al centro dell'ondata pandemica e la classe docente, impreparata, affronta l'emergenza con gli strumenti in possesso. La didattica in presenza diventa didattica a distanza ponendo numerose questioni: la non presenza fisica; la scuola come spazio e tempo; l'accessibilità alla rete; la lezione frontale mediata dallo schermo di un *device*. Una possibile risposta, che attinge al Goal 4 di Agenda 2030, è data dalla proposta della didattica generativa della solidarietà che proietta la didattica dal fare scuola a fare la scuola.

KEYWORDS

Teaching, Solidarity, Generativity, Capabilities, Formation.
Didattica, Solidarietà, Generatività, Capacitazioni, Formazione.

Dal prendersi cura all'aver cura

Dopo la ripresa dall'attacco alle Torri Gemelle (2001) e dalla crisi economica del 2008, il SARS-CoV-2 entra nella Storia come evento circoscritto in Cina per poi prendere piede e coinvolgere l'Italia e il mondo intero tanto da essere definito pandemia dall'Organizzazione Mondiale della Sanità l'undici marzo 2020. Se inizialmente la dimensione sanitaria prende il sopravvento e tutto sembra dover rispondere alla necessità di frenare i contagi e diminuire il tasso di letalità (l'Italia è terza al mondo nel rapporto letalità-contagiati con un tasso del 3,5%, preceduta da Iran 4,7% e Messico 9% dati pubblicati in Johns Hopkins University, 2020), successivamente il dibattito pubblico si focalizza sul tema economico, quindi sulla capacità del Sistema Paese di reggere alle misure restrittive attuate dai Governi dei diversi Paesi. Una delle drastiche misure, relative alla prima ondata pandemica, disposte in tutti i Paesi Europei è la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado. In particolare, in Italia con D.L.6/2020 *Misure urgenti di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* le attività scolastiche prevedono la frequenza attraverso lo svolgimento di attività a distanza. Il binomio sanità-economia incentrato sull'emergenza pandemica corre il rischio di offrire risposte non adeguate. Si corre il rischio di rispondere all'emergenza con l'assistenzialismo, con una politica che sappia soddisfare un bisogno emerso attraverso un aiuto, non necessariamente economico, che non sia in grado di sollevare il beneficiario dalla condizione in cui vive. Il termine condizione richiama il prendersi cura, quindi considerare l'altro come un peso di cui farsi carico. È il rischio dell'assistenzialismo, di un sistema di valori, ancor prima di un pensiero economico, che non è in grado di vedere l'altro come risorsa, come primo vero protagonista del cambiamento richiesto. Così non si è in grado di poter parlare di situazione, ma di condizione, quindi di qualcosa di determinato, che non vede nel cambiamento una possibilità. Si appalesa la necessità di cambiare prospettiva di passare da un approccio assistenzialista ad uno di tipo generativo. Questo impone di passare dall'idea che il welfare non sia un costo e apre uno scenario nuovo: il welfare come investimento (Zancan, 2013). L'altro non è più il destinatario o il beneficiario del mio aiuto, ma diventa strumento di riscatto per sé e per gli altri, grazie all'azione a corrispettivo sociale, "attività che comportano il coinvolgimento attivo e la responsabilità del soggetto destinatario di interventi di sostegno [...] finalizzato a rafforzare i legami sociali, a favorire le persone deboli e svantaggiate nella partecipazione alla vita sociale, a promuovere a vantaggio di tutti il patrimonio culturale e ambientale della comunità e, in generale, ad accrescere il capitale sociale locale e nazionale" (Proposta di legge n. 3763/16, art.2 comma 2). Questo processo ha fatto irruzione nel mondo della scuola.

La nuova quotidianità

Gli attori principali della comunità scolastica vivono un iniziale senso di smarrimento. La classe insegnante si confronta per la prima volta nelle scuole dell'obbligo scolastico e formativo con la didattica a distanza (DAD) dove vengono meno le certezze dell'abitudine e si fa largo una nuova quotidianità da abitare con l'*expertise* maturata. Lo smarrimento coinvolge tutta la comunità scolastica: le famiglie perché sperimentano l'impossibilità di accompagnare i propri figli e necessitano di spazi e *device* per permettere ai figli di fare scuola; gli studenti che si trovano privati delle relazioni della comunità-classe e dei docenti; gli insegnanti perché

devono modificare il loro far-scuola; il personale ATA che si vede svuotato delle sue mansioni. Lo smarrimento vissuto principalmente dai docenti viene superato cercando di agganciare questa nuova dimensione a quella precedentemente vissuta.

La trasposizione della didattica tradizionale nella dimensione telematica mostra fin da subito delle criticità:

1. la non-presenza-fisica: la misura di isolamento non si è trasformata in isolazionismo (anche) grazie al mondo della scuola che ha saputo trasformare la non-presenza-fisica in presenza-non-fisica. L'uso dei media permette di mantenere la relazione modificando la forma e non la sostanza, riducendo l'immediatezza della presenza fisica per lasciar spazio alla dimensione mediata attraverso i social. Questo passaggio costa, in termini di sforzi, non poco alla classe docente, in quanto incide molto la mancata formazione dell'utilizzo di piattaforme digitali e l'età media della classe docente (49 anni per gli insegnanti e 56 anni per i Dirigenti scolastici [OCSE-TALIS, 2019]) con una formazione di tipo cartaceo-tradizionale. In particolar modo le maestre e i maestri della scuola primaria dimostrano una maggior creatività nel ripensare la forma della DAD attraverso l'utilizzo di strategie che permettano di rivoluzionare l'idea di come la scuola possa entrare in contatto con gli studenti. La DAD chiede ai docenti di spogliarsi della delega ricevuta dai genitori che appare sempre più come una deresponsabilizzazione della famiglia e, invece, di vestirsi della "delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare" (Canevaro, 2006, p.50). La situazione di DAD accentua in modo plastico il ruolo genitoriale. Chiede alle mamme e ai papà di accogliere la scuola tra le mura domestiche. Questo apre nuove questioni e genera ulteriori stratificazioni sociali facendo risaltare ulteriormente le disuguaglianze. Ciò determina una forte differenza di equità. In molti casi la famiglia non è il luogo della cura, ma si trasforma in uno dei primi ostacoli nel percorso di vita degli studenti.
2. Lo spazio scuola: l'avvio della DAD modifica la struttura concettuale spazio-temporale della scuola, trasformandola in un tempo più che in uno spazio. Questo segna una svolta epocale per la didattica. Abbiamo una tradizione pedagogica che si occupa e si è occupata degli ambienti educativi e del mobilio in grado di favorire e promuovere l'apprendimento. L'ambiente di apprendimento è dato non solo dalla persona che apprende, ma anche dal luogo (spazio fisico) in cui esso è libero di agire e di assimilare le informazioni attraverso l'interazione con altre persone presenti (Wilson, 1996): "scoprimmo che l'educazione non è ciò che il maestro dà [...] Il compito del maestro non è quello di parlare, ma di preparare e disporre una serie di motivi di attività culturale in un ambiente appositamente preparato" (Montessori, 1952, p.6). Per la prima volta non sono gli studenti ad andare a scuola, ma è la scuola stessa ad entrare nelle case e nella vita familiare degli studenti. L'aula non è più la stessa per tutti, ma ognuno abita un'aula differente che rispecchia fedelmente i valori, le possibilità e le opportunità che la famiglia mette a disposizione. Qui si aprono molte questioni che coinvolgono diversi saperi disciplinari: lo stare a scuola richiede di essere nuovamente normato, non tanto sul piano giuridico, quanto su quello assiologico (ad esempio: significato dell'abbigliamento, l'aspetto alimentare, la rete relazionale familiare). C'è un cambio di prassi che porta con sé delle profonde trasformazioni culturali legate alla dimensione scolastica: il saluto all'insegnante, la ricreazione, il suono della campanella. Tutto quello che viene denominato con il termine *netiquette*, crasi tra la parola inglese *net-*

work e quella francese *etiquette*, per indicare l'insieme delle regole di comportamento da tenere online per aumentare il grado di rispetto reciproco. Una delle domande non considerate importanti, ma che sono invece fondamentali per il buon esito della ri-significazione del contesto di apprendimento è: "Chi decide quali sono le norme da attuare in DAD?". Purtroppo, l'emergenza pandemica non ha permesso alla comunità scolastica di avere il tempo di interrogarsi e di promuovere insieme un regolamento. Viene tolto uno spazio di esercizio della democrazia agli studenti (Dewey, 2018) e le proposte arrivano dal Collegio docenti e spesso dal Dirigente scolastico stesso. Ma, se "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 C.), allora è compito della comunità scolastica tutta decidere regole condivise di comportamento. La sottrazione della democrazia scolastica rischia di essere un ulteriore effetto collaterale della pandemia. Più grave è immaginare che la scuola non possa educare al potere del popolo (democrazia) senza essere governata in chiave democratica. Vi è un filo conduttore tra il pensiero di Dewey che vede nella relazione scuola-democrazia un binomio che si alimenta vicendevolmente e quello di Mounier che avvicina la comunità alla persona. In questa direzione prospettiva comunità-persona si fondono con la combinazione scuola-democrazia, dove il mettere in comune il sapere arricchisce la persona e le istituzioni che la governano.

3. La staticità: immaginare che non sia più necessario mettersi in movimento per *andare* a scuola è una delle dimensioni che maggiormente ha sconvolto la vita degli studenti. L'appuntamento alla fermata dell'autobus, l'aspettarsi per fare la strada insieme, il traffico caotico della città sono elementi che, in mancanza, affievoliscono anche la misura delle relazioni. L'essere connessi non permette di guardare lontano, di alzare lo sguardo e scrutare l'orizzonte. C'è un forte rischio per la nostra vita nella metafora degli occhi fissi sullo schermo. La didattica rischia di diventare veicolo di staticità, quando invece è strumento di apertura all'altro, al sapere, alla conoscenza di sé, alla costruzione di futuro. È necessario superare il modello docente-alunni dove il primo parla e gli altri ascoltano e, all'occorrenza, intervengono. È necessario coinvolgere gli studenti in un'impresa comune, in attività di gruppo con differenti finalità. È necessario far assaporare agli studenti il piacere di studiare per il bene comune e puntare "sulla capacità di lavorare insieme per superare le divisioni e per favorire la pace e la comunione fra tutti i popoli del continente" (Discorso del Parlamento Europeo, 2014). Educare al bene comune deve essere la direzione di senso per ogni insegnante, l'eredità da lasciare alle generazioni future perché "si tratta di privilegiare le azioni che generano nuovi dinamismi nella società e coinvolgono altre persone e gruppi che le porteranno avanti, finché fruttifichino in importanti avvenimenti storici" (Francesco I, 2013). Coltivare l'importanza di tendere al bene comune richiama al superamento dell'immobilismo di una scuola vissuta davanti allo schermo che veicola una dimensione del "tutto dovuto", nemmeno la fatica di muoversi verso la scuola. Questo rimanere fermo da parte dell'alunno porta con sé il rischio che lo studente non sia più ricercat(t)ore del proprio sapere, che dimentichi di essere studente (colui che dà opera alle scienze) e si percepisca come alunno (colui che è alimentato).
4. La dimensione dell'accessibilità alla rete: è questione centrale. Usufruire della piattaforma digitale permette di superare l'isolazionismo. Leghiamo spesso la parola accessibilità alla rete digitale, dimenticando che esiste una rete relazionale che dev'essere altrettanto accessibile. È compito del docente chiedere

come sia possibile ri-costruire il clima di comunità-classe che la situazione pandemica ha minacciato. Le relazioni chiedono di essere vissute in modo differente, senza contatto, ma con-tatto. È necessaria un'opera di educazione che ripensi l'essere in relazione tra e con gli altri. La dimensione digitale permette di valorizzare il tempo dell'altro, quando si parla in videoconferenza il non rispetto dei tempi di dialogo amplifica la non comunicazione. Se la dimensione digitale presenta dei punti di forza, dall'altro lato presenta delle criticità; viene meno la convivialità di alcuni momenti e il riappropriarsi dei non-luoghi della scuola quali i corridoi e dei non-tempi della scuola quali la ricreazione. Purtroppo, in molti casi gli insegnanti non hanno reinventato la ricreazione, ma considerata come tempo morto che si potesse tagliare, perché in digitale perde di significato. Eppure, "il maestro visto solo in cattedra è maestro e non più, ma se va in ricreazione coi giovani diventa come fratello. [...] Se dice una parola in ricreazione è la parola di uno che ama" (Ceria, 1936). Non possiamo permettere di sottrarre la ricreazione all'educazione perché perdiamo tanto della possibilità di essere insegnanti, di segnare dentro.

5. Spersonalizzazione della didattica: l'utilizzo delle piattaforme digitali e dei collegamenti sempre più ridotti dal punto di vista temporale non permette al docente di interfacciarsi con tutti gli studenti per un congruo tempo. Gli sguardi e i sorrisi sono mediati da uno schermo, manca la profondità spaziale e ne risente quella relazionale. Anche la scuola subisce il distanziamento sociale. La risposta da introdurre è quella della creatività, uno stile di pensiero che mette insieme percorsi logici e salti analogici (Testa, 2010, p. 8), che trasformi la scuola in tempo e non solo in spazio. Trovare il modo di trasformare il distanziamento sociale in distanziamento fisico, dove si trapassa lo schermo e si incontra l'altro all'interno del suo contenuto abitativo e relazionale. Lo schermo non più come elemento di separazione, ma di unione, capace di tener insieme la comunità-classe anche visivamente. Limita il fatto di non vedere la persona nella sua interezza, ci si focalizza sul mezzo busto, sul volto, rischiando di avvalorare un'attenzione selettiva tentata dal riduzionismo. Fissare la persona sullo schermo non le permette di muoversi creando una dinamica di staticità che rischia di avere ricadute anche sugli apprendimenti (Piaget, Inhelder, 1970).
6. La scuola della lezione frontale: non solo le strategie didattiche si sono appiattite sulla forma più tradizionale di fare scuola (lezione frontale), ma la DAD lo fa nel modo più radicale possibile attraverso il tasto *unmute*, l'esserci senza audio, senza poter intervenire. Ciò che conta è ascoltare, l'essere ascoltati passa in secondo piano. Il concetto stesso di partecipazione (Pellizzoni, 2005) viene messo in crisi. La partecipazione nella sua doppia valenza (essere parte e prendere parte) vede nella DAD una minaccia dovuta all'incapacità di re-inventare un fare scuola che si possa adeguare alle nuove situazioni emerse. È necessario che lo studente si senta parte della lezione, non in quanto spettatore, ma quanto elemento costitutivo. Non può esserci lezione senza studente e questo apre molti interrogativi sulle lezioni in asincrono. La domanda che si può leggere tra le righe e, che non si vuol affrontare, è: "Quali sono gli ingredienti per avere una lezione fiorente?".
7. Dimensione della valutazione: questo fare scuola destabilizza il sistema di apprendimento rischiando di tradurre la valutazione degli apprendimenti in valutazione sommativa tralasciando la valutazione formativa. "L'instabilità nella quale viviamo [...] spinge verso la creazione di nuovi assetti che si consolideranno solo nel momento in cui saranno tratteggiati i termini di un nuovo scambio sociale." (Magatti, 2017, p.14). Il nuovo paradigma generativo chiede di

poter trasformare il concetto di classe, tipica della DAD, in una comunità di didattica di-stanza, dove la stanza assume i tratti dei non-luoghi (Augé, 1992). Vi è il superamento della lezione frontale, strategia didattica privilegiata in DAD, per approdare ad una didattica di comunità, non solo secondo la declinazione di classe come comunità di ricerca (Lipman, 2003; Santi, 2006) come spazio della valorizzazione del dubbio, della domanda e del problema; ma anche come luogo dove coltivare relazioni che sappiano trascendere l'aula (Fiorin, 2016) e spingersi fuori dei confini della scuola per abbracciare i confini della vita.

La didattica generativa della solidarietà

La didattica generativa della solidarietà (Tiozzo, 2020) si propone come modello per attuare una possibile risposta alle domande emergenti. Richiede di ri-pensare la formazione degli insegnanti affinché al centro non vi siano i programmi e i contenuti disciplinari, ma la persona perché tutto il tempo-scuola sia orientato al "principio di ogni persona come fine secondo il principio delle capacità individuali" (Nussbaum, 2000). Il Service learning come strategia didattica guida l'approccio a questa didattica che è chiamata a valutare l'impatto che gli apprendimenti curriculari hanno nel mondo (valutazione generativa) per poter accompagnare ogni studente, *leave no one behind* (Agenda 2030), ad una crescita integrale sostenibile a partire dai quattro domini di Agenda 2030: sociale, ambientale, economico e istituzionale. Per far questo la formazione degli insegnanti deve passare attraverso un approccio alla progettazione di tipo generativo che superi l'autoreferenzialità della scuola e si apra al mondo sia per quanto riguarda gli spazi (non una scuola d'aula), sia per quanto riguarda le relazioni (apertura al terzo settore, al mondo del lavoro e alle famiglie), sia per il tempo (acquisire consapevolezza che non si apprende solo lungo l'orario scolastico, ma essere guidati dal principio del *lifelong lifewide learning*). Ripensare la formazione necessita anche di un nuovo approccio alle organizzazioni e alle strutture. Dar forma alla scuola richiede di coinvolgere tutti gli attori che la abitano riattivando la partecipazione di ogni componente (organo) mettendo al centro il *well-becoming* di tutti, non solo degli studenti. Anche le strutture richiedono di essere finalizzate a questo nuovo approccio generativo e ripensate secondo l'Universal Design con la convinzione che l'accessibilità alla struttura sia già un modo per operationalizzare l'accessibilità al sapere.

L'approccio della didattica generativa della solidarietà coglie la sfida del presente guardando al futuro con la consapevolezza che non possiamo avere studenti che si avvicinano al sapere in modo critico se prima non avremo una classe insegnante differente che sappia mettersi in discussione e ripartire guardando al mondo in chiave globale con le sfide che la globalizzazione economica pone, senza sfuggirle, dando una risposta chiara: globalizzare l'impegno dell'educazione (Chavez Villanueva, 2009). L'opportunità che la DAD pone dinnanzi è passare dal fare scuola a fare la scuola (Meirieu, 2015).

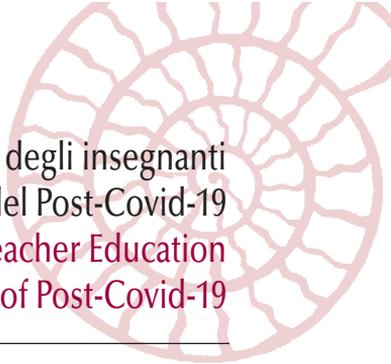
Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1992), *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera.
Bergoglio, J. (2013), *Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana.
Ceria, E. (1936), *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*, vol. XVII. Torino: SEI.
Chavez Villanueva, P. (2009), *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei*

- minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma.
- Dewey, J. (2018), *Democrazia e educazione*, a cura di Giuseppe Spadafora. Roma: Editoriale Anicia S.r.l.
- Fiorin, I., (2016), *Oltre l'aula*. Milano: Mondadori Education.
- Lipman, M. (2004), *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Magatti, M. (2017), *Cambio di paradigma*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Montessori, M. (1949), *Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Nussbaum, M.C. (2000), *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pellizzoni, L. (2005), *Cosa significa partecipare*, in "Rassegna Italiana di Sociologia, Rivista trimestrale fondata da Camillo Pellizzi" 3/2005, pp. 479-514.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1970), *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Testa, A.M. (2010), *Che cos'è la creatività, perché appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Tiozzo Brasiola, O. (2020, XVIII – 1), *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*. *Formazione & Insegnamento*, 737-746.
- Wilson, G.B. (1996), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.

Sostenibilità e formazione docente
Sustainability and teacher training





La 'sostenibilità' nei nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Post-Covid-19

Sustainability' in the new Teacher Education and School Organizational Models at the Time of Post-Covid-19

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania - pamule@unict.it

ABSTRACT

Since the last century there has been much reflection on the construct of sustainability both from an environmental, social and cultural point of view, and political scientists, ecologists, economists, journalists but also pedagogists have discussed it. During 2020, the European Commission considered sustainable development as a vital core of the 2030 Agenda, so much so that it elaborated 17 Sustainable Development Goals SDGs and the 169 sub-objectives associated with them to be achieved in the decade 2020- 2030. This essay deals with the issue of sustainability in relation to the new training models of teachers and school organization at the time of Covid-19, starting from the IV objective of the 2030 Agenda: To guarantee inclusive and equitable quality education and to promote opportunities for continuous learning for everyone. It follows that sustainable development appears to be a solid and useful conceptual framework from which to build a fair and sustainable well-being in the classroom and, consequently, in society, for the benefit of future generations.

Già a partire dal secolo scorso si è tanto riflettuto sul costrutto sostenibilità sia da un punto di vista ambientale, che sociale e culturale e ne hanno discusso politologi, ecologisti, economisti, giornalisti ma anche pedagogisti. Nel corso del 2020, la Commissione Europea ha considerato lo sviluppo sostenibile come nucleo vitale dell'Agenda 2030, tanto da elaborare 17 obiettivi di sviluppo sostenibile OSS (*Sustainable Development Goals SDGs*) e i169 sotto-obiettivi ad essi associati da raggiungere nel decennio 2020-2030. Questo saggio affronta il tema della sostenibilità in relazione ai nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Covid-19, partendo dal IV obiettivo dell'Agenda 2030: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*. Ne consegue che lo sviluppo sostenibile appare un quadro concettuale solido e utile, da cui partire per costruire un benessere equo e sostenibile in classe e, di riflesso, nella società, a favore delle generazioni future.

KEYWORDS

Teachers, Education, Didactics, School, Sustainability.
Docenti, Formazione, Didattica, Scuola, Sostenibilità.

«Non possiamo procedere da soli,
non possiamo voltare le spalle.
Io oggi ho un sogno»
(Martin Luther King, Washington, 28 agosto 1963)

Premessa

Questo lavoro mira ad approfondire il tema proposto alla Summer 2020 dalla Siref su *Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità Post-Covid 19*, riflettendo, senza pretesa di esaustività, sui modelli di formazione ed organizzativi della scuola al tempo del post-Covid-19. Come Coordinatrice del gruppo Siped sulla *Formazione degli insegnanti e Dirigenti scolastici*, in questi ultimi anni ho affrontato con molti colleghi italiani e stranieri il tema della formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, pervenendo alla conclusione che oggi più che mai occorre reclutare i docenti della scuola secondaria di I e II grado in maniera diversa ma anche il dirigente scolastico, che non può solo svolgere una funzione manageriale ma deve essere un leader educativo per il suo corpo docente. Diversamente, per i dirigenti scolastici non si spiegherebbe perché questa figura deve essere anche un docente e non un dirigente della pubblica amministrazione, quando si espleta il concorso per diventare dirigente scolastico.

In questo lavoro, si intende focalizzare l'attenzione, quindi, sulla formazione degli insegnanti, partendo dal concetto di sostenibilità e di sviluppo sostenibile che appare come un quadro concettuale solido e utile per costruire un benessere equo e sostenibile in classe e nella scuola. Sicché, si legge in molte ricerche che «la sostenibilità non è un sogno impossibile. È un imperativo globale, un traguardo scientifico e politico che l'umanità ha davanti a sé. La grande sfida della sostenibilità consiste nell'attivare una relazione equilibrata e virtuosa tra fonti energetiche, sicurezza alimentare, crescita demografica, agricoltura rispettosa degli ecosistemi, rapporti tra paesi ricchi e poveri, uso di pesticidi e fertilizzanti, disuguaglianze economiche e sociali, lavoro e ricchezza, credito e commercio internazionale, produzione industriale. Con la proficua interazione tra i soggetti che operano sul campo e professionisti e scienziati, le politiche sostenibili impongono un cambio di mentalità, affinché uomini e donne diventino consapevoli agenti del cambiamento e soggetti capaci di coniugare saperi e pratiche virtuose per ridurre povertà e disuguaglianze». Ciò impone indubbiamente un nuovo modo di concepire le politiche scolastiche, di reclutamento dei docenti di scuola secondaria di I e II grado, di riorganizzare le istituzioni scolastiche in linea con una sostenibilità che oggi più che mai fa i conti con un'adeguata innovazione dei curricula e dello sviluppo tecnologico e digitale, di riconsiderare una *governance* che sappia gestire la complessità del sistema scolastico in maniera efficace; un corpo docente che deve tendere ad una formazione che dura tutta l'arco della vita. Sostenibilità e sviluppo sostenibile chiamano in causa, perciò, un'attenzione maggiore non solo al *progresso economico e sociale*, ma anche umano e formativo delle future generazioni che solo con un nuovo modello di docente e di dirigente scolastico possiamo sperare di raggiungere.

1. Un nuovo modello di docente per la sostenibilità di una società più giusta ed equa

Per cogliere la sfida della sostenibilità come quadro concettuale solido e utile, occorre partire dalla formazione ed educazione del futuro uomo e cittadino europeo, che solo attraverso la scuola con la corresponsabilità della famiglia e delle istituzioni tutte, possiamo promuovere e concretizzare. Già nel IV obiettivo dell'Agenda 2030: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti* si focalizza l'attenzione sulla formazione delle giovani generazioni che sia equa, rivolta a tutti e a ciascuno e che duri tutta la vita. Indubbiamente, in questo XXI secolo, il dibattito scientifico inerente la formazione e la professionalità degli insegnanti in Italia appare ricco di molteplici riflessioni e di pratiche di intervento sempre più complessi nella scuola dell'autonomia (Mulè, De Luca, Notti, a cura di, 2019; Baldacci, (2020); Margiotta, a cura di, 2018). Ciò ha determinato parimenti una riflessione inerente il costruito di formazione, concetto chiave della pedagogia, che chiama in causa il rapporto di influenza reciproca tra la scuola ed il contesto storico, sociale e culturale nel quale essa è situata (Mulè, 2005). Quello della formazione è, infatti, un problema che richiama l'idea di complessità e che carica di sempre maggiore responsabilità il ruolo dei docenti, chiamati a far fronte alle tante difficoltà presenti nel panorama scolastico attuale, quali la pluralità dal punto di vista etnico ed individuale all'interno delle classi, l'aumento sia dei rischi di dispersione scolastica ed abbandono da parte degli alunne/i e studentesse/studenti, sia dell'influenza negativa dei media e new media nei processi di apprendimento e cognitivi, sia della mancata integrazione/inclusione degli studenti con disabilità certificata.

Oggi più che mai, a livello internazionale, si assiste, da un lato, alla presa di coscienza delle trasformazioni che stanno investendo l'Europa a proposito della formazione docenti come fattore strategico per elevare *la qualità dei sistemi di istruzione e formazione* (penso agli obiettivi delle Strategie di Lisbona, dell'UE 2020, all'Agenda 2030), con l'intento di approfondire come, in un tale contesto, si delinei una revisione della formazione degli stessi docenti in relazione all'insegnamento-apprendimento per promuovere l'educazione dei futuri cittadini e, tale revisione riguarda, inoltre, anche i curricoli scolastici, per i quali i docenti sono chiamati a lavorare. D'altro lato, ciò si pone, in linea con quanto già analizzato nel corso delle molteplici ricerche pedagogiche e didattiche italiane, e non solo, sul docente ed il suo ruolo culturale, istituzionale e professionale nella società attuale, tenendo conto di una pedagogia critica aperta alle diverse intersezioni disciplinari e al filone deweyano dell'educazione progressiva (Mulè, 2008).

Si tratta perciò di una formazione, oggetto principale che orienta la disciplina pedagogica e didattica verso un'attività riflessiva destinata così a misurarsi con la realtà della prassi educativa, con la contingenza storico e sociale, ma anche comunicativa ed intersoggettiva e che diventa, per un verso, il nodo da sciogliere per interpretare i processi di crescita, apprendimento, sviluppo, socializzazione, cura di sé, degli altri e delle cose del mondo; per l'altro, il fulcro principale attorno al quale si analizzano le molte logiche interpretative, le tante ottiche disciplinari e le molteplici procedure metodologiche che l'hanno attraversata (Granese, 1990; De Giacinto, 1977; Cambi et alii, 2001; Spadafora, 2010; Fadda, 2002).

Entrando nel merito del tema della formazione docenti, in linea con lo sviluppo sostenibile come quadro concettuale solido e utile, l'interrogativo che ci si pone riguarda *Quale formazione docente occorre pensare nell'ottica della promozione della sostenibilità umana?*

Prendendo in prestito la definizione internazionale condivisa di sviluppo so-

stenibile presente nel Rapporto Brundtland del 1987 (*Rapporto della World Commission on Environment and Development*) «ossia che esso deve assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni e quattro sono i pilastri su cui costruire tale processo: quello economico, quello sociale, quello ambientale e quello istituzionale», a mio avviso, è necessario che questi pilastri debbano poggiare anche e soprattutto su *una piattaforma valoriale e relazionale ben solida*, che solo attraverso la scuola, gli insegnanti, le famiglie, la società possiamo sviluppare nelle future generazioni, affinché queste ultime possano soddisfare i propri bisogni con comportamenti, azioni che non vadano a compromettere la crescita umana e sociale degli altri.

Ecco che appare urgente riconsiderare il concetto di *formazione*, in quanto la scuola e la società dovrebbero tendere alla formazione della persona, del cittadino, del pensiero, della professionalità in ragione del fatto che i processi formativi devono tenere conto sia della struttura organica della personalità dell'individuo, sia dell'ambiente in cui egli opera ed instaura relazioni.

Non parlerò del ruolo della famiglia per brevità di tempo ma proverò a concentrare l'attenzione sul ruolo del docente, a cui spetta il compito di concorrere allo sviluppo della formazione dell'uomo e del cittadino. Per far fronte a questo compito il docente, deve riconoscersi come *un essere del limite*, prendendo in prestito un'espressione di Marc Augé. Così come *l'etnologo è un essere del limite*: al limite di sé e degli altri, (deve prendere le distanze dalla cultura esaminata, non è lo stesso di quando vive il suo quotidiano, quello stesso che tornerà a essere una volta rientrato nel suo paese a contatto con amici e familiari) (Augé, 2018, p.11) anche il docente nella relazione interpersonale con i suoi studenti deve porsi *in una posizione limite*, ossia deve essere empatico ma anche un osservatore distaccato per poter trarre fuori le potenzialità in modo da condurli verso lo sviluppo integrale della loro persona. Ed è, quindi, attraverso questo suo decentramento personale che il docente può osservare con uno sguardo empatico e partecipante le varie relazioni e situazioni specifiche che si presentano a scuola, per coglierne in profondità il loro funzionamento e connessioni. La relazione può essere pensata soltanto partendo dal momento in cui essa è processualizzata e intesa in maniera profonda nella sua dinamicità.

Per tale ragione, oggi è necessario riflettere sui fondamenti epistemologici della formazione, fermando l'attenzione sulla relazione educativa e didattica tra docente e discente, sui soggetti implicati perciò nella relazione intersoggettiva, cogliendone le dimensioni storiche, sociali e culturali in cui i processi formativi e, perciò, l'educativo si affermano, facendo emergere un orizzonte storico-linguistico che fa pre-giudizio e pre-cognizione e, dunque, ad un tempo forma, conforma, de-forma. In questa prospettiva, già Dewey precisava che è attraverso una scienza dell'educazione che si costruisce ed applica una scienza connotata "da una relazionalità" di valori interiorizzati e condivisi, determinando così autenticamente un "bene comune", categoria fondamentale per costruire la democrazia, come si evince nell'opera *The Sources of a Science of Education* del 1929, nella quale si delinea, altresì, che i processi educativi guidano e regolano la stessa scienza quando essa si applica ai problemi umani.

Ma ora la questione di fondo è: il docente viene formato adeguatamente dalle Università per raggiungere tale competenza? Utilizza strategie metodologico-didattiche adeguate per costruire una piattaforma relazionale, valoriale e conoscitiva nelle future generazioni?

Per poter rispondere a questi interrogativi sicuramente occorre partire dalla

prospettiva d'insieme della professione del docente che già in Europa si è sviluppata. La Comunità interazionale già da tempo riflette sul tema *dell'educazione allo sviluppo sostenibile, concepita come* requisito fondamentale per rendere i cittadini maggiormente consapevoli della complessità e della fragilità del contesto sociale e ambientale, in cui viviamo e dell'assoluta necessità di tutelarlo (Unesco, *DESS, Decennio dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile 2005-2014*). «La "cultura della sostenibilità" è una cultura basata su una prospettiva di sviluppo durevole di cui possano beneficiare tutte le popolazioni del pianeta, presenti e future, e in cui le tutele di natura sociale, quali la lotta alla povertà, i diritti umani, la salute vanno a integrarsi con le esigenze di conservazione delle risorse naturali e degli ecosistemi trovando sostegno reciproco». Ma per realizzare ciò è palese che lo sviluppo sostenibile non deve essere considerato un'ideologia, ma una declinazione del processo formativo e relazionale che si avvale di concetti, di metodologie, di processi che si esplicano attraverso atteggiamenti, comportamenti, modi di essere e di pensare. Ecco che appare urgente riconsiderare il concetto di formazione, in quanto la scuola e la società dovrebbero tendere alla formazione della persona, del cittadino, del pensiero, della professionalità in ragione del fatto che i processi formativi devono tenere conto sia della struttura organica della personalità dell'individuo, sia dell'ambiente in cui egli opera ed instaura relazioni. (Magnoler, 2012, p. 10). In questa prospettiva l'educazione, intesa in senso più ampio del termine, come istruzione, formazione, informazione e sensibilizzazione, formazione professionale, educazione dei media e dei new media, riveste un ruolo centrale.

Ne consegue che il docente è un soggetto essenziale dello sviluppo del processo formativo di un soggetto educandus, un medium scuola-territorio. In questa prospettiva, il docente, *ponendosi come essere del limite*, vivifica le relazioni, sostanzia i contenuti disciplinari, contribuisce a strutturare una visione sistemica della realtà che non si limita a considerare il singolo evento, ma tende a scoprirne le strutture sottostanti per favorire l'epistemologica alleanza tra l'uomo, la natura e la cultura, operando all'interno di una scuola sempre più giusta e equa (Perrenoud, 2018), che deve guardare all'inclusione formativa e sociale.

Ecco che occorre ripensare la formazione iniziale e in servizio, rilanciando il ruolo culturale e professionale del docente esperto conoscitore della propria disciplina, delle scienze dell'educazione, secondo una prospettiva pedagogica, sociologica, didattica, giuridica, ma anche esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus*, conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze (Mulè a cura di, 2016), in direzione di un sentiero di sviluppo sostenibile. «Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2000) senza che "nessuno venga lasciato indietro". Questa ultima espressione rappresenta il principio centrale dell'Agenda 2030, al fine di contrastare la povertà educativa che ormai è diventata una vera e propria urgenza da realizzare.

Pertanto, è chiaro che è insostenibile l'attuale modello di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria di I e II grado. Si pensi alle trasformazioni che la scuola e l'università ha subito dalla legge 341/90 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" alla Formazione universitaria con la 240/2010 a quella che istituiva le SSIS dal 2001 al 2007, al TFA-PAS dal 2007 al 2013, alla creazione di altri precari dal 2013 al 2017, alla Legge delega 107/2015 e DL 59/2017 che ha pensato al FIT, che è stato abrogato con la legge n. 145 del 30/12/2018, ossia il Corso di spe-

cializzazione che a seguito del Decreto Legislativo 16 gennaio 2017, n. 377, decreto attuativo della legge 107/2015, aveva previsto l'articolazione del Corso che precisava gli insegnamenti con il decreto 616/2017, per poi indicare le discipline in CFU si parlava di 44 CFU, di cui almeno 22 cfu relativi all'area pedagogica- 16 CFU (laboratorio) di cui 10 di Tirocinio diretto e indiretto- valutazione finale. Oggi con il percorso dei 24 CFU e con il Concorso non si può specializzare il futuro docente, perché manca il collegamento tra i saperi teorici e pratici che si prova a realizzare con le varie forme di Tirocinio diretto e indiretto. È attraverso «l'esperienza diretta nel contesto classe che il futuro docente comincia a sperimentare come i saperi si integrano con i saperi pratici e che cosa originano» (Magnoler, p. 10-11). I futuri docenti toccano con mano la complessità del sapere pedagogico che deve creare un nesso con la didattica, analizzando il rapporto tra didattica e contenuti, tra didattica e disabilità e didattica e *governance*, cercando di dimostrare che la ricerca educativa ha un valore culturale.

Sulla stessa scia si colloca la formazione in servizio degli insegnanti di scuola secondaria che, pur essendo stata considerata come formazione obbligatoria con la L. 107 del 2015, non si riscontrano trasformazioni notevoli sia da un punto di vista metodologico- didattico che relazionale tra docenti e discenti. Forse perché in Italia mancano Centri di Formazione in servizio nei quali solo docenti universitari specializzati nella didattica disciplinare, nella didattica generale e didattica speciale ma anche docenti esperti della scuola, attivano percorsi significativi in cui il connubio teoria e la pratica si implementa in maniera scientifica con azioni di monitoraggio di prodotto e di processo. Occorre avviare perciò con politiche scolastiche e formative adeguate una vera e propria riforma volta a promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile.

Pertanto, è in tale prospettiva che la formazione iniziale e in servizio del docente vanno riconsiderate come momenti sicuramente distinti perché hanno dispositivi differenti ma sono complementari, in quanto l'una non può essere separata ed esclusiva rispetto all'altra, in linea con la competenza della *lifelong learning*. Oggi, è imprescindibile questo connubio formazione iniziale e in servizio, perché i docenti reclutati in questo momento senza tenere conto dei fabbisogni formativi e reali, riconoscono questa esigenza di acquisire nuove conoscenze, competenze tecnico-professionali, metodologico-didattiche e digitali per poter affrontare le emergenze educative che si presentano a scuola. Ciò è stato amplificando ulteriormente con la pandemia da Covid19 che ha investito, già da un anno, in maniera repentina i docenti e la scuola che si sono trovati a gestirla applicando i vari DCPM senza alcun punto di riferimento. Il docente si è dovuto ridisegnare, riorganizzare da un punto di vista relazionale, didattico, professionale, culturale perché si è trovato da solo o al massimo con il Team Teaching della classe ad approcciarsi ai problemi didattici, curricolari, ripartendo da azioni, comportamenti e luoghi in cui si è svolto il processo di apprendimento e insegnamento, in maniera diversa ed insolita. Ne è conseguito, come si precisa nel progetto di Fondazione Agnelli, *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva* (2020), che il corpo docente non era pronto e competente ad affrontare un cambiamento dovuto all'emergenza Covid-19, tanto che si è messa in discussione la professionalità del docente e, quindi, ancora una volta la formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. Per quanto riguarda la prima, quella iniziale emerge che «La professionalizzazione si presenta con una forte dimensione etica e come servizio verso un individuo che è anch'esso potenzialità da curare e da mettere in una situazione di sviluppo» (Magnoler, p. 10). Mentre per la seconda, formazione in servizio, è evidente che «la professionalità docente si pone all'in-

terno di questo processo in ottica di sostenibilità, in quanto da un lato l'insegnante è soggetto che va valorizzato e potenziato nella sua crescita professionale [da parte del dirigente scolastico], dall'altro, è la sua stessa azione volta a valorizzare e potenziare la crescita personale e professionale degli studenti» (Magnoler p. 10). Ne consegue che si ripropone quindi soprattutto per la scuola secondaria di I e II grado, l'annosa questione entro cui si dibattono tutte le riforme dei sistemi di formazione degli insegnanti, ossia attivare percorsi formativi di qualità che ancora però non si realizzano; mettersi d'accordo sul profilo culturale e professionale del docente. Occorre sapere, fin dal percorso di formazione iniziale dei futuri insegnanti, che il patrimonio di know-how si evolve in quanto esso si sviluppa e si ripositiona continuamente all'interno dei contesti organizzativi. All'università prevale ancora un'ottica di blindatura individuale della conoscenza e non la patrimonializzazione istituzionale (avrebbe detto Margiotta) mentre a scuola prevale la tendenza a considerare il patrimonio delle competenze individuali come capitale individuale e non come capitale sociale. Il profilo che emerge dalle ricerche e dibattiti attuali si può rappresentare in un docente che sappia crescere le sue competenze professionali operando all'interno di una comunità di pratiche riflessive (Schön) ma anche di una comunità sociale, in quanto il docente deve sempre di più acquisire le cosiddette *soft skills* che gli consentiranno di relazionarsi con gli studenti, con i colleghi, con tutti gli operatori della scuola, del territorio e con le famiglie.

Riflettere sulla problematicità della professionalità docente significa, infatti, concepire il docente collocato in una posizione intermedia tra il piano della collaborazione e quello sociale, alla luce del fatto che la ragion d'essere centrale del docente è conoscere il mondo interiore della generazione dei giovani, cercando di educarli attraverso la proposizione di contenuti disciplinari, di valori e possibilità reali di costruire un progetto di vita che dia senso e significato alla loro esistenza. In questo scenario l'educazione sostenibile si configura quale ordine portante di nuovi modelli culturali, di nuovi stili di vita e di pensiero, di linguaggi generativi di conoscenze, che trovano contesti reali di esercizio ed applicazione, che si traducono in azioni geneticamente determinate perché interiorizzate e rispondenti a bisogni primari, quale può essere quello di realizzare il bene comune.

La prospettiva antropologica di riferimento è quella dell'educazione progressiva deweyana, in cui la teoria non esiste senza la pratica; in cui la forma di indagine è la ricerca-azione o l'investigazione nell'azione; in cui il docente nei processi formativi diventa il centro di annodamento fondamentale tra i metodi/modelli di ricerca-azione e le consuetudini delle proprie pratiche educative.

Ne consegue, che la prospettiva di fondo non solo quello del docente riflessivo che sappia apprendere dal confronto continuo e sistematico con i colleghi ma si tratta di pensare anche ad un docente *ricercatore* che sia in grado di facilitare e promuovere la ricerca educativa grazie alle competenze organizzative, in modo da saper progettare il curriculum e le sue attività educative lavorando in team.

Occorre perciò ridefinire il profilo culturale e professionale, a seguito delle trasformazioni sociali attuali repentini (ora anche alla luce di uno scenario post Covid-19), per le quali il docente ha la necessità di adattarsi continuamente alle molteplici situazioni che via via si presentano, superando una visione individualista che ancora in molti casi è presente a scuola verso una cooperativa e comunitaria per promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile.

2. La scuola e il dirigente scolastico al tempo del post Covid-19

Promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile e della resilienza trasformativa del capitale umano e sociale significa investire, quindi, su uno sviluppo educativo e formativo sostenibile, attraverso un modello di scuola diverso. Ciò impone indubbiamente un nuovo modo di concepire la *governance* del dirigente scolastico che sappia gestire, da un lato, la complessità della scuola in maniera efficace, l'innovazione e lo sviluppo tecnologico e digitale, dall'altro lato, un corpo docente che deve tendere ad una formazione che dura tutta l'arco della vita e ad un cambiamento culturale. Indubbiamente, i cambiamenti tecnologici, organizzativi e culturali richiedono un consistente impegno di formazione permanente e un denso rafforzamento delle politiche attive del lavoro che devono essere promossi dal dirigente scolastico, in direzione di uno sviluppo sostenibile nell'interesse delle generazioni future. Per costruire una scuola più sostenibile è opportuno avere docenti ricercatori e agenti capacitanti (Margiotta, a cura di, 2018; Gulisano, 2019), che sappiano pianificare un curriculum scolastico declinato sulla sostenibilità prevedendo una serie di finalità metodologiche: a) la centralità dell'alunno e delle sue dinamiche relazionali, sociali e di apprendimento; b) la promozione di una relazione sistemica tra scuola e territorio, cogliendone la complessità; c) la promozione di saperi e metodologie globali per una conoscenza che supera la frammentarietà delle diverse discipline, quindi in grado di cogliere e far cogliere la relazione fra il tutto e le parti e tra le parti e il tutto; d) l'interazione puntuale fra la conoscenza e l'azione, tra il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper stare insieme per promuovere cambiamenti nei comportamenti, negli atteggiamenti sia individuali che collettivi attraverso mezzi e strumenti mediati.

Ne consegue che il dirigente scolastico ha il compito di organizzare occasioni di sviluppo delle competenze professionali del proprio corpo docente che deve essere coeso e pronto a riflettere sulle buone pratiche messe in campo nelle situazioni complesse e problematiche ma anche in grado di stringere rapporti di collaborazione con l'università per attivare nuove forme di ricerca – azione e ricerca-formazione per migliorare le proprie competenze tecnico-professionali, che purtroppo ancora oggi sono competenze legate all'ambito disciplinare piuttosto che a quello metodologico- didattico e a quello della ricerca. In questo senso, «Ipotizzare che il docente viva la ricerca come condizione necessaria all'insegnamento non è idea nuova. In questa sede viene rivisitata per mettere in evidenza soprattutto la natura collaborativa e la sostenibilità di un 'fare ricerca' mentre si insegna in aula. In che modo la ricerca sia una condizione prevista dalla co-formazione e auto-formazione, è anche questo oggetto di studio e ha trovato, nella letteratura corrente, varie curvature ed interpretazioni» (Magnoler, 2012, p. 13).

Indubbiamente, oggi la scuola sta vivendo un momento difficile a causa del Covid-19, che ha messo in discussione la *governance* della scuola stessa in relazione alle istituzioni locali. Dopo la pandemia lo scenario scolastico appare, perciò, ricco di cambiamenti notevoli da diversi punti di vista: pedagogici, didattici, curriculari, organizzativi e gestionali. Tutti gli operatori scolastici coinvolti hanno potuto constatare da questa situazione tragica l'urgenza di ripensare il modello di scuola in cui operano, la relazione con le famiglie, con i colleghi, nonché la propria azione didattica, mettendosi in gioco e mettendo in discussione i paradigmi pedagogici, didattico-curriculari, organizzativi e gestionali.

In questo scenario, il corpo docente ma anche il Dirigente scolastico assumono un ruolo centrale come promotori delle trasformazioni dei paradigmi già

indicati, perché i docenti hanno la responsabilità di tutelare la salute pubblica degli studenti e il dirigente scolastico di tutti gli operatori scolastici, facendo leva su tutti quei dispositivi di sicurezza necessari per ovviare a qualsiasi tipo di rischio. In ragione di ciò, sicuramente il Dirigente come manager e come leader educativo si è trovato a gestire non solo la sicurezza del personale, degli ambienti scolastici ma ha dovuto orientare il corpo docente sulle nuove modalità didattiche digitali integrate, che già stava prospettando nella propria scuola, seguendo le indicazioni del *Piano Nazionale Digitale per la Scuola Digitale* del 2015 e che con la pandemia sicuramente ha avuto modo di far applicare immediatamente. L'applicazione del cambiamento repentino dell'utilizzo delle tecnologie informatiche nella didattica ma anche nella *governance* della scuola stessa è in atto, generando nei dirigenti scolastici ma anche nei docenti tanti dilemmi da risolvere.

Il vero problema della scuola dell'autonomia è ripensare il ruolo culturale e professionale del dirigente scolastico e del docente e mettere in relazione queste due figure professionali centrali nella scuola dell'autonomia attraverso un autentico patto formativo che faccia riacquistare al dirigente scolastico una specifica leadership educativa e all'insegnante una formazione basata su un chiaro equilibrio tra la didattica, la cultura e la *governance*. La scuola dell'autonomia deve, quindi, ristabilire il corretto equilibrio tra la *governance*, la didattica e il progetto culturale per costruire una scuola inclusiva che possa essere al tempo stesso espressione di una scuola democratica, equa, giusta ed efficace (Ph. Perrenoud 2018), che offra ad ogni studente la possibilità di sviluppare le sue potenzialità inesprese e, nel contempo, una scuola che riesca a valutare e ad orientare i talenti di ogni studente e il merito, inteso come espressione di una responsabile confronto non esageratamente competitivo tra le diversità che si sviluppano nella eterogeneità della classe. Occorre perciò creare una scuola del talento e del merito, che si rivolge a tutti e a ciascuno in direzione di un paradigma dello sviluppo sostenibile. Si tratta di una scuola come organizzazione per il talento che impone un cambiamento della cultura e della mentalità di tutte le persone che operano in essa. Si rimarca l'attenzione riguardo al merito che è il valore del talento, che può realizzarsi solo se la scuola diventa una comunità professionale che sappia costruire curricula accessibili a tutti per un benessere equo e sostenibile. Ne consegue che il dirigente scolastico deve essere un promotore delle trasformazioni dei paradigmi pedagogici, didattico-curricolari, organizzativi e gestionali, perché ha la responsabilità di tutelare la salute pubblica degli studenti e di tutti gli operatori scolastici, facendo leva su tutti quei dispositivi di sicurezza necessari per ovviare a qualsiasi tipo di rischio. Ecco che come leader educativo deve fornire linee di indirizzo ai docenti relativamente alla riorganizzazione dei curricula in ottica inclusiva che dovranno implementarsi attraverso forme miste di modalità didattica soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, in cui sono richieste, oggi più che mai, flessibilità, creatività e innovazione.

3. Conclusione

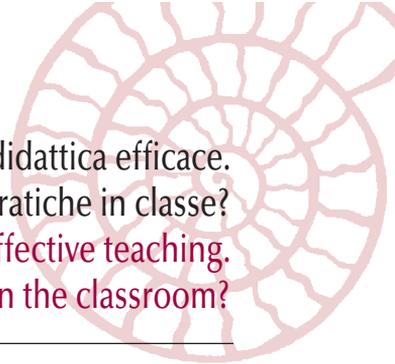
Da questo breve saggio, nell'ambito del paradigma dello sviluppo sostenibile, emerge un cambiamento radicale sia della figura dell'insegnante di scuola secondaria di I e II grado che del dirigente scolastico, protagonisti essenziali del cambiamento per una istituzione di istruzione e di formazione che si trova a fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni che focalizzano l'attenzione sull'incremento della qualità dei percorsi formativi e della formazione degli inse-

gnanti promotori dell'educazione inclusiva, attraverso un'attenta attenzione non solo ai contenuti ma alle modalità didattiche attive e collaborative. Ne consegue, l'urgenza di reclutare insegnanti secondo modalità diverse un corpo insegnante che sia in grado di costruire nella scuola quel benessere equo e sostenibile, tanto analizzato e promosso nell'Agenda 2030 nell'interesse delle generazioni future. Ciò impone un cambiamento culturale e della mentalità delle persone che operano quotidianamente nella scuola. L'insegnante che si profila non è solo l'insegnante ricercatore, riflessivo ma anche un insegnante che deve considerarsi un essere *del limite*: al limite del sé e degli altri. Si tratta di un insegnante che nella relazione interpersonale con i suoi studenti e i suoi colleghi deve porsi in una *posizione limite*, ossia deve essere empatico e un osservatore distaccato per poter trarre fuori le potenzialità in modo da condurli verso lo sviluppo integrale della loro persona. Sicché, occorre, pertanto, avviare un'attenta riflessione sul dibattito scientifico pedagogico e didattico, nel quale si situano le epistemologie e le pratiche della professionalità docente, che sicuramente affondano le proprie radici culturali già nei primi anni del XX secolo. Per realizzare ciò, è necessario che la scuola abbia un dirigente scolastico manager ma soprattutto leader educativo che sia in grado di costruire occasioni di incontro tra docenti e docenti, tra docenti e famiglia per avviare delle collaborazioni efficaci; di sviluppo delle competenze professionali attraverso cui innescare cambiamenti culturali e della loro mentalità nell'interesse delle future generazioni; di promozione dell'educazione inclusiva nelle classi attraverso curricoli appositamente elaborati e offerti agli studenti per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze; di contrasto alla povertà educativa da realizzare con urgenza, al fine di ridurre le disuguaglianze di opportunità e di risultato, come sottolinea l'Obiettivo 10 dell'Agenda 2030.

Riferimenti Bibliografici

- Augé M., (2018). *Cuori allo schermo. Vincere la solitudine dell'uomo digitale*. Piemme, Mondadori, Milano.
- Baldacci M., (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci, Roma.
- Cambi F. et al., (2001). *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. La Nuova Italia, Firenze
- De Giacinto S., (1977). *Educazione come sistema*. la Scuola, Brescia
- Dewey J., (1929). *The Sources of a Science of Education*. H. Liveright Publishing Corporation
- Fadda R., (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Armando, Roma
- Fondazione Agnelli (Ed.), (2020). *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva. Un progetto di Fondazione Agnelli*. GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/>
- Giannini E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Editori Laterza, Bari-Roma
- Granese A., a cura di, (1990). *La condizione teorica. Materiale per la formazione del pedagogo*. Unicopli, Milano.
- Gulisano Daniela, (2019). *Scuola, competenze e capacità. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Le Boterf G., (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Guida, Napoli.
- Le Strategie dell'Europa per il 2020 http://ec.europa.eu/europe2020/Index_it.htm

- Magnoler P., (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Magnoler P., Notti Achille M., Perla L., a cura di, (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U., (a cura di) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*. Erickson, Trento.
- Morin E., (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Raffaello Cortina, Bologna.
- Morin E., (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaele Cortina, Milano.
- Mulè P., De Luca C., Notti A. M., a cura di, (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando Editore, Roma.
- Mulè P., (2001). *Formazione, scuola ed emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*. Anicia, Roma.
- Mulè P., (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*. Anicia, Roma.
- Mulè P., (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito degli anni '40*. RubbettinoUniversità, Soveria Mannelli.
- Mulè P., a cura di, (2016). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Mulè P., Cubo C. de la Rosa, a cura di, (2016). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Anicia, Roma.
- Perrenoud Ph., (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare saperi?* Anicia, Roma
- Perrenoud Ph. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*. Anicia, Roma
- Prensky M., (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. (Prólogo de Nieves Segovia). SM, España
- Riva M. G. (2018). *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*. Pensa Multimedia, Lecce
- Schön D., The Reflexive Practitioner, (1983). *Basic Books, New York (trad. it. 1993, Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Spadafora G., a cura di, (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Carocci, Roma
- Tessaro F., (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando Editore, Roma
- Unesco (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1 Distr: Generale 21 ottobre 2015*
- Unesco, DESS, *Decennio dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile 2005-2014*. Reperibile presso <https://www.unescodes.it/dess/>.



Formazione degli insegnanti alla didattica efficace.
Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?
Training of teachers in effective teaching.
How to orient the observation and the change of practices in the classroom?

Antonio Calvani

Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (S.Ap.I.E.), antonio@calvani.it

Antonio Marzano

Università di Salerno, amarzano@unisa.it

Sergio Miranda

Università di Salerno, semiranda@unisa.it

ABSTRACT

The use of *lesson study* and *microteaching* as training methods based on both the observation and the change of teaching actions in the classroom is also beginning to appear in Italy. But, without a revision of the system of didactic concepts (mental frames, mind frames), knowledge and attitudes possessed by teachers and the presence of orientation references, this activity risks running aground or giving rise to dispersive and even conflicting practices, also taking into account the strong diversity of opinions on what is meant by good practice and also for the presence of naive practices and mythologies rooted in the school. In this paper, the authors intend to underline the importance of a preparatory path for observation in the classroom which must involve a preliminary critical review of the patterns and beliefs possessed, and then move on to the development of an observation and intervention procedure aimed at achieving specific changes. The phases of this path are described: all the teachers of the school first respond to a questionnaire that allows an immediate comparison between the assessments of widespread teaching practices with those emerging from the results of effective teaching in an *evidence-based* perspective. After first discussing the gap with respect to the theoretical model taken as a reference model, in subsequent meetings the reasons that may be at the basis of these differences are explored, an observation procedure focused on the canonical criticalities of the classroom lesson is shared, by explaining the implications that the observational data possess with the underlying theories and the same terminological ambiguities of which the observing and observed teachers must be aware.

L'impiego del *lesson study* e del *microteaching* come modalità di formazione basate sull'osservazione e cambiamento delle azioni didattiche in classe comincia ad affacciarsi anche in Italia. Ma senza una revisione del sistema di concezioni didattiche (cornici mentali, *mind frame*), conoscenze e atteggiamenti posseduti dagli insegnanti e la presenza di riferimenti orientativi, questa attività rischia di arenarsi o dar luogo a pratiche dispersive e persino conflittuali, tenuto conto anche della forte diversità di opinioni su cosa si

debba intendere per buona prassi e anche per la presenza di pratiche e mitologie ingenue radicate nella scuola. In questo lavoro si intende sottolineare l'importanza di un percorso preparatorio all'osservazione in aula che deve comportare una preliminare revisione critica degli schemi e delle credenze possedute, per poi passare alla messa a punto di una procedura di osservazione e di intervento orientata a conseguire specifici cambiamenti. Si descrivono le fasi di questo percorso: tutti gli insegnanti della scuola rispondono preliminarmente ad un questionario che permette un confronto immediato tra le valutazioni su pratiche didattiche diffuse con quelle emergenti dalle risultanze di didattica efficace in ottica *evidence-based*. Dopo aver dapprima discusso sul divario rispetto al modello teorico assunto come modello di riferimento, negli incontri successivi si approfondiscono i motivi che possono stare alla base di queste differenze, si condivide una procedura di osservazione focalizzata sulle criticità canoniche della lezione in classe esplicitando le implicazioni che il dato osservativo possiede con le teorie sottese e le stesse ambiguità terminologiche di cui i docenti osservatori e osservati devono essere consapevoli.

KEYWORDS

Teacher Training; Mind Frame; Effective Teaching; Self-Observation; Lesson Study; Microteaching.

Formazione degli Insegnanti; Cornici Mentali; Didattica Efficace; Auto-Osservazione; Lesson Study; Microteaching.

1. Introduzione¹

Lesson study e *microteaching*, pratiche ormai diffuse nella letteratura internazionale, cominciano a diffondersi anche in Italia (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Bartolini Bussi & Ramploud, 2018). Il *lesson study* è una pratica nata in Giappone basata sul confronto e aiuto reciproco tra insegnanti che si osservano e scambiano consigli per il miglioramento della lezione (Fernandez & Yoshida, 2004; Ming Cheung e Yee Wong, 2014; Godfrey et al., 2019). Il *microteaching* aggiunge l'impiego di videoregistrazioni e le sequenze didattiche vengono poi rianalizzate dai docenti in formazione con il supporto di un supervisore formatore (Allen & Ryan, 1974).

Dagli studi in ottica *Evidence Based Education* (EBE), queste pratiche sono riconosciute avere alta efficacia nella formazione degli insegnanti; questi apprendono meglio in contesti reali o laboratoriali che consentono auto o etero osservazione. Secondo Hattie (2012) le esperienze laboratoriali di *microteaching* producono un *effect size* (ES) pari a 0.70². Tuttavia, una cosa è utilizzare queste

1 Attribuzione delle parti: Sebbene l'articolo sia il risultato del contributo dei tre autori, la stesura dei paragrafi è stata così distribuita: Antonio Calvani si è occupato principalmente della supervisione generale, del questionario ETQ originale presente nella sezione 3.1 e della scheda di osservazione presente nella sezione 4; Antonio Marzano si è occupato principalmente della supervisione metodologica e dell'ideazione del sistema di feedback on line presente nella sezione 3.1; Sergio Miranda si è occupato della redazione della sezione introduttiva 1, della sezione 2, della sezione 3 e della sezione 4, oltre che della realizzazione di ETQ3. Tutti e tre gli autori hanno elaborato le conclusioni presenti nella sezione 5.

2 L'*effect size* (ES) è un indice costruito su base statistica che serve per misurare l'efficacia di un intervento educativo. Come valori di riferimento si considera *molto piccolo* se è minore o uguale di 0.20, *piccolo* se è tra 0,20 e 0,50; *medio* se è tra 0.50 e 0.80; *grande* se è superiore a 0.80.

pratiche in contesti universitari inserendoli come parte di curricula obbligatori nella formazione pre-service³, una cosa è utilizzarle sistematicamente nella formazione in servizio degli insegnanti dove rischiano di rimanere tecniche vuote e poco incisive se non sono accompagnate da modelli e schemi predefiniti che indicano cosa osservare, quali suggerimenti indicare e a quali obiettivi mirare.

Le difficoltà insite nella loro applicazione nel contesto italiano possono essere attribuite principalmente a due fattori: l'imbarazzo da parte degli insegnanti a mettersi in gioco per l'ansia insita nell'essere osservati (alias "valutati") tanto più forte se l'osservazione/valutazione viene da un collega (Bonaiuti et al., 2012); il senso di perdita di tempo e di dispersione che si lega al concetto generico di "osservazione" se questa non è meglio perimetrata e mirata. Nondimeno, è ormai sentita l'esigenza di azioni incisive nella didattica in classe per innalzarne l'efficacia e la qualità anche considerando i risultati poco soddisfacenti delle indagini internazionali (ad esempio, quella dell'Ocse-PISA o della ricerca "Osservazioni in classe" condotta dalla *Fondazione Agnelli* su un campione di oltre 1600 docenti in servizio nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado⁴).

2. Le acquisizioni della ricerca sulle azioni didattiche efficaci

Nel frattempo, la ricerca è andata avanti nella *Teacher Effectiveness* e nella acquisizione di conoscenze relative alle azioni e ai metodi che risultano più efficaci e alle caratteristiche proprie di insegnanti esperti. Possiamo qui solo sinteticamente richiamare un ampio filone di ricerche più diffusamente trattato altrove, introdotto ormai anche nella letteratura italiana, che permette oggi di parlare di fondamenti della didattica efficace⁵. Il punto di svolta è dato dai recenti avanzamenti conseguiti dalla ricerca nell'*Instructional Design* (ID), confermati in ottica EBE. Modelli avanzati negli anni '70-80 da Gagné (1995) e Mayer (2005) sulle teorie cognitive dell'apprendimento hanno trovato sostanziali conferme in ciò che la ricerca ha confermato attraverso le evidenze (Calvani, 2011). In Tab.1 (Marzano & Calvani, 2020) si sintetizzano i punti di convergenza più rilevanti tra modelli teorici classici relativi agli elementi fondamentali dell'istruzione come quelli di Gagné e Briggs (1974), di Merrill (2002), ricavati sul lavoro compiuto da Reigeluth (1999) relativo alle nuove generazioni di teorie e modelli didattici, di Rosenshine (2012) e di Bell (2020) che a sua volta sintetizza le azioni didattiche che risultano di maggiore efficacia, come emergono nei maggiori centri internazionali e da autori che si occupano di meta-analisi. Come si può facilmente constatare c'è un sostanziale accordo sul fatto che per creare un contesto che possa favorire l'apprendimento occorra partire da un problema che assuma rilievo per l'allievo, richiamare le sue preconcoscenze o precedenti acquisizioni, mostrare la direzione e l'obiettivo da conseguire, presentare gradualmente nuove informazioni, alternare con fre-

3 Si veda, ad esempio, il progetto MARC (*Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione*) ideato e condotto da Antonio Calvani et al. presso l'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2011/2012.

4 Dai dati resi noti, 4 insegnanti su 10 non propongono attività ben strutturate o propongono attività con strutturazione insufficiente; 8 su 10 non adattano le attività in base alle differenze tra studenti; 5 su 10 non danno feedback su compiti e interrogazioni oppure danno un feedback di livello minimo durante le attività in classe (ad esempio: *corretto, non corretto, okay, bravo*). Accanto ad una frangia pur minoritaria di insegnanti che presentano palesi criticità, spicca una larga maggioranza che si colloca in una zona intermedia, dove ci sono, sicuramente, importanti margini di miglioramento per la didattica in classe (Ferrer-Esteban, 2021).

5 Per una letteratura più analitica cfr. il sito www.sapie.it (pubblicazioni).

quenza la pratica, fornire continui feedback, stimolare la riflessione sulle procedure seguite, variare forme e modi di applicazione, richiamare le conoscenze a distanza di tempo.

Gagné & Briggs (1974)	Merrill (2002)	Rosenshine (2012)	Bell (2020) ⁶
Guadagnare l'attenzione.	<i>Problem</i> : impegnare gli allievi nella soluzione di problemi di significato reale.		<i>Step 0-1</i> : orientare il comportamento (2) e l'atteggiamento mentale dell'alunno (1); valutare pre-conoscenze (3); recuperare carenze (3).
Stimolare il recupero delle conoscenze precedenti.	<i>Activation</i> : indurre gli allievi a ricordare conoscenze o esperienze precedenti, tali da fare da fondamento alla nuova conoscenza.	Iniziare la lezione con una breve revisione degli apprendimenti precedenti.	<i>Step 2</i> : presentare nuovi materiali con legami alle pre-conoscenze (2); gestire limiti di memoria (1); usare anticipatori (1) e grafici non linguistici (2).
Informare sugli obiettivi; presentare le informazioni; fornire una guida.	<i>Demonstration</i> : mostrare in modo concreto cosa l'allievo dovrà imparare.	Presentare le nuove conoscenze in piccoli passi con pratica dopo ogni passo; fare numerose domande e controllare le risposte di ciascuno; presentare modelli.	<i>Step 3</i> : proporre compiti sfidanti (1); impiegare: organizzatori grafici (1), modellamento e esempi di lavoro (3), metacognizione (2), metodi collaborativi (1), compiti riflessivi (2).
Far fare pratica; fornire un feedback; valutare la prestazione.	<i>Application</i> : chiedere di risolvere una sequenza di problemi variati; riusare conoscenze o abilità in contesti differenti.	Guidare la pratica dell'allievo; controllare la sua comprensione; ottenere un alto tasso di successo; offrire sostegno per compiti difficili.	<i>Step 4</i> : feedback (4); questioning (3).
Potenziare la conservazione in memoria e il transfert.	<i>Integration</i> : rendere le conoscenze o abilità oggetto di riflessione e riuso a distanza di tempo.	Richiedere e monitorare la pratica indipendente; impegnare allievi in revisioni settimanali e mensili.	<i>Step 5</i> : ripetere a intervalli (3); interval-lare con la pratica (1); usare pratica deliberata (3).

Tab.1: Sintesi dei principali punti di convergenza tra teorie classiche dell'istruzione e EBE (adattata da Marzano & Calvani, 2020).

3. Rivedere atteggiamenti, conoscenze e cornici mentali

Questo scenario, che delinea un ambito di consenso *emergente* (Bell, 2020) consente di estrapolare una prima idea di expertise didattica, considerata come l'insieme di tutti quei fattori connessi alle azioni sopra indicate, che consente ad alcuni insegnanti di ottenere risultati anche di un 30% superiori negli apprendi-

⁶ La posizione di Bell è essa stessa il frutto di una triangolazione tra autori e centri esperti di meta-analisi.

menti degli alunni, rispetto ai loro colleghi che insegnano la stessa disciplina, allo stesso livello di età e nello stesso contesto sociale (Hattie, 2009).

Se proviamo tuttavia ad analizzare in modo più specifico le componenti che entrano a far parte dell'expertise didattica vediamo che in essa confluiscono più componenti, conoscenze, atteggiamenti cognitivi, abilità specifiche, di diversa natura e spessore. In questo mondo complesso esistono anche mitologie e false credenze didattiche (Calvani & Trincherò, 2019). Di particolare importanza sono quei tratti cognitivi che Hattie chiama cornici mentali (*mind frame*) che riguardano il modo di concepire la didattica, le aspettative o meno che il docente riversa sugli alunni. Hattie (2016) parla, infatti, degli schemi mentali che sono alla base di ogni azione e decisione in una scuola. Queste cornici mentali sono, di fatto, delle figure ideali (valutatori, agenti del cambiamento, esperti di apprendimento adattivo, cercatori di feedback, impegnati nel dialogo e sviluppatori di fiducia) a cui fare riferimento. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici che sviluppano questi modi di pensare hanno, secondo Hattie, maggiori probabilità di avere un impatto importante sull'apprendimento degli studenti. La cornice mentale più importante riguarda il fatto che l'insegnante veda la sua attività non svolta genericamente per insegnare, ma per generare e ricercare impatto sull'alunno. Questo impatto deve rendersi visibile, negli sguardi che si intrecciano tra insegnante e alunno, nell'uso adeguato del feedback e nel riscontro di miglioramenti oggettivi.

3.1 Il questionario ETQ

Pur con la consapevolezza delle complessità della nozione di expertise didattica, sono necessari strumenti che permettano in modo rapido un avvicinamento a questo concetto, passando in particolare attraverso confronti tra comportamenti e punti di vista propri di insegnanti e quelli di soggetti che possono essere considerati esperti. L'*Effective Teaching Questionnaire* (ETQ) è uno strumento che ha appunto lo scopo di consentire questo confronto⁷. Esso vuol mettere in evidenza le componenti (conoscenze, atteggiamenti, opinioni e cornici mentali) possedute dagli insegnanti e che possono costituire fattori decisivi per una didattica efficace.

I contenuti degli item sono stati ricavati da situazioni tipiche della didattica in classe che sono state oggetto di una preliminare valutazione da parte un gruppo di esperti conoscitori della ricerca *Evidence Based Education* (EBE). Va sottolineato che non si tratta certo di fare un banale repertorio di cattive concezioni didattiche o tanto meno di dare un "voto" ad insegnanti che non rispondono secondo le risultanze condivise dalle evidenze empiriche. I quesiti e i relativi esiti risultanti dalla somministrazione di ETQ dovrebbero essere oggetto di discussione fra gli insegnanti coinvolti e un esperto in modo da consentire una maggiore consapevolezza di quelle componenti che, nell'ambito dei criteri assunti, potrebbero interferire per permettere un adeguato livello di expertise.

Come descritto in Tab.2, il questionario è costituito da 86 item per comodità didattica riportabili a quattro dimensioni.

7 ETQ è stato ideato da Antonio Calvani (2014) e ha visto una prima applicazione sistematica su docenti in servizio nella scuola e tirocinanti di Scienze di Formazione Primaria nel 2019 (Menichetti, Pellegrini & Gola, 2019).

Dimensione	Numero Item	Aspetti interessati
Progettuale	21	Progettazione e coerenza della lezione; ruolo guida dell'insegnante
Cognitiva	21	Carico cognitivo; conoscenze
Gestionale	24	Ambienti di apprendimento; comportamenti dei partecipanti; inclusione
Valutativa	20	Valutazioni; feedback; modalità di comunicazione

Tab.2: Item e dimensioni del questionario ETQ

La *dimensione progettuale* si basa sui modelli di *Instructional Design* di Gagné, Merrill e Rosenshine (Cfr. Tabella 1) relativamente alla progettazione di un intervento educativo ed alle sue fasi. I modelli presentano fra loro numerosi elementi di convergenza ripresi nel questionario: la definizione e l'esplicitazione degli obiettivi, l'utilizzo della pratica guidata e indipendente, l'uso della valutazione formativa e sommativa, la revisione regolare degli apprendimenti.

Le teorie di riferimento per la *dimensione cognitiva* sono principalmente l'apprendimento significativo di Ausubel (1978) in merito alla differenza fra apprendimento mnemonico e apprendimento significativo e la *Cognitive Load Theory* (CLT) di Sweller (1988) in merito al carico cognitivo e all'apprendimento intrinseco, estraneo e pertinente.

Le teorie di riferimento per la *dimensione gestionale* sono quella di Gordon (1991) sui comportamenti e atteggiamenti per instaurare una relazione efficace con la classe e le altre sul *classroom management* riportate nella revisione sistematica di Simonsen et al. (2008).

Infine, le teorie di riferimento per la *dimensione valutativa* sono quelle sull'efficacia della valutazione formativa e del feedback (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2016; Australian Society for Evidence Based Teaching, 2017).

Ogni domanda rientra in una delle dimensioni indicate, presenta un incipit e un item che dettagliano una situazione, un evento o un comportamento rispetto al quale è riportata una risposta attesa che, in una scala da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo), esprime una logica comportamentale da adottare e dunque permette di indicare quanto sia ragionevole essere in accordo o in disaccordo con la logica espressa.

La nuova versione del questionario qui presentata (ETQ3) si differenzia dalla precedente per una selezione dei quesiti utilizzati che, rispetto agli 86 della versione precedente, sono scesi a 38, aspetto che la rende di più agevole impiego e per una migliore articolazione del feedback attraverso una implementazione con tramite *Google Form*, accessibile attraverso un computer, un tablet o uno smartphone collegato ad internet e dotato di un comune web browser (i.e. *Google Chrome*, *Mozilla Firefox* o *Microsoft Edge*).

Il sistema⁸ elabora il feedback personalizzato che indica, in una prima parte,

8 Il sistema è stato ideato da Antonio Marzano ed è stato applicato per la formazione in servizio degli insegnanti utilizzando l'ETQ3. È tuttavia possibile estenderne le applicazioni in altri ambiti di formazione.

la percentuale su quanto il partecipante sia in linea con i comportamenti attesi relativamente ad ogni dimensione e poi, in una seconda parte, il confronto item per item tra la risposta attesa e quella fornita, integrato dal feedback specifico (Fig.1).

Gentile docente,
Innanzitutto, grazie per aver partecipato alla rilevazione!

La valutazione che le presentiamo evidenzia il grado di accordo complessivo e suddiviso, per le quattro categorie, tra le sue risposte e quelle del modello di riferimento adottato dagli autori. Le categorie sono naturalmente delle schematizzazioni che racchiudono le componenti connesse all'atteggiamento adottato nell'insegnamento...

Dimensione	Valutazione
Dimensione PROGETTUALE	47 %
Dimensione COGNITIVA	45 %
Dimensione VALUTATIVA	35 %
Dimensione GESTIONALE	61 %

Nella scheda di seguito riportata, potrà operare il raffronto tra le scelte da Lei effettuate e le risposte di riferimento. Laddove ci siano discordanze, può consultare i feedback punto per punto.
Cordiali saluti,

	Dimensione	Risposta data	Risposta attesa	Feedback
1	Dimensione PROGETTUALE n.1	1	1	Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che nella maggior parte dei casi debba essere l'alunno stesso a suggerire l'argomento da trattare, le attività e il tempo da dedicarvi. Ok
2	Dimensione PROGETTUALE n.2	4	[1-2]	Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che sia molto importante presentare all'alunno il problema reale nel suo complesso e lasciare che questi scopra da sé la risoluzione. La risposta attesa è: 1-2 Questa affermazione può essere condivisa in situazioni molto circoscritte e di fronte a alunni già esperti. La maggioranza degli alunni fallisce se il problema non è semplificato e gradualizzato adeguatamente al livello delle loro capacità.
3	Dimensione PROGETTUALE n.3	2	1	Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che per definire gli obiettivi della lezione bisogna attenersi alla struttura dei contenuti e seguire l'ordine dei paragrafi indicati nel libro di testo. La risposta attesa è: 1 Procedura sbagliata. Un obiettivo didattico non si identifica con il tema della lezione. Il passaggio dal tema agli obiettivi comporta una trasformazione dei contenuti in categorie e processi cognitivi (termini, concetti principali, conoscenze di base, conoscenze approfondite ecc.) che devono poi essere operazionalizzati, cioè tradotti in specifiche prove di valutazione.
4	Dimensione PROGETTUALE n.4	1	[1-2]	Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che entrando in classe sia soprattutto importante affidarsi alla propria creatività e capacità di improvvisazione. Ok

Fig.1: Estratto del Feedback personalizzato

Riportiamo qui un esempio di un percorso applicativo prendendo in considerazione una sperimentazione che ha coinvolto 144 docenti di un istituto comprensivo⁹. Dei 144 docenti che hanno partecipato, 24 insegnano nella scuola dell'infanzia, 88 insegnano nella scuola primaria e 34 nella scuola secondaria di 1° grado.

9 Non se ne riporta il nome per motivi di privacy.

Compilato il questionario il sistema invia via e-mail i feedback personalizzati a tutti gli insegnanti partecipanti. Ciascuno di loro può leggere un report che indica, in una prima parte, la percentuale di corrispondenza con i comportamenti attesi per ogni dimensione e poi, in una seconda parte, il confronto item per item tra la risposta attesa e quella fornita, integrato dal feedback specifico di approfondimento.

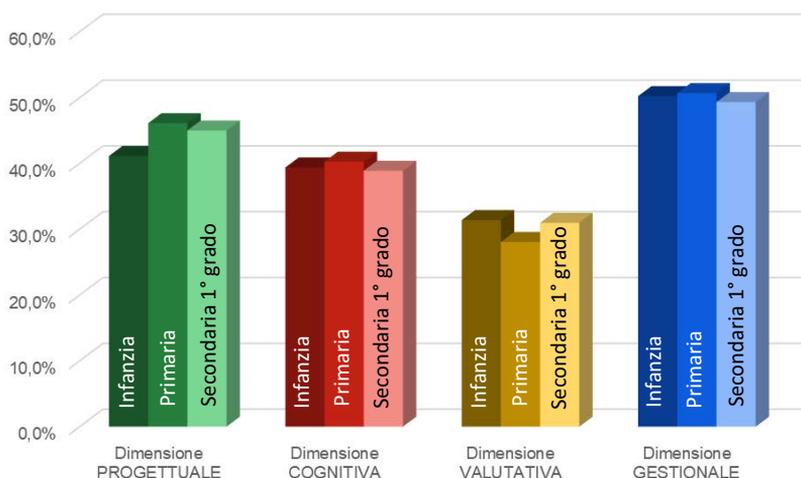
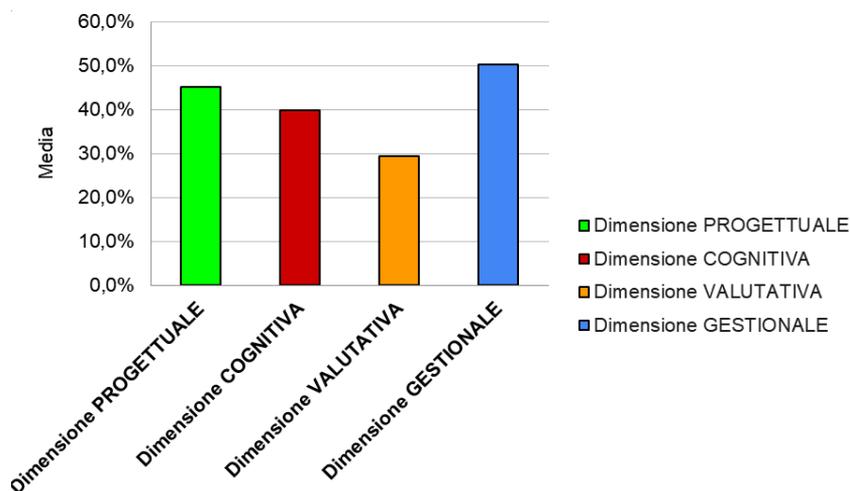


Fig.2: Livello di concordanza rispetto alle risposte attese sulle quattro dimensioni (suddiviso anche per ordine scolastico)

Confrontando i dati riportati in Fig.2, è possibile osservare che non esistono rilevanti differenze tra i tre ordini di scuola e che la percentuale più bassa, pari a circa il 30%, è sulla dimensione valutativa. Questo indica, di conseguenza, che proprio su questa dimensione c'è un maggior divario rispetto alle risposte attese e dunque una più consistente esigenza formativa, aspetto del resto confermato

anche dalle precedenti applicazioni ed in linea con quanto già più volte lamentato in ambito docimologico (Domenici, 2001; Trincherò, 2012).

3.2 Confronto e orientamento: i punti di dissonanza

Nell'analisi dei risultati e nella conseguente riflessione con gli insegnanti, l'attenzione primaria va posta sugli item che presentano la massima dissonanza rispetto alla risposta attesa (Fig. 3).

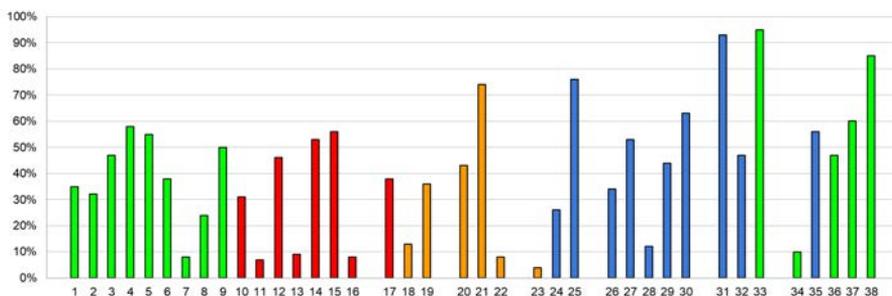


Fig.3: Livello di concordanza rispetto alle risposte attese sui singoli quesiti

È importante però precisare che occorrono particolari cautele nella lettura dei dati. Le situazioni tratteggiate sono, anche per la brevità della loro formulazione, abbastanza ambigue; sono anche di natura diversa, alcune strettamente dipendenti dal possesso o meno di talune conoscenze, altre più legate ad una valutazione complessiva del modello didattico implicito. Le incertezze nell'identificazione delle situazioni proposte o nel fraintendimento linguistico risultano anche dal fatto che, a volte, gli insegnanti danno risposte incoerenti tra di loro. Anche laddove la differenza tra risposta data e auspicata è massima si possono trovare dunque elementi giustificativi; può anche accadere che la prima sia semplicemente il frutto di una lettura frettolosa della situazione, immediatamente riconsiderabile qualora si fornisca una piccola precisazione, o di un banale cedimento ad un termine ed espressione di moda, che ha condizionato l'orientamento della risposta (ad esempio, si pensi alla forza attrattiva che ha il lavoro di gruppo nelle credenze didattiche correnti; aspetto trattato nell'item n. 34). Non possiamo dunque sapere a priori se la difformità si gioca al livello della superficie linguistica, del fraintendimento situazionale, della non conoscenza di riferimenti didattici importanti, o al livello di convinzioni e credenze più interiorizzate e difficili da rimuovere.

Questi punti di dissonanza devono essere dunque oggetto di una riflessione critica con i docenti partecipanti, per portarne alla luce la loro effettiva natura. In ogni caso, è interessante notare come la maggior parte di questi punti di massima dissonanza confermi quanto già emerso dalla precedente applicazione (Menichetti et al., 2019). In altri termini, negli atteggiamenti e nel corredo conoscitivo degli insegnanti esistono delle caratteristiche costanti che convergono nella carenza di alcune nozioni fondamentali e in quella di un particolare tratto cognitivo. Spicca come gli insegnanti ignorino il fatto che aumentare le informazioni fornite o intensificare l'uso della multimedialità non significa migliorare apprendimento (item n.11 e 16), la poca conoscenza della teoria del carico cognitivo e la conseguente necessità di evitare il sovraccarico, il fatto che non abbiano chiara la diffe-

renza tra conoscenze di superficie e conoscenza profonda (ad esempio, fare un disegno al computer dopo aver studiato un argomento è visto come il passaggio dalla prima alla seconda), abbiano un approccio scorretto alla valutazione (item n. 22) sia nel suo aspetto formativo (ignorando l'importanza di dare il feedback immediatamente) che nel suo aspetto sommativo (tendono a identificare attività didattiche come una visita ad un planetario con intervista a un esperto come una buona modalità di verifica degli apprendimenti). Si confermano poi banali trasferimenti di senso comune alla didattica, come la convinzione della bontà di atteggiamenti consolatori e rinunciatari (item n. 28) che, secondo Hattie (2009), sono tra le peggiori cornici mentali e la fiducia salvifica nel lavoro di gruppo che servirebbe a far migliorare soggetti iperattivi (item n. 34).

Implicazioni più complesse e specifiche emergono relativamente all'organizzazione della lezione e della sua preliminare progettazione. Così, ad esempio, il fatto che questi insegnanti non ritengano importante che, prima di entrare in aula, si debba avere un'idea precisa a cui attenersi della durata delle attività e della loro conclusione (item n.7), fa sospettare la conservazione di una sorta di attivismo ingenuo che confligge con la priorità oramai riconosciuta da tutta la letteratura precedentemente citata di privilegiare modelli ben organizzati di lezione¹⁰.

I dati evidenziano elementi che possono richiedere un approfondimento più lungo e delicato; sono aspetti che, alla fine, possono rendere di scarsa efficacia le azioni specifiche sui comportamenti osservati. Sotteso agli item della dimensione cognitiva traspare infatti, per usare la terminologia di Hattie, un altro *mind frame*: gli insegnanti lasciano intravedere una visione dell'apprendimento come puro immagazzinamento di dati, tanto migliore quanto più aumentano i dati memorizzati, ignorando sia le regole elementari per la gestione del carico cognitivo e che mostrano come questo tipo di operazione abbia dei limiti, sia l'importanza delle operazioni di ristrutturazione cognitiva che una lunga tradizione da Piaget, Rumelhart e Norman in poi, ha sottolineato essere alla base di apprendimenti significativi¹¹.

Accanto a questo aspetto se ne pone un altro strettamente connesso, per il quale il problema si sposta sul piano epistemologico relativo alla concezione che hanno gli insegnanti delle conoscenze oggetto di insegnamento: riescono a distinguere conoscenze di superficie da conoscenze profonde e, al di là di ciò, hanno chiare le idee portanti della struttura disciplinare? Potrebbero essere utili percorsi volti a riconsiderare la materia oggetto di apprendimento, sotto forma di strutture cognitive, coerenti sia con le capacità degli allievi e con quelle dei saperi sapienti¹².

Prima di passare alla fase applicativa è anche opportuna un'ultima considerazione. Purtroppo stanno aumentando le classi "molto difficili" da gestire e che pongono problemi rilevanti sul piano della disciplina. Dove questi fattori interferiscano pesantemente sulla stessa possibilità di effettuare l'attività didattica, con insegnanti che sono costretti a tenere alta la voce per sovrastare il rumore diffuso e devono perdere buona parte del tempo con i richiami all'ordine, evidentemente ha poco senso procedere nell'osservazione della interazione didattica. Sono prio-

10 Interessante notare che non esistono differenze significative su questo aspetto nemmeno nel confronto tra scuola dell'infanzia e altri ordini di scuola.

11 La teoria di Piaget dello sviluppo della mente attraverso ristrutturazione di schemi, ripresa da Rumelhart e Norman (1976), rappresenta un utile riferimento, se pur di valore generale.

12 La conoscenza della teoria della trasposizione didattica sul piano teorico (Chevallard, 1985) e la costruzione di mappe concettuali sul piano applicativo (Novak & Cañas, 2006) possono essere utili.

ritari in questi casi interventi preliminari di Classroom Management, applicati a livello di scuola o anche di supporto specifico all'insegnante, per l'apprendimento di tecniche di dominanza, presenzialità, controllo prossimale, postura, tono della voce, suggerite dai manuali in merito (D'Alonzo, 2012; Emmer & Evertson, 2013).

4. Condividere indicatori e fasi della procedura osservativa

Dopo aver ultimato l'analisi dei risultati emersi dalla somministrazione di ETQ3 si passa alla descrizione della procedura osservativa che consiste nel dividere la lezione in tre momenti fondamentali e analizzarne l'articolazione rispetto a dei criteri di svolgimento efficace. I tre momenti fondamentali sono: avvio, svolgimento e chiusura.

Nell'avvio, una lezione efficace dovrebbe soffermarsi su due aspetti: il richiamo di concetti già trattati (o di concetti prerequisito) e la presentazione degli obiettivi. Il primo rispetta uno dei principi fondamentali dell'apprendimento secondo il quale il collegamento alle pre-conoscenze permette agli alunni di acquisire nuove conoscenze e di favorirne una memorizzazione duratura. Il secondo serve a chiarire agli alunni dove si vuole arrivare e a porre l'accento sulla difficoltà, sul valore anche sfidante che questo può rappresentare nella loro formazione e nella loro crescita.

Durante lo svolgimento, l'insegnante inizia a fornire informazioni agli allievi e deve farlo rispettando dei criteri. Il primo è il carattere dialogico. L'interazione è fondamentale per mantenere alto il livello di coinvolgimento dei partecipanti e il loro livello di attenzione. Il secondo riguarda il carico cognitivo. Il principio chiave è che bisogna ridurre il sovraccarico cognitivo, ovvero occorre ridurre la quantità di informazioni secondarie per evitare di distogliere l'attenzione dalle informazioni importanti e, inoltre, occorre proporre i concetti trattati con alternative diversificate per consentire a tutti i partecipanti di seguire pur avendo, naturalmente, livelli cognitivi differenti. L'ultimo punto da tener presente nello svolgimento è relativo alla qualità ed alla quantità dei feedback. Il feedback è uno strumento utilissimo purché sia fornito immediatamente così da indirizzare correttamente gli alunni verso il traguardo da raggiungere.

L'ultimo momento della lezione è la chiusura che assume un'importanza al pari delle altre se si declina opportunamente e non diventi solo un evento fugace che segna la fine della lezione per passare ad altro. La chiusura ha un potenziale elevato se usata correttamente. Pertanto va previsto un tempo da dedicarvi, in cui si possa ricapitolare quanto si è fatto durante la lezione, quali sono i traguardi raggiunti alla luce del punto di partenza, quali sono stati i momenti importanti, cosa si è imparato, quali conoscenze sono state acquisite, i suggerimenti sul come memorizzarle e, infine, stabilire degli appuntamenti su come si prevede di continuare la volta successiva.

Il percorso di osservazione deve passare da alcune esperienze preliminari di "messa in fase" dei criteri di osservazione. Dobbiamo anche qui premettere che differenze di valutazione tra più osservatori esisteranno sempre; non si tratta di immaginare di eliminarle ma di metterle sotto controllo e di diventarne consapevoli, anche per poter dare più omogeneità alla diffusione di buone pratiche condivise all'interno della scuola.

Sia che si adotti assistendo alla lezione in presenza o esaminando il video, la procedura di osservazione deve avvenire avvalendosi di una scheda (Fig.4) dove sono riportati i punti cruciali per l'individuazione dei punti di forza e di debolezza.

L'osservatore annota via via le osservazioni ma includendo un ripensamento complessivo alla fine: è in questo momento infatti che i vari dettagli dell'osservazione possono apparire convergenti in un quadro più coerente. La videoregistrazione¹³ permette ulteriori revisioni delle azioni didattiche; formulate le osservazioni ed ipotesi, sarà possibile ricontrollarne la fondatezza ed ancorarle al contesto specifico.

Aree ¹⁴	Indicatori	Azioni	1	2	3	4	5
1. Avvio	Richiami	Raccordarsi con conoscenze pregresse o preconoscenze					
	Obiettivi	Rendere chiari e attraenti gli obiettivi					
	<i>Osservazioni</i>						
2. Svolgimento	Chiarezza della lezione	Chiarire termini o concetti difficili					
	Carattere critico dialogico della lezione	Soffermarsi a riflettere, far proseguire gli alunni, avanzare domande					
	Regolazione e carico cognitivo	Scomporre il flusso in blocchi (chunking)					
		Evidenziare gli aspetti importanti					
	Interazione e qualità del feed-back	Attivare esercizi e fornire feedback					
<i>Osservazioni</i>							
3. Conclusione	Ricapitolazione	Ripercorre il processo					
	Predisposizione al riuso e transfer delle conoscenze apprese	Attrezzarsi per ricordare					

13 La videoregistrazione non deve essere particolarmente lunga (20 minuti al massimo) e comprendere l'inizio della lezione oppure i 10 minuti iniziali e i 10 minuti finali. Il dispositivo da adottare può essere un qualsiasi smartphone, tablet o una videocamera. L'inquadratura deve essere orizzontale e ferma. La ripresa deve avvenire dal fondo dell'aula o comunque in modo che gli alunni siano inquadrati di spalle e sia compresa tutta l'area da cui l'insegnante parla (cattedra/lavagna).

14 La scheda può essere usata in condizione di osservazione diretta o per analisi di videoregistrazioni. Il primo luogo l'osservatore raccoglie le osservazioni libere relative ai diversi particolari osservati nei diversi momenti della lezione. Al termine della lezione egli valuta se può attribuire un punteggio agli 8 indicatori secondo una scala su 5 punti con: 1= fattore di criticità rilevante; 5=fattore di positività rilevante; 3= nessun elemento particolare rilevato. Per la restituzione al docente osservato con i relativi suggerimenti al cambiamento conviene si scelga un solo elemento da segnalare.

	Osservazioni
Osservazioni conclusive	Si indichi quale è l'aspetto più positivo rilevato:
	Si indichi quale è l'aspetto più critico rilevato:

Fig.4: Scheda di osservazione da impiegare nella valutazione di una attività di lezione attuata secondo il formato canonico.

5. Conclusioni

Oggi, dietro l'influenza di pratiche diffuse in altri Paesi, *lesson study* e *microteaching* vengono indicate come pratiche utili per la formazione degli insegnanti in un'ottica di miglioramento immediatamente verificabile. Le evidenze internazionale indicano anche che sono metodologie efficaci (ES= 0.8). Ci sono tuttavia delle criticità perché queste pratiche possano prendere piede nella scuola italiana. Da un lato c'è una refrattarietà a rendere visibile il proprio comportamento in classe, più forte nella nostra cultura mediterranea rispetto ad altre, dall'altro è forte la percezione di queste pratiche come dispendiose in termini di tempo, fonte di conflitti tra colleghi e poco concludenti.

Queste pratiche possono diventare più incisive, e forse anche più convincenti agli occhi degli insegnanti, se si indicano più analiticamente i comportamenti didattici da osservare e su cui intervenire. Per questo aspetto ci si può avvalere di riferimenti teorici, oggi ragionevolmente condivisi, relativi ai fattori che rendono la didattica efficace, da cui si possono mutuare schede di osservazione del comportamento in classe, focalizzate su aspetti specifici. I quadri di riferimento provenienti dall'EBE convergono nel mettere in risalto come fattori decisivi dell'efficacia della lezione l'attivazione di preconoscenze, la definizione di obiettivi, la chiarezza, il carattere critico e dialogico dell'esposizione, il controllo del carico cognitivo, la qualità del feedback e le attività finali metacognitive per dare consapevolezza a quanto è stato appreso e a cosa bisogna fare perché venga interiorizzato.

In quest'ottica, abbiamo proposto una procedura preparatoria all'osservazione in classe che comporta una preliminare revisione degli atteggiamenti e delle cornici mentali possedute e una procedura osservativa volta a selezionare specifici comportamenti da migliorare e che vanno resi oggetto di training guidato più specifico.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D., & Romney K. (1974). *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Australian Society for Evidence Based Teaching (2017). *How To Give Feedback To Students: The Advanced Guide*. Andergrove, QLD: Australian Society for Evidence Based Teaching.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

- Bell, M. (2020). *The Fundamentals of Teaching, A Five-Step Model to Put the Research Evidence into Practice*. Routledge.
- Bartolini Bussi, M.G., & Ramploud, A. (2018). *Il Lesson Study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci Faber.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Picci, P. (2012). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, ottobre 2012.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Bonaiuti G., & Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Emmer, E.T., & Evertson, C. M. (2013). *Didattica e gestione della classe*. Milano: Pearson.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferrer-Esteban, G. (2021), *L'insegnamento strutturato e le strategie per sostenere l'apprendimento. Osservazioni in classe*. Fondazione Agnelli, 1.
- Gagné, M., & Briggs, L. J. (1974). *The principles of instructional design*. New York Hold. (Trad. IT, 1990, Torino: SEI).
- Gagné, R. (1995). *The conditions of learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Godfrey, D., Seleznyov I.S.; Anders, J.I., Wollaston, N. & Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, 45, 2, 325-340.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Torino: Giunti.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratorio. *Formazione & Insegnamento* XV, 3.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 22, 125-141.
- Mayer, R.E. (2005). *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (31-48). Cambridge University Press.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *ETR&D*, 50, 43-59.
- Ming Cheung, W., & Yee Wong, W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 2, 137-149.
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008.
- Reigeluth, C. (1999). *What is Instructional Design Theory and How Is it Changing?* Instructional-Design Theories and models. Volume II. A new paradigm of Instructional Theory. Reigeluth. Indian University, LEA Pub.

- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research based principles that all teachers should know*. American Educator, Spring 2012. <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Rosenshine.pdf>, (vers. 02.10.2020).
- Rumelhart, D.E., & Norman, D.A. (1976). *Accretion, tuning and restructuring: three modes of learning*. University of California, San Diego, Report n. 7602.
- Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. URL: <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34.

ALLEGATO: ETQ3

	Secondo la tua esperienza professionale, un insegnante efficace ritiene che ...	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
1	... nella maggior parte dei casi debba essere l'alunno stesso a suggerire l'argomento da trattare, le attività e il tempo da dedicarvi.	1	Questa affermazione non è accettabile nella sua generalità. La sua efficacia è stata più volte smentita dalle evidenze che mostrano invece come ogni volta in cui si riduca la guida dell'insegnante gli apprendimenti peggiorino.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo
2	... sia molto importante presentare all'alunno il problema reale nel suo complesso e lasciare che questi scopra da sé la risoluzione.	1-2	Questa affermazione può essere condivisa in situazioni molto circoscritte e di fronte ad alunni già esperti. La maggioranza degli alunni fallisce se il problema non è semplificato e gradualizzato adeguatamente al livello delle loro capacità.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo
3	... per definire gli obiettivi della lezione bisogna attenersi alla struttura dei contenuti e seguire l'ordine dei paragrafi indicati nel libro di testo.	1	Un obiettivo didattico non si identifica con il tema della lezione. Il passaggio agli obiettivi comporta una trasformazione dei contenuti in categorie e processi cognitivi (termini, concetti principali, conoscenze di base, conoscenze approfondite ecc.) che devono poi essere operazionalizzati, cioè tradotti in specifiche prove di valutazione.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo
4	... entrando in classe sia soprattutto importante affidarsi alla propria creatività e capacità di improvvisazione.	1-2	La creatività e la capacità d'improvvisazione sono buone qualità ma quando un insegnante entra in classe dovrebbe essere concentrato sui traguardi da raggiungere e sui modi più pratici per strutturare la lezione.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo

5	... il modo migliore per avviare un nuovo argomento consiste nel proiettare un video accattivante.	1-2	Nella maggior parte dei casi gli usi di tecnologie, tanto più se "ad effetto", sono dispersivi rispetto al focus della lezione. L'interesse reale si sviluppa se si attivano le specifiche preconoscenze necessarie per gli obiettivi di apprendimento.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo
6	... sia preferibile sostituire la lezione espositiva con attività di gruppo condotte autonomamente dagli studenti.	1-2	Questa affermazione non è accettabile nella sua generalità. Si sottovaluta il ruolo della guida insegnante; gli alunni lasciati da soli riproducono e consolidano le loro conoscenze ingenuie e sono incapaci di fare avanzamenti significativi. Le evidenze scientifiche mostrano come ogni volta in cui si riduca la guida dell'insegnante gli apprendimenti peggiorino.	Dimensione PROGETTUALE	Disaccordo
7	... prima di entrare in aula bisogna avere un'idea precisa della durata delle attività e della loro conclusione a cui attenersi.	4-5	Quando un insegnante entra in classe dovrebbe essere concentrato sui traguardi da raggiungere e sui modi più pratici per strutturare la lezione.	Dimensione PROGETTUALE	Accordo
8	... nella presentazione di un argomento si debbano mettere a fuoco le informazioni essenziali eliminando ogni fattore di distrazione.	5	È una regola prioritaria per una buona didattica, richiamata oggi soprattutto dalla Teoria del carico cognitivo, ridurre i fattori di distrazione (carico estraneo) e regolare il contenuto di apprendimento sulla base delle capacità dell'alunno (carico intrinseco).	Dimensione PROGETTUALE	Accordo
9	... sia molto importante aver chiari gli obiettivi sotto forma di attività che gli alunni devono saper compiere alla fine dell'intervento didattico.	5	È molto importante stabilire obiettivi concreti e in parallelo le modalità operative per verificarli (operazionalizzazione degli obiettivi, vedi). Una criticità fondamentale rimane la difficoltà di definire gli obiettivi e allestire idonee prove di valutazione con essi coerenti.	Dimensione PROGETTUALE	Accordo

10	... sia molto importante far conoscere agli alunni all'inizio della lezione dove si intende "arrivare".	5	È un ottimo comportamento che attiva l'attenzione degli alunni sul focus delle attività. Gli apprendimenti migliorano se l'insegnante fa subito capire dove vuol arrivare.	Dimensione PROGETTUALE	Accordo
11	... si debba cercare di aggiungere quanti più stimoli possibili alla presentazione di un nuovo argomento.	1	Il sovraccarico di stimoli è una delle cause più frequenti della difficoltà di apprendimento, in particolare da parte di alunni poco esperti. La mente riesce ad acquisire solo pochi elementi alla volta e quando le informazioni sono tante non si riescono a selezionare quelle più importanti. Si consiglia di approfondire la Teoria del carico cognitivo, un riferimento fondamentale per tutti gli insegnanti.	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo
12	... si debba eliminare dalla scuola tutto quello che è ripetizione (esercizi, ripassi ecc.). Una volta che una cosa è stata trattata è preferibile dedicare tempo a nuove conoscenze.	1	È ingenua l'idea che si debbano sempre presentare cose nuove e non riconsolidare le conoscenze apprese. La necessità della ripetizione e del consolidamento è un tratto ineliminabile di ogni didattica efficace.	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo
13	... sia importante conoscere gli stili cognitivi degli allievi come prerequisiti per potersene avvalere poi nella didattica.	1-2	Il problema degli stili di apprendimento (visivo, uditivo, prassico ecc.) non è più riconosciuto come un riferimento affidabile. Nessuno è mai riuscito a indicare specifici stili cognitivi e ad impostare di conseguenza una didattica diversificata efficace. Per l'insegnante è molto più importante tenere conto delle pre-conoscenze, del livello linguistico e cognitivo, della disponibilità ad apprendere dell'alunno.	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo

14	... prima di iniziare una nuova presentazione sia importante richiamare le conoscenze già acquisite dagli allievi.	5	L'importanza dell'attivazione delle preconoscenze è un'acquisizione fondamentale della ricerca su cui convergono sia modelli teorici sia evidenze sperimentali.	Dimensione COGNITIVA	Accordo
15	... di fronte ad un problema troppo difficile il metodo migliore sia quello di scomporlo in passi graduali.	5	La scomposizione in parti (chunking) è il metodo più efficace di cui la didattica di sponge di fronte ad un problema che supera la capacità dell'alunno (è un punto fermo in tutta la tradizione dell'Instructional Design).	Dimensione COGNITIVA	Accordo
16	... impiegare un ambiente multimediale per far studiare gli alunni migliori la qualità del loro apprendimento.	1	Usare le tecnologie multimediali per studiare non migliora l'apprendimento; spesso esse producono sovraccarico e distrattività (questo non vuol dire che le tecnologie non vadano utilizzate per fini specifici e che non debbano essere introdotte nella scuola).	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo
	L'insegnante ha già trattato in modo descrittivo un argomento (prendiamo ad esempio il sistema solare). Adesso vuole indurre gli alunni ad una comprensione più approfondita e ...	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
17	... fa fare una ricerca su internet chiedendo di inserire nel motore di ricerca le parole "sistema solare".	1-2	Una ricerca, soprattutto con una consegna generica, per soggetti poco esperti non favorisce una comprensione approfondita. Porta via molto tempo e produce una buona dose di sovraccarico di informazioni superflue o non comprensibili.	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo
18	... fa fare un disegno del sistema solare al computer.	1	Fare un disegno al computer può essere un'attività divertente, ma rimane di scarsa rilevanza cognitiva. Non si capisce come possa attivare processi cognitivi profondi. Questi richiedono una ristrutturazione cognitiva degli schemi già posseduti.	Dimensione COGNITIVA	Disaccordo

19	... interviene con domande del tipo: "Cosa succederebbe se...". Ad esempio: "Cosa succederebbe alla terra se per qualche strana magia smettesse di girare intorno al sole? E se non ruotasse più su se stessa?"	5	Sollecitare ipotesi con la tecnica del "se ... allora..." è un'ottima strategia cognitiva per favorire una comprensione approfondita.	Dimensione COGNITIVA	Accordo
	Gli alunni hanno fatto un'esercitazione che si è conclusa con la creazione di mappe concettuali. L'insegnante intende fornire un feedback sul lavoro svolto e dice agli alunni:	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
20	"Datemi le vostre mappe, le porto a casa e ve le riporto con la mia valutazione".	1	È un cattivo modo di gestire il feedback che, per essere efficace, va fornito dall'insegnante nel corso stesso o subito dopo lo svolgimento del compito, non a distanza di tempo.	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo
21	"Confrontate la vostra mappa con il compagno di banco. Indicate dove stanno le differenze".	4-5	Richiedere un feedback immediato da un compagno è in genere una mossa utile per indurre l'alunno ad una revisione di quanto fatto.	Dimensione VALUTATIVA	Accordo
22	"Inserite le vostre mappe nel vostro portafoglio. Alla fine dell'unità faremo una presentazione collettiva".	1	È un cattivo modo di gestire il feedback che, per essere efficace, va fornito dall'insegnante nel corso stesso o subito dopo lo svolgimento del compito,	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo
	L'oggetto di studio (sistema solare) è già stato affrontato. Per verificare la qualità degli apprendimenti ottenuti dagli alunni gli insegnanti propongono varie soluzioni:	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo

23	Visita al planetario: un'uscita a un osservatorio o a un planetario che si trova nelle vicinanze della scuola con un'intervista a un esperto.	1	Si fa confusione tra strumento di verifica e attività didattica. Visite museali o colloqui con esperti potrebbero essere buone forme di arricchimento didattico, ma non sono certo buone soluzioni per valutare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti.	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo
24	Lavoro di gruppo: "Fate una ricerca sul sistema solare integrando le conoscenze che avete acquisito con quelle che trovate in Internet" (3 ore di tempo).	1-2	Si fa confusione tra strumento di verifica e attività didattica. Una ricerca non può essere considerata una modalità pratica ed efficace per verificare gli apprendimenti conseguiti.	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo
25	Una prova mista: una parte di domande di conoscenza con altre di comprensione/applicazione (del tipo: perché a Trento è più freddo che a Palermo? Cosa succederebbe ai pianeti se non esistesse la forza gravitazionale?).	4-5	Una prova che integra risposte chiuse con risposte aperte, equilibrata nella verifica delle conoscenze di superficie e delle conoscenze approfondite, potrebbe essere la soluzione più pertinente e meglio praticabile.	Dimensione VALUTATIVA	Accordo
	In classe c'è un alunno con disturbi specifici di apprendimento. Anche oggi, nel fare gli esercizi, la sua scrittura rimane piuttosto scorretta. L'insegnante ...	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
26	... si avvicina, pensa d'incoraggiarlo comunque e gli dice: "Bravo!"	1-2	I rinforzi, specie se inappropriati, possono essere controproducenti. Un rinforzo positivo fuori luogo ha spesso conseguenze indirette negative: il soggetto riconosce che il giudizio positivo è ingiustificato e perde fiducia in se stesso e nell'insegnante. In generale sono preferibili i feedback che orientano al miglioramento senza valutare, piuttosto che i rinforzi.	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo

27	... si avvicina e gli dice: "Non va troppo bene ma prova con più attenzione".	1-2	L'insegnante dovrebbe fornire all'alunno qualche indicazione su come migliorare. Un buon feedback deve far intravedere la strada concreta per migliorare.	Dimensione VALUTATIVA	Disaccordo
28	... si sofferma accanto all'alunno, gli sorride e gli dice: "Non preoccuparti. L'importante è comunque fare del proprio meglio".	1	L'insegnante non orienta le azioni dell'alunno, veicola inoltre indirettamente il messaggio che da lui non ci si può aspettare molto, atteggiamento giudicato in letteratura molto negativamente.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
29	... si siede accanto e gli dice: "Adesso rifacciamo tutto l'esercizio insieme".	1-2	Anche se la situazione deve essere valutata caso per caso, collocarsi accanto a un alunno per troppo tempo non è ritenuto un buon comportamento didattico. L'insegnante stigmatizza la specificità del problema e dimostra di disinteressarsi all'intera classe (l'atteggiamento non garantisce equità).	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
30	... si avvicina, indica una parola scritta male e gli dice: "Forse qui dovresti cambiare qualcosa?"	4-5	È il modo più efficace fra quelli proposti: dare un rapido input evitando di soffermarsi troppo sul soggetto in difficoltà.	Dimensione VALUTATIVA	Accordo
	L'insegnante entra in classe, in terra ci sono alcune cartacce. L'aria è respirabile ma un po' appesantita. L'insegnante ...	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
31	... pensa che la situazione ambientale non sia tale che valga la pena di modificarla e afferma: "Ragazzi abbiamo da fare, mettiamoci al lavoro".	1-2	Il comportamento dell'insegnante non può essere approvato perché trasmette indirettamente agli alunni l'idea che non sia importante badare a ciò che ci circonda.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo

32	... si rivolge agli alunni esclamando: "Che disordine! Che cattivo odore in questa classe".	1	Il comportamento dell'insegnante non può essere approvato. Stigmatizza il comportamento degli allievi senza offrire un modello positivo di attenzione all'ambiente.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
33	... indica agli alunni vicini agli oggetti per terra di buttare le cartacce nel cestino. Intanto si avvicina alla finestra e la apre.	4-5	Il comportamento dell'insegnante offre un modello positivo di attenzione all'ambiente senza stigmatizzare gli alunni.	Dimensione GESTIONALE	Accordo
	Nella classe c'è un ragazzo particolarmente irrequieto, iperattivo; ha molta difficoltà a rimanere fermo, si alza di continuo, fa spesso "il buffone". L'insegnante ...	Risposta attesa	Feedback	Dimensione	Accordo / Disaccordo
34	... lo inserisce in uno dei lavori di gruppo.	1-2	Se l'alunno è iperattivo, inserirlo in un gruppo può accrescere problemi sia per l'alunno che per il gruppo.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
35	... esclama: "Sei davvero bravo a farci ridere, da grande dovresti fare il comico".	1	L'uso del sarcasmo non è una buona soluzione per regolare problemi di comportamento.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
36	... lo richiama ad alta voce ogni volta che si alza dal banco.	1	Si accentua il conflitto, si disturba la classe e difficilmente si risolve il problema.	Dimensione GESTIONALE	Disaccordo
37	... lo fa sedere in un posto più vicino alla cattedra per poterlo controllare meglio con lo sguardo e la vicinanza fisica.	4-5	Se l'alunno è iperattivo, avvicinarlo alla cattedra per poterlo tenere sotto controllo è sicuramente una buona strategia.	Dimensione GESTIONALE	Accordo
38	... prevede durante la sua attività delle pause prestabilite in cui può muoversi.	4-5	Potrebbe funzionare. Da una parte consente uno sfogo alla necessità fisica del movimento, dall'altra valorizza la consapevolezza dell'alunno e lo spinge all'autoregolazione.	Dimensione GESTIONALE	Accordo



Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria*
Teachers to the test. A research study on observation tools and the professional profile of nursery and primary school teachers

Gianfranco Bandini

Università degli Studi di Firenze, gianfranco.bandini@unifi.it

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze, raffaella.biagioli@unifi.it

Maria Ranieri

Università degli Studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

Fabrizio Rozzi

MI USR per la Toscana, fabriziorozzi@gmail.com

Luca Salvini

MI USR per la Toscana, luca.salvini1@istruzione.it

ABSTRACT

This article aims at presenting, on one hand, an experience of professional learning of the teachers-tutors of newly recruited teachers through the participation in a research community. On the other hand, it illustrates the results of a study related to the use of tools for observing and evaluating teachers' performances during the year of induction and probation. All activities have been carried out within the framework of an agreement between the USR for Tuscany, which was responsible of tutor training to support newly recruited teachers in the induction period, and the University of Florence having in charge the preparation of future teachers, attending the *Teacher Education Course for Primary School*.

Il presente lavoro intende illustrare, da un lato, una esperienza di arricchimento professionale degli insegnanti-tutor dei neoassunti attraverso la partecipazione ad una comunità di ricerca e, dall'altro, presentare i risultati di una sperimentazione relativa all'impiego di strumenti di osservazione e di valutazione delle performance dei docenti nell'anno di formazione e di prova. Le attività si sono svolte all'interno di un accordo quadro tra l'USR per la Toscana, in relazione alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti, di supporto alla formazione iniziale, e l'Università di Firenze in relazione alla formazione dei futuri docenti, frequentanti i Corsi di Studio in *Scienze della Formazione Primaria*.

* Il presente lavoro è stato ideato dagli autori nel quadro delle attività di collaborazione interistituzionale tra MI-USR per la Toscana e Università di Firenze. Per quanto riguarda la redazione dei testi, Gianfranco Bandini ha scritto il paragrafo 2, Raffaella Biagioli il paragrafo 6, Maria Ranieri il paragrafo 5, Fabrizio Rozzi il paragrafo 3, Luca Salvini il paragrafo 4. Introduzione e Conclusioni sono state sviluppate congiuntamente. Si ringraziano Cristina Gaggioli e Elena Gabbi per il supporto fornito nel corso dell'elaborazione dei dati.

KEYWORDS

Future Teachers, Induction, Teacher Profile, Primary & Nursery School, Community of Research.

Futuri insegnanti, Formazione iniziale, Profilo docente, Scuola Primaria e dell'Infanzia, Comunità di ricerca.

1. Introduzione

Nel mese di Aprile 2019 è stato costituito un gruppo di lavoro misto - all'interno di un accordo di collaborazione culturale e scientifica¹ tra l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), e l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Toscana - orientato a "realizzare strumenti per i docenti e per i tutor, idonei ad essere utilizzati come possibile riferimento per la formazione, a disposizione sia delle scuole polo per la formazione di ambito, che per la formazione condotta dall'Università. ... tali strumenti saranno sperimentati da entrambe le istituzioni, ciascuna per il proprio ruolo istituzionale".

Avendo come riferimento il lavoro svolto negli anni precedenti dall'Università di Firenze all'interno del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria e il lavoro realizzato dall'USR per la Toscana a partire dall'a. s. 2015/2016 per la formazione dei tutor dei docenti neoassunti, il gruppo di lavoro ha prodotto nel mese di Giugno 2019 un documento condiviso, da utilizzarsi da parte di entrambe le Istituzioni, sulle competenze della docenza scolastica, con particolare riferimento alla Scuola Primaria e dell'Infanzia.

Nel mese di Dicembre 2019, dopo l'avvio delle consuete attività di formazione per i Tutor in modalità MOOC sulla piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana (formazione del corso comune obbligatorio per i Tutor a cura dell'USR per la Toscana), è stata avviata nello stesso ambiente digitale anche una fase di sperimentazione degli strumenti predisposti per i Tutor (corso associato alla sperimentazione), finalizzati all'osservazione dei docenti neoassunti.

Per la sperimentazione è stato adottato un modello di verifica formativa del conseguimento dei livelli minimi del profilo professionale (S3PI) dei docenti, condiviso sia in relazione alle azioni formative che si svolgono prima dell'immissione in ruolo, sotto la responsabilità dell'Università, sia in relazione alle azioni che si svolgono nell'anno di formazione e di prova, sotto la responsabilità delle Istituzioni Scolastiche, per la parte dei docenti, e dell'USR per la Toscana, per la parte dei Tutor dei docenti neoassunti.

Gli strumenti predisposti sono stati utilizzati in particolare per la fase formativa di peer to peer, durante il periodo di formazione e di prova. Ai sensi del DM 850/2015, gli strumenti di osservazione da utilizzarsi per il peer to peer richiedono una concertazione ed una condivisione preventiva tra docente neoassunto e relativo tutor.

1 L'accordo di collaborazione culturale e scientifica è stato sottoscritto in data 1 Aprile 2019 dalla prof.ssa Ersilia Menesini, Direttore del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, e dal dott. Ernesto Pellecchia, Direttore Generale del Ministero dell'Istruzione Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

Pertanto, gli strumenti predisposti per la sperimentazione sono stati offerti a tutti i tutor in formazione sulla apposita piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana; hanno partecipato alla sperimentazione quei tutor che hanno ritenuto di adottare tali strumenti, previa condivisione con i docenti neoassunti loro affidati.

Gli strumenti messi a punto attraverso la collaborazione interistituzionale tra l'USR per la Toscana e l'Università di Firenze - Dipartimento Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia intendono essere aperti ad ulteriori collaborazioni e sperimentazioni.

La modalità scelta per la sperimentazione (MOOC, integrato da Webinar) ha consentito la prosecuzione ed il completamento con successo delle attività, nonostante il periodo emergenziale dovuto al COVID-19.

2. Il profilo professionale (S3PI): dimensioni e indicatori

Il lavoro dell'insegnante è un'attività dalle caratteristiche peculiari, che tutti noi crediamo di conoscere bene perché, caso unico tra gli impieghi professionali, tutti noi lo abbiamo sperimentato in prima persona come studenti. Questo *imprinting* iniziale, durante i molti anni della scolarizzazione, ce ne rende familiare la fisionomia e i ritmi, ma al tempo stesso ci espone a un fraintendimento sul quale occorre fare chiarezza. Infatti, ciò che abbiamo assimilato inconsapevolmente attraverso il contatto quotidiano con molti insegnanti, i modelli che abbiamo vissuto e sperimentato non ci appaiono come il frutto di una lunga stratificazione storica e sociale; ci sembrano, invece, del tutto naturali e quindi assai difficilmente modificabili. A meno che non ci siano state delle vistose eccezioni – in positivo o in negativo – l'influenza del passato, con la sua forte presenza nella nostra memoria, ci spinge lungo un sentiero che pensiamo già di conoscere e che ci porta inconsapevolmente a riproporlo (Calvani, Bonaiuti, Ranieri, 2017).

Il percorso universitario, dal canto suo, può limitarsi ad assecondare questa stabile e rassicurante strutturazione, tra passato e presente, lavorando per aumentare di molto le conoscenze degli studenti, ma senza intervenire criticamente sul mondo della scuola e sulle sue caratteristiche. Il vantaggio di avere a disposizione un elenco di standard professionali sta nella loro funzione orientativa perché tutti i soggetti impegnati nel progetto di tirocinio (studenti, tutor universitari e tutor scolastici) hanno a disposizione degli elementi chiari e osservabili del comportamento professionale. L'accento è così posto sulle pratiche reali e non sulla loro descrizione scritta, nell'intento di coordinare tutti gli sforzi della comunità nel migliorare le modalità di insegnamento degli studenti in formazione.

Nella nostra tradizione culturale ciò costituisce un cambiamento di non poco conto che impegna tutti, in maniera trasparente e pubblica, a concentrarsi su un numero ristretto di aspetti rilevanti, ritenuti fondamentali per poter abilitare alla professione docente.

All'interno degli standard un ruolo fondamentale viene svolto dalla capacità relazionale del futuro docente, un vero e proprio grado zero del lavoro in classe (Bandini, 2014): senza questa capacità ogni altra competenza del docente diventa inutile e improduttiva. Quanto più i bambini sono piccoli, quanto più la mancanza di adeguate competenze relazionali e affettive rischia di compromettere il clima della classe e incidere negativamente sullo sviluppo infantile (Bandini, 2018). Il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, per migliorare questo percorso, renderlo efficace e innovativo, ha scelto di dotarsi di un particolare strumento che deriva da esperienze internazionali di grande rilievo,

soprattutto quelle inglesi che sono iniziate già negli anni Novanta del secolo scorso. Purtroppo, ad oggi, anche se la ricerca sulla formazione degli insegnanti è ormai molto vasta anche nel nostro paese², non abbiamo ancora un profilo professionale nazionale, per quanto molti elementi siano naturalmente deducibili dalla normativa, anche di carattere contrattuale, che riguarda la figura del docente. Proprio per questo motivo, alla luce dei dati risultanti dal confronto con altri sistemi scolastici, il Corso di Studi ha cercato di costruire un modello per l'uso interno che fosse, al contempo, una valida proposta per gli altri corsi di formazione dei maestri. L'elenco degli standard professionali consente infatti di delineare con grande precisione le competenze dello studente alla fine del percorso formativo universitario che, è bene ricordarlo, è abilitante. Poiché si rivolgono alla figura dello studente tirocinante non equivalgono agli standard della professione del docente in servizio, ma sicuramente descrivono tutti gli elementi di base del suo lavoro, il suo *core business* (Bandini et al., 2015).

La novità introdotta si riassume principalmente nella formulazione del modello formativo contrassegnato con la sigla S3PI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia)³ (Bandini, Calvani, Capperucci, 2018). Questa si riferisce, in senso stretto, ad un documento che descrive il quadro delle competenze professionali conseguibili dai futuri insegnanti di scuola primaria durante il tirocinio, tenendo conto anche dei necessari raccordi con il percorso accademico; essa rende esplicite a tutti gli attori coinvolti, in particolare agli stessi studenti, le azioni che concorrono anno per anno allo sviluppo delle diverse competenze fino al conseguimento del profilo complessivo finale (per comprendere come si è pervenuti alla sua formulazione e per una comparazione con altri modelli simili). Tali standard si ispirano ai requisiti del *Qualified Teacher Status* usato in Inghilterra⁴ e sono costruiti in modo da essere congruenti con la normativa italiana vigente, attualmente reperibile nel *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione* (decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994) e successive disposizioni, nel *Regolamento* che ha definito le modalità della formazione iniziale degli insegnanti (decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010), nei contratti collettivi nazionali di lavoro, nei già citati legge n. 107 del 13 luglio 2015 e decreto ministeriale del MIUR n. 850 del 27 ottobre 2015 (periodo di prova e formazione del personale docente). Nel DM 850/2015, in particolare, all'art. 1, comma 4 si fa esplicito riferimento al fatto che "le attività di formazione [del personale docente in periodo di formazione e di prova] sono finalizzate a consolidare le competenze previste dal profilo docente e gli *standard* professionali richiesti".

Gli standard inclusi nel modello S3PI sono organizzati in quattro aree (*Valori e atteggiamenti; Conoscenza e comprensione; Interazione didattica; Comunità professionale e formazione*), per un totale di 23 competenze⁵ su cui si basano tutti gli strumenti di osservazione e valutazione (*in itinere* e finale) dei tirocinanti.

2 Si vedano, ad esempio, Magnoler, Notti, Perla (2017); Nigris (2004); Rossi et al. (2015).

3 Cfr. <http://www.qualitaformazionemaestri.it/index.php/standard-professionali>

4 Cfr. Teacher Training Agency, Department for Education and Skills (2002), *Qualified Teacher Status*.

5 1) Uso della lingua; 2) Numeracy; 3) Manualità e comunicazione visiva; 4) Discipline; 5) Inglese; 6) Competenze digitali; 7) Strategie e metodi evidence-based; 8) Schede osservative e strumenti di valutazione; 9) Progettazione dell'intervento didattico; 10) Struttura degli interventi didattici; 11) Qualità cognitiva; 12) Qualità della comunicazione; 13) Sensibilità interpersonale e aspettative positive; 14) Capacità di fronteggiare criticità impreviste; 15) Sensibilità verso i fattori di contesto; 16) Gestione della sezione/classe e qualità del feedback; 17) Organizzazione e regole; 18) Responsabilità; 19) Normativa; 20) Lavoro in team (sezione/classe); 21) Lavoro collegiale (plesso/istituto); 21) Relazionalità e comunicazione (condivisa); 23) Riflessività e autovalutazione.

Il modello S3PI costituisce uno dei pochi strumenti empirici esistenti oggi nel nostro paese sulla costruzione delle competenze professionali degli insegnanti e, in un certo qual senso, risponde al bisogno di definire in maniera sistematica e analitica le competenze richieste ad un insegnante competente nelle diverse fasi del suo sviluppo professionale. Il modello S3PI, riferendosi alla formazione iniziale, è pensato per un insegnante che si affaccia per la prima volta all'esercizio della funzione docente, ma molte delle aree e degli indicatori di competenza che lo caratterizzano possono essere ritenuti validi anche per individuare le competenze necessarie per un insegnante esperto che da più tempo opera all'interno del contesto scolastico.

Una sua versione rimodulata è stata realizzata in collaborazione con l'USR per la Toscana ed è stata applicata nello studio descritto di seguito.

3. Il contesto della ricerca: obiettivi, campione, procedure

3.1 Gli obiettivi

La ricerca ha avuto l'obiettivo di verificare l'efficacia di un processo di valutazione dei docenti in anno di prova e formazione, che preveda, in via sperimentale, l'utilizzo di strumenti di osservazione e di sintesi condivisi e standardizzati, all'interno di uno specifico protocollo.

Il contesto trova il proprio inquadramento normativo nell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107 e nel relativo decreto ministeriale 850 del 27 ottobre 2015.

La finalità della sperimentazione è stata quella di testare strumenti in grado di consentire un'osservazione, un'analisi ed una riflessione consapevole e mirata sulle pratiche didattiche dei neoassunti, nell'ottica di stimolare l'attivazione di processi di miglioramento professionale per gli insegnanti impegnati nel percorso di formazione in ingresso.

Attraverso l'arricchimento del repertorio di strumenti a disposizione, il presupposto dell'azione si basa sulla volontà di favorire, sia nel tutor che nel docente osservato, l'"agire riflessivo" (Schön, 1993), costruito epistemologicamente, secondo il quale – come noto – il professionista che agisce si pone come ricercatore e, grazie a tale atteggiamento, accresce conoscenze e competenze riflettendo sull'azione. Il tentativo è di superare l'idea della pratica della valutazione dei neoassunti come puro adempimento burocratico amministrativo per abbracciare il modello della "razionalità riflessiva" (Striano, 2001), che vede colui che conduce l'indagine come calato nella situazione, con un impegno trasformativo e migliorativo. I docenti tutor, inoltre, nella sperimentazione qui presentata, sono chiamati a rivestire un ruolo attivo all'interno dei processi di creazione e di scambio di conoscenza (Biagioli, 2015a), grazie alla partecipazione ad un'ampia e competente comunità di ricerca in grado di promuovere un reale arricchimento professionale e di consentire, a livelli diversi, la partecipazione di soggetti con ruoli istituzionali differenti (ricercatori universitari, docenti, dirigenti scolastici, rappresentanti degli uffici scolastici e del Ministero).

La sperimentazione prevedeva l'adesione volontaria dei docenti tutor dei neoassunti: sono stati ammessi a partecipare i docenti tutor disposti ad affrontare un percorso di formazione e ad impegnarsi nell'applicazione di un preciso protocollo di ricerca.

3.2 Gli strumenti: la scheda di osservazione e la scheda di sintesi

I principali strumenti impiegati sono stati due: la scheda di osservazione e la scheda di sintesi. A conclusione del percorso, è stata richiesta anche la compilazione di un questionario finale di gradimento.

Gli strumenti sopra indicati rappresentano un adattamento del modello S3PI, adottato dal Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze per la valutazione dei percorsi di tirocinio degli studenti. Come anticipato nel paragrafo precedente, esso si basa sull'utilizzo di standard di competenze per il profilo professionale del docente di scuola primaria e di scuola dell'infanzia e definisce ciò che un tirocinante deve sapere, capire e saper fare. Gli strumenti adottati per la sperimentazione consentono di monitorare il percorso di crescita professionale del docente alla luce degli standard definiti. In particolare, la scheda di osservazione intende orientare in maniera intenzionale e selettiva lo sguardo dell'insegnante-tutor su alcune dimensioni, in modo da poterle registrare utilizzando un linguaggio denotativo. L'intenzionalità fa riferimento all'obiettivo di miglioramento, che rappresenta lo scopo dell'intervento sperimentale, la selettività riguarda la definizione puntuale degli elementi da prendere in esame, nell'ottica della valorizzazione.

Gli elementi da prendere in esame, facendo riferimento al modello S3PI, riguardano le tre dimensioni già menzionate, ossia quella cognitiva, quella comunicativa e quella gestionale.

Ogni dimensione è articolata in una serie di domande alle quali l'osservatore è chiamato ad attribuire un punteggio, da uno (molto critico) a sei (molto positivo). La dimensione cognitiva include sette domande, mentre quella comunicativa e quella gestionale otto.

Il protocollo ha previsto la compilazione, da parte dell'insegnante tutor, di due schede di osservazione del docente neoassunto, con due applicazioni, da effettuarsi Gennaio e Marzo 2020.

La scheda di sintesi, invece, si basa sui già citati standard del modello S3PI, per un totale di ventitré competenze⁶, articolate intorno alle quattro aree⁷ riconducibili agli standard professionali dell'art. 4, c.1 del DM 850/2015.

Per ciascuna competenza sono previsti tre livelli di valutazione: un livello zero, che denota criticità rilevanti, un livello uno (criticità risolvibili) ed un livello due. È, inoltre, previsto un campo per le annotazioni.

Il protocollo di somministrazione prevedeva che il tutor, dopo aver compilato due questionari di osservazione, procedesse alla compilazione della scheda di sintesi.

La compilazione è avvenuta online, attraverso il form realizzato ad hoc all'interno della piattaforma di e-learning dell'USR per la Toscana⁸. La piattaforma ospitava anche la specifica formazione per i tutor impegnati nell'accompagnamento del docente neo-assunto. Le schede sono state raccolte in modo anonimo.

6 Si veda nota 6.

7 I criteri intorno ai quali si costruiscono le quattro aree competenza sono i seguenti sono quelli proposti dal DM 850/2015: a. corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; b. corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali; c. osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente; d. partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti.

8 <https://www.toscana-istruzione.it/lms/index.php>

L'ipotesi alla base del presente lavoro è che l'adozione degli strumenti sopra illustrati abbia consentito agli insegnanti di fondare le loro valutazioni su una base di dati osservativi più accurati e condivisi con una comunità di pratica ben integrata (università, scuola, tutor universitario e tutor scolastico), ma soprattutto di focalizzare maggiormente l'attenzione sul possesso di competenze specifiche da parte del docente in formazione.

Nonostante l'interruzione delle attività didattiche in presenza a partire dal mese di Marzo 2020, la riposta dei docenti è significativa. I questionari di osservazione compilati sono stati 148 durante la prima applicazione e 144 durante la seconda, ed hanno riguardato lo stesso numero di insegnanti osservati dei quali 92 in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria, e 56 nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Per l'elaborazione dei dati sono stati presi in considerazione solo i casi di docenti in anno di prova e formazione per i quali siano stati compilati i questionari per entrambe le osservazioni previste dal protocollo e la relativa scheda di sintesi.

4. La piattaforma formativa

Da diversi anni l'USR per la Toscana si fa carico della formazione dei tutor dei docenti neo-assunti in modalità MOOC, affiancando alle modalità tradizionali anche il supporto di una apposita piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana.

A partire dall'a.s. 2017/2018, gli Uffici Scolastici Regionali hanno la responsabilità diretta della formazione dei tutor dei docenti neo-assunti. Le modalità di realizzazione della formazione sono differenziate sul territorio nazionale; nella maggior parte dei territori regionali viene effettuata una formazione in presenza.

In Toscana il numero dei tutor che si sono iscritti alla formazione dell'USR è stato in questi anni relativamente alto (Tabella 1).

ANNO SCOLASTICO	2017/2018	2018/2019	2019/2020
ISCRITTI	1.735	1468	2229

Tabella 1

Numero di Tutor dei docenti neoassunti iscritti alla formazione, per anno scolastico.

Tale aspetto, insieme alla volontà di sperimentare modalità formative innovative e più flessibili, ha contribuito alla decisione, a partire dall'a.s. 2017/2018, di effettuare la formazione dei tutor utilizzando la piattaforma di *eLearning* dell'USR per la Toscana, al fine di garantire da un lato flessibilità nelle modalità di erogazione e dall'altro unitarietà degli obiettivi e delle verifiche formative su tutto il territorio regionale.

Con riferimento specifico alla sperimentazione, dei 2229 tutor iscritti alla formazione obbligatoria comune, 201 docenti tutor hanno fatto richiesta di partecipare anche alla sperimentazione. Tali tutor afferiscono prevalentemente alla scuola dell'infanzia e alla primaria, a cui la sperimentazione era principalmente rivolta, ma anche ed in modo significativo, quasi inatteso, alla scuola secondaria di I e di II grado. Dei 201 tutor iscritti, 147 hanno completato la sperimentazione

(Figura 1), restituendo le due schede di osservazione e la scheda di sintesi compilate.

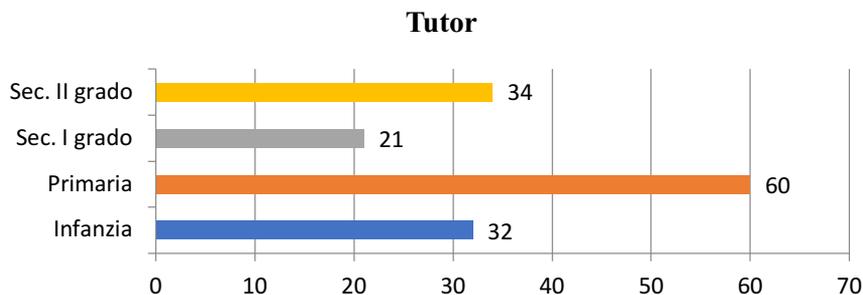


Figura 1
Numero di Tutor che hanno completato la sperimentazione, per grado di scuola.

Le attività formative sono state inserite su S.O.F.I.A.⁹ (ID. 38082, “Tutor docenti neoassunti a.s. 2019/2020”, parte comune, per complessive 10 ore, e ID. 38083, “Tutor docenti neoassunti infanzia e primaria 2019/2020, sperimentazione degli strumenti di osservazione” per complessive 15 ore).

Ai tutor che hanno frequentato con successo ciascuno dei due corsi, incluso il superamento del relativo test finale, è stato rilasciato un attestato nella forma di Badge e coloro che si erano preliminarmente iscritti anche su S.O.F.I.A. otterranno il riconoscimento del percorso svolto.

All’interno di questo percorso, a seguito dell’accordo di collaborazione culturale e scientifica di cui sopra, è stata attivata per la prima volta in questo in anno scolastico la sperimentazione degli strumenti condivisi per la valutazione da parte dei tutor delle competenze dei docenti neoassunti in anno di formazione e di prova o in percorso FIT.

La sperimentazione è consistita in interventi formativi finalizzati alla conoscenza e al piloting degli strumenti osservativi creati da UNIFI e condivisi con l’USR. Al termine dell’intervento, è stato somministrato un questionario finale, volto a soppesare le dimensioni incluse negli strumenti proposti nell’ottica di una ottimizzazione degli stessi.

I tutor pertanto, in questo anno scolastico, oltre alla consueta attività formativa obbligatoria (corso obbligatorio comune a tutti), hanno avuto la possibilità di effettuare una formazione ulteriore specifica (corso opzionale di sperimentazione degli strumenti di osservazione) aderendo alla sperimentazione proposta.

Per poter partecipare alla sperimentazione era comunque richiesto il completamento (con superamento del test finale del corso obbligatorio) del percorso comune.

Le attività on line di formazione dei tutor dei docenti neo-assunti sottoposti ad anno di formazione e di prova e dei docenti sottoposti al percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento (FIT) sono state avviate il 26 Novembre 2019 per la parte comune e il 2 dicembre 2019 per la parte di sperimentazione e si sono concluse il 31 maggio 2020.

9 <http://www.istruzione.it/pdggf/>

Come nei due anni scolastici precedenti, le attività si sono svolte in modalità MOOC, mediante l'utilizzo della piattaforma di eLearning dell'USR per la Toscana¹⁰.

La modalità MOOC ha consentito di raggiungere i destinatari della formazione senza necessità di spostamento fisico e con la possibilità di gestire autonomamente i tempi della formazione. Tale modalità, nella fase di avvio, è stata integrata da incontri in videoconferenza (Webinar) ed in presenza fisica, le cui registrazioni sono state rese disponibili in piattaforma.

Nella fase di sperimentazione sul campo i docenti tutor hanno utilizzato gli strumenti predisposti ed infine hanno effettuato la restituzione nella piattaforma.

Per il completamento della formazione della parte di sperimentazione era necessario completare le seguenti attività:

1. corso obbligatorio comune e successiva richiesta di partecipazione alla sperimentazione.
2. Introduzione e informazioni per la parte di sperimentazione.
3. Studio dei materiali relativi all'incontro di formazione in presenza "Formare i nuovi docenti. Il ruolo dei Tutor tra accompagnamento e innovazione", del 2 dicembre 2019.
4. Partecipazione o visione dei Webinar per la sperimentazione (9 e 16 gennaio 2020).
5. Materiali di approfondimento, modalità della sperimentazione e di uso degli strumenti di osservazione.
6. Schede di osservazione e scheda di sintesi, per la parte di sperimentazione.
7. test di valutazione (parte di sperimentazione).

Al completamento di tutte le attività di formazione è stata richiesta la compilazione di un questionario di gradimento sulle attività svolte; il questionario è stato restituito dall' 82,3% (121 tutor) di coloro che hanno completato la sperimentazione con la restituzione degli strumenti in piattaforma (147 tutor).

Da notare che, a causa dell'emergenza COVID-19 e della conseguente chiusura fisica degli edifici scolastici, a partire dai primi di marzo 2020, con la prosecuzione delle attività didattiche nella modalità di didattica a distanza (DaD), parte delle osservazioni di *peer to peer* sono state effettuate in videoconferenza, a distanza, nella modalità e con l'utilizzo delle piattaforme che ciascuna Istituzione Scolastica aveva stabilito.

5. Le dimensioni del miglioramento: uno sguardo ai dati

Dei rispondenti ad entrambe le schede, il 14% è laureato in Scienze della Formazione primaria e l'86% ha un diploma magistrale (o altro diploma) o altra laurea (titolo di studio) (Figura2).

¹⁰ <https://www.toscana-istruzione.it/lms/>

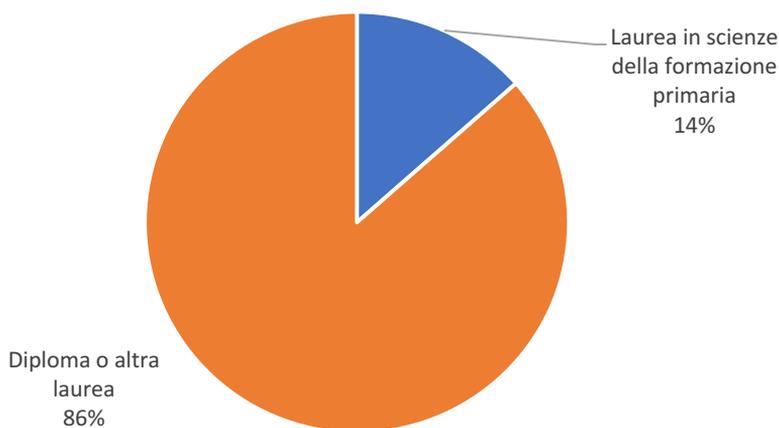


Figura 2
Titolo di studio degli insegnanti neoassunti osservati

Dal calcolo delle medie dei punteggi ottenuti nelle domande relative alle tre dimensioni si registra un netto miglioramento in tutte e tre le dimensioni nella seconda applicazione del questionario, sia nei docenti di scuola primaria che di scuola secondaria.

Da una prima analisi dei dati emerge che la dimensione in cui gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ottengono un punteggio più alto è quella della comunicazione (Figura3), mentre i docenti della scuola secondaria ottengono una media di punteggi più alta nella dimensione gestionale (Figura4).

Viceversa la dimensione in cui gli insegnanti ottengono la media dei punteggi più bassa è la dimensione cognitiva sia per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e primaria che per la scuola secondaria.

Insegnanti Scuola dell'Infanzia e Primaria

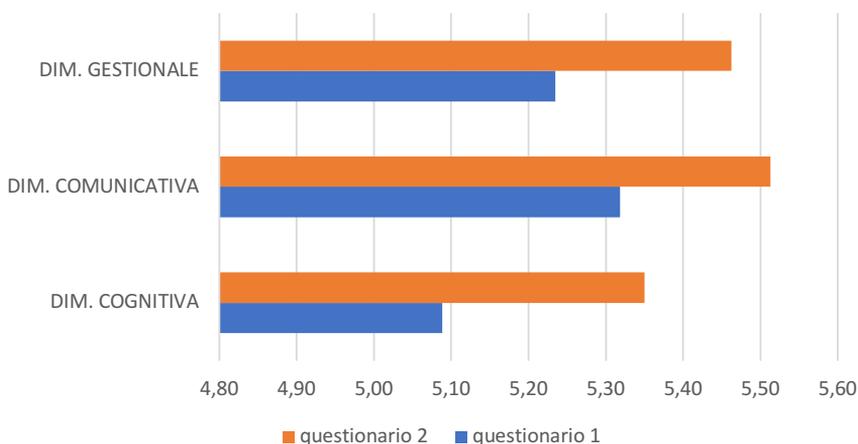


Figura 3
Punteggi medi ottenuti nelle tre dimensioni nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Insegnanti Scuola Secondaria di 1°/2° grado

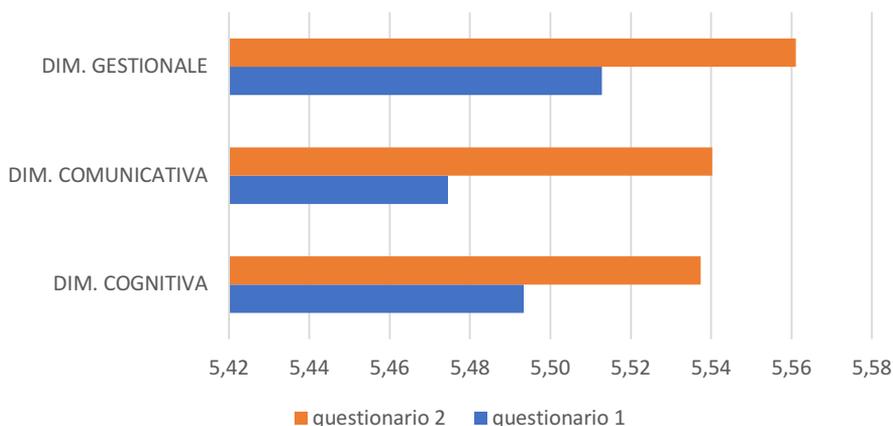


Figura 4

Punteggi medi ottenuti nelle tre dimensioni nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Non si rilevano differenze significative invece nella comparazione per titoli di studio.

Un dato interessante è la percentuale di miglioramento tra la media dei punteggi ottenuti dagli insegnanti diplomati o con altre lauree e gli insegnanti laureati in scienze della formazione primaria (Figura5).

I secondi infatti registrano una percentuale di miglioramento leggermente maggiore rispetto ai colleghi diplomati o con altre lauree (dal 3 al 4%).

Andamento generale dei punteggi tra Osservazione 1 e 2

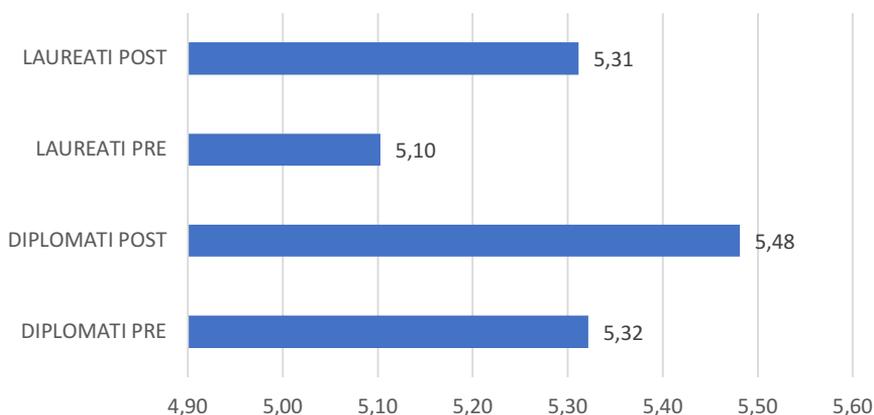


Figura 5

Andamento delle medie dei punteggi nelle osservazioni 1 e 2 degli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e in quelli laureati in scienze della formazione primaria.

Questo può far pensare che una formazione più specifica a carattere pedagogico fornisca un background teorico-concettuale che consente di leggere eventuali criticità e potenzialità nelle pratiche didattiche trovando più facilmente gli strumenti per migliorarle.

Andando ad analizzare la scheda di sintesi finale viene confermata una competenza comunicativa leggermente più alta negli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia rispetto a quelli della scuola secondaria. Sempre relativamente agli insegnanti dell'infanzia e della primaria si registrano invece punteggi più bassi nelle aree della competenza relativa alla lingua inglese e alla capacità di fronteggiare criticità impreviste rispetto agli insegnanti della secondaria, che a loro volta ottengono punteggi più alti nella capacità lavorare in team e nella conoscenza della normativa oltre che nelle conoscenze disciplinari e dell'inglese. Nel loro caso punteggi più bassi, rispetto ai colleghi del primo ciclo, si registrano negli aspetti comunicativi e nella sensibilità interpersonale (Figura6).

Se si prende in esame il titolo di studio dei docenti (Figura7) i dati mostrano che le cadute relative alla lingua inglese e alla conoscenza della normativa sono riconducibili maggiormente ai diplomati.

I laureati in scienze della formazione primaria ottengono punteggi più alti nelle competenze digitali e nella numeracy (si veda anche paragrafo 6). I diplomati invece ottengono punteggi più alti rispetto alla manualità, la progettazione dell'intervento educativo, qualità cognitiva e della comunicazione, sensibilità verso i fattori di contesto e gestione della classe, lavoro in team e relazionalità.

Da una prima lettura sembra che i diplomati abbiano più competenze a livello di pratica didattica molto legata alla gestione della classe e delle pratiche più a carattere gestionale, dato questo che può essere riconducibile alla condizione di precariato in cui versano molti insegnanti della scuola primaria che hanno avuto accesso alle graduatorie con il titolo di diploma magistrale ante 2001 o altre lauree e che solo di recente hanno avuto la possibilità di essere assunti.

I laureati in scienze della formazione primaria hanno probabilmente meno esperienza, ma una capacità maggiore di cogliere le opportunità di crescita professionale, forse dovuta alla preparazione teorico-pratica di base che fornisce al futuro insegnante la possibilità di leggere in maniera più consapevole le azioni che avvengono nel contesto scolastico, attingendo a dispositivi teorici che gli consentono di riflettere e teorizzare le pratiche agite e quelle osservate.

Scheda di sintesi - punteggi per gradi di scuola

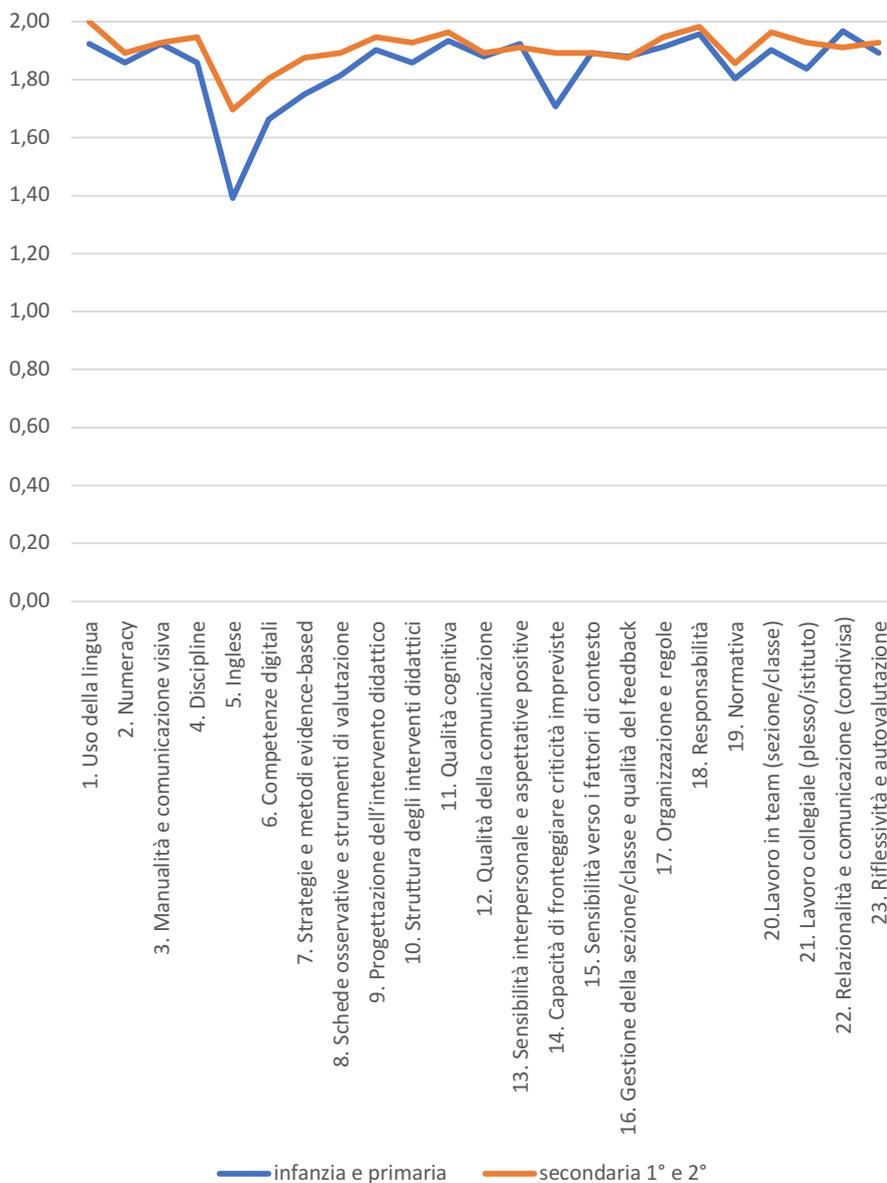


Figura 6
Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle aree di competenza per ordine di scuola.

Scheda di sintesi - per titolo di studio

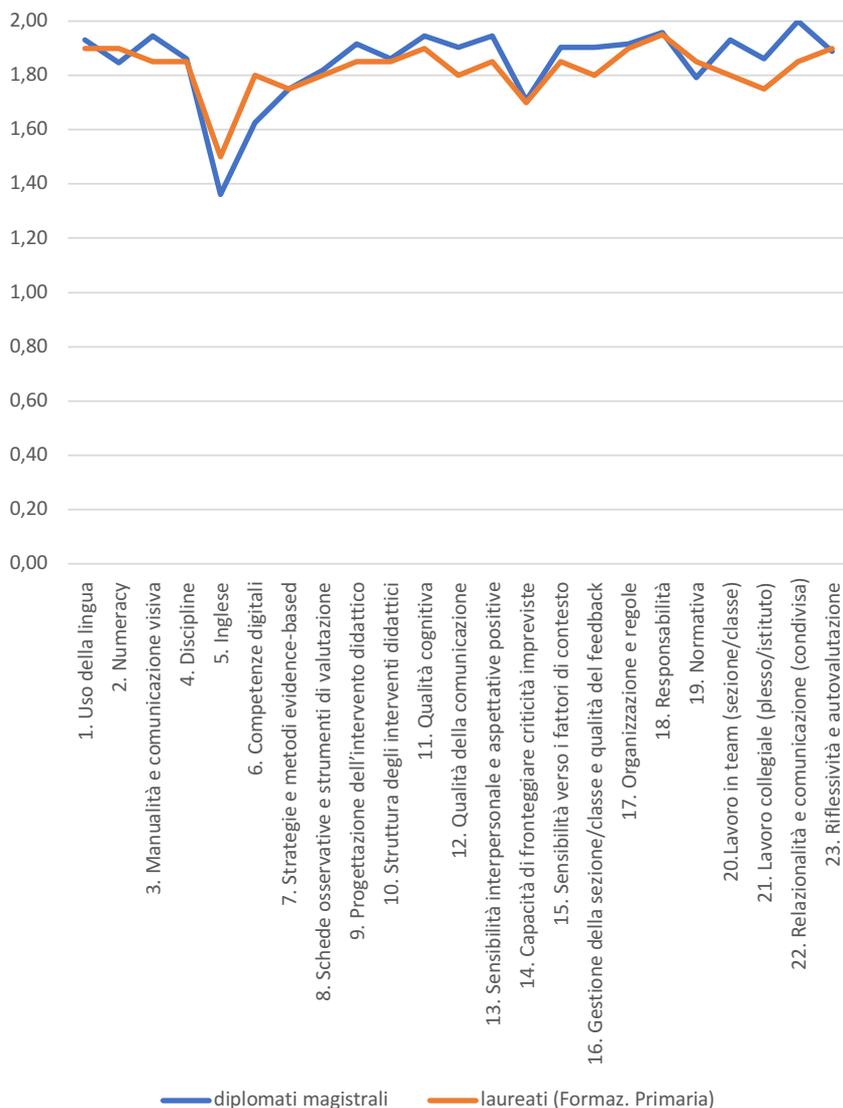


Figura 7

Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle aree di competenza per titolo di studio.

Più in generale la dimensione che ha ottenuto una media maggiore nei punteggi è quella comunicativa, anche se i miglioramenti più evidenti si sono registrati nella dimensione cognitiva e gestionale (Figura8).

Quasi a testimoniare che mentre la capacità comunicativa è in gran parte già presente in chi vuole intraprendere la professione dell'insegnamento, le dimensioni cognitive e gestionali si acquisiscono maggiormente con la pratica.

Questo potrebbe spiegare anche perché fattori come la sensibilità verso il contesto, il lavoro in team e la relazionalità sono già fortemente presenti anche in chi non ha frequentato corsi specifici per l'insegnamento.

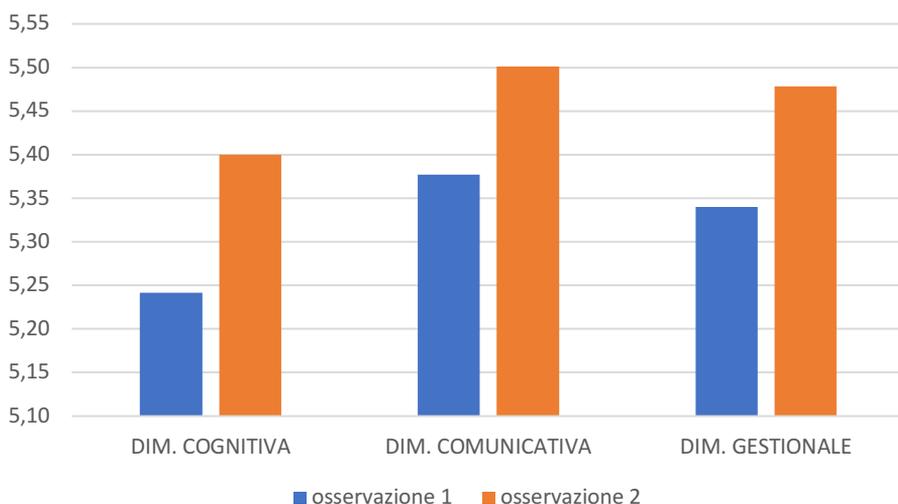


Figura 8
Andamento delle medie dei punteggi ottenuti nelle tre dimensioni osservate.

6. La ricaduta della sperimentazione in termini di progettazione dei percorsi formativi e di gradimento

6.1 Focus sulle competenze dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria per una riflessione sul corso di laurea in Scienze della Formazione primaria

Come già illustrato, il modello di rilevazione delle competenze, riconducibili agli *standard professionali* secondo quanto previsto dall'art. 4, c. 1, DM 27/10/2015, n. 850, prevede un totale di 23 competenze.

Per ciascuna competenza sono previsti 3 livelli di valutazione: 0= criticità rilevanti; 1= criticità risolvibili; 2= standard raggiunto e un campo per le annotazioni. L'interazione fra questi componenti hanno restituito indicazioni molto interessanti.

Questa ricerca ci permette di poter effettuare alcune considerazioni per valutare l'offerta formativa del Corso di Studio che rappresenta un presidio di qualità della formazione iniziale dei docenti, ulteriormente venutosi a caratterizzare per il suo elevato profilo istituzionale nel compito che è chiamato a perseguire a partire dal DM 249 del 2010. La professione insegnante richiede di saper padroneggiare un ampio repertorio di conoscenze, abilità e competenze di progettazione didattica e di valutazione degli apprendimenti socio-relazionali e cognitivi e la qualità del percorso formativo è stata confermata dai dati Alma Laurea ma poter osservare analiticamente attraverso un'osservazione sistematica i risultati dei laureati in Scienze della Formazione primaria rappresenta una opportunità unica.

Il dato, tuttavia, che si presenta come elemento di analisi comprende solo 20 insegnanti perché gli altri 72 risultano essere insegnanti diplomati e/ o con altra laurea, mentre i rimanenti 56 sono insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

È possibile comunque evidenziare che i laureati in Scienze della formazione

Primaria sono decisamente preparati nelle competenze digitali, nelle competenze Numeracy (Figura 10) e nella lingua inglese, come si evince chiaramente dai grafici seguenti (Figura 11).

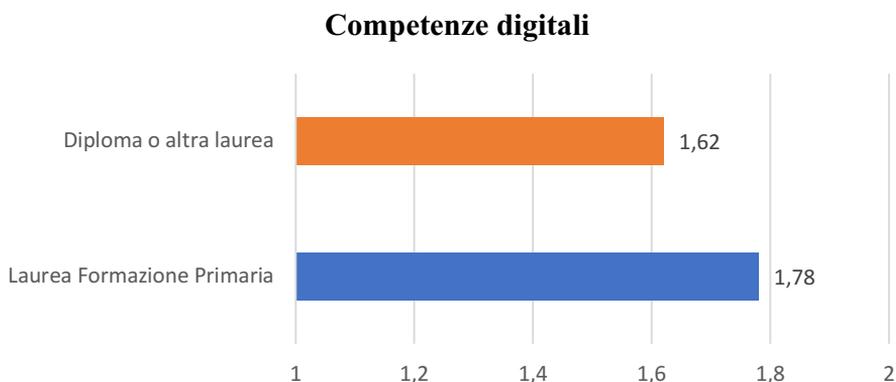


Figura 9
Competenze digitali a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

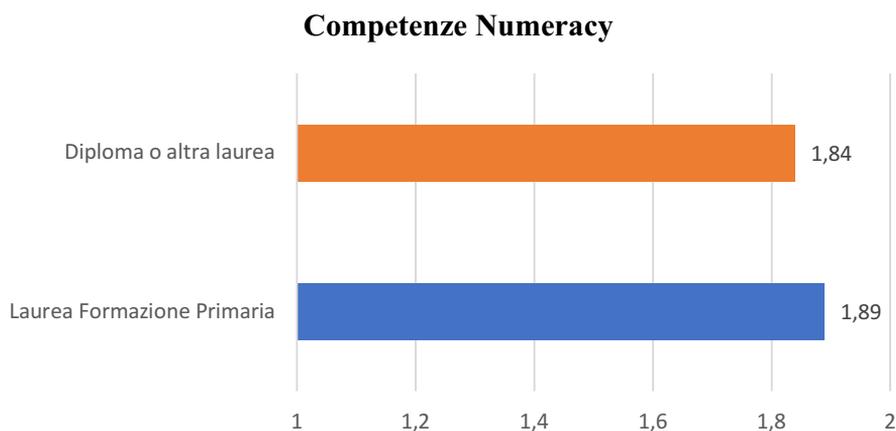


Figura 10
Competenze Numeracy a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

Inglese

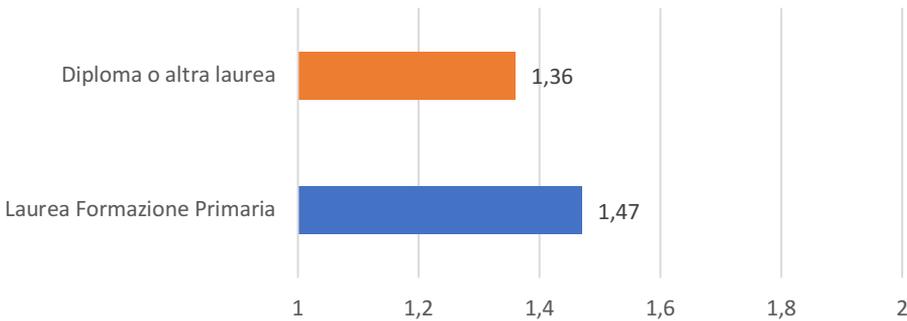


Figura 11

Competenze di inglese a confronto tra gli insegnanti diplomati (o con altre lauree) e quelli laureati in Scienze della formazione primaria.

Per le altre aree di competenza, osservate in un'ottica di comparazione tra i 20 laureati in Scienze della Formazione Primaria e i 72 diplomati e/o con altra laurea (dato aggregato), le distanze sono invece meno evidenti e in alcuni casi da migliorare, come la progettazione dell'intervento didattico e la relazionalità. Molto importante sarà ripetere in futuro tale rilevazione, ampliando il campione, per approfondire questi aspetti di cui si riporta per un confronto analitico la Tabella 2.

Il dato positivo della colonna Comparazione rappresenta un punteggio superiore ottenuto da coloro che afferiscono a Scienze della Formazione primaria, conseguito in 5 competenze. Per contro, il dato negativo dimostra una differenza a favore dei diplomati o laureati presso altre facoltà nelle restanti 18 competenze, sebbene in 8 casi questa differenza sia molto vicina allo zero (inferiore a 0,05).

	<i>Laurea formazione Primaria (Infanzia - Primaria) n = 20</i>	<i>Diploma o altra Laurea (Infanzia - Primaria) n = 72</i>	<i>Comparazione</i>
Competenze	Media	Media	Differenza
1. Uso della lingua	1,89	1,93	-0,04
2. Numeracy	1,89	1,84	0,05
3. Manualità e comunicazione visiva	1,84	1,94	-0,1
4. Discipline	1,84	1,86	-0,02
5. Inglese	1,47	1,36	0,11
6. Competenze digitali	1,78	1,62	0,16
7. Strategie e metodi evidence-based	1,73	1,75	-0,02
8. Schede osservative e strumenti di valutazione	1,78	1,81	-0,03
9. Progettazione dell'intervento didattico	1,84	1,91	-0,07
10. Struttura degli interventi didattici	1,84	1,86	-0,02
11. Qualità cognitiva	1,89	1,94	-0,05
12. Qualità della comunicazione	1,78	1,90	-0,12
13. Sensibilità interpersonale e aspettative positive	1,84	1,94	-0,1
14. Capacità di fronteggiare criticità impreviste	1,68	1,70	-0,02
15. Sensibilità verso i fattori di contesto	1,84	1,90	-0,06
16. Gestione della sezione/classe e qualità del feedback	1,78	1,90	-0,12
17. Organizzazione e regole	1,89	1,91	-0,02
18. Responsabilità	1,94	1,95	-0,01
19. Normativa	1,84	1,79	0,05
20. Lavoro in team (sezione/classe)	1,78	1,93	-0,15
21. Lavoro collegiale (plesso/istituto)	1,73	1,86	-0,13
22. Relazionalità e comunicazione (condivisa)	1,84	2,00	-0,16
23. Riflessività e autovalutazione	1,89	1,88	0,01

Tabella 2

Comparazione delle 23 aree di competenza tra i laureati in Scienze della Formazione Primaria e i diplomati e/o con altra laurea

Le limitazioni imputabili al campione ristretto e alla differenza di numerosità tra i rappresentanti delle due categorie non permettono generalizzazioni e comparazioni più rigorose, che tuttavia potranno essere condotte in future sperimentazioni.

6.2 Valutazione del percorso da parte degli insegnanti

A completamento della sperimentazione, ai partecipanti è stato somministrato un questionario per valutare l'importanza e l'utilità della scheda di osservazione predisposta dal gruppo scientifico dell'Università di Firenze. È risultato che la scheda di osservazione è stata un valido strumento di supporto ai tutor che hanno osservato i docenti neoimmessi in ruolo sia in un periodo di vita scolastica, per così dire, regolare, sia in un periodo di didattica a distanza, a partire da marzo 2021.

I contenuti formativi proposti nella scheda hanno avuto una percentuale di soddisfazione altissima, (Figure 12 e 13) e la scheda di valutazione è stata ritenuta un supporto decisamente utile per la formulazione di un giudizio di sintesi (Figura 14).

Possiamo affermare, inoltre, che la scheda di osservazione abbia costituito un valido supporto all'osservazione delle attività didattiche a distanza predisposte dai docenti al primo anno di ruolo e ritenuta anche uno strumento utile per orientare i docenti verso determinate attività a distanza, più funzionali agli apprendimenti dei bambini, come si evince chiaramente dalle risposte riportate nei grafici sotto indicati.

In generale, i contenuti formativi proposti hanno risposto in maniera adeguata alle sue aspettative iniziali?

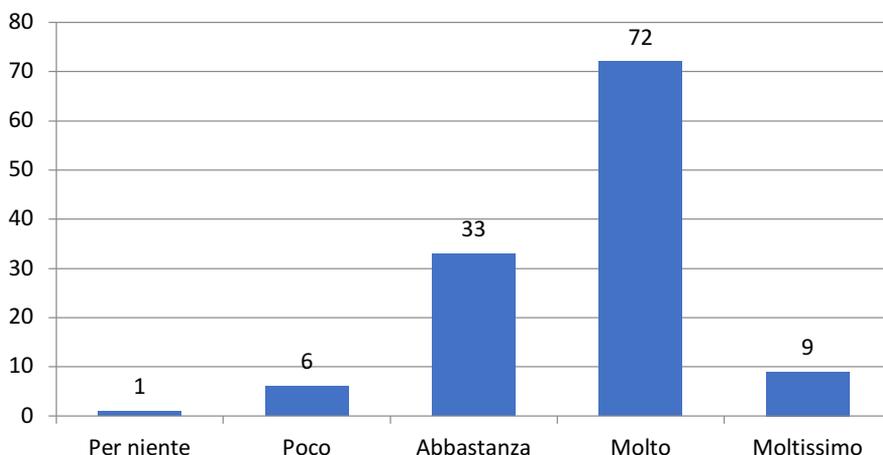


Figura 12
Gradimento rispetto ai contenuti didattici

Ritiene che le metodologie osservative proposte siano state utili per il monitoraggio delle attività dei docenti nell'anno di prova?

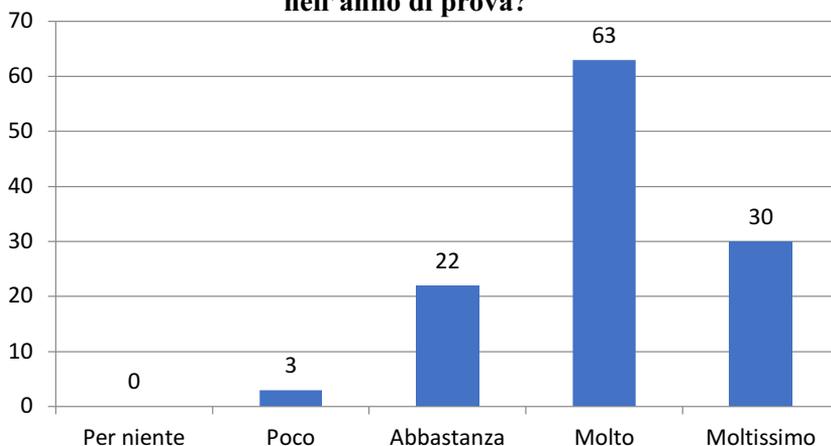


Figura 13
Percezione dell'adeguatezza delle metodologie per il monitoraggio

In che misura la scheda di valutazione è stata un supporto utile per la formulazione di un giudizio di sintesi rispetto a quanto osservato?

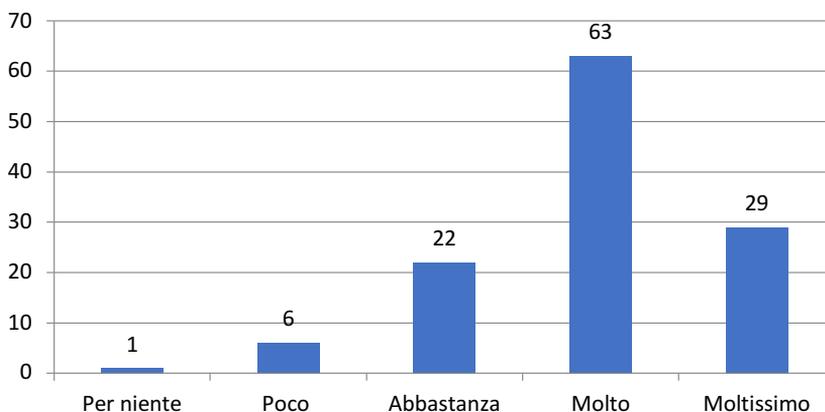


Figura 14
Percezione dell'utilità della scheda di valutazione

Pensa che le conoscenze acquisite le saranno utili nella sua professione di insegnante a scopo autovalutativo?

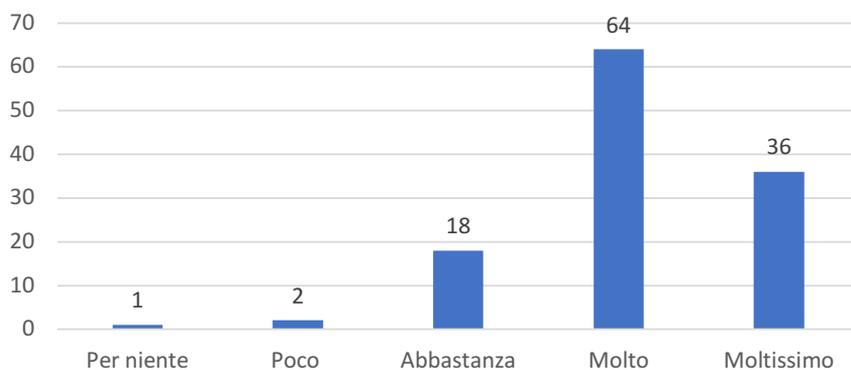


Figura 15

Percezione dell'utilità dell'intervento didattico a favore dello sviluppo professionale

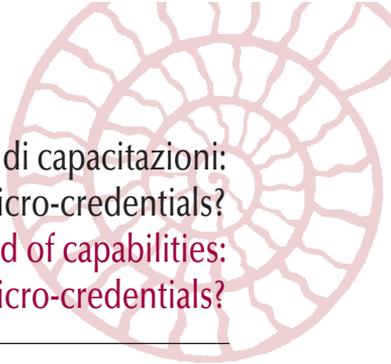
La formazione iniziale possiede un valore strategico che è destinata a condizionare la formazione sul campo. Occorre far aumentare la qualità degli apprendimenti, la nascita di una mentalità apprezzativa che veda le istituzioni come sistemi viventi in cui occorrono gli apporti di ciascuno per il rafforzamento delle pratiche di insegnamento (Clarke et al., 2006), verso il cambiamento e il miglioramento dei comportamenti e degli atteggiamenti.

7. Conclusioni

Se è vero che l'insegnante apprende dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come ha imparato ad apprendere dall'esperienza: se in maniera meccanica o riflessiva, ovvero la competenza metariflessiva (Biagioli, 2015b). Questa particolare competenza caratterizza l'insegnante come ricercatore, ovvero con una propensione investigativa verso la propria pratica professionale e porta a vedere l'insegnamento come un campo di problemi da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca che porta a riflettere sui risultati e a porsi nuove domande in un'ottica di ricerca-azione continua. Coerentemente con questi assunti, gli strumenti presentati in questo lavoro si propongono di sollecitare la dimensione metacognitiva dell'apprendimento professionale, ossia il circolo esperienza-riflessione. I risultati della sperimentazione indicano come essi abbiano supportato la crescita dei docenti neoassunti, specie nell'area comunicativa e gestionale, mentre suggeriscono un maggiore accompagnamento nella mediazione degli stessi per l'area cognitiva. Inoltre, alla luce delle evidenze raccolte, per la messa a regime degli strumenti e la loro piena adozione si rende necessaria anche una diversificazione nelle modalità di accompagnamento in rapporto al livello scolastico e al background formativo dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G. (2014). Cambiare la scuola, a partire dal "clima". *La vita scolastica*, 4, 19-20.
- 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 SPPI. *CQIA RIVISTA*, 15, 89-104.
- Bandini, G. (2018). Passione e competenza. Il nostro impegno per formare gli insegnanti del futuro. In G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (a cura di). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali* (pp. 7-11). Firenze: Non Solo Libri.
- Bandini, G., Calvani, A., Capperucci, D. (a cura di) (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Non Solo Libri.
- Biagioli, R. (a cura di) (2015a). *Tutor and mentoring in Education*. Pisa: ETS.
- Biagioli, R. (2015b). La formazione degli insegnanti nel contesto scolastico: mentoring e tutoring. In R. Biagioli (a cura di), *Tutor and mentoring in Education* (pp.167-182). Pisa: ETS.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through Appreciative Inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407-422
- Magnoler, P., Notti, A. M., Perla, L. (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2015). Il Teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.



Nuovi modelli formativi per gli insegnanti in un mondo di capacitazioni:
formazione tradizionale vs micro-credentials?
New training models for teachers in a world of capabilities:
traditional training vs micro-credentials?

Rosa Cera

Università degli Studi di Foggia - rosa.cera@unifg.it

ABSTRACT

The purpose of this paper is to develop an experimental model of micro credentialing for teacher training, aimed at developing transdisciplinary skills in the field of sustainable entrepreneurship. The specific objectives are twofold: first, to explain what micro credentials are and how they could help teachers in their initial (pre-service) and in-service (in service) training; secondly, to analyze the contribution of micro-credentials to teacher training in the field of social and sustainable entrepreneurship, in order to enable teachers to become promoters of a learning that stimulates change in the way of thinking and doing enterprise. Although the scientific literature on this subject is currently scarce, the analysis and interpretation of recent international studies have made it possible to look at the initiatives promoted by the European Commission and to apply the suggestions found in the literature to the development of the proposed training model. In this paper, micro credentials are not considered as antithetical models to traditional teacher training, but as their completion and refinement, in order to make acquire particular transdisciplinary skills.

La finalità del presente contributo è di elaborare un modello sperimentale di *micro-credentialing* per la formazione degli insegnanti, volto allo sviluppo delle competenze transdisciplinari nell'ambito dell'imprenditoria sostenibile. Gli obiettivi specifici sono duplici: in primo luogo, spiegare cosa siano le micro-credenziali e come potrebbero aiutare gli insegnanti nella loro formazione iniziale (pre-service) e in servizio (in service); in secondo luogo, analizzare l'apporto delle micro-credenziali alla formazione degli insegnanti nell'ambito dell'imprenditorialità sociale e sostenibile, in modo che i docenti possano diventare promotori di un apprendimento in grado di stimolare il cambiamento nel modo di pensare e di fare impresa. Nonostante la letteratura scientifica sull'argomento sia al momento esigua, l'analisi e l'interpretazione dei recenti studi internazionali sull'argomento hanno consentito di prendere visione delle iniziative promosse dalla Commissione europea e di applicare i suggerimenti presenti in letteratura all'elaborazione del modello formativo proposto. In questo lavoro, le micro-credenziali non sono considerate come modelli in antitesi alla formazione tradizionale degli insegnanti, ma come loro completamento e perfezionamento, al fine di acquisire competenze transdisciplinari particolari.

KEYWORDS

Micro credentialing, teacher training, transdisciplinary skills, sustainable entrepreneurship.

Micro-credenziali, formazione degli insegnanti, competenze transdisciplinari, imprenditorialità sostenibile.

Introduzione

Con l'avvento della pandemia covid 19, gli insegnanti hanno dovuto far fronte a una serie di nuovi bisogni educativi dei loro studenti, inoltre hanno dovuto pensare a come continuare a soddisfare le proprie necessità di apprendimento permanente e sviluppo professionale. Tutti bisogni ed esigenze che hanno coinvolto gli insegnanti in un procedimento di reinvenzione del processo di apprendimento, individuando nelle micro-credenziali uno strumento valido per acquisire abilità, ad esempio, relative al *distance learning* o nel campo dell'auto-valutazione (Darling-Hammond, Hyler, 2020). La pandemia ha, quindi, creato l'opportunità di ripensare e reinventare l'apprendimento e la scuola, in modo che potessero ritornare a essere agenti di trasformazione della società nella speranza di una maggiore equità e giustizia sociale (Fullan, 2020). Questa la ragione per la quale la formazione degli insegnanti riveste un ruolo chiave nei processi di cambiamento e di passaggio da una dimensione esistenziale (in)sostenibile ad un'altra autentica e puramente sostenibile. Il continuo aggiornamento delle competenze a cui gli insegnanti si dedicano permanentemente consente, infatti, l'integrazione dei principi e dei valori che regolano lo sviluppo sostenibile nella pratica scolastica e nei relativi curricula (Unesco, 2014). Un mondo di capacitazioni quello dello sviluppo professionale degli insegnanti (basato sul continuo aggiornamento delle conoscenze e competenze disciplinari di base), che necessita, quindi, di una formazione quanto più ampia e al contempo specialistica possibile volta, ad esempio, a integrare principi, conoscenze e abilità specifiche relative all'educazione allo sviluppo sostenibile. In questo senso, i percorsi educativi transdisciplinari e laboratoriali potrebbero rappresentare una valida opportunità nel promuovere processi conoscitivi partecipativi e trasformativi, poiché in grado di agevolare il confronto con diversi e molteplici obiettivi, ricercando così un equilibrio tra la diversità dei punti di vista e le proprie intenzioni. Un compito questo molto complesso, ma allo stesso tempo necessario affinché gli insegnanti possano continuare a essere agenti attivi nel processo di cambiamento sociale. Tutto ciò ha comportato l'elaborazione e l'affermazione di nuovi modelli formativi, al fine di sviluppare un sempre maggiore senso di auto-efficacia negli insegnanti, i quali hanno così imparato via via a rendersi sempre più autonomi nel proprio aggiornamento professionale.

La finalità del presente contributo è, quindi, quello di elaborare un modello sperimentale di *micro-credentialing* per la formazione degli insegnanti, volto a promuovere lo sviluppo di competenze transdisciplinari nell'ambito dell'educazione all'imprenditoria sostenibile. Il raggiungimento dell'obiettivo prevede il ricorso all'analisi e all'interpretazione della recente letteratura internazionale sull'argomento. A tale proposito, alcuni studiosi suggeriscono, ad esempio, nuovi modelli educativi che prevedano un livello ottimale d'integrazione tra lo schema formativo tradizionale e le *micro-credentials*, considerate come convalida di piccole unità di apprendimento, acquisite online, in presenza oppure in modalità *blended learning* (European Commission, 2020). Un'alternativa quella delle micro-

credenziali considerata come una valida opportunità per lo sviluppo di competenze verdi e digitali e per implementare sperimentazioni nei processi d'insegnamento/apprendimento (Oliver, 2019). Nonostante, le micro-credenziali comincino a essere sempre più utilizzate nel campo dell'educazione degli adulti, continua però a persistere una confusione o un'assenza di conoscenza su cosa in realtà siano e su come dovrebbero essere utilizzate per allinearle ai quadri di qualificazione nazionali ed europei esistenti (OECD, 2020). Per questa ragione, l'European Project Microbol - progetto, coordinato dal Ministero dell'Istruzione e della formazione fiamminga in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e della Cultura della Finlandia, il Centro di Informazione sulla Mobilità Accademica e sull'Equivalenza d'Italia, l'Associazione Universitaria Europea e l'Associazione europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore – è impegnato, ancora oggi, nell'elaborazione di un quadro comune europeo per le micro-credenziali (European project Microbol, 2020). A sua volta, la Commissione europea mira a sviluppare standard per la qualità e la trasparenza delle micro-credenziali, al fine di renderle affidabili, riconosciute e utilizzabili in tutto il mercato del lavoro europeo e nello spazio comune dell'istruzione. In questo modo, sarà così possibile associare le micro-credenziali ai quadri nazionali ed europei delle qualifiche, contribuendo a rendere sempre più comprensibile e affidabile il mondo della formazione. Dal momento in cui le micro-credenziali saranno riconosciute e convalidate, i lavoratori, e quindi gli insegnanti, potranno acquisire nuove conoscenze e competenze durante la propria carriera in modo agile e con la flessibilità di cui necessitano.

1. Sviluppo professionale autonomo e individualizzato degli insegnanti: le micro-credenziali come possibile risorsa

Nell'era dell'iper-connettività e del rapido cambiamento dovuto alla tecnologia, è impensabile che gli insegnanti continuino ad aggiornare e ad acquisire le proprie competenze solo attraverso metodi tradizionali di formazione, che generalmente prevedono il coinvolgimento di grandi gruppi e la frequenza ad alcuni workshop durante tutto l'anno scolastico. Gli insegnanti necessitano, invece, di una formazione individualizzata che possa assicurare autonomia e flessibilità tanto nella formazione iniziale quanto nel loro percorso di aggiornamento professionale. Per questa ragione, le micro-credenziali, piccole unità di apprendimento su misura, potrebbero rappresentare una valida alternativa, in quanto in grado di promuovere l'acquisizione di sempre nuove conoscenze e lo sviluppo di diverse abilità relative a un particolare dominio (Ehlers, 2018). In altre parole, le micro-credenziali sono moduli di formazione e sviluppo professionale su piccola scala, personalizzati e basati sulle competenze, consentono agli insegnanti di apprendere sempre e ovunque, permettendo loro di mostrare non solo ciò che sanno, ma anche ciò che sono in grado di fare (French, Berry, 2017). Nello specifico, l'utilizzo delle micro-credenziali agevola l'apprendimento continuo, consente di approfondire particolari argomenti e di acquisire una singola competenza, richiede l'implementazione di ciò che gli insegnanti imparano con i loro studenti, nonché consente di fornire esempi del lavoro svolto in classe, si concentra sull'applicazione dei contenuti nel contesto del lavoro didattico e inoltre si basa sulla dimostrazione delle competenze acquisite, requisito indispensabile per il conseguimento delle credenziali (Bertz, Kritsonis, 2019). La proposta di un nuovo modello formativo, adeguato al soddisfacimento di specifici bisogni le-

gati al mondo del lavoro, non dovrebbe, però, né sovrapporsi né contrapporsi a quello tradizionale, considerato indispensabile per l'acquisizione di precisi valori e comportamenti. In altre parole, si tratterebbe di creare un'integrazione dialettica tra la concezione di *bildung* (pensata come formazione culturale e spirituale della persona) con una formazione, definita da Liliana Dozza (2018), competente e consapevole, in grado di pensare nella complessità. In questo modo, alcune credenziali, ritenute essenziali nella formazione degli insegnanti, potrebbero essere "disaggregate" per essere poi "riassemblate" in modo diverso, creando così nuove grandi componenti dell'apprendimento, dal carattere flessibile e adattabile (Birtwistle, Wagenaar, 2020). Con l'accumulo, nel tempo, di micro-credenziali sarà, quindi, possibile per ogni insegnante acquisire in modo autonomo sempre maggiori conoscenze e abilità. Tra le diverse abilità necessarie a uno sviluppo professionale autonomo, la *learnability* assicura la capacità di crescere rapidamente, permettendo il *transfer of learning*, legato all'essere in grado di acquisire conoscenze e competenze apprese in uno specifico contesto per poi trasferirle e applicarle in classe (Danziel, 2018; Henriksen, 2018). Il concetto delle micro-credenziali trae le sue origini dal "*digital badge*", considerato come strumento idoneo per rendere visibile e convalidare l'apprendimento in contesti formali e informali, contribuendo a trasformare le tradizionali modalità di valutazione dell'apprendimento stesso. Inoltre, attraverso gli *open badges*, rappresentazioni digitali che descrivono gli esiti di una procedura di apprendimento online sulla base di criteri specifici (Papadimitriou, Niari, 2019), gli insegnanti hanno la possibilità di mostrare e di dimostrare le proprie credenziali educative. Gli *open badges* possono far parte di un e-portfolio che l'insegnante può gestire autonomamente, decidendo quale credenziale acquisita inserire durante il proprio percorso di educazione permanente (Jirgensons, Kapenieks, 2018). In Lettonia, ad esempio, ci sono i *blockchain*, strumento virtuale che consente agli insegnanti di raccogliere in un ambiente sicuro, trasparente e autonomamente gestito, le competenze e le conoscenze acquisite attraverso l'apprendimento continuo. Gli agili sistemi online consentono, quindi, agli insegnanti di identificare e sviluppare abilità importanti, presentando le prove dell'acquisizione delle competenze, guadagnare badge digitali, dando così prova dell'esperienza acquisita. Negli USA, la *Digital Promise*, organizzazione senza scopo di lucro, nata per decisione del Congresso degli Stati Uniti con l'intenzione di sfruttare le tecnologie digitali per migliorare tutti i livelli di apprendimento e istruzione, formale e informale, ha individuato quattro caratteristiche per cui l'approccio alle micro-credenziali si distingue dai tradizionali sistemi di sviluppo professionale (Digital Promise, 2016): basato sulle competenze (prevede la prova delle capacità acquisite dagli insegnanti e non sul tempo speso per l'apprendimento); personalizzato (gli insegnanti scelgono le micro-credenziali che vogliono conseguire sulla base dei propri bisogni, delle esigenze degli studenti e degli obiettivi scolastici); identificano le attività attraverso le quali svilupperanno ciascuna competenza, prendendo in considerazione anche, ma non solo, le tradizionali attività di apprendimento); su richiesta (gli insegnanti possono scegliere di acquisire nuove competenze o vedere riconosciute quelle già acquisite, attraverso un sistema online agile, utile per presentare prove e guadagnare micro-credenziali); condivisibile (gli insegnanti possono condividere le loro micro-credenziali sui social media, via e-mail e su blog, diventando così uno strumento portatile per l'apprendimento professionale, dimostrabile ovunque e in qualsiasi momento). Volendo, quindi, sintetizzare le fasi che distinguono l'acquisizione di una micro-credenziale, potremmo riassumerle in cinque punti: gli insegnanti individuano la micro-credenziale che intendono conseguire sulla base di specifici

bisogni; perseguono l'apprendimento; presentano le prove della competenza acquisita; esperti valutatori verificano le prove presentate dagli insegnanti; gli insegnanti ottengono la micro credenziale e ricevono un badge digitale (Fig. 1).

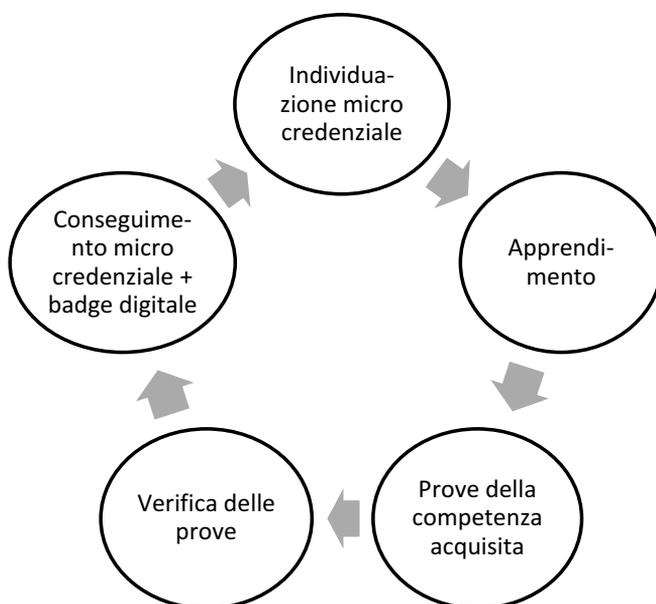


Fig. 1 Processo di acquisizione di una micro-credenziale

2. Micro-credenziali ed educazione all'imprenditorialità sostenibile e sociale

Mentre in America si discute di micro-credenziali già da alcuni anni, in Europa le istituzioni pubbliche che si occupano di formazione superiore hanno, solo di recente, avanzato alcune proposte, inoltre la letteratura scientifica sull'argomento sembra essere al momento non molto esaustiva, nonostante comincino a circolare documenti europei e nazionali che ne dimostrino l'utilità. Quasi impossibile poi trovare riferimenti su come implementare micro-credenziali per lo sviluppo di competenze riferibili al campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile che possano essere utili per gli insegnanti. Un mondo quello delle micro-credenziali che è, quindi, tutto in divenire e che al momento necessita di essere esplorato per comprenderne il funzionamento e le possibili applicazioni soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, e in particolare degli insegnanti. L'educazione allo sviluppo sostenibile affonda le sue radici nell'educazione ambientale e nell'educazione allo sviluppo a cui ha poi fatto seguito l'educazione all'imprenditorialità, nata con l'idea di formare una nuova generazione di imprenditori dallo sguardo attento alla sostenibilità (European Commission, 2013). Il bisogno degli insegnanti è, quindi, quello di poter usufruire di aggiornati e innovativi programmi di formazione, al fine di acquisire non solo conoscenze nel campo dell'educazione sostenibile, ma anche di sviluppare competenze specifiche nell'ambito dell'educazione all'imprenditorialità, soprattutto per quanti di loro insegnano negli istituti di formazione professionale. Un tipo d'istruzione questa particolarmente raccoman-

data dalla Commissione Europea (2020), la quale individua nella formazione professionale e continua un diritto fondamentale riconosciuto tanto agli uomini quanto alle donne, in modo da acquisire competenze tecniche e professionali utili per l'occupabilità, al fine di svolgere lavori dignitosi e volti all'imprenditorialità. Anche in anni precedenti, la Commissione Europea (2016) aveva parlato di "scuola imprenditoriale", considerata come luogo adeguato per l'educazione all'impresa, con la necessità di dover formare insegnanti esperti nell'apprendimento aziendale. Nel tempo, l'educazione all'imprenditorialità ha acquisito sempre maggiore attenzione, ancora oggi, come si evince dalla letteratura scientifica, sono molti i riferimenti alla necessità di considerare gli insegnanti come stimolatori dei processi trasformativi nel modo di pensare e di fare impresa (Lackéus, 2015; MCGuigan, 2016; Sommarstrom, Oikkonen, Pihkala, 2020). Il ruolo degli insegnanti è stato riconosciuto, infatti, essere essenziale nell'assicurare uno sviluppo economico sostenibile, indossando le vesti di innovatori e di imprenditori sociali, proprio alla luce della stretta relazione esistente tra le caratteristiche di innovazione individuale e quelle di imprenditorialità sociale dei docenti (Erden, Erden, 2020). L'imprenditorialità sociale non può essere considerata solo come un mix di attività profit e non profit, sarebbe invece più conveniente pensarla come a una cooperazione intersettoriale, volta alla creazione di valore per la società, attraverso l'individuazione di soluzioni sostenibili a problemi comunitari e ambientali (in)sostenibili. Solo i docenti dotati di particolari abilità creative e innovative sono, quindi, in grado di garantire un'educazione all'imprenditorialità sostenibile nella sua declinazione sociale. Per assicurare la sostenibilità nell'imprenditoria sociale, è di rilevante importanza educare futuri imprenditori che siano in grado di pensare in modo creativo e di risolvere problemi in modo innovativo. La STEAM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica) *education* potrebbe, ad esempio, rappresentare un modo per formare gli insegnanti all'imprenditorialità sociale, attraverso l'utilizzo di micro-credenziali, moduli formativi volti allo sviluppo non solo di un pensiero insegnante sistemico, ma anche creativo e in grado di innovare. Un approccio quello della STEAM *education*, basato sul principio della trans-disciplinarietà, intesa come stadio superiore della inter-disciplinarietà (Nicolescu, 2006), che utilizza la scienza, la tecnologia, l'ingegneria, l'arte e la matematica come punto di partenza al fine di stimolare l'indagine, il dialogo e il pensiero creativo, promuovendo la dimensione dialogica tra le diverse discipline e tra queste ultime e il mondo del lavoro. Nello specifico, il ricorso alla STEAM *education*, unitamente all'utilizzo delle micro-credenziali, basato quest'ultimo sulla modularizzazione dei programmi formativi, potrebbe garantire agli insegnanti un'educazione all'imprenditorialità sociale volta a creare un ponte tra i diversi campi conoscitivi disciplinari, indispensabili per lo sviluppo di competenze verdi nel campo dell'economia sostenibile. In un simile scenario sarebbe, quindi, utile che le università implementassero nuovi ambienti di apprendimento, sviluppassero maggiore familiarità con la digitalizzazione, in modo da essere in grado di offrire micro-credenziali dal contenuto trasversale e transdisciplinare, riuscendo così a soddisfare specifici bisogni formativi del mondo della scuola. Sarebbero, ad esempio, necessarie piattaforme e sistemi tecnici aperti adeguati per la sostenibilità e per aiutare a gestire nuovi modelli di credito e riconoscimento. Inoltre, sarebbe auspicabile che a occuparsi della formazione e dell'aggiornamento professionale degli insegnanti nell'ambito dell'imprenditorialità sostenibile non fossero solo gli economisti o gli ingegneri, ma anche gli umanisti e i pedagogisti dotati di specifiche competenze nel campo dell'educazione alla sostenibilità.

3. Le competenze per l'imprenditorialità sostenibile e l'apprendimento basato sul cambiamento

La necessità di formare insegnanti esperti nel campo dell'imprenditorialità sociale e sostenibile nasce dall'esigenza di trasformare i sistemi economici neoliberali dominanti nel mondo dell'impresa, in modo da promuovere una visione di sostenibilità nella comunità. Affinché gli insegnanti siano, però, in grado di educare futuri imprenditori sostenibili hanno la necessità di acquisire specifiche competenze non solo nell'utilizzo delle metodologie didattiche, ma anche nei contenuti. In altre parole, dovrebbero essere in grado di promuovere un apprendimento attivo, collaborativo, basato sui problemi ed esperienziale, attraverso l'adozione di approcci trans-disciplinari. Inoltre, educare all'imprenditorialità sociale e sostenibile significa acquisire competenze tanto nel campo della dimensione imprenditoriale, quanto in quello del sociale e della sostenibilità. Lans e altri studiosi (2014) sono finora gli unici ad aver elaborato un quadro delle competenze per l'imprenditorialità sostenibile a cui andrebbero associate le competenze per l'imprenditorialità sociale. Ne verrebbe fuori un quadro molto complesso e articolato, motivo per cui in questo contesto si è deciso di prendere in considerazione esclusivamente le competenze per l'imprenditorialità sostenibile. Alcune di queste competenze potrebbero, però, essere considerate valide anche per educare all'imprenditorialità sociale, come ad esempio lo sviluppo di un pensiero sistemico oppure l'abilità normativa. Il quadro proposto da Lans e colleghi include sette competenze chiave: *competenza di pensiero sistemico* comprendente la capacità di identificare e analizzare tutti i sotto-sistemi rilevanti in diversi domini (persone, pianeta, profitto) e discipline; *competenza interdisciplinare* includente la capacità di strutturare relazioni, individuare problemi e riconoscere la legittimità di altri punti di vista nei processi decisionali aziendali; *competenza di pensiero previdente* includente la capacità di analizzare collettivamente, valutare e creare "scenari" del futuro in cui l'impatto delle decisioni locali su questioni ambientali, sociali ed economiche è considerato dal punto di vista globale e a lungo termine; *competenza normativa* inglobante la capacità di mappare, conciliare e applicare valori, principi e obiettivi di sostenibilità con gli esperti, evitando di far proprie norme date, ma sulla base del proprio pensiero; *competenza d'azione* includente la capacità di impegnarsi in azioni responsabili al fine di rendere più sostenibili i sistemi socio-ecologici; *competenza interpersonale* aggregante la capacità di motivare, implementare e facilitare le attività di ricerca sulla imprenditorialità sostenibile, secondo i principi della collaborazione e della partecipazione; *competenza di gestione strategica* assimilante la capacità di pianificare collegialmente progetti, attuare interventi, transizioni e strategie per pratiche di imprenditorialità sostenibile. Il tipo di apprendimento che gli insegnanti sono, quindi, chiamati a promuovere dovrebbe motivare al cambiamento nel modo di pensare e di fare impresa, cercando di sviluppare nei propri studenti competenze di tipo cognitivo, metacognitivo, personali e sociali, oltre all'acquisizione di precisi valori e comportamenti. Un modo di apprendere questo che prevede diverse modalità (Lindner, 2018): *l'apprendimento attraverso l'esperienza* (Dewey, 1933), basato sulla stretta correlazione tra teoria e pratica combinata con la creatività e il lavoro collaborativo, e sulla riflessione delle esperienze personali vissute; *l'apprendimento critico e comunicativo*, il quale necessita di una comunicazione costruttiva tra insegnanti e studenti, volta a incentivare l'empatia, il rispetto e l'incoraggiamento, in modo da facilitare la collaborazione e stimolare la creatività; il *learning service*, basato sul lavoro di volontariato in cui ognuno/a si

assume la responsabilità delle proprie idee nel proporre soluzioni ai problemi sociali; *l'apprendimento attraverso il discorso*, volto ad incoraggiare gli studenti a impegnarsi in dibattiti sui problemi sociali, sviluppando così abilità argomentative e l'acquisizione dei valori democratici. Gli insegnanti per essere in grado di trasformare gli studenti in agenti attivi di cambiamento dovrebbero, quindi, trasmettere innanzitutto quelle che sono le conoscenze su cui si basano importanti questioni ambientali, economiche e sociali legate alla sostenibilità per poi agevolare lo sviluppo di un sistema di valori che supporti le azioni, e infine favorire l'assimilazione di capacità nello svolgere compiti di sostenibilità.

4. Un modello di *micro-credentialing*: competenze transdisciplinari nella formazione iniziale degli insegnanti

Educare gli studenti all'imprenditorialità sostenibile, in modo che diventino agenti di cambiamento, significa per gli insegnanti, in particolare per coloro che esercitano la professione negli istituti professionali, acquisire una serie di capacità e competenze e specifiche abilità nelle metodologie didattiche. Nell'attuale formazione iniziale degli insegnanti (pre-service) non si pone molta attenzione allo sviluppo delle competenze transdisciplinari e alle metodologie didattiche da utilizzare per tale finalità. Nulla di diverso accade nella formazione continua (in-service) dove si presta ancora scarsa attenzione non solo alle modalità utilizzate per l'aggiornamento professionale, ma anche nel considerare i contenuti da trasmettere. La transdisciplinarietà sembra essere ancora assente nei percorsi formativi degli insegnanti, mentre persistono livelli interdisciplinari, spesso puramente multidisciplinari, tali da non richiedere eccessivi sforzi nei lavori in team (Minello, 2020). Modelli formativi transdisciplinari dovrebbero, ad esempio, mirare a incentivare la collaborazione tra docenti di differenti discipline facendo ricorso alla *STEAM education*, considerata utile per stimolare le abilità investigative, il pensiero sistemico e creativo, favorendo così la dimensione dialogica tra diversi ambiti del sapere e rafforzando il collegamento con il mondo del lavoro. Solo attraverso la cooperazione, l'interconnessione e la realizzazione di progetti comuni, come ricorda Edgar Morin (1999) sarebbe, infatti, possibile assicurare lo sviluppo di abilità cruciali come quelle creative, di cittadinanza attiva, quelle imprenditoriali e la consapevolezza ed espressione culturale. Abilità queste di assoluta importanza se l'obiettivo è di educare gli studenti all'imprenditorialità sostenibile. La fase iniziale di formazione degli insegnanti potrebbe, ad esempio, rappresentare un momento cruciale per l'acquisizione delle abilità in precedenza menzionate, facendo magari ricorso all'approccio didattico della *STEAM education* e avvalendosi delle micro-credenziali nella progettazione del percorso formativo.

L'intento è, pertanto, quello di proporre un modello di micro-credenziale per la formazione iniziale degli insegnanti, al fine di promuovere lo sviluppo di competenze transdisciplinari come, ad esempio, la capacità di attingere, in modo critico e integrativo, da più quadri disciplinari per informare il pensiero e l'azione orientati alla sostenibilità, di comprendere l'alfabetizzazione epistemologica (comprensione di più modi di sapere, comprese le rispettive metodologie, applicazioni, vantaggi e limitazioni), la capacità di collaborazione (condivisione di punti di vista differenti, individuazione di obiettivi comuni, definizione comune di un problema, lo sviluppo di un linguaggio comune, la risoluzione dei conflitti d'interesse e la gestione delle dinamiche di squadra), la capacità d'investigazione (essere in grado di pianificare e realizzare progetti di ricerca transdisciplinari nel

campo dell'imprenditoria sostenibile)(Lynn Evans, 2019). Il programma di formazione proposto comprende tre diversi corsi composti ognuno di due moduli, per complessive 108 ore formative. Ogni modulo prevede ore di formazione in modalità di *blended learning*, in quando non tutta la formazione erogata tramite micro-credenziale deve necessariamente essere solo online. Al termine del corso di formazione, gli insegnanti riceveranno un *digital open badge* che attesterà il conseguimento della credenziale consistente nell'acquisizione delle competenze transdisciplinari.

I due moduli del primo corso dal titolo "postulati metodologici transdisciplinari" comprendono 12 ore di formazione in presenza, 14 ore di contenuti trasmessi in modalità *elearning*, 5 ore di lavoro fatto individualmente a casa e 5 ore di attività sul campo. Il primo modulo: "epistemologia transdisciplinare" ha l'obiettivo di comprendere la complessità propria della sostenibilità e le sue relazioni con l'imprenditorialità sociale e sostenibile, restituendo così unitarietà ai principi su cui si fonda l'educazione all'equità e alla giustizia sociale. Il secondo modulo: "pedagogia connettiva" ha, invece, l'obiettivo di trasmettere ai futuri insegnanti alcune metodologie didattiche che possano essere utilizzate per formare all'imprenditorialità sostenibile in ottica transdisciplinare (*project method, team based learning*).

I due moduli del secondo corso dal titolo "economia e imprenditorialità sostenibile" comprendono la stessa quantità e modalità di ore formative del precedente. Nel primo modulo: "sostenibilità e leadership organizzativa", gli insegnanti impareranno a pianificare e organizzare esperienze di apprendimento con l'apporto di diverse discipline, ponendo particolare enfasi sul ruolo dell'imprenditorialità sociale e sostenibile nel progresso economico (la metodologia didattica sarà quella del *project method learning*). Nel secondo modulo: "valutazione dell'intuizione imprenditoriale", i futuri insegnanti comprenderanno come valutare il senso d'iniziativa e di imprenditorialità degli studenti, secondo i criteri di una verifica formativa (la metodologia didattica sarà quella del *project method assessment*).

I due moduli del terzo corso denominato "transdisciplinarietà e cambiamento" includono stessa quantità di ore, ma con modalità differenti (12 ore in presenza; 8 ore di *elearning*; 5 ore di lavoro individuale; 11 ore di attività sul campo). Nel primo modulo "diventare agenti di cambiamento", gli insegnanti acquisiscono le capacità di leader di successo, in modo da promuovere e motivare i loro studenti a intraprendere un percorso di trasformazione; in questa fase sarà necessario per gli insegnanti capire come fare per coinvolgere e collaborare con l'intera comunità scolastica e del territorio (la metodologia sarà quella *team based learning*). Nel secondo modulo "la trasdisciplinarietà come chiave di volta", gli insegnanti impareranno come realizzare programmi di studio transdisciplinari, documenteranno quanto realizzato, rifletteranno sul lavoro svolto e identificheranno come procedere per migliorare la propria progettualità (la metodologia sarà quella *team based learning*) (Fig. 2). Al termine del corso di formazione i futuri insegnanti saranno valutati da un'equipe di esperti sulla base dei materiali prodotti e delle prove presentate e otterranno un *open badge* digitale che attesterà la credenziale conseguita.

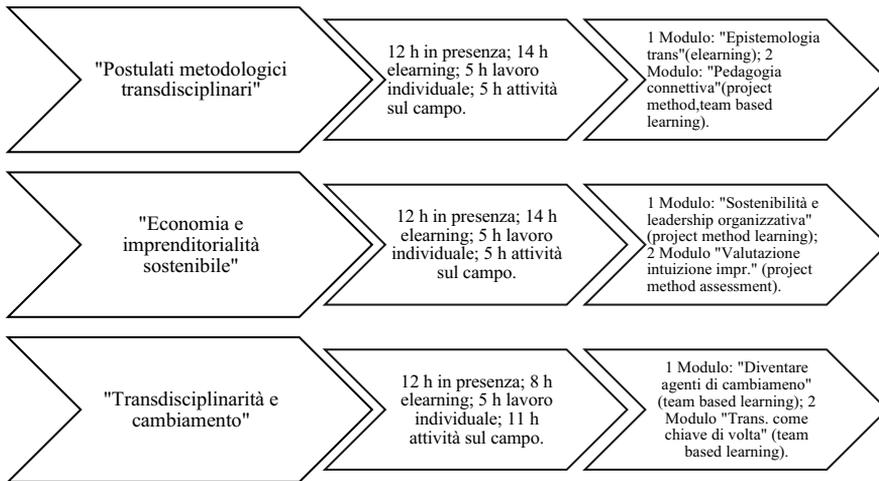


Fig. 2 Modello di *micro-credentialing* per la formazione insegnanti: "Transdisciplinarietà e imprenditorialità sostenibile".

Conclusioni: unicità e singolarità del modello proposto per un futuro sostenibile

Il presente contributo si configura come proposta sperimentale, finalizzata all'elaborazione di un curriculum intermedio, attraverso le micro-credenziali, volto allo sviluppo delle competenze transdisciplinari nell'ambito dell'educazione all'imprenditoria sostenibile per la formazione iniziale (pre-service) degli insegnanti. Sia le micro-credenziali quanto la proposta di un progetto di formazione per gli insegnanti sullo sviluppo delle competenze transdisciplinari sono stati finora argomenti trattati teoricamente, ma poco investigati fino in fondo tanto da consentire la progettazione di un programma formativo. Dai recenti documenti europei sembra che le micro-credenziali stiano diventando sempre più una realtà e un'esigenza imprescindibile nell'ambito formativo istituzionale. Una realtà questa su cui il mondo della formazione industriale ha già da qualche tempo puntato la propria attenzione, creando molteplici micro-credenziali, al fine di consentire ai propri dipendenti lo sviluppo di quelle competenze di cui le aziende necessitano. Tutto questo ha contribuito a creare una grande confusione su quelle che dovrebbero essere le caratteristiche delle micro-credenziali e soprattutto sul modo in cui dovrebbero essere valutate, generando così una contrapposizione tra formazione tradizionale (quella ricevuta nelle scuole professionali o nelle università) e formazione specialistica. In altre parole, la confusione creatasi intorno alle micro-credenziali ha fatto, in parte, tornare in auge il dibattito che ci fu negli anni '10 tra John Dewey e l'avvocato americano della formazione professionale David Snedden, in cui quest'ultimo sosteneva la necessità di riformare l'educazione liberale separandola completamente dalle sue radici accademiche, al fine di preparare gli studenti a diventare buoni lavoratori. Dewey (1915/1977) riteneva, invece, che la priorità della formazione superiore dovesse essere quella di aiutare le persone ad avere una migliore qualità di vita, non limitandosi quindi alla sola trasmissione di abilità e competenze tecniche idonee al lavoro. Dal punto di vista di Dewey, era necessario difendere la visione olistica dell'educazione, preservando lo sviluppo di quelle abilità sociali che avrebbero contribuito a rendere migliore la vita

di ogni cittadino. Per evitare, quindi, la messa in discussione dell'educazione olistica, evitando ogni genere di antitesi tra formazione industriale e quella accademica, la Commissione Europea, in questi mesi, è impegnata nel promuovere standard europei per la qualità e la trasparenza delle micro-credenziali, richiamando l'attenzione delle università e degli istituti professionali. Un mondo quello della formazione istituzionale pubblica che non può certamente rimanere in disparte, ma al contrario dovrebbe essere promotrice e sperimentatrice di nuovi modelli formativi, in modo da evitare una qualsiasi contrapposizione tra formazione tradizionale e specialistica, considerando così le micro-credenziali come completamento e perfezionamento della formazione più tradizionale tanto di quella scolastica che di quella universitaria. A tutto questo si aggiunge la necessità di dover considerare la formazione imprenditoriale in chiave umanista e pedagogica, evitando di delegare tale compito esclusivamente alle discipline economiche e ingegneristiche, ma ricercando una collaborazione tra diverse discipline che possa così contribuire alla creazione di programmi formativi volti allo sviluppo di competenze verdi (sostenibile) e blu (digitali). In questo quadro, diventa sempre più inevitabile la promozione di un nuovo modello di formazione degli insegnanti in grado di favorire l'implementazione di un modo alternativo di fare didattica e di un innovativo modo di collaborare tra docenti di discipline differenti.

Riferimenti bibliografici

- Bertz, D. E., Kritsonis, W. A. (2019). Micro-Credentialing and the Individualized Professional Development Approach to Learning for Teachers. *National Forum Teacher Education Journal*, 29(3), 1-11.
- Birtwistle T., Wagenaar R. (2020) Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. In A., Curaj, L., Deca, R., Pricopie (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29
- Council of the European Union (2020). *Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. 24 Novembre 2020. Available at: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/8e89305c-bc37-11ea-811c-01aa75ed71a1/language-en>
- Dalziel, M. M. (2018). Forecasting employee potential for growth. In L. A. Berger, D. R. Berger (eds.), *The talent management handbook* (third edition)(pp. 129-138). New York, NY: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L., Hyer, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dewey, J., Snedden, D. (1915/1977). Two communications. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 33-39. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11076202>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd edition). Lexington: D.C. Heath & Co. (Trad. it. *Come noi pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia, 1973).
- Digital Promise (2016). *Micro-credentials: Driving teacher learning & leadership*. Center for Teaching Quality.
- Dozza, L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia. <https://digitalpromise.org/reportsandresources/micro-credentials-driving-teacher-learning-leadership/>
- Ehlers, U.-D. (2018). Higher Credentiaion – Degree or Education? The Rise of Micro-Creden-

- tials and its Consequences for the University of the Future. EDEN Conference Genoa. June 2018.
- Erden, A., Erden, H. (2020). The Relationship between Individual Innovation and Social Entrepreneurship Characteristics of Teacher Candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 185-206.
- European Commission (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Re-igniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%5A5201DC0795>
- European Commission /EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_en
- European Commission (2020). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020SC0123>
- European project Microbol (2020). *Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union*. <https://eua.eu/downloads/publications/microbol%20desk%20research%20report.pdf>
- French, D., Berry, B. (2017). Teachers, micro-credentials, and the performance assessment movement. *VUE*, 46, 37-43. <http://vue.annenberginstitute.org/issues/46/teachers-micro-credentials-and-performance-assessment-movement>
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next?. *Prospects*, 49, 25-28. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>
- Henriksen, T. (2018). Measuring up for skills revolution: Talent assessment in the human age. In L. A. Berger, D.R. Berger (Eds.), *The talent management handbook* (third edition) (pp. 138-146). New York, NY: McGraw-Hill.
- Jirgensons, M., Kapenieks, J. (2018). Blockchain and the Future of Digital Learning Credential Assessment and Management. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 145-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218203.pdf>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What why when how*. Paris: OECD.
- Lans, T., Blok, V., Wesselink, R. (2014). Learning apart together: Towards an integrated framework for sustainable entrepreneurship competence in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37-47.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115-127. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- Lynn Evans, T (2019). Competencies and Pedagogies for Sustainability Education: A Roadmap for Sustainability Studies Program Development in Colleges and Universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. <https://doi.org/10.3390/su11195526>
- McGuigan, P. (2016). Practicing what we preach: Entrepreneurship in entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 19(1), 38-50.
- Minello, R. (2020). Neuroscienze cognitive in aula: le condizioni d'uso. *Formazione & Insegnamento*, 4. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4423>
- Morin, E. (1999), *La Tete bien faite. Repenser la reforme, reformer la pensee*, Editions du Seuil, Paris (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinarity – Past, present and future. In B. Haverkort, C. Reijntjes (eds.), *Moving worldviews. Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development* (pp. 142-166). COMPAS Editions, Leusden, Netherlands (AB). http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE.pdf
- OECD (2020). *The Emergence of Alternative Credentials*. Education Working Papers No. 216. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-emergence-of-alternative-credentials_b741f39e-en#page1

- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University.
- Papadimitriou, S. T., Niari, M. I. (2019). Open Badges as Credentials in Open Education Systems: Case Studies from Greece and Europe. *Journal of Learning for Development*, 6(1), 49-63.
- Sommarstrom, K., Oikkonen, E., Pihkala, T. (2020). Entrepreneurship Education with Companies: Teachers Organizing School-Company Interaction. *Education Science*, 10, 268. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272760.pdf>
- UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità:
una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*)
**Teachers' training in emergency perspectives and sustainability:
a first reflection on the distinctive dimensions (*signs of sustainability*)**

Paola Damiani

Università di Torino - paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

The purpose of the article is to propose an idea of sustainable training for sustainable practitioners, with particular reference to teachers and to schools in the current context complex. Starting from the reflection on two experiences of research-training carried out during the Lockdown period (March-June 2020), the characterizing elements that have allowed the success of both paths in a period of particular criticality will be identified.

These elements, consistent with some common key aspects of the main training approaches in the literature, may be used for the identification of a core set in order to guide the promotion and development of sustainable training approaches and models which may be the subject of future reflection and evaluation.

L'articolo intende proporre un'idea di *formazione sostenibile* per professionalità *sostenibili*, con particolare riferimento ai professionisti dell'educazione e della scuola nel contesto complesso attuale. A partire dalla riflessione su due esperienze di ricerca-formazione realizzate durante il periodo del Lockdown (marzo-giugno 2020), saranno identificati gli elementi caratterizzanti che hanno consentito la "tenuta" e il successo di entrambi i percorsi, in un periodo di particolare criticità. Tali elementi, coerenti con alcuni aspetti – chiave comuni ai principali approcci formativi presenti in letteratura, possono essere utilizzati per l'identificazione di un *core set* al fine di orientare la promozione e lo sviluppo di approcci e modelli di *formazione sostenibile* che potranno essere oggetto di riflessione e valutazione future.

KEYWORDS

Training, sustainability, personal development, organizational reliability core set.

Formazione, sostenibilità, sviluppo personale, affidabilità organizzativa, core set.

1. Lo scenario

La necessità di assumere nuovi modelli di formazione per gli insegnanti, in grado di rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi emergenti a livello globale, si era da tempo palesata, almeno nella letteratura di settore (Hetu, 1996; La Neve, 1999; Margiotta, 1999; Perrenoud; 1999; Luzzatto, 2011; Altet, 2003) e nelle percezioni di molti professionisti della scuola. Il periodo pandemico che stiamo vivendo ha reso tale necessità ancora più evidente e ha accelerato la messa in moto di azioni e processi che da reattivi ed emergenziali dovranno diventare riflessivi, proattivi e sistematici. Il rischio di incorrere in logiche opportunistiche, regressive o anche semplicemente occasionali e “scomposte” nella costruzione di risposte a sfide e bisogni sempre più complessi e urgenti è reale, anche per quanto riguarda lo sviluppo professionale di “docenti di qualità” (Trincherò et al., 2020).

I temi dello sviluppo umano, del benessere personale e collettivo, della cooperazione, dell’ambiente, delle differenze e dell’equità, posti al centro dell’Agenda Unesco 2030 per lo sviluppo sostenibile, possono/devono offrire una bussola per orientare le scelte anche a livello micro, in questa fase nella quale occorre costruire risposte “di pronto intervento”, oltre a costituire un orizzonte imprescindibile per la realizzazione di policy per la formazione dei docenti e per la riorganizzazione della scuola, a medio e lungo termine.

Come rileva Mulè (2018), riflettere sul ruolo culturale e istituzionale della figura del docente in una scuola del XXI secolo significa porre le basi per poter realizzare la complessiva trasformazione politico-culturale della scuola, in quanto il docente dovrebbe essere *l’investigator* che favorisce le innovazioni pedagogiche, didattiche, curriculari e organizzative, al fine di formare il futuro cittadino, misurandosi quotidianamente con la risoluzione dei problemi e con la gestione dell’imprevedibilità degli eventi che si presentano in classe.

È importante rilevare che i temi dell’Agenda sopracitati, oramai noti e discussi anche in ambito educativo e scolastico, rischiano di essere banalizzati o peggio strumentalizzati (ad esempio da logiche economiche e lobbistiche) nella quotidianità delle politiche e delle pratiche in-formative e formative, anche a livello di scelte progettuali e organizzative da parte di dirigenti e docenti; la loro rilevanza e la loro “apparente semplicità” richiedono di imparare a leggerli e a attivarli, a partire da un’analisi critica sugli aspetti caratterizzanti ritenuti prioritari e su possibili rischi e derive.

Risulta pertanto essenziale che gli insegnanti (insieme ai dirigenti e agli altri professionisti eventualmente coinvolti) riflettano sui temi e sugli obiettivi globali delineati dall’Unesco in modo contestualizzato, in relazione ai curricula e ai principi pedagogici e didattici della scuola innovativa e inclusiva del Terzo Millennio e alle risorse e ai bisogni specifici.

Per realizzare questo, occorre predisporre percorsi di formazione e di accompagnamento dei professionisti della scuola adeguati e sistematici. La costruzione di un orizzonte di significato e di capacità personali e professionali in grado di “reggere l’urto” della contemporaneità e di orientare verso il co-sviluppo, degli studenti e della comunità, nella direzione della sostenibilità personale e globale costituisce un aspetto – chiave, in termini sia di finalità sia di qualità, di tali percorsi.

Si intende pertanto proporre una prima riflessione sulla relazione tra modelli formativi e sviluppo professionale sostenibile, in riferimento a due esperienze formative “di successo” realizzate durante il *Lockdown*, finalizzata all’individuazione degli elementi caratterizzanti che, anche in riferimento a quanto affermato

in letteratura, possono giustificare la loro “tenuta” e la loro riuscita in un momento di emergenza e criticità estrema.

2. Modelli formativi ed esperienze per uno *sviluppo professionale sostenibile*

L’idea di “sviluppo professionale sostenibile” è un’idea interessante e intuitivamente condivisibile, ma piuttosto nuova e complessa da descrivere in termini univoci e definitivi. Si parla più di “professionisti della sostenibilità”, per i quali sono già presenti percorsi formativi anche a livello accademico, che di “formazione sostenibile” per “professionalità sostenibili”, ma i due ambiti (professionisti della sostenibilità e formazione professionale sostenibile), anche se non corrispondenti, paiono strettamente interrelati. La letteratura sul tema della sostenibilità delinea uno scenario ampio, di tipo transdisciplinare, nell’ambito del quale la pedagogia e, più in particolare, la ricerca sui modelli di formazione degli insegnanti, rappresenta un campo in rapida evoluzione.

Avanzando l’ipotesi che un aspetto-chiave connotativo dei modelli formativi in grado di promuovere uno *sviluppo professionale sostenibile* consista nell’essere funzionali al potenziamento delle capacità da parte di educatori e insegnanti di “gestire” la complessità, le emergenze e le incertezze caratterizzanti lo scenario attuale e futuro, nelle direzioni del co-sviluppo indicate dall’Agenda Unesco (con una centratura sull’equità e sull’inclusività), si cercherà di riflettere su alcuni approcci che paiono soddisfare tale aspetto, al fine di individuare le eventuali caratteristiche comuni (elementi caratterizzanti), per ipotizzare una sorta di “core-set” formativo nella direzione di una professionalità più sostenibile (“tracce di sostenibilità”).

Gli studi e le ricerche in ambito pedagogico degli ultimi anni, sia a livello nazionale sia transnazionale, hanno condotto all’identificazione di nuovi modelli e validi paradigmi ai quali riferirsi per individuare elementi caratterizzanti coerenti con la promozione di uno sviluppo professionale sostenibile e, più in generale, in grado di spiegare e sostenere la relazione tra processi formativi e sviluppo sostenibile.

In estrema sintesi, i modelli scientifici ed ecologici che mettono al centro persona globale del professionista (mente-corpo-azione) (*Embodiment*) e la relazione con i contesti reali (Bateson, 1977; Glenberg, 1999; Frabboni, Pinto Minerva, 2014; Sibilio, 2020), i modelli che promuovono co-sviluppo e che sostengono i processi inclusivi – *full inclusion* (Medeghini e Fornasa, 2011; EASNIE; 2012), i modelli riflessivi, trasformativi (Schon, Mezirow, 2000; Fabbri, 2007) e generativi (Wittrock, 1992; Mayer, 2009), fondati su principi pedagogici forti e su scoperte ed evidenze scientifiche (Hattie, 2009) si allineano con le dimensioni valoriali e strategiche della sostenibilità e risultano funzionali al “fronteggiamento” della complessità dello scenario attuale.

Nell’ambito di tali approcci - e delle dimensioni formative che li connotano - si ritiene di prioritario interesse lo sviluppo della persona globale del professionista, anche in virtù della stretta relazione con tutti gli altri aspetti caratterizzanti. Il potenziamento della capacità di confronto con la propria umanità e con le dimensioni profonde e misconosciute (mentali implicite, emotive, riflessive, percettive e corporee) rappresenta un passaggio formativo fondamentale per la capacità di confronto con l’umanità degli studenti che definisce la complessità dell’interazione didattica (Sibilio, 2020) e con il processo di umanizzazione in generale. La possibilità educativa, come capacità di autentica e globale presa in ca-

rico (cura) educativa dell'allievo (Pulcini, 2009; Mortari, 2015) e dei contesti nei quali la relazione educativa e didattica si compie, dipende dal saper essere in relazione sintonica con sé e con il mondo.

Assumendo una prospettiva socio-organizzativa, Milani (2108) mette in relazione cura educativa e *affidabilità organizzativa*, rilanciando la prospettiva "estesa" mente-corpo-ambiente che risulta di grande interesse anche per lo scenario emergenziale attuale. Come afferma l'autrice, l'affidabilità è un processo che richiede di ripensare in modo differente le organizzazioni educative, nelle quali il rischio educativo e la possibilità del fallimento sono sempre presenti a causa della natura complessa dell'educazione stessa. Le organizzazioni educative per poter funzionare come "organizzazioni ad alta affidabilità" devono essere capaci di azioni *heedful* e *mindful* che qualificano un'organizzazione capace di essere *Mente Collettiva* (Weick, Roberts, 1993) e *Collettivo Riflessivo* (Milani, 2013). La capacità di far fronte all'inedito e all'imprevisto e di gestione della dimensione del rischio è rapportata alla disposizione ad agire con cura (Ryle, 1963) e associata all'idea di mente organizzativa ispirata al connessionismo, che considera la mente capace di apprendimenti complessi perché situata nelle connessioni tra persone e contesti, che sono per definizione variegati e mutevoli.

La qualità della relazione educativa, la capacità di cura di sé, dell'altro, delle differenze e del contesto - aspetti fondamentali a livello personale per la possibilità di emancipazione, apprendimento e partecipazione dei soggetti - sono fattori determinanti anche a livello organizzativo e sociale, per la capacità di tenuta del sistema (classe, scuola, comunità) di fronte all'imprevisto e all'incertezza e per la valorizzazione del potenziale generativo e creativo collettivo che gli scenari futuri prossimi richiederanno.

La relazione tra *caring*, *critical* e *creative thinking* messa in luce da Lipman (2003) può essere letta come un elemento che connota un'organizzazione affidabile e anche come un elemento trasformativo nella direzione della sostenibilità, attualizzato dalla necessità di una "critica della ragione artificiale" (Sadin, 2019); una necessità amplificata dall'uso forzatamente massiccio dei device digitali determinato dalla DaD e dalla DDI in epoca pandemica e dall'essere cittadini del nuovo, dinamico e imprevedibile mondo dell'*Infosfera* (Floridi, 2017).

La cura di sé, dell'altro e del contesto favorisce la capacitazione per l'emersione di risorse, creatività e resilienza a livello personale, organizzativo e socio-ambientale e gioca un ruolo centrale nella possibilità di tenuta della scuola di fronte alla complessità e all'imprevisto, attraverso la valorizzazione del potenziale generativo collettivo e connesso.

Saranno quindi esaminate due esperienze di ricerca-formazione condotte in Piemonte e in Puglia, originate dai bisogni sollecitati dal contesto della DaD, durante marzo-giugno 2020, e realizzate secondo una modalità inedita di "formazione a distanza" (sempre a causa del *lockdown*), i cui elementi caratterizzanti, convergenti con le dimensioni strategiche e valoriali caratterizzanti gli approcci formativi sopra citati, hanno dimostrato un'efficacia nel contesto emergenziale e una valenza trasformativa, oltre le risposte contingenti generate durante il *Lockdown*, sia a livello di potenziamento delle capacità personali dei professionisti, sia a livello di maggior "affidabilità organizzativa" della comunità scolastica.

3. I percorsi di ricerca - formazione

La prima esperienza ha coinvolto educatori e docenti dei Servizi e delle Scuole dell'Infanzia delle province di Cuneo e di Taranto nell'elaborazione e nella somministrazione di questionari "sulla DaD", rivolti rispettivamente alle famiglie e alle scuole; l'idea di costruire uno strumento per la rilevazione delle percezioni di tutti i soggetti coinvolti (educatori/docenti, genitori e, indirettamente, bambini) è sorta a seguito della mancanza di un'attenzione specifica alla fascia 0-6, rilevata dai professionisti. Sono stati coinvolti circa cinquanta professionisti tra ricercatori, docenti ed educatori, suddivisi tra gruppo di coordinamento e gruppo allargato di ricerca, e la raccolta dati ha riguardato quasi duemila soggetti (tra insegnanti, educatori e genitori).

La seconda esperienza è consistita in percorsi di "riflessione formativa" destinati ai docenti e agli educatori impegnati in un progetto interistituzionale finalizzato al contrasto alla dispersione scolastica, realizzato - nella sua forma attuale - presso le scuole secondarie di I grado da oltre un triennio (progetto PAS - Provaci Ancora Sam). La proposta formativa è stata costruita in risposta ai sentimenti di fatica e di sfiducia manifestati dai professionisti durante la DaD, causati principalmente dalla difficoltà di mantenere la relazione con gli allievi più fragili, che rappresentano i destinatari privilegiati del PAS. I professionisti coinvolti sono stati circa trecento.

Entrambi i contesti nei quali si sono svolti i percorsi formativi sono connotati, in situazioni di "normalità" - in presenza, da una forte attenzione alle dimensioni relazionali, emotive e corporee negli apprendimenti, alla didattica laboratoriale, all'agentività e alla responsività degli alunni (sia in virtù della fascia d'età e della caratteristiche di sviluppo e apprendimento dei bambini frequentanti i servizi e le scuole dell'infanzia, sia in relazione alle caratteristiche specifiche delle scuole che svolgono il progetto Provaci Ancora Sam). Il contesto emergenziale dettato dalla pandemia e dalla DaD ha reso difficili, e in molti casi ha destrutturato, proprio tale aspetti virtuosi caratterizzanti, determinando una situazione di disagio e di disorientamento negli alunni e nelle famiglie, ma anche nei professionisti.

Gli interventi formativi si sono svolti nel periodo da aprile a maggio per gli insegnanti e gli educatori della scuola secondaria e da maggio a giugno per gli insegnanti e gli educatori della fascia 0-6.

Le azioni e gli obiettivi specifici erano differenti, ma la macro-finalità formativa (supporto, empowerment e benessere) e i principi metodologici (metodologie partecipative e riflessive, *peer teaching*) comuni a entrambi i percorsi. Anche gli esiti, valutati secondo il modello di Kirkpatrick (1966), hanno mostrato reazioni, apprendimenti e comportamenti simili (autoefficacia, benessere, collaborazione e supporto tra pari, comportamenti proattivi e speranza).

Per quanto riguarda l'ipotesi alla base del presente articolo, i dati raccolti, di tipo qualitativo (feedback informali, resoconti e narrazioni dei docenti) e quantitativo (numero di partecipanti, ore di frequenza, livello di soddisfazione), hanno mostrato la tenuta e l'efficacia di entrambi i percorsi formativi sperimentati; le due esperienze si sono concluse con una ri-progettazione a livello di organizzazione scolastica e di attività educative e didattiche rivolte ai bambini e alunni, per il nuovo anno, proposta "spontaneamente" da parte degli educatori e dei docenti.

Più nel dettaglio, il percorso dedicato alla realizzazione dei questionari per l'indagine sulla fascia 0-6 ha consentito agli educatori e agli insegnanti di sperimentarsi nel ruolo di ricercatori, co-costruendo strumenti e procedure per aumentare la conoscenza dei propri bambini e del contesto (famiglia, scuola,

territorio), in una situazione fino ad allora nuova e potenzialmente pericolosa, e ha favorito lo sviluppo dell'autoconsapevolezza della propria professionalità, a sostegno dell'autoefficacia, la quale svolge una funzione protettiva e proattiva in situazioni di criticità (Friedman, 2003; Klas sen, Chiu, 2010).

Come evidenziato in letteratura, la formazione alla ricerca costituisce una pratica di sviluppo professionale e una metodologia di trasformazione delle pratiche nella direzione dell'*employability*, attraverso lo sviluppo delle soft-skills richieste dal mondo del lavoro (Romano, 2017).

Nel percorso rivolto ai docenti delle scuole secondarie del PAS, la definizione di un setting di riflessione formativa come spazio-tempo "protetto" dedicato alla condivisione e all'elaborazione dei vissuti, delle esperienze, delle emozioni (spesso negativi) dei diversi professionisti, e finalizzato alla messa in luce delle possibilità e della creatività, ha consentito prioritariamente di sentirsi accolti come persone e, conseguentemente, di esperirsi come collettivo e comunità di pratica riflessivi (Fabbri, 2007), rinforzando autoconsapevolezza e autoefficacia nei confronti delle proprie capacità di relazione e di cura, attraverso la messa in comune e la co-costruzione di nuove soluzioni anche a livello organizzativo. Sono state infatti avanzate e implementate azioni per la ripresa a livello di sistema scuola - extrascuola (scuola, famiglia e territorio).

In entrambi i percorsi, i gruppi di ricerca, riflessione e formazione erano gruppi misti, interprofessionali (educatori, insegnanti e ricercatori); in entrambe le situazioni, ciascun attore ha potuto sperimentare il ruolo di professionista riflessivo, conseguendo il medesimo risultato formativo a livello personale (sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autoefficacia e aumento della percezione di benessere), sociale (supporto tra pari, tutoring, mentoring, apprendimento collettivo) e a livello organizzativo (messa in moto di pensieri e azioni per stare meglio e fare meglio, insieme, attraverso la progettazione di azioni utili a migliorare i processi alla ripresa della scuola).

Come ci ricorda Mulè (2018), i modelli organizzativi attuali incentivano l'autonomia decisionale da parte dei vari sottosistemi organizzativi (Schön, 1999), pertanto, è importante creare 'indotti' per lo scambio di conoscenze, di riflessioni, di soluzioni. "Gli obiettivi formativi possono essere disegnati in funzione della lettura e del monitoraggio delle conoscenze processate dalle organizzazioni, delle modalità attraverso le quali si ricevono e si codificano informazioni, dei modi in cui si trattano le scoperte degli altri" (Alessandrini, 1995, p. 65).

Il particolare setting formativo (incontri in *meet* e scambi di comunicazioni e di prodotti esclusivamente on line) ha facilitato alcune pratiche collaborative e partecipative; attraverso le attività di gruppo si amplificano le forme e le occasioni di dialogo nel contesto di attività formative, istituzionalizzate e spontanee, anche nello spazio del web; il gruppo di formazione sviluppa processi orientati all'apprendimento organizzativo (Polany, 1962) e alla progettazione di ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie (Jonassen, 2000). Gli aspetti mentali embodied, emotivi e corporei, e interconnessi (mente collettiva) sono stati attivati attraverso modalità relazionali mediate da sguardi, voci, parole, ritmi e immagini nella cornice del web, che hanno mantenuto (e, in alcuni casi, potenziato) la loro valenza generativa. Le persone erano connesse e coinvolte profondamente nello spazio-tempo relazionale formativo comune; in linea con la letteratura (Hattie, 2009), il docente/educatore si conferma agente di cambiamento personale, professionale e organizzativo.

Come già evidenziato, si tratta di approcci che hanno funzionato in una condizione inedita e altamente sfidante, emergenziale, ma che si sono dimostrati ef-

ficaci anche in ottica proattiva e sistemica, per aprire prospettive di ri-orientamento e progettazione oltre l'emergenza.

La direzione tracciata dal primo percorso (elaborazione e somministrazione dei questionari rivolti al settore 0-6) riguarda il rinforzo e la sistematizzazione della necessaria alleanza tra mondo della scuola e mondo della ricerca educativa e didattica, mentre il secondo percorso indica la necessità della messa a sistema di un'idea di formazione per la vita e per la globalità della persona che non riguarda solo gli studenti, ma anche e prima di tutti chi deve prendersi cura di loro e del contesto nel quale operano: i professionisti (Gomez Paloma, Damiani, 2015).

4. Conclusione. "Tracce di sostenibilità": elementi caratterizzanti comuni per un core set formativo sostenibile

In conclusione, alla luce delle riflessioni condotte sulle due esperienze formative, si indicano di seguito gli aspetti che paiono aver svolto un ruolo essenziale per la tenuta e il successo delle esperienze, nei quali possiamo ipotizzare la presenza di "tracce di sostenibilità".

Entrambi i percorsi di ricerca-formazione presi in esame, pur con strumenti, modalità, contenuti e obiettivi differenti, hanno rappresentato un'esperienza generativa e trasformativa fondata su modalità riflessive e partecipative che hanno messo in gioco la persona globale del professionista (emozioni, pensiero, percezione, azione, creatività) che si forma insieme e grazie ad altri professionisti, in un contesto *on line*, generando connessioni, soluzioni, prodotti, progetti che favoriscono il benessere individuale e collettivo e rinforzano la percezione di lavorare in un *sistema affidabile* (nonostante le criticità oggettive). Globalità, autenticità, fiducia, significatività, creatività, relazionalità e agentività sono le dimensioni - chiave che connotano le esperienze di ricerca-formazione che tengono insieme riflessività e pratica.

Più nel dettaglio, gli elementi che hanno caratterizzato i due percorsi formativi possono essere così sinteizzati: partecipazione attiva di tutti i soggetti; peer tutoring; riflessività collettiva, valorizzazione dei fattori personali (emozioni, creatività, immaginazione, corporeità), valorizzazione delle differenze, multiprospettività e interprofessionalità, co-progettazione e agentività all'interno di setting *on line*, fondati su "*caring, creative e critical thinking*" e connotati da *affidabilità organizzativa*.

In base a quanto rilevato, tali elementi possono contribuire a delineare un *core set*, non esaustivo e non ancora chiaramente definito, di aspetti chiave per una "formazione sostenibile di professionisti sostenibili" in quanto elementi in grado di favorire lo sviluppo di capacità personali e professionali per la gestione di contesti e situazioni altamente sfidanti, incerti e di dilemmi disorientanti (Mezirow, 2000; 2009), propri della realtà scolastica attuale.

Si tratta di una conclusione che non può essere considerata definitiva nè esaustiva; l'obiettivo è quello identificare tali elementi come parte di un "core set" a partire dal quale aprire nuove sperimentazioni e riflessioni per una migliore definizione di un approccio formativo (e valutativo) sostenibile, nella direzione dell'empowerment e dell'employability per i docenti e per le scuole.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (1995). *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*. Milano: Unico-
pli.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adel-
phi,
- Booth, T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M. & Shaw L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Carbonneau M., Héту J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: de Boeck.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.europeanagency.org>.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio
- Friedman I. A., Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education*, 2003, n. 6, pp. 191-215.
- Glenberg, A. (1999). Why mental models must be embodied. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Advances in psychology 128. Mental Models in discourse processing and reasoning* (p. 77-90).
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento: Erickson.
- Jonassen, D.H. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hargreaves, H. D. (2007). Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17), London: Open University Sage Publications.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, UK: Routledge
- Kirkpatrick, D. L. (1967) Evaluation of training, in: R. Craig & L. Bittel (Eds) *Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Klassen, R.M., Chiu, M.M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 2010, pp. 741-56.
- Laneve, C. (a cura di), (1999). *Il tirocinio e le professioni educative* (Lecce, Pensa Multimedia).
- Luzzatto, G. (2011a). La formazione e il reclutamento dei docenti, in V. Campione e F. Basanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*. Firenze: Passigli Editori.
- Lipman, M. (2003), *Thinking in Education*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma: Armando Editore.
- Medeghini, R., Fornasa, W. (a cura di) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.

- Milani, L. (2018). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei dirigenti, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 219-229.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenza e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina
- Mulè, P. (2018). La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 155-159.
- Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Peregrine Books.
- Romano, A. (2017). *La formazione alla ricerca come pratica di apprendimento collaborativo dall'università ai workplace*. Metis Journal, Anno VII - Numero 1
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris ESF.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Pulcini, E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*, Roma: LUISS University Press.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*, Brescia: Morcelliana Edizioni.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*, 12 December. www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020), The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? in *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n. 25, pp. 22-34.
- Weick, E.K., Roberts, K.H. (1993). Collective Mind in Organisation: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38: 357-381.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.



La valutazione della soddisfazione del lavoro in ambito educativo:
uno studio empirico
The evaluation of job satisfaction in education:
an empirical study

Patrizia Belfiore

Università degli Studi di Napoli Parthenope - patrizia.belfiore@uniparthenope.it

Pasqualina Malafronte

Università degli Studi di Napoli Federico II - pasqualina.malafronte@unina.it

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli Parthenope - davide.dipalma@uniparthenope.it

ABSTRACT

Job satisfaction is an emotional state resulting from a personal evaluation of one's work or experience. This document reports a study concerning the satisfaction of teachers' work, in particular a sample of 362 teachers from secondary schools of the province of Naples was examined. A questionnaire, the "Common Assessment Framework & Education" (CAF) was used for data collection, while for the processing of the same, a structural equation model was used to identify the factors that most influence satisfaction on the teaching staff work. The results obtained, following a statistical modeling, underline a significant difference between male teachers and female teachers.

La soddisfazione del lavoro è uno stato emotivo derivante da una valutazione personale del proprio lavoro o della propria esperienza. Questo documento riporta uno studio avente ad oggetto la soddisfazione del lavoro degli insegnanti, in particolare è stato esaminato un campione di 362 docenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Napoli. Per la raccolta dati è stato utilizzato un questionario, il "Common Assessment Framework & Education" (CAF), mentre per la elaborazione degli stessi, si è fatto ricorso ad un modello di equazione strutturale atto ad identificare i fattori che influenzano maggiormente la soddisfazione sul lavoro del corpo docente. I risultati ottenuti, a seguito di una modellizzazione statistica, sottolineano una differenza significativa tra insegnanti di sesso maschile e insegnanti di sesso femminile.

KEYWORDS

Job Satisfaction, Teachers, School System, Education, Questionnaire. Soddifazione del Lavoro, Insegnanti, Sistema Scolastico, Educazione, Questionario.

Introduzione¹

La soddisfazione sul lavoro (JS) è una indicazione di come le persone si sentono rispetto al lavoro che svolgono. Può essere definita come l'orientamento affettivo che un dipendente ha verso il proprio lavoro (Bishay, 1996; Price, 2001; Skaalvik e Skaalvik, 2010, 2011). Altri considerano la soddisfazione sul lavoro come un insieme di sentimenti, atteggiamenti o preferenze degli individui riguardo al lavoro (Chen e Silverthorne, 2008; Skaalvik e Skaalvik, 2010). La JS influenza il successo o il fallimento di qualsiasi sistema o organizzazione, come confermato da molti studi e può quindi essere utilizzato come indicatore di qualità del lavoro. Il livello di JS all'interno di un sistema educativo è stato un punto di discussione per gli studiosi nel corso degli anni e, secondo Bavendam (2000), solo gli insegnanti soddisfatti sono in grado di avere delle buone performances in classe. La JS è un fenomeno multidimensionale e interdisciplinare oggetto di discussione tra i ricercatori. La soddisfazione del docente e le determinanti che la influenzano, potrebbero essere considerati variabili latenti (Sarnacchiaro e Boccia, 2018), ciascuna misurata da diversi indicatori osservati.

Le domande di ricerca dello studio sono:

RQ1) Quali sono i fattori che influenzano la soddisfazione del lavoro degli insegnanti?

RQ2) Quali sono i fattori che influenzano la soddisfazione del lavoro degli insegnanti in relazione al sesso, all'età e all'esperienza di insegnamento?

Attraverso un questionario di indagine auto-somministrato, lo studio fornisce una risposta alle domande di ricerca. Nel paragrafo 1 viene fatta una breve rassegna della letteratura sui fattori che possono influenzare la JS. Nel Paragrafo 2 vengono mostrati i dati raccolti e spiegata la metodologia statistica utilizzata. Nell'ultima sezione vengono presentati i risultati e le conclusioni alle quali si perviene.

1. Quadro teorico e modello concettuale

In questa sezione definiamo la soddisfazione del lavoro degli insegnanti da un punto di vista teorico e sviluppiamo un modello concettuale in cui emergono le relazioni tra la soddisfazione del lavoro degli insegnanti e fattori determinanti. In letteratura, ci sono molte teorie che cercano di capire la natura della soddisfazione sul lavoro. Porter e Waller (1968) indicano, nei fattori interni ed esterni, le influenze sulla soddisfazione sul lavoro. Secondo gli autori, i fattori di soddisfazione interna sono legati al lavoro stesso (come il sentimento di indipendenza, il sentimento di successo e altri sentimenti simili ottenuti dal lavoro), mentre i fattori di soddisfazione esterna non sono direttamente correlati al lavoro e includono buoni rapporti con i colleghi e la leadership, benessere, buon clima scolastico, buone condizioni di lavoro e forte coinvolgimento. Dirham e Scott (1997,

1 Il manoscritto è il risultato collettivo degli Autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: l'introduzione è da attribuirsi a Davide Di Palma; il quadro teorico e modello concettuale è da attribuirsi a Patrizia Belfiore e Pasqualina Malafronte; la raccolta dei dati è da attribuirsi a Patrizia Belfiore e Davide Di Palma; l'elaborazione dei risultati è da attribuirsi a Patrizia Belfiore e Pasqualina Malafronte; le discussioni e conclusioni sono da attribuire a tutti e tre gli Autori.

2000) nel loro studio hanno riconosciuto un *terzo fattore* di variabili che possono avere un impatto sulla soddisfazione degli insegnanti, questo terzo gruppo è rappresentato dai cosiddetti fattori scolastici. La leadership scolastica, il clima, il processo decisionale, la reputazione scolastica (immagine esterna della scuola) e le infrastrutture scolastiche possono, a pieno titolo, essere considerati fattori scolastici. Questi sono profondamente mutevoli e considerati come fattori eleggibili al cambiamento all'interno delle scuole. I fattori scolastici differiscono dai fattori interni perché non sono intrinseci all'insegnante e differiscono dai fattori esterni perché hanno la capacità di aumentare la soddisfazione sul lavoro (Dinham e Scott, 1997). Seguendo la teoria di Dinham e Scott (1997), ci concentriamo sui fattori meno esplorati ma recentemente identificati come fattori rilevanti che determinano la soddisfazione del lavoro degli insegnanti (Skaalvik e Skaalvik, 2011). I fattori scolastici, nel presente studio, sono stati oggetto di analisi e valutazione. Il sistema educativo è stato trasformato in un'organizzazione vera e propria e l'analisi della soddisfazione sul lavoro attraverso l'autovalutazione è diventata importante. L'autovalutazione da parte del personale scolastico è diventata sempre più importante ai fini del miglioramento della qualità dei sistemi educativi. Negli ultimi anni sono emerse diverse pratiche di autovalutazione e ne sono state sottolineate le potenzialità: da un lato, l'affidabilità delle autorità centrali o delle parti interessate locali e, dall'altro, l'accento sul potenziale di miglioramento scolastico. Le recenti raccomandazioni dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), rese efficaci dalla legge di riforma della Scuola Italiana numero 107/15, indicano la necessità di allineare la valutazione esterna all'autovalutazione scolastica al fine di migliorare la qualità della scuola. Con la legge 107/15, l'autovalutazione è diventata una procedura avviata e svolta da una scuola al fine di descriverne e valutarne il funzionamento (Blok et al., 2008). L'autovalutazione, tuttavia, può funzionare solo se i membri del team sono disposti positivamente verso di esso (MacBeath, 2005). La JS dipende, per sua definizione, sia da fattori organizzativi che da quelli individuali. In altre parole, per capire la soddisfazione di un insegnante è necessario prima studiare i dipendenti come singoli e poi come parte di una organizzazione: tutto ciò rende la JS un fenomeno multidimensionale. Al fine di esaminare la soddisfazione del lavoro degli insegnanti, devono essere presi in considerazione i fattori esterni. Partendo dal questionario "Common Assessment Framework & Education" (CAF), nell'indagine abbiamo analizzato la soddisfazione del lavoro del docente considerando sei fattori/dimensioni che possono influenzarla: Comunicazione, Immagine scolastica esterna, Leadership, Clima scolastico, Coinvolgimento e Infrastrutture. Il questionario (tabella 1 in appendice) è stato strutturato con 28 domande appartenenti alle seguenti sette sezioni (JS insegnante più sei fattori): 1) La comunicazione include procedure di accesso alle informazioni, personale di segreteria, personale scolastico, sito Web e comunicazione di leadership; 2) L'immagine esterna della scuola include aspetti come le iniziative scolastiche all'interno della sua area e il riconoscimento della comunità; 3) Il coinvolgimento riguarda il modo in cui la direzione coinvolge gli insegnanti nel processo decisionale; e discute con il personale le questioni dell'Istituto; 4) La leadership include alcuni aspetti per promuovere l'insegnante JS con il loro lavoro; 5) Il Clima Scolastico misura il rapporto tra colleghi, di leadership, personale scolastico, genitori e studenti; 6) Le infrastrutture comprendono attrezzature tecnologiche e infrastrutture di lavoro; 7) La soddisfazione dell'insegnante riguarda i sentimenti legati al modo in cui l'insegnante visualizza il suo ambiente di lavoro.

In questa prospettiva, considerando la relazione tra i fattori, abbiamo formulato queste ipotesi di ricerca:

- Hp1: La comunicazione ha un impatto positivo sull'insegnante JS;
- Hp2: L'immagine esterna della scuola ha impatto positivo sull'insegnante JS;
- Hp3: Il coinvolgimento ha un impatto positivo sull'insegnante JS;
- Hp4: La leadership ha un impatto positivo sull'insegnante JS;
- Hp5: Il clima scolastico ha un impatto positivo sull'insegnante JS;
- Hp6: L'infrastruttura ha un impatto positivo sull'insegnante JS.

2. Materiali e metodi

2.1 Raccolta e misure dei dati

L'indagine è stata condotta in quattro scuole secondarie statali italiane situate all'interno della Regione Campania, nel periodo Gennaio-Giugno 2017. È stato somministrato un questionario (modello CAF e Istruzione) a un gruppo campione di 362 insegnanti delle scuole oggetto di indagine. Prima di presentare i questionari, il direttore ha introdotto il progetto attraverso una comunicazione scritta che spiegava che gli obiettivi dello studio. È stata utilizzata la scala Likert (1= Non sono d'accordo, 2 = Non tutti d'accordo, 3 = D'accordo, 4 = Fortemente d'accordo). Sono stati validati 362 questionari elaborati con il software SPSS (ver. 16; SPSS In., Chicago, IL) e Smart PLS (ver. 3). I requisiti di dimensione sono stati determinati considerando la raccomandazione sulle dimensioni del campione con un potere statistico dell'80% (Verde, 1991). Il nostro campione di studio di 362 insegnanti è compreso tra una dimensione di piccolo effetto (requisito di dimensione del campione = 481) e una dimensione di effetto medio (requisito di dimensione del campione = 66). La variabile dipendente in questa ricerca era la soddisfazione sul lavoro (JS). La JS e i driver che la influenzano sono variabili non osservabili, definite Variabili Latenti (LV). Ogni LV è misurata da diversi indicatori, solitamente identificati come variabili manifeste (MV). Quindi abbiamo adottato un modello di equazione strutturarle come metodologia statistica più adatta per rispondere alle domande di ricerca.

2.2 Risultati statistici descrittivi

Il campione di ricerca era composto per il 70,5% da donne e per il 29,5% da uomini, e si è riscontrato che era abbastanza ben distribuito per quanto riguarda l'età: il 17% aveva tra i 25 e i 40 anni; 30% tra i 41 e i 50 anni; 43% tra i 51 e i 60 anni; 9% over 61. La media degli *anni totali di servizio* è stata di 20 anni, mentre la media per gli anni di servizio in questa *scuola* era di 10 anni. Il campione analizzato, quindi, aveva una distribuzione abbastanza uguale. L'analisi statistica delle 28 voci (tabella 2) mostra che la maggior parte di esse aveva valori accettabili di kurtosi e asimmetria [-1; 1].

Fattore	Nella media	Dev.St.	Kurtosi	Asim.tria
Comu1	2.82	0.82	-0.38	-0.32
Comu2	2.82	0.85	-0.39	-0.38
Comu3	2.97	0.85	0.03	-0.67
Comu4	2.82	0.81	-0.17	-0.42
Comu5	2.93	0.89	-0.2	-0.64
Imag1	2.96	0.85	0.07	-0.68
Imag2	2.82	0.82	-0.17	-0.45
Coinv.1	2.61	0.83	-0.42	-0.29
Coinv 2	2.16	0.84	-0.63	0.21
Coinv 3	2.52	0.82	-0.48	-0.21
Coinv 4	2.6	0.85	-0.51	-0.28
Coinv 5	2.88	0.91	-0.31	-0.61
Coinv 6	2.76	0.78	0.12	-0.54
Lead o1	3.07	0.9	-0.29	-0.71
Lead 2	2.99	0.82	-0.3	-0.47
Lead3	2.92	0.9	-0.41	-0.54
Lead 4	2.72	0.88	-0.64	-0.23
Lead 5	2.99	0.81	-0.02	-0.56
Clim2	2.94	0.77	-0.28	-0.34
Clim3	3.04	0.74	-0.14	-0.41
Clim4	3.06	0.7	0.32	-0.48
Clim5	2.81	0.73	-0.17	-0.21
Clim6	2.92	0.79	-0.36	-0.33
Infr1	2.75	0.72	-0.18	-0.14
Infr2	2.56	0.77	-0.39	0.04
TS1	2.79	0.8	0.03	-0.53
TS2	2.7	0.83	-0.29	-0.37
TS3	2.54	0.84	-0.53	-0.27

Tabella 2: Statistiche descrittive rispetto al campione (n=362)

2.3 Modellazione ad equazioni strutturali

È stato elaborato un modello ad equazioni strutturali (SEM) per formalizzare uno schema utile all'interpretazione della JS e rilevarne i driver. Partendo dalla considerazione fatta nelle sezioni precedenti, abbiamo ipotizzato che Comunicazione, Immagine, Coinvolgimento, Leadership, Clima e Infrastrutture fossero variabili LV esogene, mentre la JS fosse una LV endogena. Seguendo principalmente i criteri riassunti in Sarnacchiaro e Boccia (2018), abbiamo supposto che tutte le variabili latenti fossero riflettenti. Esistono due approcci per stimare le relazioni in un SEM: il base SEM basato sulla covarianza (Joreskog, 1970) e il metodo Partial Least Squares Path Model (PLS-PM). In questo articolo, abbiamo scelto il PLS- PM, eseguito da Smart-PLS (Versione 3), perchè ha ipotesi meno rigorose per la distribuzione di variabili e dei termini di errore (Wold, 1975). Le proprietà statistiche PLS-PM in particolare forniscono stime robuste quando i dati presentano distribuzioni normali e molto estreme non normali (asimmetria e/o kurtosi). PLS-PM è formalmente definito da due insiemi di equazioni lineari chiamate rispettivamente modelli interni (o strutturali) ed esterni (o di misurazione). Il modello strutturale specifica le relazioni tra i veicoli commerciali leggeri, mentre il modello di misura specifica

le relazioni tra un LV e i suoi PM. Un PLS-PM viene analizzato e interpretato in due fasi: (1) valutazione del modello di misura; 2) valutazione del modello strutturale. Le stime del PLS hanno mostrato che le relazioni tra JS e Comunicazione e JS e Immagine scolastica non fossero statisticamente significative, quindi sono state eliminate dal modello. I risultati delle stime PLS sul nuovo modello sono presentati nella figura 1.

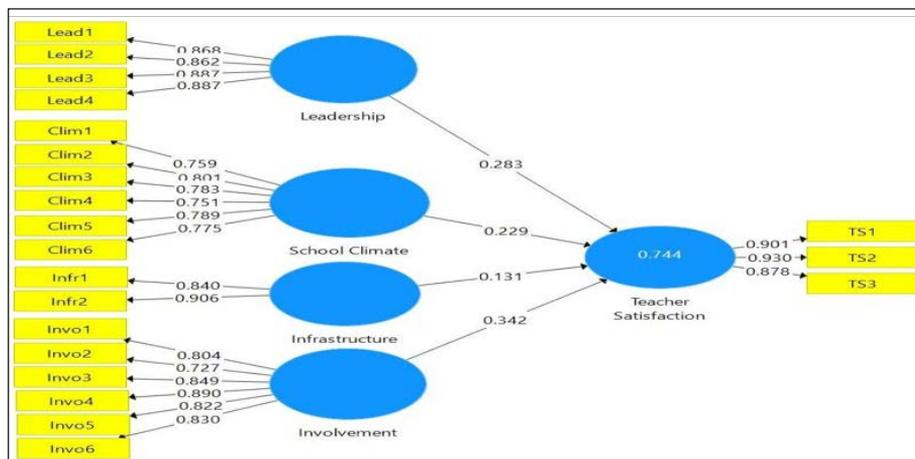


Figura 1: Modello ad equazioni strutturali - Analisi del percorso

Per quanto riguarda il modello interno, tutti i coefficienti sono statisticamente significativi, come lo sono i coefficienti nei modelli di misura. La valutazione SEM si è poi concentrata sui modelli di misura. In un modello riflettente, gli indicatori sono evocati dal costrutto sottostante e hanno intercorrelazioni positive e desiderabilmente elevate. Nel nostro caso, tutte le variabili manifeste sono fortemente correlate per ogni modello di misurazione. Poiché gli indicatori riflettenti hanno intercorrelazioni positive, abbiamo usato l'alfa di Cronbach per valutare empiricamente le affidabilità individuali e composite degli indicatori (superiori a 0,70), l'affidabilità composita (maggiore di 0,70) e la varianza media estratta (superiore a 0,50). Tutte queste misure hanno confermato l'idoneità dei modelli di misurazione riflettenti (tabella 3). Al fine di verificare la corretta classificazione dei CV/LV, sono stati calcolati i carichi incrociati (tabella 4).

	Cronache <i>Un</i>		Affidabilità composita	Varianza media estratta (AVE)
Infrastruttura	0.694	0.723	0.865	0.763
Coinvolgimento	0.903	0.908	0.926	0.676
Leadership	0.899	0.900	0.929	0.767
Clima scolastico	0.869	0.873	0.901	0.603
Soddisfazione dell'insegnante	0.887	0.888	0.930	0.816

Tabella 3: Costruire affidabilità e validità per le variabili latenti

	Infrastr.	Coinvolg.	Leadership	Clima	JS
Clim1	0,518	0,689	0,766	0,759	0,700
Clim2	0,360	0,542	0,569	0,801	0,571
Clim3	0,405	0,369	0,485	0,783	0,483
Clim4	0,423	0,495	0,58	0,751	0,549
Clim5	0,493	0,485	0,569	0,789	0,570
Clim6	0,384	0,546	0,624	0,775	0,614
Infr1	0,840	0,378	0,413	0,489	0,430
Infr2	0,906	0,478	0,449	0,492	0,552
Invo1	0,420	0,804	0,599	0,549	0,679
Invo2	0,396	0,727	0,480	0,425	0,539
Invo3	0,389	0,849	0,634	0,538	0,603
Invo4	0,436	0,89	0,694	0,599	0,690
Invo5	0,409	0,822	0,782	0,636	0,674
Invo6	0,391	0,83	0,685	0,607	0,680
Piombo1	0,394	0,717	0,868	0,677	0,694
Piombo (2)	0,401	0,682	0,862	0,685	0,673
Piombo3	0,468	0,632	0,887	0,669	0,678
Piombo4	0,467	0,738	0,887	0,715	0,747
TS1	0,508	0,698	0,699	0,696	0,901
TS2	0,479	0,731	0,770	0,705	0,930
TS3	0,556	0,705	0,691	0,654	0,878

Tabella 4: Caricamento incrociato delle variabili manifesto rispetto alle variabili latenti

La prova eseguita per i fattori LV esogeni ha inoltre confermato l'adeguatezza dei modelli di misura riflettenti. È stata poi esaminata la correlazione tra IPV/LV per la valutazione della validità convergente e il criterio fornell-larcker per la valutazione della validità discriminante (tabella 5).

	Infras.	Coinvol.	Leader.	Clima	JS
Infrastruttura	0.874				
Coinvolgimento	0.495	0.822			
Leadership	0.494	0.792	0.876		
Clima scolastico	0.559	0.685	0.784	0.777	
JS	0.569	0.788	0.798	0.75	0.903

Tabella 5: Criterio di Fornell-Larcker per le variabili latenti

Per completare l'analisi convergente della validità abbiamo considerato la stima della magnitudo per ogni peso, collegando l'MV al relativo LV corrispondente e i risultati del boots strapping per valutare la significatività statistica. Tutti i carichi esterni per variabili latenti sono stati statisticamente significativi (tabella 6).

	Campione originale (O)	Media campione (M)	Dev.D.S.A.	T Statistiche	p Valori
Clim1 - Clima scolastico	0,759	0,759	0,035	21,725	0,000
Clim2 - Clima scolastico	0,801	0,799	0,030	26,834	0,000
Clim3 - Clima scolastico	0,783	0,777	0,045	17,593	0,000
Clim4 - Clima scolastico	0,751	0,747	0,043	17,280	0,000
Clim5 - Clima scolastico	0,789	0,786	0,035	22,755	0,000
Clim6 - Clima scolastico	0,775	0,772	0,032	24,203	0,000
Infr1 - Infrastrutture	0,840	0,838	0,034	24,685	0,000
Infr2 - Infrastrutture	0,906	0,907	0,019	48,457	0,000
Invo1 - Coinvolgimento	0,804	0,803	0,028	28,815	0,000
Invo2 - Coinvolgimento	0,727	0,726	0,04	18,390	0,000
Invo3 - Coinvolgimento	0,849	0,847	0,025	33,878	0,000
Invo4 - Coinvolgimento	0,890	0,890	0,016	54,318	0,000
Invo5 - Coinvolgimento	0,822	0,820	0,029	28,444	0,000
Invo6 - Coinvolgimento	0,830	0,829	0,034	24,594	0,000
Lead1 - Leadership	0,868	0,867	0,025	35,304	0,000
Lead2 - Leadership	0,862	0,86	0,021	41,474	0,000
Lead3 - Leadership	0,887	0,886	0,018	50,589	0,000
Lead4 - Leadership	0,887	0,887	0,016	56,318	0,000
TS1 - Soddisfazione dell'insegnante	0,901	0,900	0,019	47,410	0,000
TS2 - Soddisfazione dell'insegnante	0,930	0,930	0,011	84,744	0,000
TS3 - Soddisfazione dell'insegnante	0,878	0,877	0,020	44,594	0,000

Tabella 6: Fattori esterni

Una volta verificata la bontà dei modelli di misura, abbiamo sottolineato come la bontà del modello interno dell'adattamento sia debole nella seconda fase del modello di valutazione ($R^2= 0,29$). Per quanto riguarda i coefficienti di percorso, la Corte ha osservato che l'impatto del coinvolgimento e della leadership sulla soddisfazione del docente è stato considerevole (rispettivamente 0,342 e 0,283) e che l'impatto del coinvolgimento, della leadership, del clima scolastico e delle infrastrutture sulla JS degli insegnanti è stato statisticamente significativo (tabella 7). Il SEM proposto rappresenta uno strumento pratico e solido per interpretare i driver della soddisfazione del lavoro del docente.

Soddisfazione dell'insegnante rispetto	Campione originale (O)	Media campione (M)	Dev.D.S.A.	T Statistiche	p Valori
Infrastruttura	0.131	0.132	0.044	2,955	0.003
Coinvolgimento	0.342	0.346	0.076	4,490	0.000
Leadership	0.283	0.275	0.074	3,823	0.000
Clima scolastico	0.229	0.234	0.075	3.057	0.002

Tabella 7: Media, DEV, Valori T, Valori P

2.4 Analisi multigruppo

Al fine di approfondire il nostro studio, abbiamo proceduto a svolgere un'analisi multigruppo. I gruppi sono stati costruiti tenendo conto di alcune variabili come: età dell'insegnante, anni totali di servizio e facendo una distinzione di genere. Solo l'ultima variabile è risultata statisticamente significativa. I risultati ottenuti attraverso il SEM hanno sottolineato una differenza significativa tra maschio/femmina (tabella 8) nel modello della soddisfazione del lavoro dell'insegnante.

Coefficienti di percorso	Femmina originale	Maschio originale	Femmina media/Maschio	Dev.D.S.A. Femmina/ Maschio	t-Valori Femmina/ Maschio	p-Valori Femmina/ Maschio
Infrastruttura	0.127	0.195	0.134/0.192	0.053/0.105	2.377/1.846	0.018/0.046
Coinvolgimento	0.289	0.480	0.292/0.462	0.095/0,168	3.047/2.857	0.002/0.004
Leadership	0.302	0.109	0.286/0.117	0.093/0,198	3.256/0.554	0.001/0.580
Clima scolastico	0.283	0.184	0.291/0.202	0.100/0.144	2,831/1.272	0.005/0.204

Tabella 8: Risultati del bootstrapping per l'analisi multigruppo

In effetti, solo due variabili (Infrastrutture e Coinvolgimento) sono significative per gli uomini (figura 2), mentre per le donne anche la leadership e il clima scolastico sono significativi (figura 3).

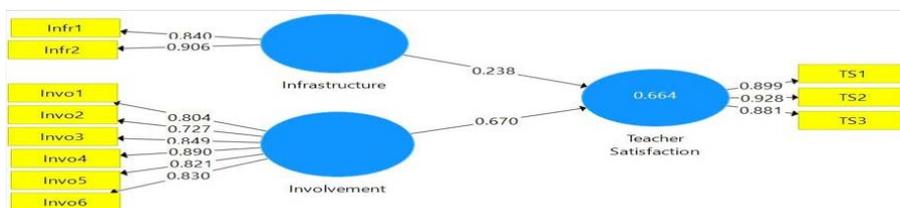


Figura 2: Modello ad equazioni strutturali - Analisi del percorso per il maschio

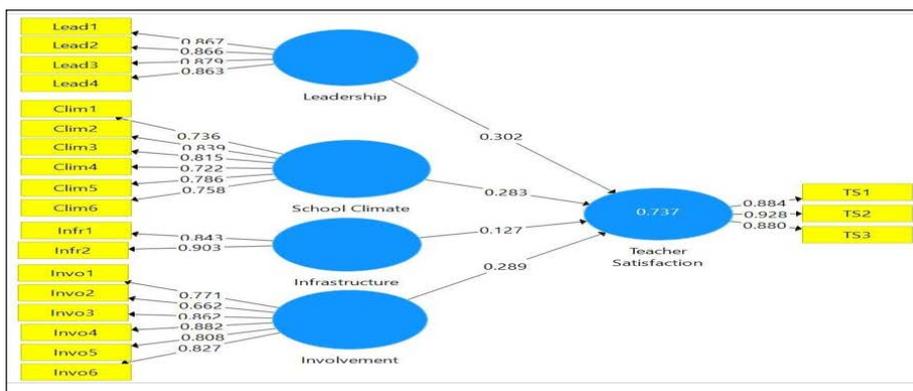


Figura 3: Modello ad equazioni strutturali - Analisi del percorso per le donne

Al fine di confrontare il livello di JS degli insegnanti per maschi e femmine ottenuto dalle stime SEM-PM, abbiamo proposto un indicatore generale della JS dell'insegnante. Nel nostro caso, questo indicatore rappresenta una media ponderata dei mezzi aritmetici dei tre indicatori corrispondenti (TS1, TS2 e TS3). Tuttavia, queste medie sono ponderate con pesi h ($h = 1, 2, 3$) che tengono conto del contributo al concetto di valutazione degli interessi risultante dalla valutazione degli altri concetti interconnessi. Il metodo adottato viene utilizzato anche per il calcolo degli indici nazionali di soddisfazione del cliente in Anderson e Fornelli (2000). Allo stesso modo in cui l'indicatore complesso è stato applicato a tutte le variabili latenti e i valori stimati sono stati convertiti in scala centesimale come in Bayol et al. L'indicatore generale dell'IC era accettabile, ma non eccezionale; il valore è stato di 56,85 rispetto al massimo possibile di 100. La soddisfazione è stata maggiore per i maschi che per le donne (59,37 vs 56,50), i maschi sono stati particolarmente soddisfatti delle infrastrutture, mentre le femmine hanno apprezzato la leadership e il clima scolastico. Al contrario, le donne hanno criticato le Infrastrutture, ma entrambi hanno criticato il coinvolgimento.

Discussione e conclusioni

Al fine di suggerire alle scuole una strategia adeguata per analizzare i dati relativamente alla soddisfazione del docente, abbiamo usato una *matrice di importanza vs soddisfazione* (Martilla e James, 1977). In questo modo si evidenziano le criticità e si sottolineano gli aspetti da migliorare (Tab. 9).

	Infrastruttura	Coinvolgimento	Leadership	Clima scolastico	Soddisfazione dell'insegnante
Media (maschio)	60.20	56.29	N.a.	N.a.	59.37
S.q. (maschio)	23.13	24.32	N.a.	N.a.	25.35
Media (femmina)	44.76	53.42	63.43	63.96	56.50
S.q. (femmina)	24.95	21.80	24.37	19.10	23.92

Media (totale)	55.55	54.14	64.50	65.65	56.85
S.q.m. (totale)	21.81	22.54	24.95	19.93	24.07
(n.d. = valore non disponibile)					

Tabella 9: Indicatori globali delle variabili latenti in scala centesimale

L'utilizzo di questa matrice è volto a supportare due dei criteri più importanti per il processo decisionale (tab10): l'indirizzare le risorse verso beni/servizi di massima importanza per i clienti (insegnanti in questo caso), e indirizzare le risorse verso quei beni/servizi in cui i clienti sono meno soddisfatti. Da questa analisi, si può vedere che gli attributi (variabili latenti) erano distribuiti in quattro quadranti (Quadrante I, II, III e IV). In particolare, il Coinvolgimento LV (sia per i maschi che per le femmine) situato nel Quadrante I è l'aspetto più importante, in quanto la scuola deve concentrare i propri sforzi sulla assicurazione di una maggiore partecipazione degli insegnanti al processo decisionale e su una maggiore partecipazione della famiglia alle attività educative nella scuola. Nel quadrante II (elevata importanza e soddisfazione), sono apparsi la leadership (femminile) e il clima scolastico (femminile). Di conseguenza, questi LS rappresentano opportunità per guadagnare o mantenere la competitività. Questi fattori sono estremamente importanti per le insegnanti di sesso femminile e indicano buone prestazioni, per cui una scuola dovrebbe continuare con il buon lavoro che si riflette nelle caratteristiche che determinano questi fattori. Il Quadrante IV è caratterizzato da scarsa importanza e soddisfazione per le insegnanti di sesso femminile, includeva le Infrastrutture, indicandola come bassa priorità.

	BASSA IMPORTANZA	ALTA IMPORTANZA
ALTA SODDISFAZIONE	(Quadrante III) Possibile eccesso di competenze. Leadership infrastrutturale (maschile)	(Quadrante II) Mantenere il buon lavoro Leadership (femminile) Clima scolastico (femminile)
BASSA SODDISFAZIONE	(Quadrante IV) Concentrato a bassa priorità Infrastrutture (femminile)	(Quadrante I) Coinvolgimento (maschile) Coinvolgimento (femminile)

Tabella 10: Importanza - Matrice delle prestazioni

In conclusione, possiamo dire che i fattori che hanno avuto un impatto positivo sul lavoro degli insegnanti sono stati coinvolgimento (Hp3), leadership (Hp4), clima scolastico (Hp5) e infrastrutture (Hp6). Al contrario, i rapporti tra la soddisfazione del lavoro dell'insegnante e la comunicazione (Hp1) e la soddisfazione dell'insegnante e l'immagine esterna della scuola (Hp2) non sono statisticamente significativi. Tuttavia, l'influenza del coinvolgimento e della leadership sulla JS è maggiore (RQ1). Se consideriamo le caratteristiche socio-demografiche, solo il genere risulta statisticamente significativo. I risultati ottenuti attraverso il SEM-PM sottolineano una differenza significativa tra maschi e femmine nel modello JS del-

l'insegnante. In effetti, solo due variabili (Infrastrutture e Coinvolgimento) sono significative per i maschi, mentre per le donne anche la leadership e il clima scolastico sono significativi (RQ2).

In generale possiamo sostenere che il presente studio ha dei limiti dovuti ad una analisi circoscritta

ad una realtà regionale e analizza solo scuole di secondo grado. Guardando al futuro è importante che la ricerca sulla soddisfazione del lavoro degli insegnanti possa tener conto di studi sistematici e longitudinali che seguano cambiamenti e tendenze di docenti che vivono realtà diverse.

Sarà inoltre interessante sviluppare strategie per la formazione ed il sostegno alle scuole nell'uso di strumenti di autovalutazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, E. W. and Fornell, C. (2000). Foundations of the American customer satisfaction index. *Total quality management*, 11(7):869–882.
- Bavendam, J. (2000). *Effective management through measurement*. Special Reports. Managing Job Satisfaction, 6, Hill Publishing Company Ltd.
- Bayol, M.-P., de la Foye, A., Tellier, C., and Tenenhaus, M. (2000). Use of pls path modeling to estimate the european consumer satisfaction index (ecsi) model. *Statistica Applicata*, 12(3):361–375.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3):147–155.
- Blok, H., Slegers, P., and Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the svi model. *Journal of education policy*, 23(4):379–395.
- Chen, J.-C. and Silverthorne, C. (2008). The impact of locus of control on job stress, job performance and job satisfaction in taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(7):572–582.
- Dinham, S. and Scott, C. (1997). Modelling teacher satisfaction: Findings from 892 teaching staff at 71 schools. *Political Science*.
- Dinham, S. and Scott, C. (2000). Teachers' work and the growing influence of societal expectations and pressures. *Political Science*.
- Joreskog, K. G. (1970). A general method for estimating a linear structural equation system. *ETS Research Bulletin Series*, 1970(2):i–41.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Martilla, J. A. and James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *The journal of marketing*, 77–79.
- Price, J. L. (2001). Reflections on the determinants of voluntary turnover. *International Journal of manpower*, 22(7):600–624.
- Sarnacchiaro, P. and Boccia, F. (2018). Some remarks on measurement models in the structural equation model: an application for socially responsible food consumption. *Journal of Applied Statistics*, 45(7):1193–1208.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4):1059–1069.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6):1029–1038.

Allegato 1: Questionario

QUESTIONARIO DOCENTI - ANAGRAFICA INTERVISTATO

ETA'

SESSO

	COMUNICAZIONE				
1	Le procedure per l'accesso alle informazioni sono semplici	1	2	3	4
2	Il sito web offre le possibilità di accesso alle informazioni ed alla documentazione utile	1	2	3	4
3	Il personale di segreteria fornisce le informazioni necessarie	1	2	3	4
4	I collaboratori scolastici trasmettono efficacemente le informazioni	1	2	3	4
5	La Dirigenza comunica in maniera efficace gli obiettivi strategici che la scuola si è data	1	2	3	4
6	Sono soddisfatto della comunicazione interna	1	2	3	4
	IMMAGINE DELLA SCUOLA				
7	La scuola è impegnata a diffondere le sue iniziative all'esterno	1	2	3	4
8	Le iniziative della scuola sono conosciute sul territorio	1	2	3	4
9	Sono soddisfatto dell'immagine complessiva della scuola	1	2	3	4
	COINVOLGIMENTO				
10	Il personale viene coinvolto nelle scelte e sollecitato in vari modi a dare il proprio contributo	1	2	3	4
11	Le famiglie collaborano attivamente all'attività educativa della scuola	1	2	3	4
12	Le scelte didattiche ed organizzative sono discusse preventivamente	1	2	3	4
13	La programmazione di Istituto è in grado di guidare i singoli docenti	1	2	3	4
14	La Dirigenza è disponibile a discutere con il personale le problematiche di Istituto	1	2	3	4
15	Il personale della scuola è soddisfatto del PTOF	1	2	3	4
16	Sono soddisfatto di far parte di questa scuola	1	2	3	4
	LEADERSHIP				
17	Il Dirigente scolastico è impegnato assiduamente a promuovere il miglioramento continuo	1	2	3	4
18	I collaboratori del Dirigente sono efficienti nell'organizzazione del lavoro	1	2	3	4
19	Il DSGA sa gestire il suo ruolo con efficienza ed efficacia	1	2	3	4
20	Il personale della scuola è valorizzato negli incarichi assegnati secondo competenze specifiche	1	2	3	4
21	Sono soddisfatto della Dirigenza	1	2	3	4
	CLIMA				
22	La Dirigenza è disponibile ad accogliere le istanze del personale e contribuisce efficacemente alla soluzione dei problemi	1	2	3	4
23	Le relazioni tra colleghi sono di collaborazione nel definire le scelte di lavoro e nel perseguire finalità ed obiettivi	1	2	3	4
24	Le relazioni tra colleghi sono di reciproco rispetto nei rapporti umani	1	2	3	4

25	La scuola tiene conto dei bisogni formativi di ogni studente (stranieri, diversamente abili, con profitto eccellente/carente...)	1	2	3	4
26	Tra il personale della scuola e gli studenti ci sono rispetto e collaborazione	1	2	3	4
27	Tra il personale docente e ATA c'è collaborazione	1	2	3	4
28	Sono soddisfatto del clima scolastico	1	2	3	4
	AMBIENTE DI LAVORO				
29	I locali della scuola sono accoglienti e puliti	1	2	3	4
30	Le attrezzature tecnologiche sono adeguate alle necessità didattiche	1	2	3	4
31	Sono soddisfatto delle strutture dell'Istituto	1	2	3	4
	SODDISFAZIONE PROFESSIONALE				
32	Il personale della scuola viene sostenuto e stimolato a proporre iniziative	1	2	3	4
33	La scuola sostiene i bisogni formativi degli insegnanti	1	2	3	4
34	La suddivisione del Fondo d'Istituto è soddisfacente	1	2	3	4
35	Sono soddisfatto del mio lavoro	1	2	3	4

ANNI DI SERVIZIO IN QUESTA ISTITUZIONE SCOLASTICA: _____

ANNI DI SERVIZIO TOTALI: _____

Rispondi con una X barrando un numero da 1 a 4. (1- per niente d'accordo, 2- poco d'accordo, 3- d'accordo, 4-pienamente d'accordo)



Profilo docente: Tra riflessività e narrazione.
Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza
Teacher's profile: Between reflexivity and narration.
A research itinerary with distance training teachers

Giuseppa Cappuccio

Università di Palermo - giuseppa.cappuccio@unipa.it

Giuseppa Compagno

Università di Palermo - giuseppa.compagno@unipa.it

ABSTRACT

Research on cognition, meta cognitive skills and on how the brain works do not cease to arouse great interest among the scientific community of educational disciplines, especially in relation to the need to integrate, at any educational or training level, the essential component of reflexivity about themselves and about the way to cope with knowledge.

Brain-based approaches - with regard to the Brain-gym - and storytelling activities – in particular, Digital Storytelling - brought up the axes of the research here described and conducted with 268 students attending, remotely, the modules of *Special teaching: metacognitive and cooperative approach* and *Special teaching and learning for sensory disabilities* within the specialization course for support teachers working in infant schools and primary schools, run by the University of Palermo, in the academic year 2019 -2020. Through the research process we wanted to verify the validity of the Brain-based model in order to enhance the teachers' reflective competence, narrative competence and critical re-elaboration all supported by the use of ICT.

Le ricerche sulla cognizione, sulla competenza metacognitiva e sul funzionamento del cervello non smettono di destare vivo interesse presso la comunità scientifica delle discipline educative specie in relazione alla necessità di integrare, in qualsiasi percorso didattico e/o formativo, l'irrinunciabile componente della riflessività su se stessi e sul proprio *modus* di relazione con la conoscenza.

Gli approcci di tipo *brain-based* – con riguardo alla tecnica del *Brain-gym* – e l'attività di narrazione – declinata secondo la tipologia del *Digital Storytelling* – costituiscono gli assi portati della ricerca qui descritta, condotta con 268 corsisti frequentanti, in modalità a distanza, i moduli di *Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo* e *Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali* all'interno del corso di specializzazione per le at-

* Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 2, 3, 3.1, 3.2, 4.1; Giuseppa Compagno è autrice dei paragrafi 1, 3.3, 3.4, 4, 4.2 e le conclusioni.

tività di sostegno della scuola dell'infanzia e di scuola primaria dell'Università di Palermo, nell'a.a. 2019 -2020. Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello *Brain-based* allo scopo di potenziare nei corsi la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielaborazione critica supportate dall'utilizzo delle TIC.

KEYWORDS

Reflexivity, Neuroeducation, Brain-Based Techniques, Digital Storytelling, Narrative Skills, Critical Thinking.

Riflessività, Neurodidattica, Tecniche Brain-Based, Digital Storytelling, Competenza Narrativa, Pensiero Critico.

Introduzione

La diffusione della pandemia da COVID-19 ha colpito tutti i settori della società e, in particolare, quello educativo, segnatamente l'area dell'istruzione scolastica e l'area della formazione dei docenti. La chiusura delle scuole in tutto il mondo ha determinato un disorientamento complessivo imponendo repentinamente il modello della DAD, intesa come insegnamento di emergenza e soluzione temporanea (Bozkurt, Sharma 2020). Tanto a livello internazionale quanto a livello nazionale, l'utilizzo delle piattaforme online ha incrociato spesso un considerevole grado di inadeguatezza professionale e gestionale da parte degli insegnanti, non senza accendere i riflettori su implicazioni di equità e giustizia sociale.

In tale contesto, si è resa necessaria una riconsiderazione del ruolo e delle competenze degli insegnanti e, segnatamente, della loro capacità riflessiva e di lettura critica della propria esperienza professionale, nonché la capacità di raccontarsi, di auto-narrarsi affidando alla diegesi delle pratiche la costruzione di un orizzonte di ri-significazione dell'agire didattico.

Sono innumerevoli i contributi sulla centralità del processo riflessivo nella costruzione di profili educativi specifici che animano il dibattito attuale sulla ricerca educativa. Di rilievo gli studi sul processo metacognitivo i quali attestano i meccanismi grazie ai quali l'individuo riesca a mettere criticamente a fuoco alcuni aspetti conoscitivi con un margine di interpretazione personale, di decodifica autonoma delle esperienze di vita, di slancio decisionale.

A ciò si aggiunge l'ampio e articolato corpus di ricerche nel recente ambito della Neurodidattica (altrove *Neuroeducation* o *Brain-based Approach*) che, proponendo una visione olistica del soggetto, ne contempla non solo la dimensione cognitiva di base, ma anche quella cognitiva superiore, quella emotiva e quella motivazionale, con una conseguente intensificazione delle connessioni sinaptiche. Dal punto di vista cerebrale, apprendimento e formazione avvengono attraverso la stimolazione dei neuroni che processano gli input per trasmetterli successivamente ad altri neuroni sotto forma di stimolazione elettrochimica. Tra le tecniche che maggiormente consentono l'implementazione della rete neurale attraverso la selezione qualitativa delle informazioni e con un conseguente incremento della capacità riflessiva, creativa e strategica, vi sono quelle riconducibili al *Brain-based Approach* in grado di procurare una stimolazione costante di aree cerebrali specifiche favorendo la plasticità cerebrale.

Il processo riflessivo, implementato dalla metodologia neurodidattica trova, poi, compiutezza espressiva nell'atto diegetico che si traduce in narrazione di sé,

narrazione del proprio percorso, narrazione di quel ‘fare cognitivo’ con cui la mente imbriglia ogni nuova esperienza significativa. In particolare, nella sua declinazione digitale, lo *Storytelling* costituisce uno degli strumenti più duttili per potenziare la motivazione e l’attenzione, per documentare processi da una molteplicità di prospettive, per selezionare liberamente una plurivocità di codici comunicativi che si spingano oltre lo sforzo diegetico, verso la condivisione con altri.

La narrazione non è solo resoconto di fatti, ma è libertà di ascoltare se stessi e, poi, di intelaiare reti di ascolto con gli altri i quali, con la stessa libertà, della narrazione si fanno, a un tempo, destinatari e testimoni. Poiché “È libero chi è ascoltato. Chi non trova ascolto non è libero. Dare ascolto è come passare il proprio tempo all’altro, dargli tempo perché nel suo racconto possa sapere quel che di sé non conosceva e perciò non sapeva di sapere” (Margiotta, 2019, p. 15).

Muovendo da tali considerazioni, il presente articolo descrive una ricerca progettata e realizzata per promuovere la riflessione entro una comunità di conoscenza condivisa, costituita da 268 corsisti frequentanti, in modalità a distanza, i moduli di didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo e didattica speciale per le disabilità sensoriale all’interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno della scuola dell’infanzia e di scuola primaria dell’Università di Palermo, nell’a.a. 2019 -2020.

1. Il paradigma neurodidattico come cornice della ricerca

Il repentino cambiamento di rotta, imposto dall’emergenza pandemica da Covid 19, ha determinato (e sta determinando) una modificazione nel panorama universitario e scolastico italiano, modificazione cui non corrisponde la necessaria appropriatezza di modi, forme e strategie pedagogico-didattiche atte a fare sintesi tra il vecchio e il nuovo e a traghettare dall’impianto della didattica in presenza a quello della didattica a distanza che riconfigura la scuola - e la classe - come comunità di apprendimento ‘semplessa’ (Berthoz, 2011). E se, da una parte, in questo nuovo quadro, la ricerca educativa sta allargando lo spettro delle proprie indagini sulle strategie e le modalità di formazione di docenti ed educatori, dall’altra parte tali nuove acquisizioni non si sono tradotte automaticamente in opportunità di trasformazione per gli insegnanti in servizio.

A partire da tali considerazioni, il presente contributo intende suggerire alcuni spunti per riattivare e valutare il processo di riflessione degli insegnanti sulle loro competenze vista della loro spendibilità in ambito scolastico in ordine alle possibili opzioni di didattica in presenza, didattica a distanza o didattica blended. In particolare, si fa riferimento all’apporto delle Neuroscienze e alla loro applicazione nel campo dell’educazione e formazione.

Si tratta di una recente area di ricerca afferente al *Brain-based approach* di matrice statunitense, denominato in Italia Neurodidattica e/o Neuropedagogia e incentrato sulla individuazione dei meccanismi cerebrali sottesi ai processi di acquisizione/apprendimento e insegnamento. Le ricerche a carattere neuroeducativo (Goswami, 2004) si focalizzano sull’analisi neurofunzionale del cervello, inteso come asse intorno al quale far ruotare la comprensione del processo apprenditivo.¹

1 Significativo, in tal senso, è il diverso grado di neurotrasmissione sinaptica rilevabile nel caso dell’apprendimento o in presenza di un atto formale di insegnamento: insegnare comporta una qualificazione superiore delle connessioni tra sinapsi, rispetto alla semplice acquisizione di input in

L'approccio di tipo *Brain-based* consente di riguardare al costruito di 'formazione' in termini fisiologici, come potenziale trasformabilità neurale di definizione dei profili cerebrali, con la conseguente demarcazione degli stili cognitivi e della specializzazione emisferica delle tipologie intellettive (Gardner, 2005).

Nel corso del suo sviluppo, il cervello necessita di esperienze a carattere motorio affinché si sviluppino aree superiori quali il linguaggio e il pensiero complesso. Non a caso, tra le strategie di riattivazione del processo apprenditivo, messe in atto nel *Brain-based approach* rientra il *Brain Gym* (Dennison, 2008), una sequenza di movimenti corporei che tendono a stimolare il funzionamento di entrambi gli emisferi cerebrali con una ricaduta immediata sulle tre dimensioni della lateralità, della centralità e della focalizzazione neuromotoria, secondo il Modello del Cervello Triuno di McLean (1975).

L'idea di movimento associato al processo cognitivo è in pieno accordo anche con la teoria neuroscientifica dei neuroni specchio i quali, per la loro natura mimetica, si attivano nel vedere altri compiere determinate azioni, in una sorta di dialogo visuo-motorio (Rizzolatti-Sinigaglia, 2006). Questo aspetto, se da un lato rimanda ad una peculiarità dell'agire didattico, ossia la sua essenza imitativa, dall'altro lato suggerisce di privilegiare le strategie imitative e quelle del movimento rispecchiato ai fini della specializzazione cognitiva.²

L'approccio *Brain-based* prevede, di fatto, la costruzione di percorsi che consentano agli insegnanti di orientare se stessi e i loro alunni verso un grado di auto-consapevolezza che coinvolge la persona tutta in qualità di unità bio-psico-operante (Tokuhama-Espinosa, 2010).

Questo induce a ripensare la formazione degli insegnanti in termini di *expertise* del/sul "cervello motorio" e delle interconnessioni sinaptiche relative alla riflessività come macro-facoltà che sovrintende allo sviluppo di capacità cognitive di diverso grado armonizzate sul piano funzionale.

2. Il narrare nell'esperienza formativa

Tra le operazioni cognitive più articolate, riconducibili alla capacità riflessiva, vi è quella della narrazione, abilità di sequenziazione storico-fattuale non immune da forti connotazioni emotivo-affettive. Nell'atto di narrazione, il cervello agisce sequenziando le esperienze in ordine storico-fattuale restituendole come un insieme di tracce mnemoniche non meramente cristallizzate, bensì tenute insieme da una sorta di rete emotivo-cognitiva.

Il senso del lavoro narrativo sta nel recupero e nella valorizzazione della memoria, della soggettività dell'esperienza, della parola come espressione di sé. Si tratta di un recupero che attraversa l'esperienza formativa in tutti i suoi momenti

contesti di apprendimento più spontaneo e non pre-orientato (Goswami, 2004). Ciò implica la modificazione sensibile della morfologia del cervello, nonché delle sue funzioni, infatti *"the structure of the brain and the expression of genes can be influenced by experience and education and not only the other way around. (...) Brain plasticity refers to the changes in structure and function that occur as a result of experience. All brains are plastic to a certain degree"* (Rueda, 2020, p. 109).

- 2 I neuroni specchio servono anche a comprendere il significato delle azioni degli altri intuendone le intenzioni, così da adottare le strategie più adeguate di interazione e sviluppando la capacità di inferire e di ri-orientare costantemente le proprie azioni. È possibile mutuare dalla ricerca neuroscientifica alcuni spunti decisivi per innovare la formazione, spostando l'attenzione dal piano della mera conoscenza intellettuale al piano della implementazione trasversale dei processi cognitivi superiori mediante l'attivazione motoria di aree cerebrali che sono sedi di più funzioni.

e si fonda sulla disponibilità all'ascolto, da parte dell'interlocutore, sulla sua permeabilità nei confronti degli altri e sul rispetto verso le storie che si raccontano.

"Tales are marks that leave traces of the human struggle for immortality. (...). They are formed like musical notes of compositions (...). The words that are selected in the process of creating a tale allow the speaker/writer to play with options that none has ever glimpsed. The marks are magical." (Zipes, 1999, p. 2). La narrazione assume i connotati di un'arte creatrice di oggetti immortali ('*artificium*'), testi senza tempo, i quali, tramandati sulla scia dell'oralità o della scrittura, conservano intatto il bisogno di sopravvivere al controllo temporale. Nel narrare, si opera di continuo una selezione, una riorganizzazione, una elisione, una revisione delle parti, fino a quando il racconto e il vissuto stesso prendono forma.

L'attività del narrare costituisce un'operazione cognitiva, inevitabile e comune a ognuno di noi (Jedlowski, 2000, 112) e implica la possibilità di sviluppare rapporti, collegamenti. In altri termini, il narrare immette gioco/forza in una rete di relazioni (non diversamente da ciò che accade a livello cerebrale nel costituirsi delle reti neurali), relazioni che sostanziano, in ultima ratio, la struttura interna di un dato apparato culturale. Non a caso, Barthes (1998) chiarisce che la narrazione rappresenta l'attività umana per eccellenza e se è vero che non può esistere cultura senza il raccontare e il raccontarsi, viceversa, entrambi questi processi non possono attuarsi se non entro il quadro di una specifica cultura. Le storie servono per imparare e ciò su cui è necessario concentrare l'attenzione è l'atto ultimo dell'apprendimento (Schank, 2007). Il pensiero narrativo può essere concepito come una modalità cognitiva altamente specialistica mediante cui strutturare l'esperienza e costruire l'interazione con il mondo sociale.

Di fatto, viviamo in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali (Salmon, 2007; McDrury e Alterio, 2003; Petrucco e De Rossi, 2009).

Lo sviluppo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e la loro crescente diffusione in ambito didattico hanno creato un'ampia gamma di strumenti per potenziare l'utilizzo educativo della narrativa, dando origine ad ambienti di apprendimento narrativi con obiettivi differenti e applicabili in vari contesti (Dettore, Giannetti, 2006). Gli stessi spazi inaugurati dalla DAD emergenziale, attivata nelle scuole italiane dal Marzo 2020 ad oggi, ossia le classi virtuali generate all'interno delle diverse piattaforme didattiche in uso, si configurano, di fatto, come luoghi in cui la narrazione e auto-narrazione divengono cifra definitoria di una socialità educativa giocata tra la presenza e la distanza, tra il narrare-per-insegnare e il narrare-per-apprendere, tra il già e il non ancora.

Lo *Storytelling* non è certamente un'arte arcaica dimenticata; esso costituisce, piuttosto, la moderna espressione dell'antica arte del narrare (Ohler, 2008) e consiste nell'usare media digitali per creare storie da raccontare, da condividere e preservare. Raccontare è sempre un atto cognitivo-riflessivo che chiama in causa abilità superiori del pensare, il discorso narrativo si rivolge sempre a un altro che può variare, a seconda del contesto (Smorti, 1994; Orr, 1996; Bachtin, 1988). La scrittura di un racconto digitale palesa l'importanza di sentimenti ed emozioni personali legate a un evento ritenuto significativo, poiché meritevole d'essere raccontato e condiviso.³

3 Lambert (2009) afferma che il futuro del *Digital Storytelling* è strettamente collegato all'utilizzo di

Il *Digital storytelling* è divenuto uno strumento di apprendimento che coinvolge docenti e studenti attraverso l'uso della tecnologia digitale e dei media. Esistono numerose espressioni di narrazione digitale (documentari digitali, racconti basati su computer, saggi digitali, memorie elettroniche, narrazione interattiva, ecc.), tutte convergenti verso l'arte di raccontare storie con una varietà di supporti, tra cui grafica, audio, video e *web publishing*⁴.

Gli insegnanti che ricorrono alla pratica della narrazione nel loro percorso di formazione, iniziale o in servizio, si predispongono alle attività di cooperazione, attribuiscono valore alla dimensione emotiva, collegano più agilmente la teoria alla pratica, sviluppano il pensiero critico, l'autoregolazione, l'autonomia.

3. La ricerca

La riflessione sulle metodologie e sulle strategie adeguate a sostenere il processo di formazione è legato al riconoscimento della centralità dell'esperienza, principio ordinatore della pratica formativa, che coinvolgendo e rendendo responsabili i soggetti, li stimola a riflettere criticamente su quanto fatto, a recuperare i criteri che hanno ispirato la scelta realizzata, a considerare se stessi e la situazione secondo un'ottica diversa, a valutare i risultati raggiunti e i loro effetti, a individuare nuove prospettive e a pianificare nuovi itinerari di ricerca.

Nel presente lavoro si mostreranno gli esiti di una ricerca, condotta con 268 corsisti frequentanti, in modalità a distanza, i moduli di didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo e didattica speciale per le disabilità sensoriale all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia e di scuola primaria dell'Università di Palermo, nell'a.a. 2019 -2020. Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di brain based allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e la rielaborazione critica utilizzando le tecnologie.

3.1 La formulazione delle ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (*Brain-based approach*) sarebbero aumentate significativamente nel gruppo sperimentale prestazioni indicative dello sviluppo delle competenze riflessive, narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che la metodologia *Brain-based* utilizzata durante i moduli di didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo e didattica speciale per le disabilità sensoriale avrebbe migliorato significativamente nei corsisti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità di rielaborazione critica.

dispositivi mobili. L'immersione in ambienti di rete sempre più partecipativi, socializzanti, creativi e l'utilizzo di strumenti 2.0 del web permette ad ogni persona di disporre delle storie *mainstream* proposte dai media, ma anche di scrivere la propria storia per poi pubblicizzarla in rete e disseminarla nell'universo mediale.

4 Il *Digital storytelling* ha avuto un impatto positivo in ambito didattico, basti pensare alla felice coalizione di studiosi e docenti del *New London Group* che si occupano di alfabetizzazione mediatica e di riconfigurazione del costrutto di '*literacy*' all'interno del mondo digitale. Il Center for Digital Storytelling (CDS) a Berkeley, California, è conosciuto per sviluppare e diffondere i sette elementi del *Digital Storytelling* introdotti da Lambert (2002).

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla scelta degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

3.2 Gli strumenti di rilevazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze riflessive e narrative sono stati utilizzati due sessioni di focus group e il digital storytelling realizzato da ciascun docente utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003).

Le due sessioni di focus group si sono effettuate all'inizio del corso (giugno 2020) e durante gli esami finali (luglio 2020).

Si è scelto di utilizzare i focus group perché risultano particolarmente efficaci per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi in profondità. Il focus group è in grado, inoltre, di aprire prospettive particolari ed imprevedibili nello studio del tema per il qual era indispensabile acquisire dati significativi sugli atteggiamenti e sulle convinzioni dei tutor.

Una volta definite le premesse teoriche dell'indagine e i bisogni conoscitivi ai quali si intendeva rispondere, è stato possibile tradurre tali interrogativi in una forma adeguata ai corsisti. La scaletta è stata costruita sulla base degli obiettivi dell'indagine, delle proprie competenze teoriche, dei propri paradigmi, di ricerche precedenti e della letteratura sul tema trattato. Si è cercato di far in modo che la scaletta comprendesse domande ben formulate e rilevanti per l'argomento preso in esame⁵.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998).

Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010, 41) e quindi gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, affrontati indicativamente a metà incontro, dopo che gli studenti avevano familiarizzato e iniziato a esplorare il tema.

Le aree tematiche scelte per i focus group sono:

- la riflessione personale sul percorso di apprendimento all'interno dei moduli;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento utilizzate nello studio;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato dal gruppo di ricerca in un insieme di asseriti e nessi tra asseriti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

5 Accanto al moderatore, in ogni focus group, era presente un assistente moderatore (logista), il quale ha potuto osservare la discussione e annotare elementi importanti, quali, ad esempio, il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui. Nel corso di ogni discussione i moderatori hanno cercato di toccare tutti gli argomenti della scaletta, dedicando a ciascuno un tempo equo.

Ciascun gruppo era composto da venti partecipanti in media; ogni focus group ha avuto una durata media di un'ora e trenta minuti.

Infine, abbiamo scelto di valutare attraverso una griglia il *Digital Storytelling* realizzato da ciascun studente utilizzando il modello di Alterio e McDrury (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, che tracciano una teoria dello *Storytelling* come strumento dell'apprendimento efficace mettendo in relazione l'arte della narrazione con i processi del *reflective learning*.

Nel Learning process, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), McDrury e Alterio (2003) creano un modello di apprendimento riflessivo che rappresenta il modo in cui le persone identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi. Il modello prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo *Storytelling*:

1. *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva questioni e riflessioni, ad esempio un video, una poesia, una foto, un racconto breve e invita gli studenti a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.
2. *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
3. *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
4. *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quinta fase il docente fornisce assistenza agli studenti per fare emergere i dati significativi della storia e per promuovere un cambiamento nel modo di vedere il problema.
5. *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuove un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

3.3 La metodologia della ricerca

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze riflessive e narrative ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni.

La prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare il percorso utilizzando la metodologia *Brain-based* che avrebbe sviluppato alcune specifiche competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica degli insegnanti-informazione, posto che *"It appears that the introduction of neuroscience into an Initial Teacher Education Program can support and facilitate the transfer of neuroscientific knowledge into best practices in the classroom"* (Ferrari & McBride, 2011, p. 85).

- La seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa nei due moduli coinvolti.
- Tra le peculiarità applicative del *Brain-based approach*, per la costruzione della attività abbiamo utilizzato il *Brain Gym* che si fonda su una serie di movimenti con i quali vengono attivate funzioni cognitive di base e superiori che vanno dalla comprensione, alla comunicazione e alla riflessione e metacognizione (Dennison, 2008).

- Con le attività *Brain Gym*, abbiamo attivato un utilizzo combinato di differenti canali senso-percettivi ed espressivi che investono tutta la persona nel processo di training, favorendo una buona integrazione tra corpo fisico, mentale ed emozionale. Questo modo di operare ha garantito al soggetto in formazione di comprendere maggiormente se stesso e di constatare come le sue competenze migliorino e il suo impegno risulti meno faticoso. Pertanto, siamo partiti dalla comparazione tra i cervelli di MacLean e le sue tre dimensioni che sono la *laterality dimension*, la *centering dimension* e la *focusing dimension* considerate come “*Physical Access to Brain function*”» (Di Gesù, 2013).

La dimensione della lateralità (*laterality dimension*) destra/sinistra è coinvolta nella comunicazione e nella coordinazione dell'emisfero destro con l'emisfero sinistro nella neocorteccia. Nella sfera motoria sono implicati tutti i movimenti che attraversano una ideale linea che divide la parte destra del nostro corpo dalla parte sinistra e che corrisponde al corpo calloso: scrivere, leggere, il movimento sulla tastiera di un pianoforte, tirare l'archetto negli strumenti ad arco, osservare la strada durante l'attraversamento, tagliare un cibo nel piatto, allacciare le scarpe, lavare i denti, ecc. e qualsiasi altro movimento che permette alla nostra sensorialità (occhi e orecchie in particolare) di percepire ciò che avviene e ciò che è nello spazio circostante a destra e a sinistra. Nella sfera cognitiva corrisponde alla comunicazione fra le informazioni logiche e quelle analogiche grazie al passaggio dei neurotrasmettitori attraverso la rete neurale del corpo calloso.

La seconda dimensione vede implicate la zona limbica e la corteccia cerebrale e nella sfera motoria vengono chiamati in causa quei movimenti che dividono idealmente la parte superiore del corpo da quella inferiore. Naturalmente, la percezione dell'equilibrio del baricentro è la situazione ottimale che l'individuo deve ricercare per permettere una migliore irrorazione del cervello e quindi maggiore ossigenazione.

La dimensione della focalizzazione (*focusing dimension*) avanti/dietro si manifesta nella coordinazione fra tronco cerebrale e lobi frontali ed è coinvolta nelle attività che richiedono spostamenti da dietro a avanti e viceversa, nell'attraversamento della linea che idealmente separa la parte anteriore dalla parte posteriore del corpo; le attività coinvolte sono quelle come guardare nello specchietto retrovisore per misurare bene lo spazio di manovra, alcuni movimenti nel rimandare la pallina con la racchetta da tennis o il pallone nel calcio, e comunque tutti i movimenti che implicano la percezione dell'area dietro in relazione a quella davanti al nostro corpo; la funzione primaria di riflesso per la preservazione della specie (attacco/fuga) si coordina con la funzione corticale nella valutazione della soluzione biologicamente più vantaggiosa a favore della vita sociale; al “riflesso tendineo di guardia” che si attiva in caso di minaccia segue il rilassamento fisiologico ed in questo caso risulta una postura ben bilanciata; nell'area cognitiva, quando si percepisce una sensazione di equilibrio e di serenità, l'apprendimento fluisce naturalmente e si verificano spontaneamente i processi di attenzione profonda concentrazione e comprensione.

La postura equilibrata rispetto a questa dimensione è flessibile e protesa leggermente in avanti, come “pronto per andare”. Quando nella focalizzazione si verifica un blocco nella postura si osserva una rigidità alle ginocchia. La persona sperimenta difficoltà a ideare strategie, a partecipare attivamente all'ambiente, a intuire i significati e a comprendere gli eventi. Spesso si percepisce difficoltà ad intraprendere qualcosa. Al contrario la persona con una buona attitudine alla focalizzazione è flessibile ed aperta agli elementi – sorpresa del momento ed è ca-

pace di seguire i progetti e di portarli al termine per intraprenderne di nuovi. Successivamente, Dennison ha integrato le tre dimensioni cognitive spaziali con altre quattro dimensioni (*motivation dimension, crucial dimension, breathing dimension* e *body regular dimension*) ed ha elaborato una condizione di apprendimento totale, attraverso quattro attività: positivo, Attivo, Chiaro, Energetico, (PACE), a cui corrispondono determinati movimenti. All'attività Positivo corrispondono i contatti Incrociati di Cook restituiscono un equilibrio dopo stress emozionali o ambientali; all'attività Attivo corrispondono i movimenti del Cross Crawl che attivano la comunicazione fra i due emisferi cerebrali; a quella del Chiaro corrispondono i Punti del cervello che stimolano la produzione di neurotrasmettitori a livello delle sinapsi; infine all'attività Energetico corrisponde l'introduzione di un conduttore di elettricità del corpo, ovvero l'Acqua. Dennison individuò 26 movimenti di coordinazione interemisferica. Di questi undici attivano maggiormente una connessione tra i due emisferi e stimolano il processo di lateralizzazione attivando occhi, mani, piedi, testa. A tali esercizi Dennison ha dato dei nomi peculiari, come ad esempio, *Cross Crawl, Lazy 8s, Doublu Doodle, Alphabet 8s, The Elephant* ecc. Tali esercizi lavorano i movimenti bilaterali incrociati e attivano i processi cognitivi con una implementazione di quelli superiori.

3.4 L'azione sperimentale

L'azione sperimentale per la sua realizzazione ha previsto e conseguito tre fasi.

Nella *prima fase* (15 giugno - 25 giugno) è stata effettuata la prima sessione di focus group e sono state costruite le attività *Brain-based* per lo sviluppo delle competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica. In questa prima fase, mentre si costruivano le attività, si sono iniziati i moduli di didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo e didattica speciale per le disabilità sensoriali.

La *seconda fase* (28 giugno – 24 luglio) dell'intervento è stata caratterizzata dall'introduzione del fattore sperimentale e nello specifico la metodologia *Brain-based* secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 60 ore (30 per ciascun modulo).

Nella *terza fase* (26 luglio – 15 settembre) sono stati elaborati i dati provenienti dai *Digital Storytelling* e dalla sessione finale dei focus group.

4. I risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi negli studenti; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni.

I destinatari dell'intervento sono gli iscritti risultati idonei nel 4° ciclo del corso di specializzazione per le attività del sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Dei 268 corsisti il 58% svolge servizio nella scuola primaria, il 26% nella scuola dell'infanzia, il 15% non insegna e il restante 1% si divide tra scuola paritaria, istituzione educativa e centri d'accoglienza per minori. Il campione si suddivide sotto l'aspetto degli anni di servizio, all'interno di questi range: il 28% tra i 2 e i 5 anni, il 16% tra i 10 e i 20 anni, il 17% tra i 5 e i 10 anni, il 13% tra 1 e 2 anni, il 11% meno di un anno e il rimanente 14% (78) non ha ricoperto alcun servizio.

4.1 La discussione sui focus group

I dati rilevati attraverso le due sessioni di focus group sono stati analizzati con il software NVivo che offre un insieme di procedure utili a descrivere, analizzare e interpretare i molteplici materiali e dati che si producono in un percorso di ricerca.

I dati sono stati suddivisi nelle tre aree tematiche a cui le domande si riferivano e precisamente:

- la riflessione personale sul percorso di apprendimento all'interno del corso di pedagogia sperimentale e docimologia;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento;
- la riflessione sul processo di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento.

I risultati ci indicano una situazione alquanto critica. Il 79% dei corsisti intervistati sottolinea che pochissime volte gli capita di riflettere su ciò che impara durante un corso, che spesso l'obiettivo è solo l'acquisizione del titolo. "Pochissimi docenti si fermano a riflettere con noi sulle competenze sviluppate durante il corso" ammette il 69% degli intervistati. Per quanto riguarda le strategie di autoregolazione e di autovalutazione dell'apprendimento il 70% dichiara che non sempre riesce a regolare autonomamente il processo di apprendimento e se alla fine del corso il docente chiede un'autovalutazione entrano in ansia. La riflessione sul processo di rielaborazione critica fa osservare che gli intervistati si concentrano il più delle volte più sugli aspetti formali di un corso (organizzazione, esami, prove in itinere) piuttosto che sulla rielaborazione del percorso svolto e delle competenze sviluppate o potenziate e delle difficoltà incontrate.

La seconda sessione di focus group effettuata durante la sessione degli esami fa rilevare un aumento significativo rispetto alla percezione che, i corsisti hanno del percorso fatto ma anche rispetto al processo di apprendimento e alle relative competenze sviluppate, nonostante la formazione e il percorso svolto a distanza. In particolare, la maggior parte degli intervistati osserva come il percorso *Brain gym* gli ha permesso di lavorare sulla propria mente e sul proprio corpo e come questo abbia portato benefici al processo di apprendimento. Tutti sono d'accordo nell'ammettere che l'esercizio riflessivo, narrativo e di rielaborazione critica, ha permesso loro di arrivare all'esame della disciplina consapevoli e responsabili del proprio processo di apprendimento e delle difficoltà ancora non superate; sottolineano che le attività di autoregolazione e autovalutazione li hanno aiutati a conoscersi meglio e, in particolare, a superare gli esami più facilmente e, contemporaneamente, a profondere impegno nello studio. Grazie alle strategie di autovalutazione messe in azione hanno potuto partecipare al significato del voto preso. Infine, la rielaborazione critica promossa durante l'intervento li ha aiutati a riconoscere quanto difficile sia un percorso di valutazione.

4.2 Il Digital Storytelling

Il *Digital Storytelling* ha offerto ai corsisti l'opportunità di esaminare e imparare da situazioni complesse attraverso il dialogo riflessivo. I tentativi di integrare storie in processi di apprendimento e di valutazione sono stati complessi e una serie di questioni etiche sono state considerate. Le attività di narrazione hanno offerto

l'opportunità di immaginare esperienze in modo creativo o di richiamarne altre che, in qualche modo, rappresentano aspetti della vita personale e formativa. Le strategie di riflessione utilizzate e le attività di scrittura creativa hanno avuto un ruolo significativo nella costruzione del *Digital Storytelling*.

Attraverso la costruzione del *Digital Storytelling* è stato possibile facilitare l'integrazione tra teoria e pratica e i prodotti esito della sperimentazione hanno illustrato storie specifiche palesando la comprensione di alcuni processi da parte dei corsisti.

I risultati indicano che l'uso delle tecnologie e l'apertura dei partecipanti al cambiamento hanno migliorato con la competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica.

Sebbene l'intervento sia stato inizialmente disorientante per via del percorso formativo innovativo proposto, alla fine dell'intervento i corsisti hanno apprezzato e valutato positivamente il processo messo in atto e realizzato in un prodotto che diveniva il risultato di un lungo ed impegnativo processo. Siamo consapevoli che i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili, tuttavia il percorso effettuato può diventare uno strumento a disposizione del docente universitario che aiuti studenti o corsisti a migliorare la qualità dello studio e a divenire consapevoli e responsabili del proprio processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi Editor.
- Berthoz, A. (2011). *Semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Dennison P & G., (2008), *BRAIN GYM. Il movimento è la chiave per imparare*, Edizioni Kal.it.
- Dettore G. & Giannetti T. (2006). Ambienti narrativi per l'apprendimento. *TD-Tecnologie Didattiche*, pp. 39-42. Trento: Erickson.
- Compagno, G., & Di Gesù, F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Ferrari M. & McBride, H., (2011), *Mind, Brain, and Education: The Birth of a New Science*, Vol. 5, No. 1, Autumn, Toronto: Learning Landscapes, pp. 85-100.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 1-14.
- Krueger, R. A. (1998), *Developing Questions for Focus Group*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Milano: Franco Angeli.
- Mc Drury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks, (CA): Corwin Press.
- MacLean, P. D. (1984), *Evoluzione del cervello e comportamento umano. Studi sul cervello trino*, con un saggio introduttivo di Luciano Gallino, Torino, Einaudi.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rueda, C. (2020). Neuroeducation: Teaching with the brain. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 108-113.
- Zipes, J. (1999), *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and Their Tradition*, London: Routledge.
- Orr, J.E. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. ILR Press.

- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi Editore.
- Schank, R. (2007). The story-centered curriculum. *eLearn Magazine*, Vol. Aprile 2007, n. 4.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze: Giunti.
- Tokuhamma-Espinosa, T., (2010), *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*, New York: Columbia University Teachers College Press.



Formazione iniziale degli insegnanti.
Responsabilità *nel e di fronte* al territorio
First Training for Teachers.
Responsibilities *inside and towards* the working context

Carolina Scaglioso

Università per Stranieri di Siena - scagliosoc@unistrasi.it

ABSTRACT

This contribution centers on the context role in teachers initial training, as a pedagogical pivot meeting requirements for teachers personality formation, professionalism and sociality, in order to activate their agency process. More closely the relationship of mutual capabilities between functional skills of the teacher and his development in the school of autonomy becomes central: on the other hand the community reality in its interactive and organizational dynamics stand pivotal.

Il tema di questo contributo è il ruolo del contesto nella formazione iniziale dell'insegnante, come principio pedagogico che soddisfa i requisiti della formazione della sua personalità, professionalità e socialità, ai fini dell'attivazione del suo processo di agentività. Nello specifico della scuola delle autonomie, diventa centrale il rapporto di vicendevole capacitazione che intercorre tra le competenze funzionali dell'insegnante e il suo sviluppo da una parte, e la realtà comunitaria nelle sue dinamiche interattive e organizzative dall'altra parte.

KEYWORDS

Recursivity, Agency, Autonomy, Community, Capability.
Ricorsività, Agentività, Autonomia, Comunità, Capacitazione.

Introduzione

La riflessione qui proposta si articola su due punti, nella prospettiva di un serio impegno di ristrutturazione dei percorsi professionalizzanti per gli insegnanti (una delle chiavi determinanti per la cultura del cambiamento: Hattie 2005; Hattie 2009) che assume come riferimento il paradigma non del capitale umano, ma dello sviluppo umano (Baldacci 2014, pp. 55 ss).

La possibile ristrutturazione del percorso di formazione iniziale dell'insegnante trova le sue radici epistemologiche in primo luogo nella «*lettura forte*»

della circolarità tra teoria e prassi, dove «teoria e prassi, vivono in una interazione che le chiarisce, le alimenta e le consolida entrambe» (Scaglioso 2009, p. 308), in una connessione mezzi-scopi che si realizza nel compimento dell'azione (Bubner 1985, p.119): un percorso di formazione sia iniziale sia in itinere dunque, che integri le dimensioni teoretica, tecnica e pratica non in modalità semplicemente alternata ma in modalità ricorsiva, capace di connettere *effettivamente* la scuola con l'università (e viceversa – Porcheddu 1988), lo studio con il lavoro, per la costruzione di professionalità insegnanti *riflessive* (Schön 1983), di *ricercatori* (Genovesi 2005, pp.153-166), quali è necessario essere in una cultura *prefigurativa* come quella del nostro presente (e presumibilmente anche sempre più del nostro prossimo futuro – Margiotta 2007; OCDE-Unesco 2001)¹.

La seconda ipotesi pedagogica forte è quella del sistema formativo integrato, tesa a dis-autarchicizzare il sistema formativo formale senza per questo perderne la sua propria specificità formativa (tra gli altri, Scurati 2007, p. 294), e, nel nostro caso, a promuovere «spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale da una visione individualista ad una cooperativa e comunitaria» (Margiotta 2017, p. 9).

È su questo secondo punto, tenendo sempre lo sguardo sul primo, che si concentra il presente contributo, articolato sulla base delle dimensioni a) le autonomie, per il coinvolgimento e la responsabilità 'comunitaria' della professionalità insegnante (Margiotta 1999, p.69); b) il non procrastinabile impegno anche da parte delle realtà organizzative centrali a favore «di un sistema educativo aperto nello spazio e nel tempo», sul territorio (Frabboni 1974, p. 128).

1. Centralità del contesto nella capacitazione dell'insegnante

L'ampia letteratura relativa ai temi della formazione coglie nel lavoro e nella realtà un principio pedagogico che consente all'insegnante (e non solo all'insegnante) di mettersi in moto in un processo che non soltanto gli consente di acquisire competenze operative di trasformazione della realtà, ma gli permette di comprenderla tramite l'accesso a categorie che la spiegano e la rendono intelligibile, per poi intervenire nuovamente su di essa alla luce della nuova visione resa possibile dalla comprensione stessa. Dare dignità antropologica ai momenti della prassi ha significato riscoprirne le intrinseche potenzialità e valenze educative in quanto esperienze significative e insostituibili di espressione della natura dell'uomo e di conferimento di senso alla relazione con il contesto: è nell'intreccio e nella reciproca determinazione tra teoria e prassi che l'esperienza di rapporto con il mondo e con se stessi perfeziona l'essere umano.

Il modello di formazione che si profila è di azione organizzativa, volto a sottolineare la logica dell'azione e del sistema come processo, in cui l'attenzione alla formazione della professionalità non abbia come obiettivo l'operatività ma la comprensione dell'operatività, e dove si favorisce il funzionamento integrato delle parti del sistema, fornendo le conoscenze e le capacità di cui gli attori del sistema hanno bisogno per imprimere all'azione stessa carattere di razionalità. Tale asse formativo valorizza capacità mentali di tipo diffuso, e non di mera esecuzione di sequenze di operazioni, dove l'elemento culturale è rappresentato sia dal rilievo dato alle capacità comunicative e di cooperazione indispensabili quando c'è in-

1 Cfr. Scaglioso, C. (2021). Per una più compiuta professionalità dell'insegnante, *Nuova Secondaria*, 5, XXXVIII, 224-240.

terdipendenza di compiti, sia dalla sollecitazione della capacità di pensare il proprio ruolo rispetto al sistema, cioè di contestualizzare i comportamenti operativi e decisionali. Si tratta di un contesto capacitante che sollecita l'acquisizione di flessibilità, disponibilità al cambiamento, autonomia lavorativa, e che sostiene nello specifico competenze funzionali in primo luogo alla formazione del soggetto e al suo sviluppo (la capacità di risolvere i problemi, di progettare, di valutare, di computare, relativa alla modalità di acquisizione delle conoscenze e della loro utilizzazione all'interno degli specifici contesti in cui l'interdipendenza dei ruoli e delle competenze ha assunto un ruolo sempre più di primo piano), in secondo luogo alla ri-capacitazione del contesto stesso nelle sue dinamiche interattive e organizzative.

La competenza professionale dell'insegnante più di ogni altra, in quanto professione ad alto tasso di "servizio" culturale, civile e sociale (Margiotta 2018, p. 14), non si esaurisce oggi nella prospettiva didattica all'interno del mondo scolastico, ma ha necessità di edificarsi come costruito sociale entro una rete formativa capace di far maturare competenze sia diffuse sia circostanziate, allo stesso tempo umane e professionali, secondo un paradigma complesso e "plurale", e non soltanto cognitivo e disciplinare. In una prospettiva di ecologia relazionale e conoscitiva (unica possibile risposta alle derive di cui già il tempo presente ci ha chiamato violentemente al *redde rationem*), non soltanto si richiede di integrare in ogni tipo di prassi un tasso crescente di conoscenze e saperi (sia di contenuto che procedurali), di rispondere alla rapidità delle modifiche nelle tecnologie, di saper affrontare il cambiamento delle situazioni e dei compiti lavorativi, ma soprattutto di assumere come guida delle proprie azioni i paradigmi della complessità, dell'interazione, della responsabilità, dell'esercizio dell'autonomia e della capacità di scelta.

Centrale nell'educazione resta infatti la persona (Ellerani 2018) chiamata a guardarsi dentro, a costruire quadri di identità personale e di identità sociale (Tempesta 2018): educare significa creare le premesse perché un soggetto in formazione sia posto in condizione di maturare una libera e consapevole scelta del proprio progetto di vita. Ciò comporta la necessità di una interrelazione continua tra sistema formativo e contesto sociale, e l'incidenza dell'uno sull'altro, in quello che è lo stretto legame tra dimensione etica del soggetto, motivazioni del suo agire e del suo potere decisionale, e le dinamiche culturali di una determinata società.

La personalità matura si struttura attorno a un sistema di valori su cui viene a disporsi in tutta originalità la propria progettazione di vita (Ricoeur 1997). Anche la stima che ognuno ha di sé dipende dalla coerente adesione a tale progetto di vita. Una stima che si esplicita nella capacità di dare senso compiuto alle proprie esperienze all'interno di una complessiva capacità di narrazione libera della propria esistenza, che richiede per svilupparsi la possibilità di esprimersi attraverso le azioni, in modi e luoghi che favoriscono l'interazione con gli altri.

La stessa formazione della professionalità, nello specifico della professionalità dell'insegnante, presuppone una cultura del lavoro che non è riconducibile all'insegnamento di un lavoro, ma si costituisce quale complessa dinamica progressivamente delineantesi all'interno del lavoro stesso quale esigenza primaria di produzione di una cultura personale in grado di esprimere la propria soggettiva totalità, soprattutto nell'esercizio della professione, in un quadro di decisa riproposizione della centralità della persona rispetto a qualsiasi considerazione meramente funzionalistica o deterministica. Sotto il profilo pedagogico, si ripropone l'importanza di contesti formativi capacitanti per il futuro insegnante, e cioè contesti che siano per prima cosa in grado di favorire e sostenere un conferimento

di senso e significato al proprio lavoro dall'interno (rispettando e valorizzando il primato dell'essere sul fare, e della persona non "sui" prodotti, ma "nei" prodotti della propria attività), per seconda cosa che siano in grado di mettere in evidenza le correlazioni esistenti tra le finalità ideali e i fini più concreti e immediati, perseguendo sistematicamente e organicamente un'educazione che costruisca nella professionalità viva e unitaria dell'insegnante un molteplice *continuum* di tratti costitutivi, tra i quali non resti ultimo il senso di responsabilità, la competenza sociale, lo spirito creativo e la tensione ideale.

L'azione di tali contesti formativi incide trasformando profondamente la coscienza che il docente ha di sé, prima ancora che del suo ruolo professionale, perché compone il nesso fra soggettività e professionalità, costituendo essa stessa un principio pedagogico in grado di soddisfare i requisiti della formazione della personalità e della socialità del soggetto.

2. Coordinate pedagogiche, istituzionali e organizzative

Il laboratorio e il tirocinio sono i *setting* formativi in cui è possibile cogliere il principio della ciclicità teoria/prassi come prospettiva orientatrice; le modalità tuttavia con cui tali *setting* sono stati concepiti e attuati anche in tempi recentissimi non danno ragione né delle loro virtualità come momento anticipatore dell'impatto con la realtà scolastica, mediata nella sua concreta e contingente configurazione attraverso l'interlocuzione reale della figura del docente esperto (nel caso del laboratorio), né delle loro potenzialità di contatto con i tempi, le modalità, le finalità e i metodi dell'attività scolastica, mediante la sinergia tra università e rete di scuole interconnesse (nel caso del tirocinio). Attribuire al laboratorio e al tirocinio un ruolo trainante nella formazione iniziale dell'insegnante significa anche sottolineare lo spessore e la dimensione territoriale del profilo professionale e formativo del docente. Il modello di formazione non è più autoreferenziale, ma organicamente aperto agli apporti e ai contributi del territorio e del contesto lavorativo-scolastico. Il necessario raccordo con il sistema universitario, inoltre, permette non soltanto al formando meno esperto di leggere la prassi come ipotesi di ricerca, ma anche allo stesso docente esperto di uscire e distanziarsi dalla realtà immersiva, incrementando la propria eccellenza professionale, cioè quella capacità di svolgere la propria attività lavorativa in contesti complessi e a forte tasso di imprevedibilità, sviluppando in modo professionale la capacità di leggere e integrare con la realtà in tutti i suoi fattori: il lavoro dell'insegnante consiste nel «far scegliere a ciascuno le decisioni "pesate" migliori e commettere le azioni conseguenti che appaiano significative non solo per sé ma anche per gli altri con cui si è in relazione» (Bertagna 2020, p. 59). La formazione iniziale e la formazione ricorrente si incontrano lungo un *continuum* che va a interessare l'ambito formativo nella sua completa estensione temporale, condividendone gli assi portanti secondo la definizione di un profilo formativo specifico, che declina il rapporto fra azione-intervento sulla realtà e conoscenza sia guardando all'azione come fonte di conoscenza, sia considerando la conoscenza come, a sua volta, fattore di conferimento di senso e di potenziamento dell'azione, che richiede di porre «in condizioni a mano a mano più impegnative di vero e proprio apprendistato formativo nella relazione concreta con gli studenti, nei più diversi contesti di apprendimento» il futuro docente, perché possa costruirsi come «docente autonomo, responsabile dei propri compiti, imprenditoriale, cre-attivo e atti-giano [...], egli stesso qualità professionale pedagogicamente avvertita e progettuale» (Bertagna 2020, p. 268).

L'identità professionale dell'insegnante si configura, schematicamente, come conoscenza dell'oggetto proposto all'apprendimento, conoscenza del contesto in cui si opera, padronanza delle metodologie e delle tecniche didattiche, conoscenza della/delle realtà macro-micro cui è rivolta la formazione, possesso di competenze trasversali, conoscenza e uso di indicatori per una valutazione complessiva del lavoro svolto, capacità (e possibilità) di scelta. Tali caratteristiche implicano prima di tutto che il professionista della conoscenza non possa più essere uno specialista isolato, e in secondo luogo interpellano il ruolo del contesto nella formazione delle capacità combinate, quelle che «definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti» (Ellerani 2018, p. 118). Dato che le capacità interne possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono, allora ai fini dell'attivazione di un «processo di transizione da uno stato di assenza di potere a uno stato di relativo controllo sulla propria vita, sul proprio destino e sul contesto» (Ellerani 2018, p. 120), l'agentività cioè del soggetto, la dimensione dell'*induction* sociale risalta come indispensabile «preziosa per l'azione di funzionamenti e di capacità interne» (Ellerani 2018, p. 125).

3. Professionalità docente e mondi vitali

Tenuto conto che è il sostegno sociale che «consente la creazione e il supporto di un ambiente di apprendimento collaborativo all'interno della scuola e tra le parti interessate nel sistema di istruzione» (Ellerani 2018, p.124), si riconferma con forza la dimensione locale della formazione dell'insegnante, in grado di valorizzare il capitale sociale che è alla base del suo sviluppo. Le risorse e gli stimoli che permettono al futuro docente di mantenere il più diretto e continuo rapporto con i contesti sociali, educativi, produttivi a cui fanno distintamente riferimento le singole istituzioni chiamate a offrire concretamente il servizio di istruzione e di formazione, aprono ai differenti mondi vitali, alla diversità di contenuti, percorsi, metodi, e anche obiettivi.

Sul piano della *governance* di sistema, si riconfermano le ragioni dell'autonomia, di quel cambiamento di rotta che portato avanti fino ai suoi naturali esiti avrebbe permesso di utilizzare strumenti in grado di 'gestire' e non invece di sterilizzare il rapporto tra scuola ed extrascuola. Esiti non tanto funzionali allo snellimento dei percorsi decisionali (senza però che sia stato modificato significativamente il ruolo e il peso decisionale dei vari soggetti istituzionali e non), quanto piuttosto sostanziali, di autonomia vera e compiuta, in cui si assegnano ruoli e responsabilità diverse, specifiche e componibili, a soggetti differenti tra loro, che sappiano rappresentare all'interno del sistema formativo i tempi, i modi e le esigenze del necessario cambiamento (Bertagna 2020, p.147).

Permane infatti l'organizzazione verticale che vede da una parte una istituzione scuola appoggiata a un sistema giuridico-amministrativo centralizzato e con organi periferici, dall'altra parte singoli istituti scolastici situati e concretamente operanti in un territorio e interagenti con una comunità, che faticano a concepirsi come soggetti reali di modifica e innovazione, nonostante la normativa vigente, a causa delle resistenze e delle inerzie dovute alla lunga storia di centralismo burocratico e amministrativo del sistema scolastico italiano.

Tornare a sottolineare l'importanza dei contesti-culture locali non significa escludere, quanto piuttosto densificare l'ugualmente necessaria formazione alla cultura planetaria, in termini di integrazione, di sviluppo, di integrazione critica e creativa, in una apertura, flessibilità, plasmabilità che la rendano capace di ba-

gnarsi nelle trasformazioni con la forza della coerenza e l'etica della responsabilità, nel molteplice delle singolarità di ciascuno; lavorare per tornare a tessere le fila dei legami sociali e comunitari, per un 'noi' che senza uccidere l'io di ciascuno lo aiuti a essere se stesso, in una dialettica di vita autenticamente libera e non gregaria.

Si richiede dunque da parte dello Stato o della Regione non tanto la "gestione", ma il "governo" di tutte quelle realtà intenzionalmente o no formative che non si configurano come anonime aggregazioni, ma come universi socialmente e psicologicamente connotati, mondi di relazione segnati dai valori della solidarietà, dell'identità, dell'appartenenza, del senso della partecipazione attiva e dinamica (nel quale nessuno vive processi di anonimato, di distanziamento, di tradimento dei mondi vitali) che ne costituiscono il tessuto portante. Il sostegno a un sistema terrioriale integrato di comunicazione educativa orientato pedagogicamente favorisce la costruzione di ambienti formativi polifunzionali e di organizzazioni di lavoro che privilegiano modalità autodirette o almeno sempre meno eterodirette. La professionalità dell'insegnante e la sua formazione di "servizio alla persona" acquistano un senso e un significato nuovo, chiamate a interpretare dato di fatto oggettivi e soggettivi di un sistema libero che è espressione di vere e proprie formazioni sociali; e anche la "libertà d'insegnamento", garantita dalla Costituzione, si libera da quella catena di decisioni non partecipate nelle quali il ruolo dell'insegnante è spesso relativo.

4. Presenze plurali e profili professionali

L'organizzazione del sistema suddetto apre anche ad una maggiore ricchezza e differenziazione della professionalità docente, da cominciare a formare, fatto salvo un profilo base comune, già nella formazione iniziale. Non soltanto, infatti, si rileva come a ogni tipologia di apprendimento corrisponda un profilo di insegnante diversificato, sia in ragione di diversi contenuti da apprendere, sia sotto il profilo metodologico, sia per le caratteristiche di contesto in cui l'insegnamento-apprendimento deve avvenire: alle competenze disciplinare, professionale, formativa (intesa come capacità di organizzare nel migliore dei modi e valorizzando tutte le risorse disponibili i processi formativi in tutta la loro complessità), si affiancano nel sistema delle autonomie compiti di coordinamento e di governo dell'istituzione scolastica e formativa che significano l'assunzione di una responsabilità allargata, estesa anche alle famiglie e alla comunità. Fino dalla formazione iniziale è allora importante riflettere a fondo sulla pluralità dei profili docenti (non soltanto legata esclusivamente alle discipline) e sulla necessità della presenza di tale pluralità, formando abiti mentali disponibili alla diversificazione, a evolvere la propria professionalità in ragione sia di forme di insegnamenti, sia di nuove articolazioni della figura docente, quale ad esempio l'esperto in creazione di reti tra differenti istituzioni. E ciò comporta dall'altra parte disponibilità a rivedere modelli di formazione iniziale, modalità di progressione e riqualificazione nel corso della carriera, oltre che, sul piano della *governance* vera e propria, la necessaria transizione a un quadro di governo e d'indirizzo dei sistemi scolastici e formativi in grado di comporre al proprio interno la molteplicità di legittime istanze di cui sono portatori i diversi soggetti sociali interessati alla educazione e alla formazione.

La complessità della transizione rende necessari riferimenti di sistema: l'azione di cambiamento va fondata sulle risorse attualmente presenti all'interno del con-

testo, definendo sì le caratteristiche che il sistema dovrà nel tempo assumere e definendone chiaramente le modalità (Bertagna 2020) con cui dovrà essere promosso e guidato il percorso, ma nella consapevolezza che esso percorso potrà trovare compimento soltanto a medio termine e soltanto mediante un governo delle cose che si dimostri in grado di portare all'interno del sistema in maniera concertata esigenze, bisogni, risorse delle differenti istituzioni formative e non, utili tanto alla progettazione quanto alla gestione delle strutture formative. Tra vecchie e nuove necessità, si ripropone il rapporto (a oggi non ancora paritario) tra scuola e università per una migliore possibile configurazione e gestione dei curricoli formativi sulla base delle risorse di competenza disciplinare, professionale, organizzativa effettivamente presenti e disponibili; la necessità di permeabilità delle istituzioni scolastiche a rapporti continui e incisivi con il proprio contesto; la flessibilità come la disponibilità ad assumere e attuare percorsi in grado di supportare l'effettivo orientamento dei soggetti nelle loro scelte; la contrattualità come aspetto che permette di scegliere nel modo più consono il proprio percorso di istruzione, formazione, e lavoro.

5. Percorso formativo e accesso al ruolo

Quanto propongo in merito alla ristrutturazione del percorso di formazione insegnante conferma l'esigenza di «inserirsi in un'ottica di impegno totale dell'individuo, [...] e [...] imboccare decisamente la via di una preparazione iniziale mirata, condotta fino dai livelli universitari in stretta interazione tra la dimensione professionale e quella di ricerca» (Genovesi 2005, pp.153-166), dove tuttavia l'università abbandoni ogni stile 'pre-dicadorio', assuma modalità co-costruttive e trans-disciplinari del sapere e forme di comunicazione dialogiche e aperte, e sia predisposta come servizio territoriale di connessione e collaborazione di agenzie formative (a partire anche dall'implementazione dei centri-interateneo).

Un tre + due *specifico* per la professionalità insegnante, dove il corso di laurea sia già caratterizzato da una didattica fortemente laboratoriale, e il corso magistrale sia gestito da centri interateneo e metodologicamente centrato sulla ricerca-riflessione-laboratorio, e dove, non secondaria ma interlocutoria all'accademia, la figura dei formatori di formatori/ insegnanti esperti (figura al centro del dibattito pedagogico internazionale degli ultimi anni) sia il collettore privilegiato per interpretare e riflettere sulla circolarità tra teoria e pratiche come ambienti di ricerca educativa. Soltanto per i laureati con i risultati 'migliori' (primo discrimine - European Parliament 2008; European Commission 2012), segua un anno di 'formazione specialistica', accessibile per regione e con progressiva selezione legata al rendimento corrispondente inderogabilmente all'eccellenza (secondo discrimine: determinato dal 'fabbisogno' prevedibile, nella prospettiva dell'incardinamento in ruolo nella scuola), che consista nell'esercizio vivo della professione, con obbligo di tutoraggio e assistenza programmata da parte di uno o più insegnanti *tutor* e del centro interateneo di riferimento più prossimo. A concludere l'anno specialistico, la discussione di una tesi (abilitante all'insegnamento), alla cui valutazione concorra la valutazione sulla professionalità acquisita da parte del collegio dell'istituto con il quale si è lavorato, e il cui esito definisce o meno l'assunzione in ruolo. In tal modo, questi i risultati: con la metodologia adottata, l'interiorizzazione di un modello di ricerca ricorsiva proprio dell'insegnante ricercatore, capace «di indagare sui documenti e sull'esame di essi [...] di far passare il messaggio della necessità di saper fare ricerca se si vuole individuare un signifi-

cato alla realtà che ci circonda [...di] rapportare ciò che intende insegnare con le finalità dell'educazione [,e...] ricercare le modalità migliori per poter far circolare fra i suoi allievi e poter far loro comprendere le interpretazioni su quello che vuole insegnare» (Genovesi 2002, p. 59); con la certezza dell'assunzione in ruolo in relazione dipendente dal raggiungimento della professionalità richiesta, abbattimento della condizione di cronica precarietà; con il protagonismo dei centri interateneo, costruzione di una professionalità non settoriale; attraverso l'immissione tempestiva nei *luoghi* della specifica formazione, costruzione di una identità personale, sociale e professionale densa di senso di appartenenza (Lawton 1987); con l'immersione lavorativa nella comunità durante la formazione specialistica, costruzione di senso di responsabilità reciproca tra il soggetto in formazione e la comunità stessa (Purkey, Smith 1983; Hopkins 1987; Aho, Pitkänen, Sahlberg 2006), per una scuola interpretata e vissuta «nel significato del termine da cui proviene (*scholé*) [, cioè non ...] un luogo, tanto meno l'indirizzo di un ufficio amministrativo periferico dello Stato, bensì uno stato dell'animo delle persone che la abitano» (Bertagna 2020, p. 55)

Riferimenti Bibliografici

- Aho, A., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington DC: The World Bank.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*. Roma: Edizioni Studium.
- Bubner, R. (1985). *Azione linguaggio e ragione*. Bologna: Il Mulino.
- Ellerani, P. (2018). Capacitare il profilo professionale degli insegnanti secondari. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.111-127). Trento: Erickson.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:-0374:FIN:EN:PDF>
- European Parliament (2008). *Improving the quality of teacher education*. <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect>
- Frabboni, F. (1974). *Pedagogia. Saggio critico, testimonianze, documenti*. Roma: edizioni Accademia.
- Genovesi, G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* 13.10.13128/formare-13253.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/NY: Routledge.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the Quality of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Lawton, D. (1987). *The changing role of the teacher: Consequences for teacher education and training*. *Prospects* 17, 91–98.
- Margiotta, M. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. in Margiotta, U. (a cura di) *Formazione e Insegnamento*. XV. 3, 9.
- Margiotta, U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda*.

- Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.13-30). Trento: Erickson.
- OCDE-Unesco (2001). *Teacher's for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*. Paris.
- Porcheddu, A. (1988). Gli insegnanti. in Genovesi, G. (a cura di). *Continuità educativa e scuola di base*. Napoli: ESI.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Ricoeur, P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Scaglioso, C. (2009). *La pedagogia. Una scienza pratica*. Foligno (PG): Guerra.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. NY: Basic Book
- Scurati, C. (2007). La scuola. Analisi e prospettive. in Scaglioso, C. (a cura di). *Per una paideia del terzo millennio*. Vol. II. Roma. Armando.
- Tempesta, M. (2018). La cura della dimensione motivazionale nella formazione dei nuovi insegnanti. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.129-137). Trento: Erickson.



Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca

The school-museum relationship in pre-service teacher training during the pandemic COVID-19: the Milano-Bicocca traineeship case

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano-Bicocca - claudia.fredella@unimib.it

ABSTRACT

The research starts from the thesis that in order to develop transversal competences of citizenship in the pupils it is necessary first of all to train the teachers to an active didactic action, co-designed between school and territory, that addresses socially vivid matters with the aim of developing critical thinking in the pupils.

The first exploratory phase of the research involved tutor teachers and trainee students of the Degree in Primary Teacher Education at the University of Milan Bicocca in a survey on the use of the digital contents provided by museums during the lockdown imposed in 2020 by the COVID-19 pandemic. The analysis of the questionnaires showed that the use of the museums digital content was rare, and in none of the experiences collected has been established, within the traineeship pathway, a dialogue with the educational services of the museum. This data will be used to design case studies conducted with the Teacher Professional Development Research methodology, identified as the most coherent with the objectives of the research project, in order to develop teacher training models on citizenship and heritage education, characterised by a strong link with the territory and transdisciplinary. Through classroom observations, will be collected documentation for analysing teaching practices also with the aim of defining, together with students and teachers, assessment tools consistent with a with competence-based design.

La ricerca muove dalla tesi che per sviluppare competenze trasversali di cittadinanza negli alunni sia necessario in primis formare gli insegnanti a un'azione didattica attiva, co-progettata tra scuola e territorio, che interessi questioni socialmente vive con l'obiettivo di sviluppare il pensiero critico degli alunni. Una prima fase esplorativa della ricerca ha coinvolto insegnanti tutor accoglienti e studenti tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca in una survey sull'utilizzo dei contenuti digitali predisposti dai musei durante il lockdown imposto nel 2020 dalla pandemia COVID-19. L'analisi dei questionari ha mostrato come siano rari i casi in cui sono stati utilizzati i contenuti digitali dei musei e in nessuna esperienza tra quelle raccolte si sia instaurato, all'interno del percorso di tirocinio, un dialogo con i servizi educativi del museo. Questi dati saranno funzionali

all'avvio di percorsi di Ricerca-Formazione, metodologia individuata come più coerente con gli obiettivi della ricerca, al fine di mettere a punto modelli di formazione per insegnanti sui temi dell'educazione alla cittadinanza e al patrimonio, caratterizzati da un forte legame con il territorio e transdisciplinari. Attraverso osservazioni in classe, verrà raccolta documentazione per l'analisi delle pratiche didattiche anche con l'obiettivo di definire, insieme a studenti e docenti, strumenti di valutazione coerenti con una progettazione basata sulle competenze.

KEYWORDS

Citizenship Education, Heritage Education, Museum Education, Teacher Training, Digital Content.

Educazione alla Cittadinanza, Educazione al Patrimonio, Educazione Museale, Formazione Insegnanti, Contenuti Digitali.

1. Introduzione

Nello scenario attuale, in cui le società sono soggette a rapidi cambiamenti del tessuto culturale, economico, politico e sociale, il tema dell'Educazione alla cittadinanza attiva è divenuto sempre più centrale nella definizione degli obiettivi dei sistemi educativi in tutta Europa, a partire dalla proclamazione nel 2005 dell'*Anno europeo della cittadinanza mediante l'educazione* e come indicato nel *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET2020).

Nel panorama italiano l'attenzione all'Educazione alla cittadinanza è stata recentemente ribadita dal documento del 2018 Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (MIUR, 2018). Nella nota del MIUR n.3645/18 si evince che «scopo del documento è di rilanciare le Indicazioni Nazionali, ponendo il tema della cittadinanza e quello, ad esso connesso, della sostenibilità come sfondo integratore e punto di riferimento di tutto il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione». Il testo dei nuovi scenari sposa appieno un'idea di educazione alla cittadinanza agita, vissuta e transdisciplinare, e di un'educazione in generale che «pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro» (MIUR, 2018, p. 18) e dichiara in conclusione che «non si tratta di 'aggiungere' nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti» (ibidem).

Già le Indicazioni Nazionali (MIUR 2012) indicano come l'esercizio attivo di cittadinanza si prefiguri attraverso azioni di «cura e miglioramento», quali salvaguardia, recupero e conservazione del patrimonio stesso. Nelle diverse discipline il riferimento al patrimonio è descritto nei termini di «tutela e responsabilità» in Storia (ivi, p. 51), «conoscenza e valorizzazione» in Geografia (ivi, p. 56), «riconoscimento e interpretazione critica e attiva» in Arte e immagine (ivi, p. 73).

Trasversale alle diverse discipline emerge una dimensione fondamentale dell'essere cittadino, ovvero viene richiamato il senso di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale, artistico, storico, ambientale.

Inoltre, le questioni legate all'educazione alla cittadinanza risultano di stringente attualità in seguito alla promulgazione, nell'agosto del 2019 della legge n. 92 per l'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (GU n.195 del 21-8-2019), la cui sperimentazione è partita nel corrente anno scolastico.

L'elaborazione di pratiche didattiche innovative per favorire le competenze di cittadinanza attiva attraverso l'educazione alla sostenibilità e al patrimonio e lo sviluppo di un modello di ricerca-formazione sul tema dell'educazione alla cittadinanza sono stati gli obiettivi perseguiti dal progetto Erasmus+ *STEP, Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio* (2015-2018), di ricerca sui temi del vivere insieme, dell'educazione al Patrimonio e allo sviluppo sostenibile. I risultati dei 18 studi di caso¹ condotti in scuole dell'infanzia e primarie, hanno mostrato la necessità di rafforzare il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari e l'intelligenza territoriale (Blanc-Maximin & Floro, 2018). Si è inoltre evidenziato il ruolo attivo giocato dal territorio e dal patrimonio, materiale e immateriale, in esso conservato nell'offrirsi a bambini e insegnanti come campo d'esperienza e di ricerca e come veicolo per la costruzione del sapere disciplinare e lo sviluppo di competenze trasversali (Balconi, Fredella, Nigris, & Zecca, 2017, Borghi, 2008).

2. L'alleanza tra scuola e territorio per l'educazione al patrimonio

La ricerca muove dalla tesi che sia necessario uno scambio tra i saperi pedagogico-didattici della scuola e i saperi esperti del museo per far vivere agli alunni un'esperienza realmente significativa del patrimonio culturale, atta a sviluppare competenze trasversali di cittadinanza (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni & Mattozzi, 2008, Mascheroni, 2009).

I risultati del progetto STEP (Fredella & Zecca, 2020) hanno confermato come l'apertura del dialogo scuola-museo richieda una fondamentale fase di co-progettazione nella quale insegnanti e educatori museali condividano contenuti, obiettivi e strategie. È stato inoltre possibile, grazie all'analisi degli studi di caso condotti nei diversi Paesi, codificare il rapporto con il territorio in diversi livelli di complessità, 1) uscita didattica "chiavi in mano", 2) scelta consapevole delle attività sul territorio in coerenza con la progettazione in classe e 3) co-progettazione (Fredella, 2018) e si è evidenziato come non sempre sia stato possibile ottenere l'auspicato scambio e confronto tra i saperi dentro e fuori la scuola. Sono emerse, infatti, alcune resistenze al cambiamento da parte degli insegnanti, abituati a proporre uscite sul territorio che raramente prevedono, da un lato, il dialogo con gli esperti dei luoghi del patrimonio che si intendono visitare e, dall'altro, la concessione ai bambini della libertà necessaria per esplorarli e fare ricerca.

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti ha un ruolo cruciale nel promuovere il dialogo con le diverse istituzioni culturali e un'azione didattica attiva tra scuola e territorio che interessi questioni socialmente vive (Legardez, 2016, Borghi, García Pérez & Moreno Fernández, 2015). I temi e gli obiettivi della formazione insegnanti sono un nodo centrale per produrre un cambiamento efficace nei sistemi scolastici e come conseguentemente la ricerca educativa, che da tempo ha individuato quale problema rilevante lo scarso impatto dei suoi risultati nella scuola, si ripropone di mettere al centro della propria azione la relazione

1 <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2015-1-IT02-KA201-015190>

con la pratica, rendendo protagonisti gli insegnanti stessi, e sia orientata a proporre ipotesi di ricerca che siano autenticamente rilevanti per i contesti in cui si interviene (Vannini, 2018).

Il museo in quest'ottica può svolgere, nella relazione con la scuola, un ruolo decisivo di mediatore e agente di cambiamento, divenire laboratorio di cittadinanza per contribuire a sviluppare un'assunzione di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale che muove da una riflessione più ampia su temi cruciali della contemporaneità (Mascheroni, 2009). La sostenibilità di questa relazione si basa sulla capacità delle due istituzioni di mettere a servizio di un progetto comune i propri saperi e le proprie competenze, attivando una progettazione interistituzionale (ivi, p. 365) con un intrinseco valore formativo per tutti gli attori coinvolti.

Un'indagine realizzata nel 2014 con un campione di 73 studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Milano Bicocca rileva come il 55% non abbia visitato alcun museo nell'ultimo anno (Zuccoli, 2014, p. 300).

La necessità di promuovere la formazione degli insegnanti al dialogo con il territorio è confermata dai risultati di una seconda indagine condotta con gli studenti del primo e quinto anno (Fredella, 2020), che mostra come, se da un lato è evidente negli studenti del quinto anno una maggior consapevolezza riguardo a strategie didattiche attive, dall'altro le opportunità offerte dalla relazione con le diverse istituzioni culturali, quali musei, archivi e biblioteche, sono scarsamente tenute in conto anche dai futuri insegnanti giunti quasi al termine della loro formazione universitaria.

3. Le domande di ricerca e il quadro metodologico

La ricerca si propone di indagare con una prima fase esplorativa, condotta nella cornice del tirocinio di SFP, che relazione venga abitualmente attivata tra scuole accoglienti e territorio. Data la situazione di emergenza vissuta da febbraio 2020 la prima parte della ricerca si è focalizzata sulle relazioni virtuali tra scuola primaria e museo attivate durante il lockdown.

La seconda fase della ricerca prevede studi di caso, che ci si augura di poter svolgere in presenza a partire dalla primavera 2021, che coinvolgeranno studenti tirocinanti, insegnanti-tutor, sia organizzatori sia accoglienti, e operatori museali per analizzare in dettaglio:

- come promuovere un'educazione al patrimonio culturale atta allo sviluppo della cittadinanza attiva nei bambini, a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, basandosi sulla relazione tra scuola e territorio;
- quali strategie didattiche, nell'educazione al patrimonio in una prospettiva transdisciplinare², siano maggiormente adeguate, per la formazione di competenze di cittadinanza;

2 Si preferisce utilizzare il termine transdisciplinare, piuttosto che interdisciplinare, a sottolineare la necessità non solo di interconnessione tra le discipline ma anche di rarefazione dei loro confini, raccogliendo l'auspicio fatto da Jean Piaget durante un seminario in Francia nel 1970 «...infine, ci auguriamo di vedere in futuro lo sviluppo delle relazioni interdisciplinari verso uno stadio superiore che potrebbe essere indicato come "transdisciplinare", che non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse.»

- quali modelli di formazione insegnanti, con particolare riferimento alla formazione iniziale, siano più efficaci per promuovere il dialogo tra il sapere pedagogico dell'insegnante e il sapere esperto del museo nonché sviluppare attitudine alla co-progettazione.

In coerenza con gli obiettivi e le domande della ricerca, si adatterà per gli studi di caso la metodologia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) al fine di individuare efficaci strategie per promuovere uno sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti, con una particolare attenzione alla postura riflessiva (Mortari, 2003) e, al contempo, testare pratiche didattiche innovative verificandone l'efficacia in termini di acquisizione di competenze da parte dei bambini.

Collocandosi nell'ampio contesto della ricerca collaborativa si prevede l'utilizzo di strumenti qualitativi quali interviste e focus group (Mantovani, 1998), discussioni (Alba & García, 2011) e la raccolta di documentazione pedagogica funzionali all'analisi delle pratiche (Vinatier & Altet, 2008).

3. Analisi e discussione dei dati

Attualmente si è conclusa la fase esplorativa (maggio-dicembre 2020), di impronta più quantitativa, con l'obiettivo di delineare un quadro complessivo, nella cornice del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca, delle relazioni che scuole e musei hanno instaurato durante il periodo di lockdown, attraverso l'utilizzo dei contenuti digitali predisposti dai musei³. Sono stati somministrati questionari alle insegnanti tutor accoglienti di tirocinio e agli studenti e studentesse tirocinanti e il presente contributo ne illustra i risultati.

La costruzione del questionario è avvenuta con la supervisione di 30 panelisti⁴, tra pedagogisti, insegnanti (in formazione e in servizio), esperti di educazione museale e di media digitali, attraverso la compilazione di un google form che richiedeva una valutazione quantitativa dell'efficacia, coerenza e chiarezza dei singoli item, e la possibilità di integrare con commenti facoltativi il proprio giudizio.

Il confronto con i panelisti, che ha impegnato oltre due mesi di ricerca, è andato in molti casi oltre la compilazione del questionario di referaggio e si è tradotto in discussioni più ampie sugli obiettivi e i temi della ricerca che hanno rappresentato un momento assai proficuo per la ridefinizione del focus e dei destinatari del questionario.

La valutazione complessiva del questionario è stata più che positiva (grafico 1), tuttavia, seguendo le indicazioni dei panelisti che hanno aggiunto commenti e con i quali ci si è confrontati a più riprese, si è ritenuto necessario, da un lato ridefinire in modo più puntuale le domande inerenti l'utilizzo dei diversi contenuti digitali introducendo una valutazione su scala Likert e, dall'altro, inserire due domande aperte sulle opportunità offerte dal rapporto con il museo. Si è infine de-

3 La varietà e ricchezza di queste proposte è ben esemplificata dalla preziosa raccolta fatta dal Laboratorio di Cultura Museale Museia, afferente all'Università di Pisa <https://museia.cfs.unipi.it/musei-in-dad/>

4 Un sentito ringraziamento a Barbara Balconi, Alessio Bertini, Chiara Bertolini, Beatrice Borghi, Giovanna Brambilla, Maria Elena Colombo, Rita Contarino, Elena D'Amico, Roberta De Donato, Patrizia Dragoni, Rossella D'Ugo, Laura Epifanio, Maria Rosaria Gargliuolo, Antonella Gioli, Barbara Landi, Bruno Losito, Silvia Mascheroni, Valentina Galloni, Nicolette Mandarano, Roberto Morgese, Federica Novali, Sarah Orlandi, Franco Passalacqua, Angela Pessina, Margherita Sani, Elettra Troina, Ira Vannini, Valeria Vismara, Maria Xanthoudaki, Franca Zuccoli, e a Luisa Zecca per la supervisione.

ciso di somministrarlo non ai tutor coordinatori, come inizialmente ipotizzato essendo più facile raggiungere questi insegnanti distaccati per metà tempo in università, ma direttamente ai tutor accoglienti, figure chiave di cerniera tra la formazione iniziale e la scuola, e ai tirocinanti. Questa scelta se ha sicuramente comportato un dispendio maggiore di tempo per la somministrazione ed esposto al rischio, rivelatosi poi concreto come vedremo, di una bassa percentuale di risposte, ha però permesso di raccogliere i dati direttamente dai contesti classe, senza la mediazione dei tutor coordinatori, che sono stati invece coinvolti nella seconda fase della ricerca, oltre che come panelisti.

Una considerazione a margine del processo di referaggio del questionario riguarda le differenti prospettive di chi osserva la relazione scuola-museo dalla "parte" dell'una piuttosto che dell'altra istituzione. Nelle diverse richieste di spiegazione ricevute prima dell'inizio del processo di valutazione e nei diversi confronti avuti con pedagogisti, insegnanti e museali è spesso emersa, con le dovute eccezioni, una reciproca mancanza di conoscenza di alcuni processi fondanti la natura stessa delle istituzioni: penso al percorso di tirocinio dei futuri maestri e alla formazione e alla professionalità degli educatori museali, o alla radicale differenza tra la realtà dei servizi educativi interni al museo o esternalizzati.

Nell'ottica dunque di ragionare sulla sostenibilità di un modello di formazione, che coinvolga insegnanti e educatori museali, emerge con forza la necessità in primis di creare una grammatica comune, direzione già intrapresa attraverso vari protocolli siglati tra MiBACT e MIUR⁵, e con l'istituzione nel 2017 di una Commissione permanente fra i due consigli, ma che evidentemente non ha ancora messo radici nelle pratiche quotidiane⁶.

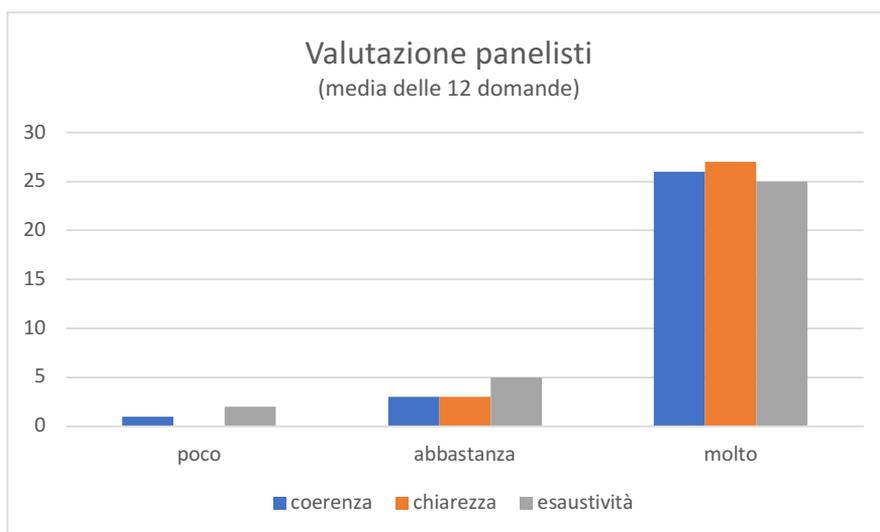


Fig. 1 Valutazione dei panelisti sul questionario

5 Protocolli MIUR-MiBACT 28/05/14, 19/03/2015; MUR-MiBACT 17/12/2020.

6 ICOM Italia (International Council of Museums) ha recentemente promosso l'istituzione di diversi tavoli di lavoro scuola/museo su scala regionale con il coordinamento di Silvia Mascheroni. <http://www.icom-italia.org/musei-e-scuole/>

Il questionario è stato diviso in 3 macro-sezioni, per un totale di 14 domande:

- “Prima del lockdown”, nella quale si chiede se fosse prevista una visita a un museo, se sì a che museo, e se la visita al museo fosse stata inclusa nel progetto di tirocinio;
- “Durante il lockdown”, divisa in tre sottosezioni. Nella prima si chiede se sono stati utilizzati contenuti digitali, e se sì quali e di valutarli sotto diversi aspetti. Nella seconda viene indagato il rapporto con il museo chiedendo se c’è stato un contatto con i servizi educativi del museo e se sì di valutarne diversi aspetti. La terza è composta da due domande aperte in cui si chiede di elencare tre aspetti, della relazione instaurata con il museo, che sono stati significativi per il percorso didattico della classe e per lo sviluppo professionale dell’insegnante.
- “In futuro”, nella quale si chiede se si continuerà a utilizzare materiali digitali dei musei e se si pensa che la creazione di materiali digitali da parte dei musei abbia favorito il dialogo scuola/museo.

Il questionario così ristrutturato è stato sottoposto a una somministrazione pilota a tutor coordinatori ed ex studenti per una verifica che i tempi di compilazione fossero accessibili e la struttura chiara e coerente.

Come campione d’indagine sono stati scelti il terzo e quarto anno di tirocinio (T3 e T4 dell’a.a. 2019/20) con l’obiettivo di indagare le esperienze di studenti in una fase avanzata della loro formazione, selezionando solo i tirocini effettuati nella scuola primaria. I questionari sono stati somministrati attraverso un google form inviato via mail a 268 studenti e 243 tutor accoglienti a settembre 2020. Sono stati inviati due solleciti per la compilazione a distanza di una settimana. Sono arrivate 59 risposte per i tutor e dal momento che le risposte degli studenti al termine della prima somministrazione erano solamente 27 si è proceduto con un ulteriore invito alla compilazione durante gli incontri di supervisione di tirocinio, effettuati a distanza a novembre 2020, raggiungendo così 57 risposte.

Sono 12 i casi, che citeremo di seguito più in dettaglio, in cui hanno risposto sia la tutor accogliente sia la rispettiva tirocinante, per cui i casi rappresentati nei risultati sono complessivamente 104 ovvero il 39% del campione. È un dato, seppur rappresentativo, certamente al di sotto delle aspettative, ma comprensibile alla luce del periodo di somministrazione, alla ripresa di un anno scolastico con molte incognite a causa del protrarsi dell’emergenza sanitaria e un conseguente notevole carico di lavoro e di stress per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

Come si evince dalle percentuali riportate in fig. 2 (risposte domanda 1) poco più del 50% del campione aveva previsto un’uscita al museo che non ha potuto realizzare a causa del lockdown. Questo dato, che è una media tra le risposte dei tutor, nelle quali la percentuale di risposte affermative era del 68%, e quella dei tirocinanti del 35%, mostra come l’abitudine di organizzare un’uscita al museo sia tutt’altro che radicata all’interno della scuola primaria e ancor meno, come vedremo in modo più esplicito con la domanda 3, all’interno delle esperienze di tirocinio.

Nella domanda 1A veniva chiesto il nome del museo che si intendeva visitare e nella domanda 1B la tipologia di museo (fig.3 a e b). Nel confronto tra i musei indicati nella domanda 1A e le tipologie scelte nella domanda 1B si riscontrano alcune classificazioni errate (5 casi nei questionari dei tutor e 5 in quelli dei tirocinanti), che mostrano come talvolta ci sia scarsa conoscenza del patrimonio museale che a mio avviso si riflette necessariamente in una mancanza di

consapevolezza riguardo ai contenuti e agli obiettivi che si intende affrontare con l'uscita al museo. Ad esempio, nei questionari dei tutor tra i musei archeologici vengono indicati l'Archeopark, che non è un museo, e il Museo Storia Naturale di Milano; il Museo Nazionale della Tecnologia Leonardo da Vinci di Milano viene indicato come museo di Storia naturale e il Children's Museum come "tecnologico/scientifico". Nei questionari dei tirocinanti oltre ad alcune diciture generiche (es. "Torino"), la GAMEC di Bergamo non viene classificata come museo d'arte ma come "altro", il Muba, anch'esso non propriamente un museo, come "tecnologico/scientifico" e di "storia naturale/scienze naturali", il Museo Meina come "tecnologico/scientifico" e in due casi dichiarano di non ricordarne il nome. Viene inoltre indicato il Safari Park, anch'esso non annoverabile tra i musei, a conferma di una certa confusione sulla definizione stessa di museo intorno alla quale infatti siamo partiti con la discussione nei focus group.

Questi errori di classificazioni denotano una conoscenza talvolta molto superficiale delle realtà museali e sono emblematiche di una difficoltà, spesso reciproca, di comprensione dei linguaggi, scolastico e museale, connaturanti le due diverse istituzioni. Gap da colmare attraverso la costruzione di spazi di dialogo che permettano una più profonda relazione e conoscenza del bagaglio di saperi e di pratiche di cui entrambe sono portatrici.

Vi sono di contro numerosi esempi di dialoghi virtuosi tra scuole e museo che si sono radicati negli anni divenendo consuetudine, e i cui risultati dimostrano le grandi potenzialità delle azioni educative condotte in sinergia (Bodo, 2003; Hooper-Greenhill, 2007; Zuccoli, 2014).

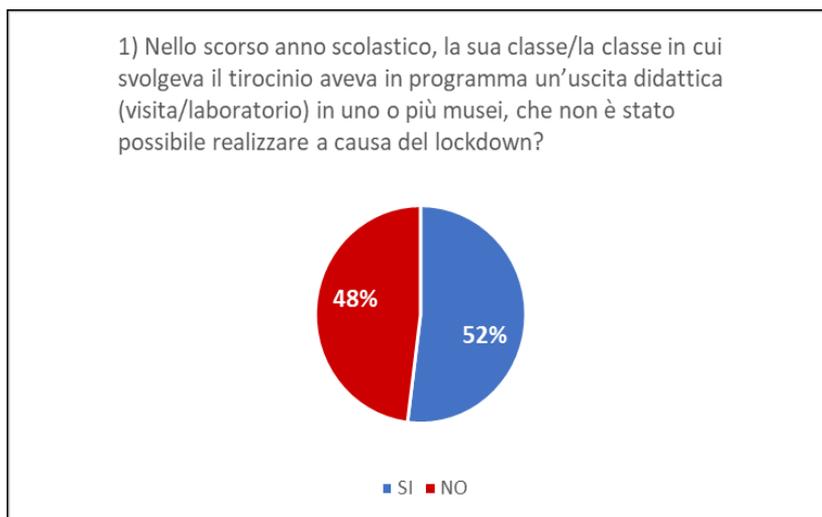


Fig. 2 Percentuali di classi che avevano in previsione un'uscita al museo (somma questionari tutor e tirocinanti)

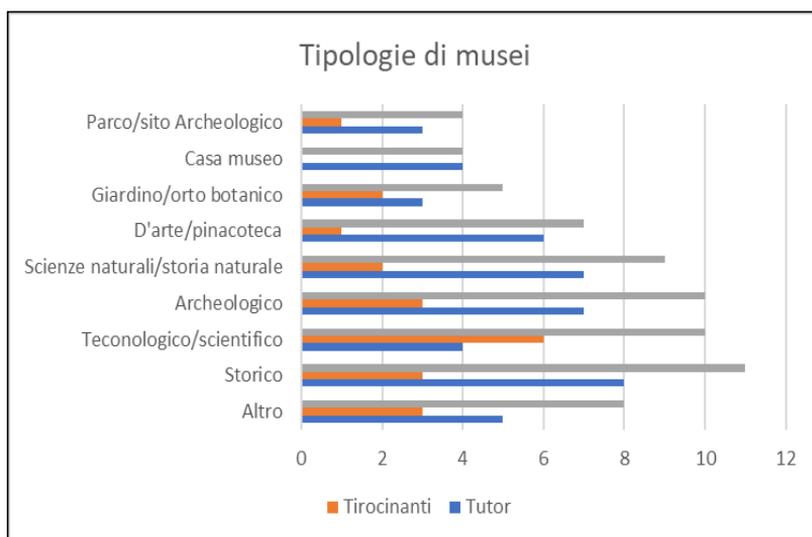


Fig. 3 Tipologia di museo che avevano in previsione di visitare

Nella fig. 4 vengono riportati i dati relativi all'inclusione o meno dell'uscita al museo nel percorso di tirocinio e si può notare come da parte degli insegnanti ci sia una percentuale maggiore che dichiara di aver coinvolto la/il tirocinante nella progettazione dell'uscita, mentre nei tirocinanti è maggiore la percentuale che dichiara l'esclusione dell'uscita al museo dal percorso di tirocinio o di non aver ancora deciso. Nei 12 casi sopramenzionati in cui ha risposto sia tutor sia tirocinante, in 4 casi le risposte sono contraddittorie ovvero il tutor dichiara che l'uscita al museo avrebbe fatto parte del percorso di tirocinio mentre la studentessa no, in due casi la studentessa non era proprio a conoscenza che fosse prevista un'uscita, e in un caso indica un museo differente.

Una prima riflessione su questi dati porta a evidenziare come si tratti di numeri molto poco rilevanti, poiché sommando le risposte di tutor e tirocinanti sono solo 21 i casi nei quali l'uscita al museo e la sua progettazione entrano a far parte del percorso di tirocinio e questo ci mostra chiaramente come siano rare le occasioni per gli insegnanti in formazione di dialogo con il territorio in generale e in particolare con l'istituzione museale.

Questo dato è in linea i risultati dell'indagine già menzionata (Fredella, 2020), condotta con gli studenti dei corsi di Storia e Didattica della Storia, dalla quale è emerso come le uscite sul territorio, fossero scarsamente considerate, sia nel I che nel V anno (14 risposte in entrambi i casi, 12% I anno e 16% V anno), tra gli esempi di pratiche didattiche da proporre ai loro futuri allievi per promuovere una didattica della storia attiva.

Per ovviare a questa lacuna, si potrebbe ipotizzare di inserire all'interno dei laboratori pedagogico-didattici di SFP⁷ attività in partenariato con Istituzioni culturali, quali ad esempio archivi, musei o biblioteche, per permettere agli studenti di sperimentare in prima persona come co-progettare con il territorio e formarli

7 Con il DM n.249/10 sono stati aboliti i laboratori di Storia a favore di una doppia annualità dell'insegnamento.

a radicare maggiormente in esso il proprio sapere e conseguentemente la loro pratica insegnante. I futuri maestri potrebbero in questo modo comprendere appieno il contributo prezioso che questa sinergia tra 'dentro e fuori' la scuola, può offrire a supporto delle discipline, non solo di quella storica chiaramente, e come possa divenire funzionale allo sviluppo nei bambini di competenze trasversali.

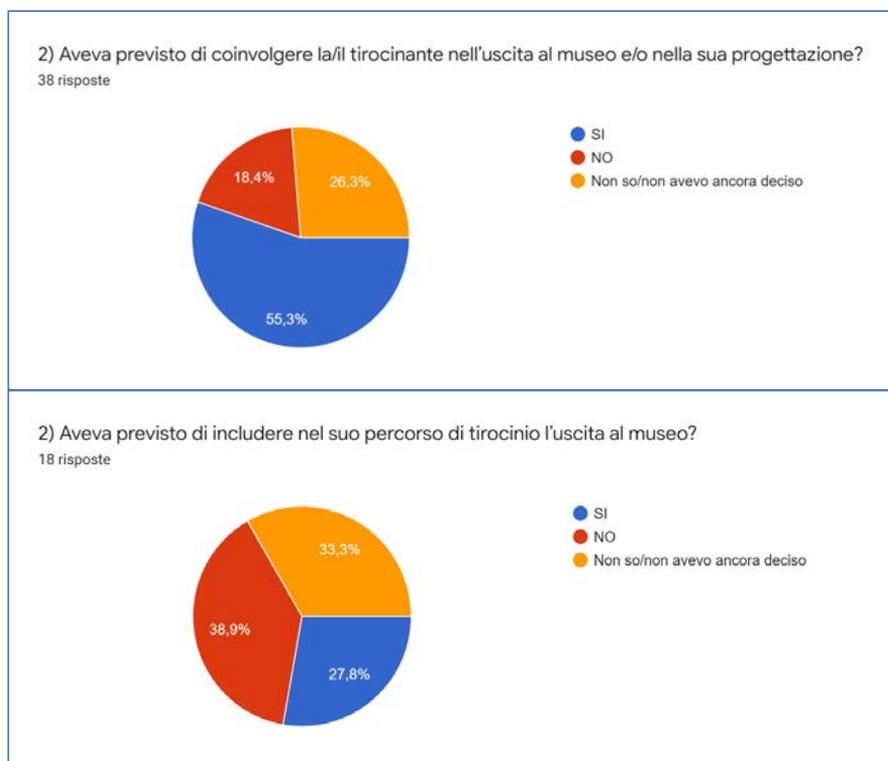


Fig. 4 Percorsi di tirocinio nei quali si prevedeva di includere l'uscita al museo

Passando alla seconda sezione del questionario "Durante il lockdown" la prima domanda riguardava l'utilizzo dei contenuti digitali dei musei e qui i numeri si assottigliano ulteriormente perché sono solo 9 i tutor che dichiarano di averli usati e 4 tirocinanti. In questo caso nelle risposte dei 12 questionari "in coppia" non vi sono contraddizioni, in 11 casi tutor e tirocinante dichiarano di non averli utilizzati e in uno solo caso sì. Alcune differenze si riscontrano invece nelle motivazioni per cui non sono stati usati che vedremo di seguito.

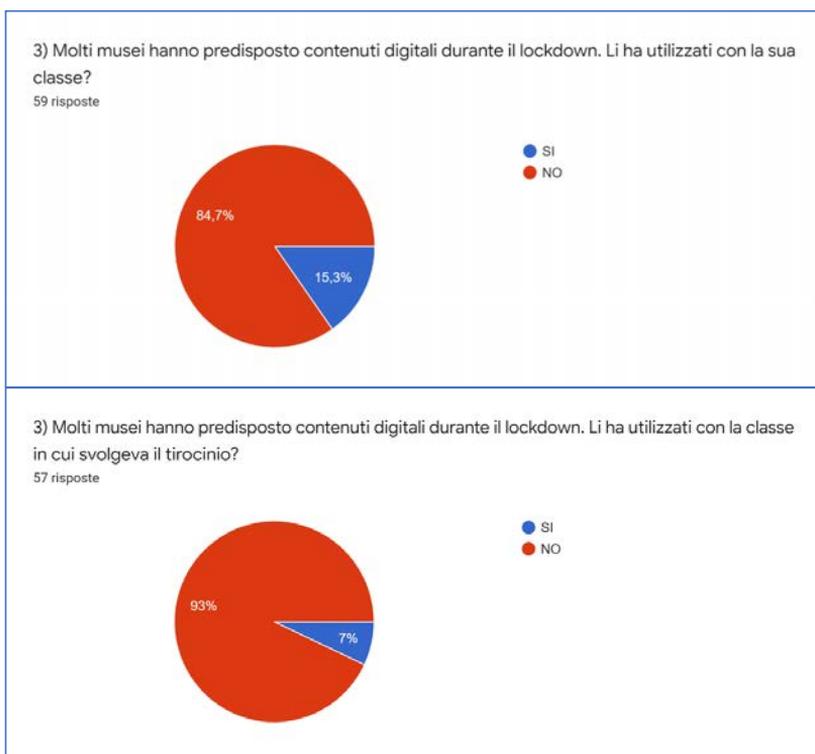


Fig. 5 Utilizzo dei contenuti digitali predisposti dai musei

Come evidenziano gli istogrammi in fig. 6 la maggior parte sia degli insegnanti sia dei tutor attribuisce alla modalità di didattica a distanza adottata dalla classe il mancato utilizzo dei contenuti digitali dei musei e in secondo luogo alla convinzione che il museo vada vissuto in presenza, in particolare sarà nei focus group che si andrà ad approfondire le ragioni di queste affermazioni, che tra tutte le opzioni fornite sono certamente quelle con il maggior margine di interpretazione personale.

La terza motivazione più ricorrente, ovvero “il museo che avevo in programma di visitare non ha predisposto contenuti digitali”, rende evidenti alcune incongruenze: diversi tra i musei a cui le insegnanti si riferiscono hanno predisposto numerosi contenuti digitali (per fare un esempio eclatante il Museo della Scienza e della Tecnologia di Milano) e in ogni caso hanno quasi tutti un sito internet che offre di per sé dunque contenuti digitali.

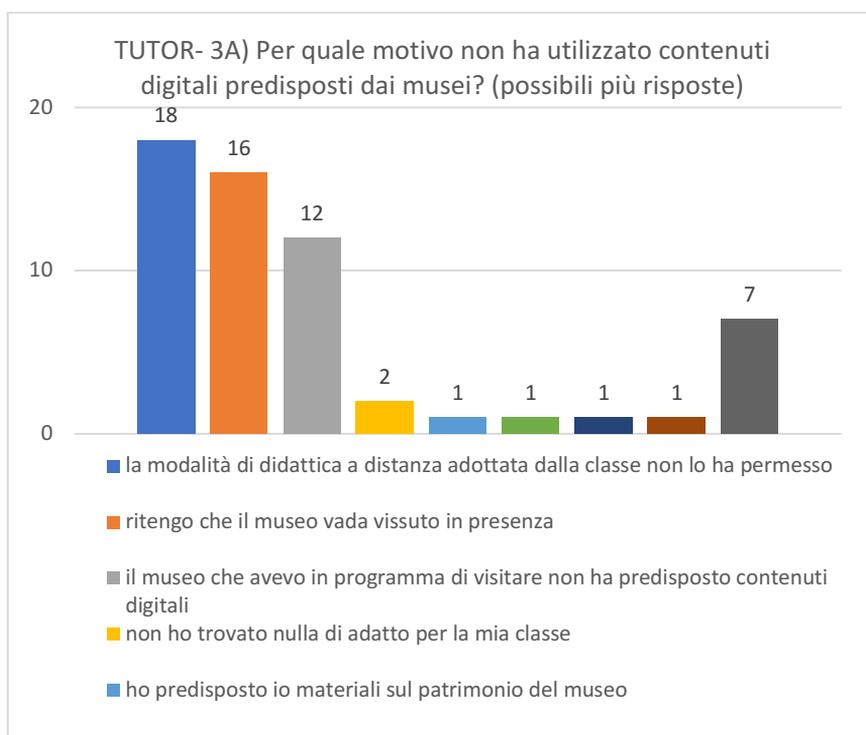
Si conferma dunque quella difficoltà di dialogo, dettata anche dal fatto che le diverse istituzioni “parlano” linguaggi differenti, tra mondo della scuola e musei che abbiamo già evidenziato in precedenza. Nelle 7 risposte “altro” dei tutor alcune possono essere utili a comprendere come funziona abitualmente la progettazione dell’uscita. Ad esempio “La mia disciplina è diversa dalla tematica del museo, pertanto se ne è occupata l’insegnante di storia” e “La visita ai musei in genere è organizzata dal collega dell’ambito antropologico” aprono il tema della transdisciplinarietà, che potrebbe essere ben esemplificata e praticata in relazione con i più svariati patrimoni museali (Del Gobbo et al., 2019) e che al contrario si

dimostra una strada ancora raramente perseguita nel momento in cui la scuola si rivolge al museo.

La transdisciplinarietà è, come abbiamo visto, una caratteristica intrinseca dell'educazione alla cittadinanza, connotata con il territorio data la pluralità di saperi e linguaggi di cui è portatore. Promuovendo la lettura del "grande libro del territorio" (Bevilacqua, 2007, p. 92) si promuove da un lato un importante legame con il campo d'esperienza del bambino (Borghi, 2014) e dall'altro una riflessione su temi chiave delle singole discipline che concorre a rimetterne a fuoco il significato e il valore pedagogico e didattico.

Nei questionari dei tirocinanti è interessante sottolineare alcune ricorrenze della risposta "Non conosco il patrimonio del museo a sufficienza" che denotano una consapevolezza socratica della propria scarsa familiarità con il patrimonio museale.

Infine, nelle 15 risposte "altro" dei tirocinanti la maggior parte indicano che il percorso di tirocinio non prevedeva alcun rapporto con il museo.



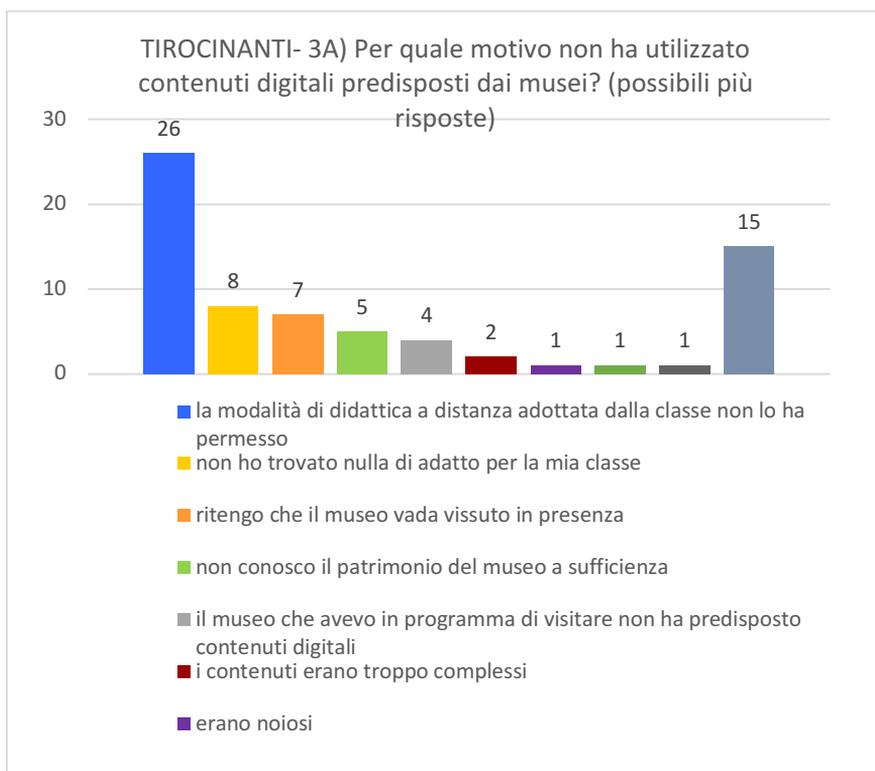


Fig.6 Motivazioni dei tutor e tirocinanti per il mancato utilizzo dei contenuti digitali predisposti dai musei

Nell'analisi dei 12 casi nei quali sono stati utilizzati contenuti digitali (dunque circa 12% del totale), non ci si soffermerà in questa sede sulle valutazioni degli insegnanti e dei tirocinanti sulle singole tipologie di contenuto utilizzate (Fig. 7) ma, nell'ottica di mantenere il focus sul rapporto scuola/museo ed evidenziare quali sono stati i punti di forza e gli ostacoli in questa relazione, si prenderanno in esame in dettaglio solamente le ultime due domande aperte.

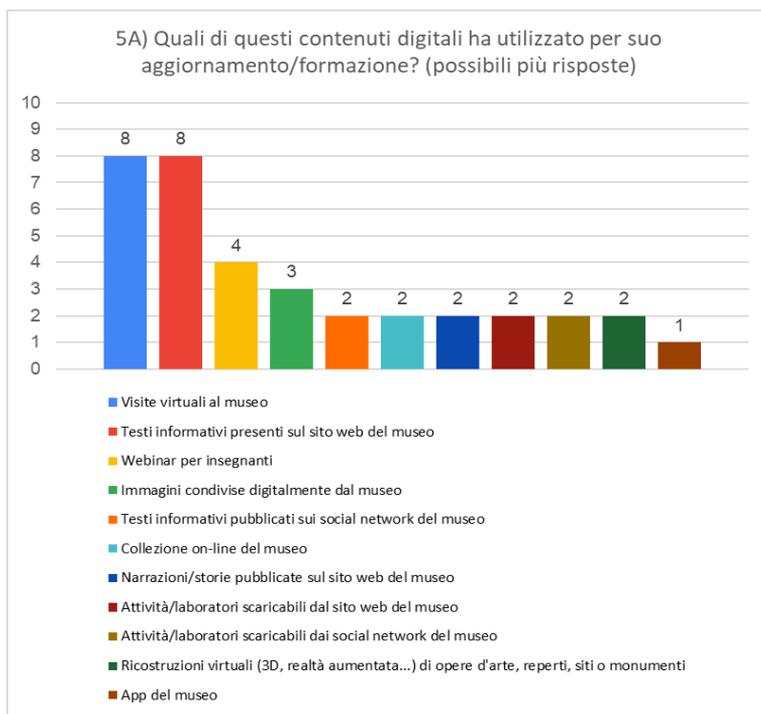
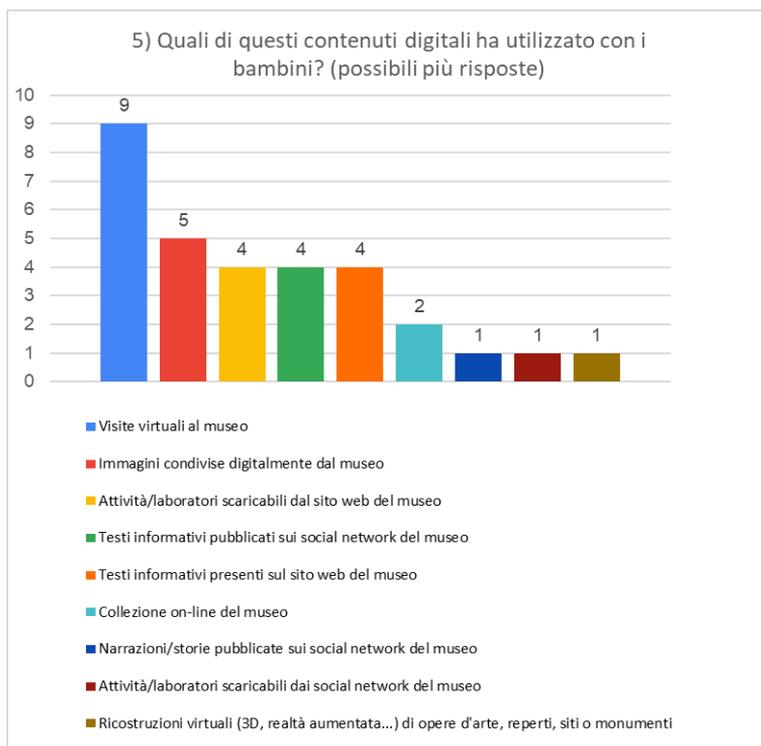


Fig.7 Tipologie di contenuti digitali utilizzate

Un dato rilevante riguarda la domanda 8 “Per utilizzare i contenuti digitali dei musei ha contattato i servizi educativi del museo?” dove si è avuta la totalità di risposte negative, sia dei tutor sia dei tirocinanti, a ulteriore conferma che, anche quando sono stati utilizzati i contenuti digitali, i servizi educativi del museo non sono stati percepiti come un interlocutore che potesse rappresentare un valore aggiunto potendo fornire informazioni aggiuntive. Il tema dello scambio tra il sapere disciplinare esperto del museo e quello pedagogico dell’insegnante non è dunque in alcun modo trattato nei questionari, poiché le due domande successive sulla relazione instaurata con i servizi educativi e il giudizio delle insegnanti e tirocinanti riguardo a diversi aspetti della relazione, quali la competenza pedagogico-didattica degli operatori museali o la capacità di co-progettare con gli insegnanti, erano legate chiaramente a una risposta affermativa sul contatto con i servizi educativi.

Se questo da un lato non ci permette di approfondire quello che avrebbe dovuto essere il tema centrale del questionario, tuttavia, come abbiamo già in precedenza considerato per la scarsità di dati su altri aspetti, l’assenza di un dato è un dato essa stessa e dunque l’evidenza di questo “silenzio” ci mostra chiaramente come sia un tema su cui è opportuno promuovere ricerca e formazione.

Passando infine ad analizzare le domande aperte sugli aspetti che insegnanti e future insegnanti reputano fondamentali nello scambio tra scuola e museo si nota nelle risposte dei tutor (che sono 8 poiché in un questionario non è stata data risposta), che i temi di maggior interesse sono stati quello della fruibilità, della facilità di accesso ai contenuti e semplicità di utilizzo. Si tratta di aspetti, dunque, più logistici che pedagogico-didattici, e nella quasi totalità delle risposte non vi è alcun riferimento al rapporto scuola-museo né agli apprendimenti dei bambini come chiesto nella domanda. Solo in due casi si fa riferimento esplicito al patrimonio del museo, menzionando il rapporto le fonti e la possibilità fare esperienza sul territorio e di visitare luoghi lontani.

11) Sulla base dell’esperienza di didattica a distanza, realizzata con l’utilizzo dei contenuti digitali dei musei, elenchi tre aspetti fondamentali che hanno reso lo scambio tra scuola e museo significativo per il percorso didattico della classe.

Fruibilità immediata, modalità accattivanti, funzionalità dei mezzi per la DAD

Chiarezza delle immagini, facilità di accesso, semplicità nell’uso del pc per spostarsi

Utile, formativo, interessante per la didattica digitale integrata

Immediatezza, narrazione, interessante percorso

Creatività, approfondimento, possibilità di vedere posti che forse mai i bambini vedrebbero

Praticità, fruibilità, spendibilità

-

Possibilità di vivere un’esperienza legata alla realtà, valenza culturale, analisi di fonti reali

Esperienza viva mediata, attivazione della curiosità, contenuti interessanti

Ugualmente nella domanda successiva, inerente al proprio sviluppo professionale, le risposte sono per lo più sintetiche e generiche. Emergono prevalentemente questioni tecnologiche e strumentali piuttosto che riferimenti a contenuti o metodologie didattiche. Solo in un caso, il medesimo che nella risposta precedente aveva citato le fonti, si parla anche di “apprendimento di nuove nozioni” e di “ribaltamento della didattica”, espressione abbastanza criptica ma che lascia intendere che si voglia sottolineare l’opportunità offerta di esplorare nuove metodologie didattiche.

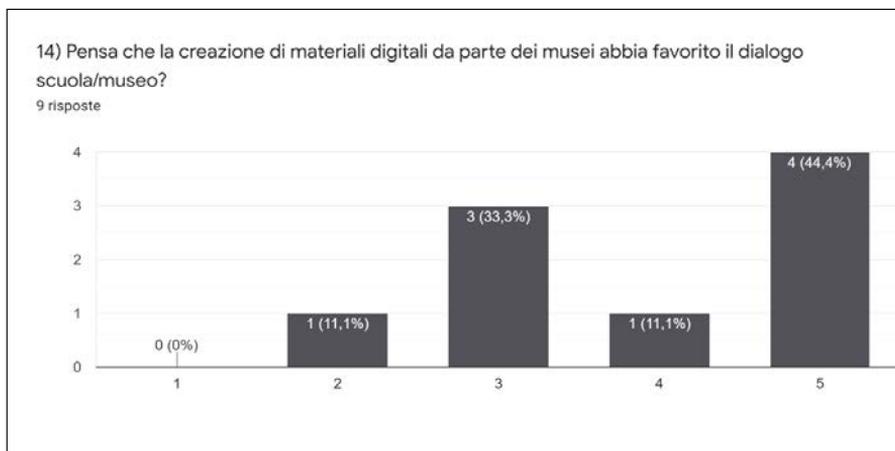
12) Sulla base dell’esperienza di didattica a distanza, realizzata con l’utilizzo dei contenuti digitali dei musei, elenchi tre aspetti, della relazione instaurata con il museo, che sono stati significativi per il suo sviluppo professionale
Formazione, informazioni, contenuti digitali
Conoscenza di nuove opportunità da usare nella didattica
Nuovi strumenti e nuove metodologie da applicare con gli alunni
Non ho interagito, piuttosto ho preso spunto da
Utilizzo di alternative diverse
Nessun contatto
-
Apprendimento di nuove nozioni, utilizzo di nuove tecnologie, ribaltamento della didattica
Approfondimento, curiosità, arricchimento

Anche nelle risposte alle domande aperte dei tirocinanti, anch’esse molto sintetiche, sono prevalenti gli aspetti logistici e in un solo caso, riguardo al proprio sviluppo professionale si fa riferimento a una “didattica attiva”.

11) Sulla base dell’esperienza di didattica a distanza, realizzata con l’utilizzo dei contenuti digitali dei musei, elenchi tre aspetti fondamentali che hanno reso lo scambio tra scuola e museo significativo per il percorso didattico della classe.
Disponibilità della tutor, ampiezza della disponibilità di materiale sulla pagina del museo, interesse dei bambini della classe di tirocinio
Curiosità Scoperta Novità
1. Accessibilità e reperibilità 2. Non richiesta una competenza digitale troppo elevata 3. Possibilità di muoversi autonomamente nel parco senza vincoli o percorsi obbligati
Interattività, grafica, semplicità

2) Sulla base dell'esperienza di didattica a distanza, realizzata con l'utilizzo dei contenuti digitali dei musei, elenchi tre aspetti, della relazione instaurata con il museo, che sono stati significativi per il suo sviluppo professionale
Interessante, coinvolgente, accattivante
Per quanto riguarda la didattica online non ho avuto occasione di collaborare direttamente con il personale del museo
Conoscenza Materiale Punto di Vista
1. possibilità di adoperare il digitale per una didattica "attiva" anche se a distanza 2. flessibilità nel progettare 3. maggiore fiducia nelle tecnologie

Nell'ultima sezione "In futuro" alla domanda "Pensa che in futuro, tornando alla didattica in presenza, continuerà a utilizzare materiali digitali dei musei?" la totalità delle risposte sia dei tutor che delle tirocinanti è affermativa. Nell'ultima domanda, nella quale veniva chiesto di esprimere su una scala da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo) quanto a loro avviso la creazione di materiali digitali da parte dei musei avesse favorito il dialogo scuola/museo c'è una leggera predominanza di chi esprime un giudizio positivo (4 risposte attribuiscono punteggio 5 e una 4) su chi invece ha dato un giudizio neutro (3 risposte danno punteggio 3). Le 4 tirocinanti sono ugualmente distribuite tra 3 e 4. In questo caso l'esiguità delle risposte non permette di trarre alcuna considerazione con peso statistica, ma ci si augura che saranno gli studi di caso l'occasione per approfondire qualitativamente il tema.



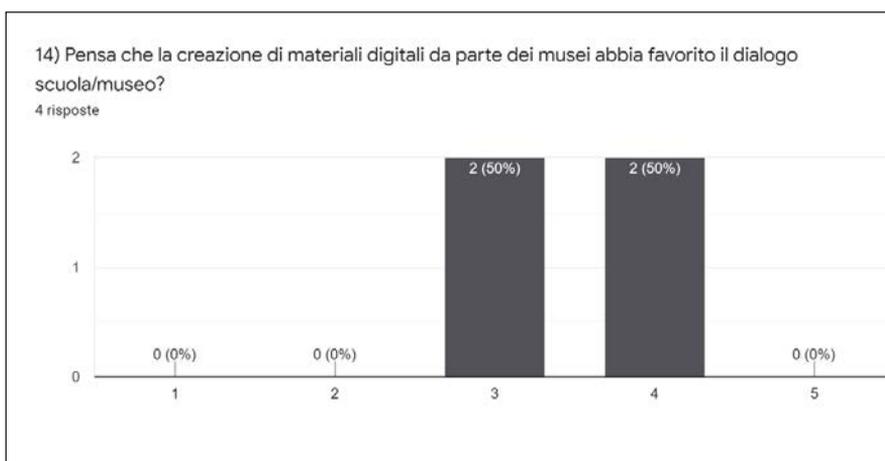


Fig.7 Risposte alla domanda

4. Futuri sviluppi della ricerca

I dati dei questionari sono stati utilizzati per avviare la discussione in due focus group, realizzati a novembre 2020 con i 13 tutor coordinatori del T4 dell'a.a. 2020-21 che sono attualmente in corso di analisi. Sulla base dei risultati della fase esplorativa la domanda di incipit nei focus group è stata proprio la definizione stessa di museo, con l'obiettivo di indagare quali fossero le idee e rappresentazioni degli insegnanti coinvolti e costruire un linguaggio comune, fondamentale per affrontare, nello svilupparsi della discussione, il tema del dialogo tra il sapere pedagogico e disciplinare dell'insegnante e del museo.

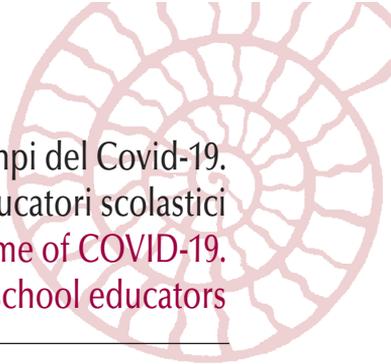
Incrociando i risultati dei questionari con l'analisi dei focus group e avvalendosi delle segnalazioni dei tutor coordinatori relative a progetti di tirocinio che coinvolgano i musei, verranno individuati alcuni studi di caso per valutare, da un lato le ricadute di queste esperienze a distanza dopo la riapertura di scuole e musei e, dall'altro, avviare percorsi di Ricerca-Formazione con l'obiettivo di mettere a punto modelli formazione insegnanti sui temi dell'educazione alla cittadinanza e al patrimonio, caratterizzati da un forte legame con il territorio e transdisciplinari.

Verranno svolte osservazioni in classe, condotte interviste e focus group con bambini, insegnanti e operatori museali e l'analisi delle pratiche, effettuata congiuntamente da ricercatori e insegnanti, avrà l'obiettivo di costruire insieme strumenti di valutazione coerenti con una progettazione per competenze, individuando una serie di indicatori per comprendere se e come le pratiche attivate avranno rinsaldato la partnership tra le istituzioni e sviluppato nei bambini coinvolti le competenze attese.

Riferimenti bibliografici

Alba, N., & García, F. (2011). Los grupos de discusión como estrategia de formación del profesorado implicado en programas de educación para la participación ciudadana. Análisis de un caso en Sevilla. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias En La Formación Permanente Del Profesorado*.

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi, B., Fredella, C., Nigris, E., & Zecca, L. (2017). Ciudadanía, sostenibilidad y patrimonio: un análisis curricular (educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: currículo formal y prácticas didácticas). In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 324–332). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Bevilacqua, P. (2007). *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*. Roma: Donzelli.
- Bodo, S. (Ed.). (2003). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva. *Infanzia*, 4/5, 253–259.
- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Bologna: Pàtron.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., Pica, V., & Zucchi, V. (Eds.). (2019). *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*. Firenze: Pacini.
- Fredella, C. (2018). Storia locale ed educazione alla cittadinanza attiva: un'alleanza tra scuola e territorio (Local history and active citizenship education: an alliance between school and territory). In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185–210). Lecce: PensaMultimedia.
- Fredella, C. (2020). *Ragionare sul passato per costruire il futuro. Educare alla cittadinanza attiva attraverso lo studio della storia*. Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2020). Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education. *Revista Investigación En La Escuela*, 100, 88–101.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). Museums and education: Purpose, pedagogy, performance. In *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. New York, Routledge.
- Legardez, A. (2016). Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue Francophone Du Développement Durable*, hal-017947, 1–10.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mascheroni, S. (2009). Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa. In R. M. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 363–372). Bologna: Pàtron.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*. Parma: Junior Spaggiari.



Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19.
La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici
For a new socio-pedagogical sustainability at the time of COVID-19.
The educational fragility in the perception of teachers and school educators

Luisa Zecca

Università di Milano-Bicocca - luisa.zecca@unimib.it

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca . valeria.cotza@unimib.it

ABSTRACT

The paper aims to rethink learning and education from the point of view of social sustainability, looking at the criticalities that emerged during the COVID-19 pandemic from an eco-systemic perspective, which takes the steps from Bronfenbrenner's ecological theory of human development, in the awareness of the recursive interrelation of the school device with the other levels of the system. In this frame, in the light of the inequalities caused by distance teaching and learning, the need for a new socio-pedagogical sustainability that assumes the concept of "educational fragility" emerges, within the theoretical framework of Social Justice Education. Starting from this assumption, a qualitative research was developed according to the Student Voice approach, involving 10 students with disabilities or BES and 13 university students active as teachers (both curricular and support) and school educators, who were able to implement their training through the research. The analysis of the interviews led to present not only an ecological theory of "educational fragility", but also an overturning of some concepts inherent to the logic of competitiveness, towards a process of resemanticisation that makes explicit the paradigm shift, in the direction of a new sustainability that takes the fragility of the contexts and the school-device as its essential starting point.

Il contributo intende ripensare la didattica e l'educazione in ottica di sostenibilità sociale guardando alle criticità emerse durante la pandemia di Covid-19 secondo una prospettiva eco-sistemica che prende le mosse dalla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, nella consapevolezza dell'interrelazione ricorsiva del dispositivo-scuola con gli altri livelli del sistema. In questa cornice, alla luce delle disuguaglianze causate dalla DaD, emerge quindi la necessità di una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma il concetto di "fragilità educativa", all'interno del framework teorico della Social Justice Education. A partire da questo assunto, è stata sviluppata una ricerca qualitativa secondo l'approccio Student Voice, che ha coinvolto

* Il contributo è frutto di una riflessione e di un lavoro di ricerca condivisi. In termini formali, l'Introduzione è stata scritta da L. Zecca, mentre i paragrafi 1 e 2 da V. Cotza. Le conclusioni sono da attribuire a entrambe le autrici.

10 studenti con disabilità o BES e 13 studenti universitari attivi in qualità di insegnanti (sia curricolari sia di sostegno) ed educatori scolastici, i quali hanno potuto implementare la propria formazione attraverso la ricerca. L'analisi delle interviste ha portato a prospettare non solo una teoria ecologica della "fragilità educativa", ma anche un ribaltamento di alcuni concetti propri della logica della competitività, verso un processo di risemantizzazione che espliciti il cambiamento di paradigma, nella direzione di una nuova sostenibilità che assuma la fragilità dei contesti e il dispositivo-scuola come punto di partenza imprescindibile.

KEYWORDS

Distance Learning and Education, Educational Sustainability, Qualitative Research, Educational Fragility, Human Development Ecology.

Didattica ed Educazione a Distanza, Sostenibilità Educativa, Ricerca Qualitativa, Fragilità Educativa, Ecologia dello Sviluppo Umano.

Introduzione. Sostenibilità pedagogica e Didattica ed Educazione a Distanza in prospettiva eco-sistemica

Ripensare la didattica e l'educazione in ottica di sostenibilità vuol dire prima di tutto approcciarsi alle criticità sollevate dalla pandemia di Covid-19 secondo una prospettiva eco-sistemica che affonda le sue radici nel modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2005), un paradigma che assume l'interazione uomo-ambiente (maso-eso-meso-micro), ossia le innumerevoli interconnessioni della rete di strutture interdipendenti che permea la nostra società, come determinante nell'evoluzione degli esseri umani. La teoria ecologica che informa le pratiche e le teorie pedagogiche più innovative è quindi debitrice al pensiero di Bronfenbrenner, ma anche a quello di Lewin (2013) e Bateson (1972), i quali riflettono su un'ecologia della mente in quanto scienza, sul contesto dei contesti e sul contesto come matrice dei significati. Le criticità emerse dalla DaD (Didattica a Distanza)¹ dovrebbero dunque essere inquadrare nella più ampia cornice del macrosistema, che comprende il piano istituzionale, i valori della società e le culture o subculture; occorrerebbe, cioè, andare al di là dei microsistemi, per guardare all'intero sistema dei contesti sociali (mesosistema), fino all'interconnessione fra i contesti stessi (esosistema) e al piano delle comunità frutto di tali relazioni (Bronfenbrenner, 1979).

Ecco allora che forse, più che di DaD, sarebbe meglio parlare di Didattica ed Educazione a Distanza, intendendo un intreccio complesso di aspetti didattici ed educativi, una prospettiva pedagogica non confinata al dispositivo-scuola, il quale costituisce soltanto uno dei possibili setting di rielaborazione culturale, metacognitiva e socio-emozionale. La crisi sanitaria, che ancora perdura, ha infatti evidenziato l'importanza dell'interazione ricorsiva tra la scuola e altri contesti (ad esempio, la famiglia e le varie comunità), come le organizzazioni (molte del Terzo Settore) e

1 Per una disamina delle maggiori criticità emerse durante la pandemia, esaminate e discusse in funzione delle opportunità e delle sfide che è possibile cogliere e portare avanti in ambito di organizzazione scolastica e formazione docenti, si veda il contributo di V. Macchia, V. Guerrini, V. Cotza e M. Schlauch in questo numero.

le professionalità educative (insegnanti curricolari e di sostegno, educatori, pedagogisti, psicologi ecc.), che in modo sinergico contribuiscono alla tenuta della continuità didattica e quindi all'apprendimento significativo, a partire dalla famiglia, alla quale, durante il lockdown, sono stati demandati molti compiti e responsabilità propri dell'attività didattica in presenza. È inoltre emerso in modo evidente come la privazione di intere dimensioni della socializzazione e della socialità abbia inciso negativamente sul benessere psico-fisico di bambini e adolescenti (Ircs Gaslini, 2020; Vicari & Di Vara, 2021), minando di conseguenza la motivazione e la capacità di mettere in atto comportamenti prosociali: non a caso, infatti, già dalla primavera del 2020 il lockdown ha provocato una vera e propria "disconnessione educativa" (Save the Children, 2020), che ha determinato il *learning loss*, ovvero il «mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche» (p. 3). Pertanto, parlare tanto di didattica quanto di educazione a distanza si prefigge di andare oltre l'annoso "falso dilemma" fra educazione e istruzione, intendendo il loro intreccio come «una istanza di potenziamento e di rielaborazione complessiva del campo di esperienza individuale» (Massa, 1997, p. 120), correlata alla complessità costitutiva del mandato educativo della comunità entro cui rientrano le organizzazioni scolastiche e le professionalità educative. Per ripensare queste ultime, occorrerebbe agire a livello di macrosistema, secondo l'assunto dell'ecologia sociale dello sviluppo umano.

Proprio la pandemia di Covid-19 ha fatto emergere la necessità di costruire relazioni non solo di tipo complementare, ma anche che si integrino vicendevolmente in modo funzionale, perseguendo un'idea di connessione e isomorfismo fra la struttura della persona e quella della situazione sociale, badando tanto alle transizioni ecologiche (ossia ai passaggi degli individui da un contesto all'altro) quanto alle politiche e ai contenuti sociali (Bronfenbrenner, 2005). Quindi, al fine di declinare le sfide poste dalla DaD in ottica di sviluppo sostenibile, sarà opportuno non fermarsi soltanto all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030² (dedicato appunto a un'educazione equa e inclusiva e a opportunità di apprendimento per tutti), ma guardare anche ad altri *goals*, come al 3, che mira ad assicurare a tutti la salute e il benessere, e al 9, che nelle sue declinazioni si propone di aumentare in modo significativo l'accesso alle tecnologie di informazione e comunicazione. Se c'è infatti una criticità che l'emergenza ha messo in evidenza è quella del gap tra coloro che hanno accesso alle tecnologie (che assicurano la partecipazione) e coloro che, invece, sono esclusi dai vantaggi della società digitale: è il *digital divide* (Van Dijk, 2005), cioè il problema dell'accesso alle tecnologie e quindi la disparità nella distribuzione dei dispositivi e delle risorse digitali, ben presente anche nelle società occidentali più sviluppate. Ma la questione non si esaurisce a questo livello: dietro il *digital divide* emerge infatti quello che Hargittai (2002) chiama il *second level digital divide* o la *digital inequality* (Hargittai & Hsieh, 2013), ossia il gap tra individuo e individuo nelle conoscenze e capacità d'uso delle tecnologie e del digitale, spesso direttamente proporzionali al capitale economico e/o socio-culturale. Non a caso, il *participation gap* ha colpito più duramente proprio quei bambini e quegli adolescenti che erano già in condizioni di fragilità o vulnerabilità, come coloro, ad esempio, che vivono in contesti svantaggiati o presentano disabilità o Bisogni Educativi Speciali (BES) di varia natura, a partire da disturbi cognitivi e del neurosviluppo (come lo spettro autistico), difficoltà linguistiche,

2 Per i *Sustainable Development Goals* dell'ONU, si consulti: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.

problematiche relazionali e comportamentali ecc. (Girelli & Bevilacqua, 2018; Fantozzi, 2020; Onyema et al., 2020). Si pensi che durante il lockdown, secondo la ricerca nazionale della SIRD sulle modalità della DaD (Lucisano, 2020), la scuola italiana non è riuscita a raggiungere più di 600.000 studenti, raggiungendone pienamente solo il 74% circa.

Alla luce della lezione della pandemia, ripensare la didattica e l'educazione in ottica sostenibile vuol dire quindi prendere le mosse dalle disuguaglianze sociali per perseguire obiettivi di equità e giustizia sociale, intendendo per sviluppo umano la «concezione in continua evoluzione che la persona ha del proprio ambiente ecologico, della propria interrelazione con esso e della propria crescente capacità di scoprire, mantenere o alterare le proprietà di tale ambiente» (Bronfenbrenner, 2005; trad. it. 2010, p. 102). Significa cercare di costruire un'idea di sostenibilità socio-pedagogica al di là dei parametri standard, che muova dalle fragilità educative più periferiche definite tali da quegli stessi standard.

1. La ricerca. Dalla Social Justice Education all'approccio Student Voice

Nella primavera del 2020, durante i primi mesi dell'emergenza, è stato proprio il concetto di "fragilità educativa" a imporsi alla nostra attenzione come "concetto sensibilizzante" (Charmaz, 2003) in grado di informare una nuova ricerca. Dunque, avvalendoci di questo strumento interpretativo e alla luce di alcuni aspetti del quadro sopra delineato, nell'aprile del 2020 abbiamo iniziato a elaborare un progetto di ricerca che prendesse le mosse da due specifiche domande preliminari.

1. Quale impatto ha avuto la DaD sugli studenti più fragili, supportati da insegnanti di sostegno ed educatori scolastici, pensando sia a quegli studenti con una diagnosi accertata sia a quelli che non hanno alcuna difficoltà o disturbo ufficialmente riconosciuto?
2. Come percepiscono la "fragilità educativa" insegnanti (curricolari e di sostegno) ed educatori, e com'è cambiata questa percezione dalla comparsa del Covid-19 in poi?

1.1 Framework teorico

Prendere le mosse dalla fragilità nel quadro dell'ecologia dello sviluppo umano ha significato situare la ricerca nel framework della Social Justice Education. In particolare, abbiamo aderito all'approccio di Cochran-Smith (2004), la quale avanza una teoria della giustizia sociale che intende raccogliere la sfida di connettere il concetto di "giustizia distributiva" con le lotte politiche contro le disuguaglianze e l'oppressione di alcuni gruppi sociali emarginati, privati di diritti e riconoscimento (Cochran-Smith et al., 2012). Cochran-Smith prospetta una formazione degli insegnanti orientata all'equità, la Teacher Education for Social Justice, che mira a preparare un docente in grado di riconoscere le differenze nella distribuzione delle risorse e delle opportunità educative, teso a garantire una scuola che funzioni come un "ascensore sociale" (Cochran-Smith, 2020). Si tratta di insegnanti che svolgono il ruolo di ricercatori riflessivi (Schön, 1993), che si pongono il problema del sistema scolastico quale apparato ideologico di potere; dal loro agire educativo potrebbero discendere, per citare Freire (1968), veri e propri processi di "coscientizzazione" che inducano gli studenti ad assumere la consapevolezza della propria condizione sociale e delle dinamiche alla base delle società democratiche liberali.

Cochran-Smith propone una “responsabilità professionale democratica” nella formazione dei docenti, orientata a respingere «the assumption that the primary goal of teacher education is preparing teachers who enhance the nation’s ability to compete in the global economy» (Cochran-Smith, 2020, p. 55), che formi gli insegnanti a creare “contesti di apprendimento democratico” (intesi in senso dinamico come ambienti di relazione tra persone e contesto), funzionali all’apprendimento disciplinare, sociale ed emotivo di stampo critico. Il pensiero di Cochran-Smith è dunque in linea con quanto delineato da Baldacci (2019), il quale, recuperando Gramsci, parla di rompere con la prospettiva omologata della selezione per la competitività, così da riattivare la capacità di pensiero critico contro i dogmi della produttività e della competizione. Tale visione abbraccia un approccio multidimensionale e sistemico, che guarda alla democratizzazione della scuola come alla capacità della scuola stessa di promuovere democrazia, esercitandola essa stessa, formando alla vita democratica mediante la funzione didattica (Rochex, 2001). Ne deriva che occorre iniziare a trattare il tema della democratizzazione della scuola a partire dal dispositivo stesso, che in quanto sistema ambientale di interrelazioni fra microsistemi si colloca a livello mesosistemico, annoverando al suo interno tutta una serie di contesti ben definiti che vedono la partecipazione attiva e diretta degli individui, dalle organizzazioni scolastiche alle diverse professionalità educative, fino alle famiglie e ai servizi educativi o socio-sanitari esterni alla scuola; senza dimenticare che lo sviluppo individuale del soggetto è sempre limitato o indotto dagli elementi insiti nelle culture e nei sistemi di credenze che rispondono al piano delle strutture macrosistemiche.

Emerge allora la necessità di indagare per via endogena al sistema la relazione tra elementi soggettivi e contestuali in modo da vagliare le dinamiche determinanti nei comportamenti individuali e collettivi (Damiano, 2013), a partire dalla “voce” stessa dei soggetti che vivono nei contesti naturali. La ricerca ha dunque adottato un approccio ispirato a un movimento pedagogico di matrice anglosassone ancora poco diffuso in Italia, cioè l’approccio Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), che vede nelle “parole” degli studenti una potenziale forza trasformativa capace di innescare processi innovativi da molteplici punti di vista. Tale approccio, calato nel framework teorico della Teacher Education, è poi andato ad assumere una duplice valenza, trasfigurandosi: è stato infatti adottato tanto con gli studenti frequentanti la scuola dell’obbligo quanto con i docenti in formazione iscritti ai percorsi universitari, e dunque studenti a loro volta, la cui “voce” ha quindi potuto restituire livelli multipli di significato.

1.2 Metodologia e strumenti di ricerca

Dunque, alla luce delle due domande preliminari, è stato predisposto un disegno di ricerca qualitativo per sondare le percezioni e le rappresentazioni, sia cognitive che emotive, in merito ad alcuni concetti particolarmente rilevanti sul piano pedagogico (quali “fragilità educativa”, “inclusione scolastica” e “lavoro di rete”) e alle modalità della DaD, prefiggendosi di interpellare tanto i docenti e gli educatori in formazione quanto gli studenti più vulnerabili, quelli cioè che hanno risentito maggiormente della distanza. Di conseguenza, alla luce del framework di riferimento e degli obiettivi, abbiamo deciso di adottare la Grounded Theory socio-costruttivista come metodologia di ricerca (Charmaz, 2014) e di ricorrere all’intervista in profondità, non direttiva e semi-strutturata (Tusini, 2006), quale strumento di ricerca principe per perseguire una doppia valenza euristica: di ricerca, per delineare percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione, nonché strumenti

in grado di rappresentare e valutare le pratiche; di formazione, per dare origine a processi di autoriflessione problematizzante su azioni, progettazioni e riprogettazioni didattiche, in base ad analisi sistemiche e feedback circolari.

In considerazione della direzione prospettata, il team di ricerca (composto da un membro strutturato, una dottoranda e due collaboratrici all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca) si è avvalso della collaborazione di 13 docenti ed educatori iscritti al Corso di Laurea in "Scienze Pedagogiche" dell'Università Bicocca, conosciuti in pieno lockdown durante lo svolgimento del corso "Progettazione e Valutazione dei Servizi e degli Interventi Educativi con Laboratorio" della stessa Bicocca, tenutosi in modalità e-learning da marzo a maggio del 2020. Si tratta di professionisti dell'educazione in formazione, studenti-lavoratori attivi dalla Scuola Primaria alla Secondaria in qualità di educatori, docenti curriculari e docenti di sostegno in una vasta area nelle province di Milano, Como, Lecco, Monza-Brianza, Varese e Novara (Tab. 1).

Nome	Ruolo professionale	Luogo di lavoro
Alessandro Sa.	educatore di centro diurno (con mansioni di educativa scolastica)	Borgomanero (NO)
Alice Se.	educatrice scolastica	Monza
Serena C.	educatrice scolastica	Castellanza (VA)
Erica O.	coordinatrice di cooperativa	Meda (MB)
Carlotta F.	educatrice scolastica	Buccinasco (MI)
Nicoletta B.	educatrice scolastica e assistente alla comunicazione	Calolziocorte (LC)
Greta C.	docente curriculare	Varedo (MB)
Laura P.	docente di sostegno	Milano, area metropolitana
Edoardo B.	educatore scolastico	Milano
Mariangela C.	docente di sostegno	Milano
Martina C.	docente di sostegno	Basiglio-Masate (MI)
Riccardo R.	educatore di centro diurno (con mansioni di educativa scolastica)	Como
Giulia F.	docente curriculare e di sostegno	Limbiate (MB)

Tab. 1. Profili dei 13 docenti e degli educatori coinvolti nella ricerca.

La ricerca ha quindi assunto un taglio collaborativo, che ha coinvolto i 13 studenti-lavoratori non solo come partecipanti da intervistare, ma anche in qualità di co-ricercatori: proprio loro, infatti, sono stati ingaggiati per identificare nei rispettivi contesti di lavoro, tra i bambini e i ragazzi più vulnerabili che seguono quotidianamente, gli alunni da coinvolgere nella ricerca, con l'intento di intervistarli poi loro stessi, in modo che bambini e ragazzi si potessero trovare al cospetto di un adulto già conosciuto, con il quale ci fosse già un patto di fiducia. Sono stati allora coinvolti nel progetto 10 studenti, bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni (5 dei quali con una diagnosi medica), che presentano: disturbi dello spettro autistico, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), problemi di linguaggio

(talvolta dovuti al background migratorio), disturbi della condotta e comportamenti oppositivi-provocatori, difficoltà di socializzazione ed emotive, deficit di attenzione e iperattività, disturbi generalizzati dello sviluppo, problemi familiari o svantaggi socio-culturali. Di conseguenza, coerentemente con la direzione sopra prospettata, la ricerca è andata caratterizzandosi per contaminazioni metodologiche tra il campo della ricerca e quello della formazione professionale (Bove, 2015), configurando l'intervista, in entrambi i casi, come principale strumento di riflessione e presa di coscienza del proprio ruolo.

In totale, sono state condotte 23 interviste sulla piattaforma Google Meet, seguendo due tracce semi-strutturate validate dall'intero team di ricerca; le interviste, previo consenso da parte degli intervistati e dei genitori nel caso dei minori, sono state video-registrate e poi trascritte *verbatim*, prestando anche attenzione alla comunicazione non-verbale (silenzi prolungati, movimenti oculari erranti, espressioni facciali, risate nervose ecc.). I 13 studenti-lavoratori sono stati intervistati dagli altri membri del team, tra il 6 e il 20 giugno 2020 (durata media delle interviste: 1h 15'), secondo una traccia che prevede 5 diverse aree di approfondimento: esperienza professionale; percezioni e rappresentazioni su fragilità educativa, inclusione e contrasto alle fragilità; ruolo e metodologia educativo-didattica; la percezione dell'intervistato su come i bambini o i ragazzi che segue percepiscono la sua figura; e le esperienze a distanza vissute durante la DaD. Invece, come ricordato sopra, gli studenti sono stati intervistati dai loro stessi insegnanti ed educatori, in un arco temporale compreso tra il 25 maggio e il 23 luglio 2020 (durata media delle interviste: 20'), secondo un protocollo diviso in 3 set di domande: una prima parte funzionale a far riemergere memorie sulla scuola precedenti al lockdown; una seconda per invitare a riflettere sull'esperienza della DaD; infine, una terza orientata a sollecitare opinioni di carattere più generale su tutto questo "strano" periodo a distanza, chiedendo loro di immaginare il futuro prossimo, ovvero quello della riapertura delle scuole, e di presentare anche alcune loro proposte di cambiamento in vista di settembre 2020, relativamente alla vita scolastica e alla scuola che vorrebbero.

2. Risultati e discussione. La teoria ecologica e il paradigma della complessità

In linea con la metodologia di ricerca prescelta, abbiamo proceduto a categorizzare e analizzare i dati utilizzando il software ATLAS.ti. L'analisi dei dati ha restituito alcune categorie emergenti, che sono state validate intersoggettivamente da due ricercatrici (Tab. 2).

Interviste con gli studenti-lavoratori	Interviste con gli studenti della scuola dell'obbligo
Fragilità come potenzialità educativa o risorsa; in particolare, come:	Ridisegnare gli ambienti di apprendimento da parte degli studenti stessi, ovvero:
1. potenzialità latente;	1. apprendimento autoregolato (autonomia);
2. forza trasformativa;	2. consapevolezza dei propri processi di apprendimento;

3. risorsa e opportunità per stimolare la riflessione, specialmente sulla fragilità.	3. idea di scuola come “comunità/spazio reale di apprendimento”.
Nuova prospettiva verso una teoria ecologica della fragilità educativa	

Tab. 2. Categorie emergenti dall'analisi dei dati.

In questa sede, ci limiteremo a prendere in considerazione le rappresentazioni dei docenti ed educatori in formazione relativamente al concetto di “fragilità educativa”, nella convinzione che proprio questo concetto, se affrontato e rielaborato nel framework della Teacher Education orientata all'equità e alla giustizia sociale, rappresenti un punto di partenza e uno snodo critico fondamentale per la costruzione di una nuova sostenibilità socio-pedagogica, che consideri contestualmente i livelli di responsabilità e reciprocità tra le situazioni ambientali e lo sviluppo dei soggetti, il cui orientamento attivo e dinamico nei confronti dell'ambiente (fisico e sociale) produce caratteristiche individuali. Ricordiamo, a questo punto, le domande che nell'intervista sono state poste a proposito della “fragilità educativa”.

1. Pensando alla tua esperienza professionale, cosa significa per te “fragilità educativa”?
2. Cosa significa per te contrasto alla fragilità educativa? (Puoi farmi un esempio?)
3. Quali sono le tre caratteristiche principali che un progetto di contrasto alla fragilità educativa deve necessariamente avere perché sia efficace?
4. Quali sono gli errori o i rischi in cui si può incorrere?

2.1 La “fragilità educativa” oltre il mainstream

Per i docenti e gli educatori impegnati in un percorso di formazione la “fragilità educativa” non è una debolezza, un difetto o un limite. È una potenzialità celata, cioè qualcosa che «aspetta di essere visto, guardato, capito insieme e affrontato insieme», come dice A.Se.:

[...] se accompagniamo questo termine anche con il termine “educativo” la fragilità può trasformarsi in potenzialità, quindi per me la fragilità educativa è una potenzialità celata o un ascolto, una bolla pronta a scoppiare in un ascolto [...] quindi per me la fragilità educativa è veramente un qualcosa che aspetta di essere visto, guardato, capito insieme e affrontato insieme.

Si potrebbe dire che la fragilità educativa non può essere ridotta a un mero bisogno educativo speciale: essa, infatti, si inserisce in un processo di interazione sociale tra ambiente prossimale e persona in via di sviluppo, in cui i soggetti di età maggiore (docenti, educatori, pedagogisti ecc.) che sono in rapporto di reciprocità con gli individui in via di sviluppo non sono affatto esenti da una condizione di fragilità che può prorompere nei contesti educativi, come sottolinea M.C.:

[...] l'importante per un educatore è quello di capire i propri punti di fragilità e magari trasformarli in forza, perché possono aiutarti a capire maggiormente le difficoltà della persona che hai davanti [...]. Fragilità educativa potrebbe anche essere [...] la difficoltà di mettersi in gioco, per me quella è

una fragilità, nel senso come formatore, come educatore [...] e quella è fragilità davvero, perché fai del male all'altra persona, perché non gli permetti di entrare in contatto con te, come se mettessi un muro, e quindi è proprio una fatica nella relazione.

La fragilità dell'educatore, se non riconosciuta e messa al servizio dell'ascolto dell'altro, può dunque inficiare la relazione e di conseguenza il coinvolgimento attivo del bambino o del ragazzo nel contesto di vita fisico e sociale. Da questo punto di vista, "contrastare" la fragilità educativa (ma allora sarebbe meglio dire "prendere consapevolezza" di detta fragilità) implica innanzitutto da parte dell'insegnante o dell'educatore un'azione di autoriflessione e un tentativo di sostare nei processi, resistendo a quella tentazione, tipica del lavoro educativo, di voler "salvare" chi "non ce la fa". Il concetto è esemplificato bene dalle parole di A.Sa., il quale ribalta letteralmente l'idea di "contrasto alla fragilità" opponendole la capacità dell'adulto di «sostare nella situazione», potremmo dire "sostare nella fragilità stessa":

Quindi, il contrasto, un po', alla nostra fragilità, di aver voluto vedere le mancanze, averle volute colmare, sostituirci, fare noi cento e lui zero, è riuscire secondo me a sostare nella situazione, non di averlo perso, ma di aver interrotto il momento in cui ci vediamo con lui. E quindi di affidarci alla, come dire, alle sue capacità, alle sue risorse, alle sue ricchezze, per riuscire a gestire la situazione scolastica e un po' le relazioni con i pari, con la famiglia.

Gli intervistati, invitati a riflettere a partire dalle proprie pratiche educativo-didattiche esperite nelle strutture più disparate (dalle scuole ai doposcuola fino ai centri di aggregazione giovanile e ai servizi domiciliari), sembrano riflettere seguendo una forza centrifuga orientata a disegnare una parabola che, a partire dalle fragilità degli studenti, sposta progressivamente il focus sul corpo docente e infine sul contesto tutto intorno al bambino o al ragazzo, come emerge da C.F.:

[...] Ecco, per me è proprio questa una caratteristica: che i beneficiari entrino ad attivare le loro risorse nell'attuazione di questo progetto [*di contrasto alla fragilità educativa*], proprio perché hanno modo di rilevare le loro possibilità, potenzialità, oltre che di creare dei cambiamenti positivi all'ambiente.

Il professionista educativo è dunque il mediatore consapevole delle proprie fragilità, in grado di usarle a proprio e altrui beneficio e capace di stare nei processi, mettendo in campo un'azione educativa che non intende "cambiare" gli individui, bensì «accompagnare le persone a far vedere che esistono delle altre possibilità, delle altre esperienze di vita che comunque loro possono fare» (A.Sa.). Se "fragilità", quindi, è intesa come "possibilità", "opportunità" e "forza trasformatrice", "contrastare" tale fragilità significa attivare gli stessi beneficiari nell'attuazione del loro progetto di "contrasto" e affidarsi alle capacità e alle risorse proprio di coloro che sono considerati fragili. La "voce" degli operatori sembra dunque ribaltare il concetto di "contrasto", tanto da chiedersi quanto sia ancora opportuno utilizzare la terminologia invalsa. Come sostiene Amirian (2012, pp. 73-74), per progettare in modo sostenibile dovremmo chiederci ed esplicitare il significato che attribuiamo al bisogno di cui vogliamo prenderci cura, operando sul campo semantico dei costrutti. Solo condividere tale processo di risemantizzazione potrebbe allora consentire la costruzione di indicatori davvero correlati al problema che attraverso un intervento o un progetto educativo-didattico si intende affrontare.

Lo stesso Amirian, trattando di progettazione sociale, individua più livelli della sostenibilità: indiretta (il contesto socio-economico con le sue identità e politiche), diretta (il contesto territoriale locale e i suoi attori) e attuativa (gli obiettivi, le azioni e la valutazione). Così, in linea con quanto già delineato, anche docenti ed educatori sembrano abbracciare gradualmente, nel corso dell'intervista, una visione più olistica e sistemica, rovesciando la prospettiva e andando a guardare alcune fragilità come risultati del contesto ambientale, frutto delle fragilità stesse che si riscontrano a livello mesosistemico:

Perché poi, tante volte, secondo me, le fragilità che noi vediamo non sono proprio del bambino... ma sono del contesto, che non riesce o non è in grado di rispondere al bambino in quel momento, e quindi magari, modificando qualcosa laddove possibile, lì riesci a tirare fuori qualcosa di più delle sue competenze. (E.O.)

[...] penso anche alle carenze in un certo senso che molto spesso le reti educative hanno, e quella è una fragilità, perché si parla di rete educativa, perché fondamentalmente una rete deve sostenere il bambino e poi magari si rompe qualche filo e rende tutta la rete fragile e casca tutto. Per avere una buona rete educativa bisogna insomma avere varie sinergie dei... vari protagonisti nella vita del bambino, per sostenerlo... ecco perché è importante fare rete tra l'educatore, l'insegnante di sostegno, i genitori, magari l'educatore a casa, assistenti sociali. (M.C.).

Stimolati dalle esperienze di DaD vissute, che hanno messo in risalto le debolezze di un dispositivo-scuola spesso non in grado di sostenere adeguatamente i bisogni dei più fragili, docenti ed educatori orientano lo sguardo verso una nuova prospettiva che tende, in modo più o meno implicito, a superare la retorica dominante della fragilità come deficit, facendo della fragilità stessa un potenziale elemento propulsivo per cambiamenti positivi non solo in se stessi, ma anche nell'ambiente. Si tratteggia quindi una teoria ecologica della "fragilità educativa"; ma non solo: l'analisi dei dati sembra andare incontro, infatti, a quanto auspicato da Bronfenbrenner (2005), che facendo autocritica invitava a guardare oltre i sistemi di convinzione direttivi e a riflettere anche sulle caratteristiche individuali (come autostima o autoefficacia) come risultati dei processi di interazione che incidono sullo sviluppo umano.

2.2 La centralità della mediazione educativo-didattica

Coerentemente con quanto sopra illustrato, le parole degli studenti-lavoratori delineano la figura di un professionista riflessivo, in grado di ascoltare e mettersi in gioco senza paura di vedere svilita la propria autorevolezza (E.O.: «Nel senso che non possiamo pensare di avere in mente prima quello che faremo... e quindi la riflessività, la capacità di mettersi in discussione»), coltivando uno sguardo consapevole (A.Sa.: «quindi un errore [...] è proprio l'idea di pensare che si sta cercando di guardare le cose in un certo modo, ma in realtà si è sempre fissi cristallizzati sullo stesso modo di vedere le cose») e la capacità di supportare l'autostima altrui comprendendone le incertezze, quindi esercitando «accoglienza e dialogo» (M.C.). In questo quadro, c'è un rischio in cui il professionista non dovrebbe incorrere, come mettono bene in evidenza le parole di M.C.:

[...] il giudizio, il mettersi al di sopra, il porsi al di sopra... della famiglia, dei genitori, sì, con un atteggiamento giudicante [...] come in tutte le azioni educative secondo me sempre relazione, sempre reciprocità, per cui non è l'edu-

catore, il formatore... che, come dire, che con la sua azione va ad aggiustare qualcosa; è sempre un aggiustamento, una mediazione reciproca, perché magari parti con un progetto che poi non funziona e sei per forza costretto a prendere altre strade, per cui devi essere anche disposto a cambiare strada, metterti in gioco.

Ne deriva che mediazione è circolarità tra pensiero, azione e rapporto di potere, dove quest'ultimo è inteso quale "potere-relazione" in cui l'altro è «interamente riconosciuto e conservato fino all'estremo come soggetto che agisce» (Foucault, 1982, p. 248). Tale relazione è quindi una mediazione reciproca di tipo asimmetrico, dove il mediatore educativo-didattico è la funzione di interposizione a più livelli, dalla realtà in presenza a quella simbolica e alternativa (Damiano, 2013, p. 323); così, in linea con la prospettiva ecologica e questa molteplicità di piani interconnessi dell'azione mediata, gli intervistati arrivano a sottolineare l'importanza di "vedere" la complessità e riconoscerla, in modo da prenderne consapevolezza e assumerla come guida per la progettazione didattica:

È una consapevolezza dei vari operatori che c'è una complessità che già entrando in un lavoro di rete scatta, si attiva il livello della complessità, e se io questa complessità non la vedo, non la leggo [...] già inficio in potenza il lavoro tra ruoli, anche la conoscenza tra ruoli è fondamentale, perché se io non conosco le competenze dell'altro posso affibbiargli delle responsabilità che non ha o posso lamentarmi di cose non fatte. (A.Se.)

Non essere consapevoli dei ruoli e delle competenze altrui, e quindi non sviluppare la capacità di lavorare in rete e in équipe multidisciplinari, comporta dei rischi: «Forse il rischio è proprio quello, che ognuno dice il suo pezzo [...] e non ascolta l'altro, non si collega all'altro, non ci sono dei momenti di condivisione vera» (E.O.); ancora, «Un rischio sicuramente è di non collaborare con il territorio in assoluto [...] o che proprio il territorio non sia informato, e che quindi poi non esista la comunità educante» (A.Sa.). Ecco dunque prospettarsi dal basso, dalla "voce" degli stessi operatori, il paradigma della complessità entro cui si situa la prospettiva eco-sistemica: da qui si potrebbe forse ripartire per costruire una nuova sostenibilità socio-pedagogica che si fondi non soltanto su un decentramento, ma anche su un vero e proprio ribaltamento concettuale e semantico.

Conclusioni e prospettive future

Le criticità, nuove e latenti, emerse dalla DaD hanno imposto di ripensare la didattica e l'educazione secondo una prospettiva eco-sistemica che potrebbe aprire a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che prenda le mosse, anziché dai parametri standard, dalle fragilità educative più periferiche rese tali da quegli stessi parametri. Il concetto di "fragilità educativa" ha quindi guidato una ricerca qualitativa nel framework della Teacher Education for Social Justice, che ha permesso di presentare una teoria ecologica della fragilità educativa entro cui si assiste a un progressivo slittamento fino al ribaltamento semantico di alcuni termini ed espressioni dell'ambito didattico e socio-educativo. Dunque, a partire dai nuovi significati che insegnanti ed educatori intervistati hanno attribuito a parole quali "fragilità" e "contrasto", si delinea la seguente domanda: è possibile (a partire dal recupero della storia critica e documentale della terminologia) avviare un pro-

cesso di risemantizzazione più complesso che espliciti il decentramento concettuale e quindi il cambiamento di paradigma auspicato?

Un'opera radicale di risemantizzazione aprirebbe alla prospettiva di un superamento di concetti propri della competitività e della logica di mercato in ambito formativo, come "dispersione", "selezione" e "successo/fallimento formativo"; in questa direzione, lo studio ha voluto aprire a un cambiamento – se non a un vero e proprio rovesciamento – del paradigma che fa da sfondo alle pratiche più diffuse, guardando a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma le fragilità dei contesti e agisca a partire dal dispositivo-scuola stesso.

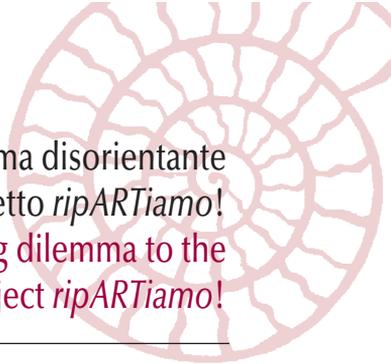
In conclusione, alla luce delle prospettive aperte da questa linea di ricerca, sembrerebbe inevitabile tornare a interrogarsi anche sul concetto stesso di "sostenibilità" o *développement durable*, sul quale c'è un ampio dibattito in corso (Sauvé, 2007, p. 31):

Le concept de développement durable correspond à la construction sociale d'un projet salvateur, une bouée au coeur de la crise de la sécurité qui caractérise actuellement nos sociétés, mais il semble que l'on confonde moyen, sens et finalité.

Riferimenti bibliografici

- Amirian, J.K. (2012). *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company (trad. it. Bateson [1972]. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi).
- Bove, C. (2015). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. Bronfenbrenner [1986]. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino).
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications (trad. it. Bronfenbrenner [a cura di] [2010]. *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson).
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry* (pp. 249-291), Thousand Oaks: SAGE Publications, 2nd ed.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publications, 2nd ed.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy, *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M., & Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Fantozzi, D. (2020), Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, 154-169.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. In H. Dreyfus & P. Robinow, *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 207-220), Brighton: The Arvester Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. Freire [2018]. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele).

- Girelli, C. & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hargittai, E. (2002). Second level digital divide: Differences in people's online skills, *First Monday*, 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- Hargittai, E. & Hsieh, Y.P. (2013). Digital inequality. In W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford handbook of Internet studies* (pp. 129-150). Oxford: Oxford University Press.
- Ircs Gaslini (2020, giugno), *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini nelle famiglie in Italia*. Genova. <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8041000.pdf>
- Lewin, K. (2013). *A dynamic theory of personality-selected papers*. Read Books Ltd.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., & Alsayed, A.O. (2020), Impact of coronavirus pandemic on education, *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Rochex, J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Save the Children (2020, 4 settembre). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.



Covid-19 e apprendimento trasformativo: dal dilemma disorientante all'importanza delle relazioni per gli insegnanti del progetto *ripARTiamo!*

Covid-19 and transformative learning: from the disorienting dilemma to the importance of relationships for teachers in the project *ripARTiamo!*

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano - sara.baroni@education.unbz.it

ABSTRACT

The context of this contribution must be placed in the health emergency that has led to the closure of Italian schools in spring 2020. The *ripARTiamo!* project wanted to respond to the children's feelings of disorientation and mourning by proposing to the teachers of the 62 kindergarten and primary school classes, that took part in the project, to create a collective artefact. This aimed to keep fostering the emotional and relational aspects that characterize the school context. The research presented here is concerned with the following question: from the voices of the teachers involved, is it possible to identify indicators of a transformative process? From a preliminary analysis of the interviews carried out, it is possible to highlight how the pandemic has initiated transformative learning processes, enabling teachers to restructure the meanings of their educational role for a more sustainable "back to school".

Il contributo si situa nell'ambito dell'emergenza sanitaria che ha portato alla chiusura delle scuole italiane nella primavera del 2020. Il progetto *ripARTiamo!* ha voluto dare una risposta ai sentimenti di spaesamento e lutto dei bambini e delle bambine proponendo ai/alle docenti delle 62 classi di scuola dell'infanzia e primaria che hanno aderito di realizzare un artefatto collettivo per continuare a valorizzare gli aspetti emotivi e relazionali che caratterizzano il contesto scolastico. La ricerca qui presentata si occupa di rispondere alla domanda: dalle voci degli/delle insegnanti coinvolti è possibile individuare indicatori di un processo trasformativo? Da un'analisi preliminare delle interviste è possibile evidenziare come la pandemia abbia attivato processi di apprendimento trasformativo che hanno permesso ai/alle docenti di ristrutturare i significati del proprio ruolo educativo per una "ripartenza" più sostenibile.

KEYWORDS

Distance Learning; Emergency Pedagogy; Sustainability; Transformative Learning; Action Research.

Didattica a Distanza; Pedagogia dell'emergenza; Sostenibilità; Apprendimento Trasformativo; Ricerca Azione.

Introduzione

*“È nella crisi che nasce l’inventiva,
le scoperte e le grandi strategie”
Albert Einstein*

La ricerca si situa nell’ambito dell’attuale emergenza sanitaria causata da Covid-19, il virus che ha sconvolto incredibilmente le nostre esistenze a livello globale a partire dal gennaio del 2020. Ad oggi, nel mondo si stimano più di due milioni di vittime e quasi novantacinque milioni di persone contagiate, i tristemente noti “casi positivi” che occupano le cronache nazionali ed internazionali ormai da più di un anno (WHO, 2021).

Per fronteggiare l’emergenza i governi hanno attuato misure per il contenimento della pandemia che hanno incluso provvedimenti emergenziali di restrizione delle libertà di movimento dei cittadini, riduzione del trasporto pubblico, ma anche di sospensione di cure mediche non urgenti, di chiusura delle scuole e i cittadini sono stati invitati ad osservare il “distanziamento sociale” per diminuire le probabilità di contrarre l’infezione. Anche in Italia, a partire dalla fine di febbraio 2020, il governo ha emanato decreti ministeriali che hanno comportato dapprima la chiusura degli edifici scolastici in due sole regioni e, successivamente, a partire dal 9 di marzo¹, in tutto il territorio nazionale. Questo ha fatto sì che si verificasse un’interruzione improvvisa del normale svolgimento delle attività didattiche in presenza, imponendo ad insegnanti, bambini e bambine nuove sfide. Prime tra tutte lo sconvolgimento delle *routines*, l’allontanamento dalle figure significative, quali amici, compagni, educatori (MIUR, 2020), la necessità di conciliare vita privata e vita lavorativa, le difficoltà tecniche e tecnologiche, ma soprattutto ha richiesto di imparare a gestire le emozioni di paura e di spaesamento, incrementate dal bombardamento mediatico, che ha reso ancora più evidente la fragilità umana di fronte ad un evento impreveduto (Gigli, 2021).

Come prevedibile tali cambiamenti repentini hanno avuto un forte impatto sulla vita delle persone, specialmente quelle più fragili. Una ricerca condotta in Italia e in Spagna (Orgilés et al., 2020) per esempio ha evidenziato come quasi il 90% dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 18 anni del campione, abbia avvertito cambiamenti dello stato emotivo e di comportamento durante la quarantena. Più del 30% dei genitori riferisce che i propri figli mostrano difficoltà di concentrazione, sono più irritabili, nervosi, si sentono soli, sono più preoccupati, annoiati e inquieti. In questo scenario il ruolo della scuola è fondamentale come luogo di incontro, partecipazione e di ascolto che si realizza nella cura della relazione educativa (MCE, 2020).

È proprio in tale contesto di emergenza che un gruppo di studenti e studentesse e dottorandi di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano, congiuntamente al *MultiLab*² e altri enti del territorio, ha ideato e proposto il progetto *ripARTiamo!* con la volontà di aiutare i/le bambini/e e gli/le insegnanti³ alla co-costruzione di nuovi significati che attribuissero un senso a quei giorni caratterizzati da emozioni di spaesamento, tristezza e solitudine. In secondo luogo, ci si proponeva anche di promuovere una cultura che rimettesse al

1 D.l/6, 55, 04.03.2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

2 <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-multilab/>

3 Delle scuole primarie e dell’infanzia delle provincie autonome di Trento e Bolzano

centro l'importante compito educativo, oltre che formativo, che la scuola riveste, valorizzando le relazioni, le emozioni, la creatività come possibilità di immaginare il "ritorno a scuola" come momento per condividere ciò che si era appreso, e dunque suggerendo la possibilità di una ripartenza diversa, più sostenibile, non un ritorno ad un *business as usual* (ASviS, 2020). Evitando di cedere alla "tentazione di rimuovere anziché attraversare l'esperienza difficile del Covid-19" (Contini in Gigli, 2021, p.16).

Il progetto è divenuto oggetto di una ricerca partecipante – tutt'ora in progress – che intende documentare, analizzare e interpretare i vissuti dei protagonisti: insegnanti, bambini e bambine che hanno preso parte all'esperienza. Trattandosi di una ricerca con un *design* emergente e che ha come obiettivo la formulazione di una teoria basata sulla pratica, secondo il paradigma ecologico, non si è partiti da una meticolosa analisi della letteratura o precedenti lavori empirici (Tarozzi, 2008) come invece è previsto per chi adotta un paradigma positivista (Mortari, 2007). La teoria in questo contesto ha prevalentemente la funzione di attribuire un significato a ciò che emerge dal campo, dunque di informare la pratica, secondo una logica circolare-ricorsiva. Proprio per tale ragione, il quadro teorico qui presentato è il frutto di un processo volto a far dialogare quanto emerge dal campo con la letteratura.

1. Il quadro teorico

1.1 Dalla crisi alla resilienza trasformativa

L'urgenza di riflettere sugli effetti che la crisi (dal latino *crisis*: scelta, decisione) generata dal *lockdown*⁴ ha sulla scuola e sul benessere di insegnanti e bambini e bambine, si inserisce in un panorama più ampio di riflessioni interdisciplinari e pedagogiche, che da tempo sottolineano come la post-modernità sia caratterizzata da grandi cambiamenti e perdita di certezze, così come teorizzato ampiamente da Bauman (2011). La crisi, infatti, riguarda non solo l'educazione ma la società, la politica, la sanità, l'economia e l'ambiente (Ulivieri, 2018; Caporale & Pirni 2020; Buccolo et al., 2020). Per comprendere il nostro tempo e attribuirgli un significato è necessario muoversi entro il paradigma della complessità, considerando come tutte queste dimensioni siano interconnesse e promuovendo una conoscenza che evidenzia la globalità, la multidimensionalità e la complessità del reale (Morin, 2001; Isidori & Vaccarelli, 2013; Ceruti, 2017).

Pierluigi Malavasi, richiamando le parole di Papa Francesco, sottolinea come occorra tenere presente che l'ecologia umana sia strettamente connessa all'ecologia ambientale (Ulivieri, 2018). L'emergenza (dal latino *emergere*: venire a galla) della pandemia ha reso ancora più evidente l'esistenza di una stretta connessione tra la salute della natura e quella degli esseri umani: se da un lato c'è stata una significativa diminuzione degli inquinanti atmosferici, grazie alla riduzione degli spostamenti, dall'altro sono aumentati i rischi per le persone che vivono in con-

4 Termine mutuato dall'ambito penitenziario utilizzato in modo estensivo in riferimento ai provvedimenti, quali il confinamento nelle abitazioni di residenza della popolazione di un intero paese, il conseguente blocco della maggior parte delle attività e dei trasporti, volti a contenere l'emergenza da Sars-Cov-2 (Accademia della Crusca 2020). Qui si fa riferimento al primo periodo indetto dal governo italiano durato dal 9 marzo al 18 maggio 2020 D.l/6, 55, 04.03.2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

dizioni di maggiore svantaggio (ASviS, 2020). La crisi, infatti, non ha colpito ugualmente la popolazione mondiale ma ha aumentato le disuguaglianze, specialmente per le persone più vulnerabili come le bambine e i bambini, gli/le anziani/e, le persone con disabilità, quelle che vivono in condizioni di povertà e/o di conflitto (Save the Children, 2020). Inoltre, si stima che “nel mondo 1 miliardo e 650 milioni di giovani hanno interrotto le normali attività scolastiche” e che “la chiusura delle scuole per un periodo prolungato e la conseguente adozione della Didattica a distanza (DAD) ha avuto ricadute negative sui processi di insegnamento e apprendimento, oltre che sulla capacità di inclusione e, di conseguenza, sul livello di competenza degli studenti e sulla dispersione scolastica” (ASviS 2020, p.95).

Si ritiene pertanto che, oggi più che mai, occorra interrogarsi sulle grandi questioni per il futuro dell’Umanità e del Pianeta e attivare sinergie per realizzare gli obiettivi di sostenibilità, inclusione, giustizia sociale, equità e coesione promossi dalle Nazioni Unite (UNESCO, 2017). L’Agenda 2030, sottoscritta nel 2015 dai governi di 193 paesi membri, tra cui l’Italia, rappresenta un importante impegno per l’attuazione di politiche che portino ad un cambiamento sostenibile, secondo 17 obiettivi e 169 target. Il documento descrive un ambizioso “piano di azione per le persone, il pianeta e la prosperità” che possa “trasformare il nostro mondo” (United Nations, 2015). In una tale visione, l’educazione è vista come il principale *agent of change* delle comunità, nonché come fattore chiave per poter raggiungere tutti gli altri obiettivi per uno sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017).

Enrico Giovannini, portavoce dell’ASviS, nel 2018, in maniera quasi profetica, evidenziava come “la combinazione di shock di natura economica, sociale e ambientale al quale il sistema globale in cui viviamo è oggi sottoposto e sarà sottoposto nel prossimo futuro richiederà necessariamente una sua trasformazione (...) fatta di cambiamenti radicali” (p.5). La strada maestra che l’Unione Europea indica per far fronte alla crisi è quella della *resilienza trasformativa* come capacità che sfrutta la spinta data dallo shock per fare un balzo in avanti, invece di tornare indietro (ASviS, 2020). Continuando tale riflessione, Maria Chiara Pettenati (2020) direttrice alla Ricerca di INDIRE, sostiene che anche la scuola non debba semplicemente reagire allo shock del Covid-19 ripristinando l’equilibrio precedente - non sempre sinonimo di qualità del sistema formativo - ma debba piuttosto sfruttare tale slancio per migliorare sé stessa trasformandosi.

Si condivide pertanto la duplice concezione dell’educazione come agente di cambiamento e oggetto essa stessa di trasformazione attraverso i suoi attori. La sfida che ci si è posti riguarda dunque la possibilità di sfruttare il tempo di “sospensione” del *lockdown* e della crisi che ha portato con sé, per ripensare all’educazione e al nostro modo di “abitare la terra” (Dozza, 2018). Invece di subire il tempo, viverlo come possibilità di trasformazione (Buccolo et al., 2020).

1.1.1 Resilienza e apprendimento nella crisi

Dalla ricerca condotta pare che poche siano ancora le riflessioni pedagogiche presenti in letteratura che si occupano di *resilienza trasformativa* come possibilità di apprendimento dalle situazioni di crisi. Per questo si è cercato di integrare i contributi provenienti dall’ambito della pedagogia dell’emergenza con le ricerche che hanno come oggetto il costruito multidisciplinare della resilienza per evidenziarne le componenti trasformative.

Ad oggi non vi è consenso unanime sulla definizione di *resilienza*, derivante anche dalla diversità di sguardo delle discipline che se ne occupano. Il termine è mutuato dalle scienze fisiche che la definiscono come la capacità di un materiale di assorbire elasticamente l’energia di un urto o un carico senza rompersi (Moretti

& Marsili, 2019). In pedagogia come in psicologia può essere definita come «la capacità di far fronte e di reagire all'esperienza stressante e/o traumatica. (...) Resilienza deriva dal verbo latino *resilire*, che significa “saltare, fare balzi, rimbalzare”» (Vaccarelli, 2018, p.29). La concezione di resilienza che qui si assume non è di “resistenza rigida” o “fronteggiamento passivo della difficoltà” o di “ripiegamento su sé stessi”, ma quello di un processo che porta gli individui a reagire positivamente al cambiamento e a realizzare sé stessi in un'ottica che permetta di ritrovare il ben-essere⁵ e fiorire. In tal senso la difficoltà non è vista come ostacolo ma come opportunità: Boris Cyrulnik infatti “considera la resilienza come un processo di elaborazione del trauma, tramite la quale la riparazione produce cambiamento e la frustrazione può tramutarsi in opportunità per l'individuo” (Vaccarelli, 2018, p.31). Per rielaborare il dolore e fare in modo che si trasformi, egli riteneva estremamente importante permettere alle persone vittime di traumi o shock di narrare e narrarsi per poter “lavorare sui significati possibili” - anche attraverso altri linguaggi espressivi come il disegno - per permettere loro di integrare gradualmente l'esperienza dolorosa nella propria identità, senza cercare di rimuoverla dalla memoria, dunque traendone insegnamenti (Vaccarelli, 2018). Questa concezione non è nuova, poiché come sostiene Rossella Frasca (2011) la criticità contiene in sé una potenzialità per l'individuo di apprendere e conoscere sé stesso, come già messo in luce dal pensiero degli antichi:

«La gestione educativa che la cultura antica elabora in tema di criticità prodotte da situazioni emergenziali sembra insegnarci quanto sia importante la trasformazione – dell'individuo, come nella comunità – dell'esperienza del dolore in esperienza etica e morale (ibidem), dunque quanto sia rilevante il trarre insegnamenti dalle stesse emergenze (ibidem), intravedendo in questo – potremmo dire – un ineluttabile dispositivo educativo (implicito e non intenzionale) che si attiva e funziona intrinsecamente nelle situazioni emergenziali» (Isidori & Vaccarelli, 2013, p.21).

1.1.2 *L'esperienza della didattica a distanza come dilemma disorientante per gli insegnanti*

Quanto detto ha forti richiami con la “teoria dell'apprendimento trasformativo”, resa nota da Jack Mezirow per la prima volta nel 1978 grazie ad un articolo intitolato “*Perspective Transformation*”. L'apprendimento trasformativo viene da lui definito come “quel processo attraverso cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare” (2016, p.101). Laddove le cornici di riferimento sono “le strutture culturali e linguistiche attraverso cui costruiamo significati attribuendo coerenza e valore alla nostra esperienza. (...) Una cornice di riferimento comprende componenti cognitive, conative e affettive; può operare al di sopra e al di sotto della soglia di coscienza ed è composta da due dimensioni: un'abitudine mentale e il punto di vista che ne risulta” (Mezirow, 2016, p.101). Il professore americano era arrivato a dedurre che siano proprio le cornici di riferimento che dettano il nostro agire e ci permettono di accettare o rigettare ciò che non è coerente con esse finché non si compie un'esperienza che mette in crisi tali convinzioni. Le persone a quel punto sono spinte a trasformare le proprie *prospettive di signi-*

5 Come proposto dalla psicologia positiva evolutasi dal modello di *salutogenesi* proposto dal medico Aaron Antonovsky (Maas et al. 2016).

ficato compiendo “una riflessione critica su di sé e sulle premesse distorte che sorreggono la (...) struttura di aspettative” (Mezirow, 2003, p.165). L’apprendimento trasformativo si verifica quando le proprie convinzioni si rivelano non più adeguate alle condizioni sopraggiunte dall’esterno, un lutto, una catastrofe, una pandemia, ponendo così gli individui di fronte ad un dilemma disorientante, come è accaduto per l’esperienza del Covid-19 (Eschenbacher & Fleming, 2020). Mezirow, a tal proposito, precisa che qualunque messa in discussione di prospettive consolidate può indurre una trasformazione, ma può essere un processo doloroso, poiché modificare prospettive profondamente radicate può mettere a rischio il proprio senso del Sé. (Mezirow, 2003).

Tenuto conto che la maggior parte dell’apprendimento trasformativo non è consapevole, la sfida per chi si occupa di educazione degli adulti è quella di sostenere un processo di presa di coscienza di tali processi e di *coscientizzazione* riprendendo il termine coniato da Freire - che ha largamente influenzato tale teoria - per fare in modo che le persone adottino modelli di pensiero più inclusivi e adatti alla propria vita, nel nostro caso professionale. Si condivide infatti l’idea di professionista riflessivo proposto da Donald A. Schön (1993) che concepisce la riflessione del docente nel corso dell’azione come competenza essenziale per potersi muovere nell’incertezza e risolvere situazioni problematiche diventando egli stesso un ricercatore.

L’apprendimento trasformativo poi, è un processo difficile da realizzare, che richiede di saper riflettere criticamente su di sé e di essere in un contesto che lo supporti a fare questo, sia esso autobiografico, sociale, educativo (Mezirow, 1997).

Nelle ricerche condotte con donne adulte che rientravano in un percorso di studi universitari, Mezirow aveva individuato delle fasi specifiche - confermate poi anche da altri studi - che si verificano nel processo di apprendimento trasformativo:

- 1) dilemma disorientante;
- 2) autoanalisi cui si associano sentimenti di paura, rabbia, colpa o vergogna;
- 3) rivalutazione critica di propri o altrui assunti di fondo;
- 4) riconoscimento che la propria insoddisfazione e il processo di trasformazione sono condivisi;
- 5) esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni possibili;
- 6) pianificazione di un corso di azioni;
- 7) prove provvisorie di nuovi ruoli;
- 8) costruzione di competenze e di autostima in nuovi ruoli e nuove relazioni;
- 9) ritorno alla propria vita con una nuova prospettiva e le nuove condizioni che da essa derivano. (Mezirow, 2016, p.104).

Se dunque in ogni crisi è insita una possibilità di trasformazione e se grandi cambiamenti richiedono una ristrutturazione dei propri schemi di significato poiché quelli precedenti sono divenuti inadeguati alle nuove richieste dell’ambiente, possiamo ipotizzare che anche nel contesto scolastico gli/le insegnanti, che si sono trovati/e a fronteggiare una situazione nuova e imprevedibile come quella della didattica a distanza, abbiano fatto esperienza di dilemmi disorientanti e che questi ultimi li abbiano portati a rivedere le proprie abitudini mentali ovvero modi di categorizzare eventi, persone, esperienze, ma anche valori, attitudini e sentimenti che orientano le loro azioni (Mezirow, 2016).

2. Il contesto dello studio: il progetto *ripARTiamo!*

Il progetto che ha preso il nome di *ripARTiamo!* è nato dall'iniziativa di un gruppo di studenti e studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria che sin dagli inizi di marzo 2020 ha iniziato a monitorare quanto stava avvenendo nel contesto scolastico per offrire una risposta concreta all'emergenza. Dopo un'approfondita analisi delle criticità si è convenuto sull'urgenza di rispondere al "bisogno di continuità nella cura della sfera emotiva e affettiva dei bambini, i quali si ritrovano a vivere una situazione del tutto atipica, all'interno di background familiari estremamente variegati tra di loro e in secondo luogo la necessità di continuare a coltivare l'aspetto relazionale tra i bambini del gruppo classe⁶".

Il progetto ha creato rete, promuovendo la collaborazione tra Istituzioni, coinvolgendo diversi enti partner del territorio⁷, e potendo contare sulla preziosa partecipazione e sostegno di *MultiLab*, coordinato dalla Prof.ssa Liliana Dozza e dell'Ufficio Tirocini della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Attraverso la pubblicazione del progetto il 4 di maggio 2020 su una pagina web dedicata⁸, si è proposto agli insegnanti interessati di mettersi in ascolto dei bambini e delle bambine per permettere loro di esprimere le emozioni di quei giorni di straordinaria normalità attraverso diversi linguaggi espressivi e forme artistiche (grafiche, pittoriche, video...) collaborando per la realizzazione di un artefatto comune da esporre poi presso i musei partner.

La risposta è stata molto positiva, hanno infatti aderito 62 classi e sezioni di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria, di cui 43 della provincia Trento, 19 della provincia Bolzano, la scuola primaria italiana di Madrid e una classe di scuola secondaria di primo grado di madrelingua tedesca. I bambini e le bambine partecipanti sono 998. Gli/le insegnanti referenti per ogni gruppo che ha aderito sono 32, ma in diversi casi sono stati coinvolti anche i colleghi e le colleghe, condividendo così la realizzazione del progetto con tutto il consiglio di classe o l'intera scuola.

Nel mese di ottobre sono state ospitate due classi al Museion di Bolzano e due classi al Muse di Trento per un momento di restituzione e condivisione condotta dal gruppo promotore del progetto. In quel contesto alunni/e e insegnanti hanno potuto rielaborare quanto esperito nel periodo del *lockdown* attraverso la narrazione di sé con modalità ludiche e partecipative. A conclusione dell'incontro, si è chiesto di realizzare un piccolo artefatto creativo che potesse racchiudere l'essenza dell'intera esperienza, per immaginare la ripartenza facendo tesoro di quanto imparato.

6 Abstract del progetto *ripARTiamo!* p. 1

7 Mnemoteca Basso Sarca, tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio, Liceo delle Arti di Trento e Rovereto, Abc Irifor del Trentino, Fondazione Museo Storico del Trentino, Mart, MUSE, Museion, Accademia di Merano, Biblioteca civica di Bressanone, MAG Museo Alto Garda, MCE movimento di cooperazione educativa, e ha ricevuto l'appoggio anche delle scuole dell'infanzia dell'intendenza italiana e dell'intendenza delle valli ladine della provincia di Bolzano.

8 Per maggiori informazioni <https://multilab.projects.unibz.it/progetto-ripartiamo/>

3. La ricerca

3.1 La duplice natura della ricerca

Definire la natura della ricerca che accompagna il progetto *ripARTiamo!* non è un compito semplice poiché è orientata a coinvolgere nel progetto due grandi gruppi di attori: le/gli insegnanti, i bambini e le bambine.

Per quanto riguarda i primi si è deciso di offrire loro alcune proposte didattiche esperienziali (da poter riadattare al proprio contesto classe) aventi l'obiettivo di accogliere, fare emergere e aver cura del vissuto emotivo dei bambini e delle bambine e darvi forma realizzando insieme un artefatto per creare un prodotto creativo collettivo.

Parallelamente si sono condotte interviste semi-strutturate in profondità con le/gli insegnanti con l'intento di comprendere quale fosse il significato attribuito al periodo di difficoltà appena trascorso, stimolando un processo autoriflessivo, anche al fine di cogliere indicatori di un apprendimento trasformativo. In tal senso si potrebbe individuare nella presente ricerca un'anima "formativa" che rimanda alle finalità e ai metodi della ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Nel suo impianto teorico-metodologico il lavoro svolto dal progetto *ripARTiamo!* è stato fortemente ispirato all'approccio della *research for children*, che, come espresso anche dal pensiero vygotskijano e dalla gnoseologia costruttivista, considera i bambini come soggetti competenti che costruiscono il proprio pensiero nello scambio con altri (Mortari, 2009).

In senso generale, possiamo affermare che questa impresa co-partecipata si connota come ricerca-intervento poiché mira a rispondere sia ai problemi dei pratici che a quelli teoretici. Al contempo condivide con la *ricerca-azione* intenti trasformativi, prevedendo una stretta collaborazione tra ricercatori e attori del contesto scolastico, dei quali si vuole sviluppare maggiore consapevolezza (Trincherò, 2002). Dal punto di vista etico, si vogliono proporre ad alunni, alunne e ai/alle loro insegnanti attività di ricerca che siano utili e funzionali agli intenti educativi che la scuola si pone, secondo un rapporto di reciprocità con chi conduce la ricerca. Grazie a tale studio, infatti, ci si propone di raccogliere le voci degli attori scolastici partecipanti al progetto *ripARTiamo!* per comprendere che cosa abbia significato per loro fare scuola durante la pandemia causata dal Covid-19, oltre che cercare di comprendere se essi abbiano raggiunto nuove consapevolezze o introdotto comportamenti positivi a seguito del superamento delle difficoltà incontrate.

L'intento dello studio qui presentato è quello di rispondere alla prima domanda volta ad individuare possibili indicatori di un processo trasformativo a partire dalle voci di cinque insegnanti intervistate che hanno partecipato al progetto *ripARTiamo!* servendosi dei costrutti della resilienza trasformativa e dell'apprendimento trasformativo.

3.2 La metodologia

Nonostante la ricerca azione preveda una costante ridefinizione del problema, degli obiettivi e delle metodologie in accordo con i partecipanti (Trincherò, 2002) si ipotizza di utilizzare un *mixed method* (Cresswell & Plano, 2011). Si è deciso di adottare un disegno di ricerca *misto sequenziale esplorativo* (Pastori, 2017) in quanto in una prima fase si vuole esplorare il campo di ricerca con un approccio qualitativo e in un secondo momento si prevede una raccolta dati di tipo quanti-

tativo (con un campione di più ampie dimensioni per comprendere se la tematica della resilienza, che si considera, qualitativa possa essere generalizzata a popolazioni scolastiche di più ampie dimensioni) per poter rispondere a domande più circoscritte su un oggetto che emergerà dalla prima fase. Sfruttare entrambi gli approcci, utilizzandoli in sinergia, permette di indagare la complessità del fenomeno e “di comprendere, controllare, validare ed estendere i risultati ottenuti” (Mortari & Ghirotto, 2019, p.247).

Per quanto riguarda la prima fase della ricerca che si configura come studio esplorativo qualitativo, si è scelto di utilizzare la *Grounded Theory* come viene descritta e applicata da Massimiliano Tarozzi in Italia (2008) che riprende il lavoro di Katy Charmaz (2014). La *GT* è particolarmente adeguata all’esplorazione fenomeni non statici come quello preso in esame e mira a far emergere processi psicologici di base sottesi ai fenomeni indagati; offre inoltre l’interessante possibilità di “costruire categorie analitiche a partire dai dati e di rispettare il fenomeno seguendo le indicazioni che da esso provengono. (...) di coniugare ricerca empirica e riflessione teorica.” (Tarozzi, 2008, p.8) e di giungere ad una teoria a partire dai dati che provengono dal campo. La procedura deve essere molto rigorosa e richiede una costante opera di auto-analisi sulla propria attività di ricerca. Per monitorarla si è deciso di servirsi di un diario di ricerca (Mortari, 2007) in cui appuntare tutto ciò che potrebbe influenzare il processo, oltre che scrivere memo per riportare le osservazioni e gli snodi concettuali della ricerca.

Si sono dunque condotte 13 interviste semi-strutturate in profondità e un focus group con gli insegnanti partecipanti, seguendo la metodologia della *GT* che prevede di avvicinarsi al campo ponendosi una domanda aperta quale “*What’s going on here?*” ovvero “che cosa sta succedendo nell’area di ricerca individuata?” così come proposta da Glaser (Tarozzi, 2008). Lo scopo era quello di comprendere (Mortari & Ghirotto, 2019) in maniera quanto più ricca possibile, attraverso il racconto delle/degli insegnanti, quali siano state le maggiori difficoltà esperite da educatori e educatrici, bambine e bambini durante la DAD, quali le soluzioni individuate e se sentissero di aver tratto insegnamenti dall’esperienza della scuola a distanza.

Tra le domande individuate per l’intero studio, si è scelto di riportarne due:

- È possibile individuare indicatori di un apprendimento trasformativo?
- È possibile evidenziare un dilemma disorientante che accomuni le insegnanti intervistate?

4. Risultati preliminari dell’analisi delle interviste

In questa sede, per rispondere seppure preliminarmente alle domande di ricerca qui presentate, si è scelto di focalizzare l’attenzione dapprima sull’analisi di un breve estratto intervista condotta nel mese di giugno con un’insegnante della scuola dell’infanzia e poi tratteggiare quanto emerge da una lettura aggregata dei dati delle prime cinque interviste.

Inizialmente è stato necessario individuare gli elementi *trasformativi* che sembravano ricorrere maggiormente all’interno delle trascrizioni. Si sono infatti create induttivamente tre categorie che sono state fatte dialogare con fasi dell’apprendimento trasformativo teorizzate da Mezirow (2016). Seguendo il modello di analisi proposto da Mortari e Camerella (2014) si sono poi evidenziate le porzioni di testo relative al *dilemma disorientante* dalle insegnanti utilizzando il corsivo (fasi

1 e 2), in tondo il processo riflessivo o dialogo interiore (dalla fase 3 alla 7), in grassetto **l'esito del processo e la nuova prospettiva che ne deriva** (fasi 8 e 9).

Di seguito si fornisce un breve esempio di estratto analizzato:

Trascrizione intervista insegnante 1 (scuola dell'infanzia)	Breve descrizione	Etichetta
I: C'è qualcosa che porteresti con te l'anno prossimo in classe?		
<p>M: Il lato pratico ce n'è tantissimo, poi <i>il lato emotivo, il modo diverso di porsi coi bambini</i>. Io dico: quando tu hai capito quello che significa stare qua e vedere le <i>difficoltà emotive che si hanno, tu e loro, e una volta che uno sta vicino, abbatti un sacco di quelle distanze</i> che dici "eh no, aspetta" ho lavorato talmente col magone così, che adesso magari, avvicini anche il gruppo, riesci a fare delle attività che portano proprio le emozioni, le tue ma anche dei loro, cioè ri-abbatti quelle distanze, non le vedi più. Almeno, io parlo per me personalmente, io tante distanze che magari mantenevi, ma non perché tenevi bambino a distanza, ma anche i genitori, il rapporto che ti sei creato, è tutto diverso. Ciò è l'hai vissuto in una maniera tale che dici "beh adesso basta!" quando ricomincia la scuola di queste robe eh... non si fanno più! Cioè si cerca di costruire no? Un rapporto vero che non significa invadere il campo degli altri, ognuno il suo ruolo questo sì, però significa volersi bene no? in un modo diverso. Siamo a scuola con dei bambini così piccoli che queste distanze hanno pesato e ora cerchiamo...</p>	<p><i>Difficoltà emotive</i></p> <p>Porsi diversamente con i bambini Abbatte le distanze</p> <p>Comprendere le difficoltà emotive poste della lontananza</p> <p>Apprendere ad abbattere le distanze dall'esperienza dolorosa</p> <p>Abbatte le distanze Adesso vuole ricominciare diversamente: costruendo un rapporto diverso</p> <p><i>Le distanze hanno pesato</i></p>	<p><i>Difficoltà emotive della lontananza x3</i></p> <p>Rivalutazione del rapporto con genitori e bambini dall'esperienza dolorosa</p> <p>Modo diverso di porsi: abbattere le distanze x3</p>

Fig. 1. Elaborazione personale

Da questo breve estratto è possibile individuare tutti e tre i diversi indicatori di un processo trasformativo. In primo luogo, si può evidenziare che il dilemma disorientante dell'insegnante è rappresentato dalle "difficoltà emotive" che lei ha riscontrato nella sua pratica professionale durante il *lockdown*. In diversi momenti dell'intervista racconta come sia lei che i bambini e le bambine abbiano avvertito "la mancanza del contatto" oltre che sottolineare quanto fosse difficile "lavorare con dei bambini così piccoli" senza poter stare loro accanto. Utilizza poi una metafora che qualifica "il computer come muro" perché "creava una grandissima distanza e sembrava quasi che la maestra non ci fosse". Nella sezione in tondo poi è possibile rilevare il processo riflessivo che l'ha portata a rivalutare il suo "modo di porsi" (precedente la pandemia) con i genitori a partire dall'esperienza dolorosa. La nuova prospettiva che lei ne ha tratto è stato il proporsi, nel ritorno a settembre, di "abbattere le distanze" costruendo un rapporto "vero" rispettoso dei differenti ruoli. In sintesi, si può affermare che l'insegnante abbia dovuto rivalutare criticamente il suo sistema di significati, ovvero l'idea di "scuola dell'infanzia come contatto" e di sé come figura di riferimento educativa adulta rendendola più aperta ad accogliere l'inevitabile trasformazione della pratica professionale indotta dall'introduzione della didattica a distanza⁹. Molto interessante è notare

9 In questo caso, trattandosi di scuola dell'infanzia sarebbe più corretto parlare di LEAD (Legami edu-

come sia riuscita a trarne una nuova prospettiva di senso etica e orientata alla relazione racchiusa nell'affermazione di voler "abbattere le distanze al ritorno a scuola".

Anche all'interno delle altre interviste è possibile individuare, attraverso il medesimo sistema di codifica, processi di apprendimento trasformativo e dilemmi disorientanti che hanno richiesto alle docenti di attivare risorse personali, acquisire velocemente nuove competenze, chiedere o offrire aiuto ai colleghi e alle famiglie, rivedere la flessibilità della propria professione, per riuscire a fare fronte ai problemi che quotidianamente si presentavano.

In generale è possibile evidenziare che l'aspetto più critico, che è stato riportato da tutte le insegnanti considerate, è stato quello della relazione educativa. Tra le espressioni che emergono maggiormente troviamo "perdita del contatto", "la relazione non c'era quasi più", "i rapporti senza dubbio ne hanno risentito tanto" che indicano la grande importanza che per loro riveste la scuola come "sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti" (Riva, 2014, p.23). Due insegnanti riportano poi come i bambini e le bambine volessero tornare a scuola non perché a casa si annoiavano ma perché sentivano il bisogno del contatto con i compagni e con gli insegnanti. Se in un primo momento tre docenti avevano cercato di riproporre la stessa modalità di lezione anche attraverso la DAD preoccupandosi di fornire molti compiti e materiali, in un secondo momento hanno dovuto trovare modalità di lavoro più sostenibili per sé e per la classe. A proposito, cogliendo i bisogni dei bambini e delle bambine, hanno modificato la didattica adattando gli obiettivi, proponendo momenti in cui ritrovarsi online per chiacchierare o fare giochi, svolgendo attività che permettessero di raccontarsi, per sentirsi "più uniti", sentirsi "una comunità". Tra tutte spicca il progetto *ripARTiamo!* come occasione per "sapere di non essere stati gli unici a vivere questa esperienza" e come occasione per "stemperare gli animi, renderli più soft" permettendo di superare insieme le difficoltà sentendosi tutti parte di un unico comune destino. Tra gli elementi che tuttavia hanno colpito la nostra attenzione e sui quali ci si propone di indagare ulteriormente vi è un dato che rende più complesso quanto esposto fino qui: quattro insegnanti su cinque hanno riportato le maggiori difficoltà nel mettersi in contatto con i bambini e le bambine "più fragili": quelli che piangevano nel collegamento online e dunque "si sono fatti latitanti" non partecipando più, quelli con genitori stranieri per i quali era necessaria una cura particolare da parte del docente, quelli con disabilità. In particolare, un'insegnante riporta che riuscire a coinvolgere una bambina "con grandi difficoltà" all'interno del progetto è stato molto impegnativo, ma grazie agli sforzi compiuti insieme ai genitori anche lei ha potuto sentirsi parte di tale ampio disegno. Questi dati sembrano confermare quanto riportato da alcune ricerche, si veda per esempio quella di Ianes & Bellacicco (2020), che evidenzia come la didattica a distanza abbia peggiorato anche le pratiche inclusive incrementando le diseguaglianze. Per questo si ritiene ancor più significativo e urgente stimolare un processo riflessivo che consenta ai/alle docenti di prenderne consapevolezza e trarne apprendimenti "trasformativi".

cativi a distanza) come indicato dal MIUR (2020) ma si è scelto di utilizzare DAD nel rispetto delle parole dell'insegnante.

5. Conclusioni: limiti e sviluppi futuri

Si è presentato il quadro teorico di riferimento dello studio, partendo da una riflessione sulla sostenibilità in cui si è fatto riferimento all'urgenza di mettere in atto una resilienza trasformativa in tutti gli ambiti, compresa la scuola, per poi passare alla definizione di resilienza come capacità di apprendere e trarre insegnamenti da una crisi ed approdare alla teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow. Si è delineato il contesto di ricerca, la sua definizione, gli obiettivi e la metodologia. Infine, si è fornita una breve panoramica di quello che sta emergendo dall'analisi dei dati e in questa sede si vogliono mettere in luce i limiti e gli sviluppi futuri.

La ricerca qui proposta risente dei limiti della condizione emergenziale, che ha richiesto un'attivazione immediata dei ricercatori nel fornire una risposta alla scuola non permettendo una rigorosa valutazione iniziale e tutt'ora si deve confrontare con un fenomeno in costante evoluzione poiché la pandemia non può ancora dirsi conclusa.

Non per questo ci si esime dal proseguire un'accurata analisi dei dati e dal pianificare la fase successiva allo scopo di continuare a co-costruire con i partecipanti riflessioni che possano trasformare positivamente i contesti di apprendimento, affinché si possa rendere la scuola migliore e più inclusiva per tutti, nella consapevolezza dell'importanza delle relazioni. Arricchendo così il dibattito pedagogico intorno ad una educazione che sia autenticamente sostenibile e alla *resilienza* come processo insostituibile per trasformare le criticità in occasioni di apprendimenti significativi per tutta la vita.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca - formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- ASViS. (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASVIS 2020*. <https://asvis.it/rapporto-asvis/>
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 372–398.
- Caporale, C., & Pirni, A. (a cura di). (2020). *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19. Prefazione di Giuliano Amato* (Cortile dei Gentili). Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi Sulla Formazione*, 20(2), 9–20.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. 2nd Edition*. SAGE.
- Cresswell, J.W., & Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. SAGE.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, 1, 193–212.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, 66(5-6).
- Frasca, R. (2011). Prefazione in Isidori M.V. In *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Monolite.
- Gigli, A. (a cura di). (2021): *OLTRE L'EMERGENZA. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Edizioni Junior-Bambini.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Laterza.
- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. Distance teaching under lockdown. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, 25–47. Centro Studi Erickson.

- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Franco Angeli.
- MCE. (2020). *Scuola oggi: allargare lo sguardo per una resilienza creativa. Un'analisi della Scuola e dei suoi bisogni ai tempi del Covid-19*.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei (D.lgs. 5/2017). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia, MIUR, 1 (2020).
- Moretti, M., & Marsili, M. (2019). Resilienza come apprendimento. *Prisma Economia Società Lavoro*, x(2), 58–82.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Mortari, L., & Camerella, A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Liguori.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & P. Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.
- Riva, M. G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21–39.
- Schön, A. D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, SIPED. Pensa Multimedia.
- UNESCO. (2017). *15 Clues to Support the Education 2030 Agenda*. vol. 14, Issue 14.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*.
- Vaccarelli, A. (2018). Pedagogy of emergency and teacher training after a catastrophe. Auto-biographical narrative and resilience for supporting teacher professionalism. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 29–47.

Riferimenti sitografici

- Maria Chiara Pettenati & Isabel De Maurissens. Etwinning webinar dal titolo "Sviluppo Sostenibile e Agenda 2030". 12 maggio 2020. Visualizzato il 09.11.2020. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=zk4vylj_uOc
- Save the children. 2020. Consultato il 09.11.2020 <https://www.savethechildren.it/>
- WHO (World Health Organisation). 2021. Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Data last updated: 2021/1/20, 8:36pm CET. Consultato il 21.01.2021 da <https://covid19.who.int/>



L'EduAnimaEstro:
una nuova figura per la scuola (e non solo)
L'EduAnimaEstro:
a new figure for school (and beyond)

Luca Capra

Scuola dell'Infanzia Valle Antrona – Direzione Educazione, Milano - luca.capra@comune.milano.it

ABSTRACT

The renewal of the Italian school, with the advent of the National Guidelines for the Curriculum, has opened a new season for school and teaching, all to be built and implemented.

Precisely for this reason, it is also necessary to renew the adults, the teachers, who are at school.

What skills are needed by such individuals? The article tries to outline a new figure starting from what is stated by the National Guidelines for the Curriculum and what the author considers fundamental for the advent of a new school.

Il rinnovamento della scuola italiana, con l'avvento delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, ha aperto una nuova stagione per la scuola e la didattica, tutta da costruire e realizzare.

Proprio per questo è necessario un rinnovamento anche degli adulti, gli insegnanti, che stanno a scuola.

Quali competenze sono necessarie a tali individui? L'articolo cerca di delineare una nuova figura a partire da quanto affermato dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo e da quanto l'autore ritiene fondamentale per l'avvento di una nuova scuola.

KEYWORDS

School, Teaching, Animation, Education, EduAnimaEstro.

Scuola, Insegnamento, Animazione, Educazione, EduAnimaEstro.

1. Introduzione

Quali competenze, quali capacità e quali caratteristiche dovrebbe avere l'adulto che si occupa di scuola ed educazione?

Chi scrive ritiene che siano molte ma soprattutto diverse da quelle che oggi, nella stragrande maggioranza dei casi, purtroppo, riscontriamo a scuola negli e nelle insegnanti.

Questo in primis per rispondere al dovere professionale a cui siamo chiamati dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo (di cui si consiglia caldamente la lettura del testo integrale e la sua successiva integrazione, del 2018, Indicazioni Nazionali e nuovi scenari), ad oggi il documento di indirizzo della scuola italiana dopo la mandata in pensione dei vecchi programmi e degli orientamenti per la scuola dell'Infanzia.

Ma vi è soprattutto un altro motivo, ossia quello etico ed umano nei confronti dei bambini: chi scrive immagina una nuova figura che, facendo precise scelte, sappia dare nutrimento (nelle sue diverse accezioni) ai suoi alunni (dal latino *alumnus*, derivato di *alere*, nutrire), e sappia prendersi cura dei propri allievi (allievo deriva infatti da allevare), insegnando loro a vivere, con consapevolezza e discernimento, e aiutandoli ad essere felici (Morin, 2015) in quanto individui unici e inimitabili, nel momento presente e nella futura vita adulta.

Per far questo, chi scrive, crede che siano necessarie diverse competenze e professionalità che andrà ora ad analizzare una ad una.

2. Premesse teoriche

2.1 Tra tecnica e Amore

Nella letteratura pedagogica si afferma come per poter insegnare bene, e affinché il processo di insegnamento apprendimento abbia maggiori possibilità di successo, il fattore fondamentale è la relazione con gli allievi (Kanizsa, 2007).

Una relazione ed un rapporto basato sulla fiducia e sull'amore (e.g. Gray, 2015).

Perché, parafrasando Platone e provando a sintetizzare il pensiero di Recalcati (2014), non c'è vero apprendimento senza amore tra maestro e allievo.

Un amore, ovviamente non come quello che ci viene rappresentato nei film, ma inteso come quel rapporto tra maestro e allievo che affonda le sue radici in una relazione dove l'adulto è capace di porre attenzione, ascolto, e accoglienza dei bisogni dell'altro.

Un amore che si intende come quel rapporto dove l'adulto si pone come punto di riferimento del bambino, come punto di attracco sicuro per quest'ultimo: ciò che deve incarnare il maestro è la presenza (e.g. Recalcati 2014, Morin, 2015).

Il regno dell'amore tra maestro e allievo, è il regno della presenza, ma contemporaneamente, e paradossalmente, dell'assenza.

Perché, compito dell'adulto è quello di farsi gradualmente da parte. Sottraendosi man mano alla relazione, ma dando sempre fiducia all'allievo, e ponendosi per lui in primis come porto sicuro, e poi come modello di ricerca e impegno, l'adulto crea un vuoto tra sé e il bambino. Quel vuoto che permette a quest'ultimo di crearsi una proiezione di sé, partire per esplorare e imparare da sé (Recalcati, 2014).

L'adulto deve fare così come fa la levatrice: applicare la maieutica e permettere al bambino di far venire alla luce ciò che già è.

È l'amore inteso come accensione del movimento verso la ricerca del sapere (e non l'oggetto del sapere), che crea un vuoto e una spinta. È l'amore che muove il desiderio del viaggio.

Perché è nell'incontro con la figura di riferimento che si genera il vuoto che regala la possibilità di aprire mondi (Recalcati, 2014): il vuoto che si crea tra maestro e allievo, tra genitore fiducioso e figlio che si sente accudito e amato e in cui viene riposta fiducia, genera quello spazio di movimento, ricco di amore, che è generatore di mondi e spinta all'apprendimento.

Spinta all'apprendimento che accende la fiamma dell'amore: per Socrate il vero maestro è l'amore perché conduce l'anima, la psiche fuori dal porto e le fa prendere il largo (Recalcati, 2014).

L'adulto, a scuola e nella vita, dovrebbe essere dunque infine colui che sa man mano farsi da parte e lasciare che chi gli è affidato vada, per altri nuovi lidi, da sé.

2.2 L'In-Segnante e il Maestro

Cominciando l'analisi della figura adulta che prospetto, inizierò dall'insegnante. Insegnare, dal latino *insignare*, inteso come imprimere segni (nella mente), derivato da *signum*, segno col prefisso *in*, in o dentro.

Il termine *in-segnare* presenta alcune diverse connotazioni: una più negativa, come il lasciare un segno nella mente, il far imparare a memoria; una che definirei più positiva, intesa come il lasciare un segno negli individui (modo di dire che utilizziamo solitamente per chi ci colpisce, e quindi ci lascia un segno, ma nella sua accezione positiva), e quindi come *in-segnanti*, lasciare un segno positivo, quindi un amore per lo studio o per una disciplina in particolare negli studenti. Tale connotazione può però avere anche accezione negativa se chi ci lascia un segno, ce lo lascia in negativo (e a questo punto odieremo profondamente la matematica, piuttosto che la storia o la geografia!)

Infine, troviamo una connotazione di *in-segnare* che definirei più equilibrata e a cavallo tra le due presentate in quanto si riferisce al comunicare il sapere, guidare nell'apprendimento di una disciplina, azione sostanzialmente neutra e che troverà una sua accezione positiva o negativa a giudizio di chi impara.

Sinonimo di *in-segnante* può esserlo Maestro: dal latino *magister* derivato di *magis*, cioè più; in senso ampio, chi conosce pienamente una qualche disciplina così da possederla e da poterla insegnare ad altri.

Tale connotazione è essenzialmente neutra, in quanto è solo colui che viene indicato come tale o che, come tale, si definisce; ciò che, di nuovo, determina se il suo sarà un ruolo positivo o negativo, sarà il discente a cui l'*in-segnante* lascerà un segno in positivo o in negativo.

Vi è poi una connotazione che vede il Maestro come colui che più di altri conosce gli allievi sotto il profilo umano e relazionale.

Le due figure brevemente descritte sono accomunate da una caratteristica, ovvero l'aspetto tecnico che entrambe posseggono: conoscono il sapere e loro compito è trasmetterlo, a chi, meno di loro, conosce. Ma tale compito non è più in linea con quanto si prefiggono e con quanto ci viene chiesto, come adulti, dalle Indicazioni Nazionali.

Oggi, compito dell'*In-segnante* è riuscire a lasciare un segno, cioè riuscire ad accendere la fiamma dell'amore e della conoscenza, e che solo lui, in quanto Maestro, ovvero colui che più di altri conosce l'allievo, può far venire alla luce ciò che l'allievo già è e fargli prendere così il largo.

2.3 L'animatore

Ma l'adulto che lavora a scuola ha, o dovrebbe avere, anche altre caratteristiche e competenze che gli permettono di rispondere in maniera soddisfacente a ciò che le Indicazioni Nazionali delineano.

L'adulto dovrebbe infatti inoltre, sempre secondo chi scrive, essere anche un animatore.

Dal latino *Animator-oris*: chi o che anima, che dà vita, impulso, movimento;

“Animatore scolastico”: persona incaricata di organizzare attività culturali all'interno della scuola; “Animatore di gioco”: persona specializzata nell'assistere e guidare i bambini nelle loro attività creative; “Animatore di gruppo”: chi, in un gruppo di lavoro, ha il compito di facilitare il raggiungimento degli obiettivi del gruppo stesso; con la terminologia Animatore si intende anche colui che promuove, sostiene, fomenta, provoca.

In questa figura troviamo un'accezione positiva (sempre a parere di chi scrive) in quanto essa dà vita, anima, genera del movimento, a differenza di una scuola spesso troppo immobile in cui i corpi dei bambini vengono dimenticati e relegati su una sedia.

Il corpo, infatti, è il mezzo che ci permette di stare al mondo e attraverso il movimento è ciò che permette di farne esperienza, interagire e pensare (Gamelli, 2013).

Una figura che, prova almeno, a promuovere, sostenere, provocare un qualche tipo di movimento. Applicato all'idea del gioco a scuola potremmo definirlo come colui/colei che promuove e sostiene il gioco (in senso ampio) dei bambini.

L'animazione ha a che fare con il movimento: nasce infatti negli anni Sessanta in antitesi e come forma di protesta nei confronti di una scuola imbalsamata e di una società rigida e classista (Manuzzi, 2002).

Divisa in due grandi correnti, si occupa tanto dell'individuo, l'animazione espressiva e artistica, quanto della società, definita animazione sociale.

Questa seconda corrente è a sua volta divisa in quattro grossi filoni, di cui l'animazione socio-educativa è quella che più attiene alla scuola e che si richiama alla pedagogia attiva e che mira a rendere più dinamici i processi di insegnamento/apprendimento.

A noi interessa, ed è pertinente alle competenze che l'adulto che lavora a scuola dovrebbe possedere in quanto questa pratica mira a sviluppare, in un contesto di clima di fiducia, il potenziale represso o latente degli individui (di gruppi e/o di comunità), partendo da questioni emergenti in questi ultimi, compito che vedremo più sotto è obiettivo anche dell'ultima figura che analizzeremo, ovvero l'educatore.

L'adulto (che anche in questa pratica prevede un suo progressivo distanziamento dall'individuo e/o dal gruppo, lasciando così ad essi sempre più spazio di movimento e quindi di gioco), cerca di coinvolgere e far partecipare i presenti, ognuno col proprio stile personale, e di renderli vivi, liberandoli da inibizioni e pregiudizi e promuovendo una libera espressione (non giudicata e non giudicante) con le parole, i corpi e/o le azioni. La vitalità, l'espressività e la partecipazione sono infatti i tre significati portanti di questo «metodo educativo» (Iori, 2012, p.14).

Tutto ciò permette all'individuo di cogliere nuove possibilità esistenziali e aprirsi a nuovi orizzonti di senso nei confronti della vita e del mondo.

Alcune caratteristiche, come punti ricorrenti delle situazioni di animazione, secondo Regoliosi (1992, citato in Manuzzi, 2002, p.164), sono:

- L'approccio maieutico verso il soggetto e il gruppo;
- La tensione alla scoperta e alla messa in gioco;
- L'attenzione all'esperienza, alla comunicazione non verbale, all'espressione emotiva e creativa;
- Il gruppo come ambito privilegiato di intervento;
- La valorizzazione delle relazioni e dei processi in itinere, in sospensione di giudizio;
- Il clima di partecipazione emotivamente coinvolgente;
- Il rispetto dei tempi di maturazione personale dei partecipanti;
- La progressiva presa di distanza dell'esperto che favorisce una graduale autonomia dei soggetti coinvolti;
- Il procedere a spirale fra momenti individuali e collettivi.

Vediamo dunque molte analogie e somiglianze con il ruolo dell'insegnante che accende l'amore e lascia un segno negli allievi. E vediamo anche come l'animazione rappresenti un movimento, che promuove la spinta generata dall'amore, tanto affine al gioco come generatore e creatore di mondi possibili.

Gioco e animazione infatti per certi versi, confluiscono in un alveo comune: entrambi considerano il soggetto quale portatore di potenzialità insondate; entrambi attribuiscono all'esperto/conducente il ruolo di facilitatore di un processo trasformativo; entrambi lavorano attraverso una graduale presa di distanza del conduttore che favorisce l'autonomia dei partecipanti; entrambi stimolano una riappropriazione di linguaggi, competenze, esperienze quale pratica democratica di costruzione dei saperi.

Il metodo animativo è quanto di più interessante sia stato introdotto nel panorama scolastico, per creare quegli spazi di manovra che permettono il cambiamento (Manuzzi 2002).

«Sorta in un particolare periodo e con intenti innovatori, in antagonismo a un mondo obsoleto, essa intende operare trasformazioni culturali, destabilizzare i ruoli, movimentare la didattica, attraverso una regia educativa. È in un certo senso l'assunzione della forza del gioco e della festa da parte di un mondo adulto che, attraverso il mondo animativo, conta di produrre movimento e di incidere sulla realtà. Se il gioco è l'universale ecologicamente necessario alla crescita e alla trasformazione, l'animazione è la sua traduzione storica in dispositivo pedagogico e processo metodico!» (Manuzzi, 2002, p.165).

2.4 L'Educatore

Ma le competenze che a giudizio di chi scrive dovrebbe avere l'adulto non finiscono qui. Nelle scuole, infatti, troviamo anche un'altra figura: l'educatore e/o l'educatrice.

Educare, dal latino "e-ducere o ex-ducere": tirar fuori, guidar fuori.

Educatore, dal latino *Educator-oris*: chi educa.

L'educatore è dunque colui che estrae, che guida fuori, che tira fuori (Bernardi, 2002).

L'educatore attua questo processo grazie alla maieutica, l'arte di estrarre il bello e buono già presente negli individui, perseguendo l'ideale della kalokagathia, ovvero della perfezione fisica e morale degli individui (Seveso, 2013).

L'educatore è colui che, investito dal «mandato sociale» (Tramma, 2008, p.19) che la comunità gli affida, promuove il cambiamento dell'individuo verso le proprie potenzialità, la propria realizzazione e il proprio benessere.

Dare a ciascuno l'opportunità di sviluppare le proprie potenzialità, permette ad ognuno di trovare il proprio posto nella società, nel mondo e, così, di essere felice (Tramma, 2008).

Troppo spesso, le potenzialità di bambini, ragazzi o adulti, vengono soffocate da insegnanti, genitori, istruttori o altre figure di riferimento, per essere invece plasmate secondo dei modelli che chi educa ritiene più adeguati rispetto alle potenzialità che gli individui avrebbero da esprimere.

Invece, permettere di sviluppare le proprie potenzialità implica una accettazione incondizionata di ciò che l'individuo vorrebbe o desidera diventare. Estrarre, tirar fuori, o permettere alle potenzialità degli educandi di fuoriuscire, significa permettere di cambiare e di trasformarsi secondo quella che è una propria scelta e non un'altrui scelta: permettere di esprimere le proprie potenzialità e di delineare personalmente il proprio percorso di vita e non farlo delineare ad altri.

Ma questo non significa che tutto quanto l'educando fa debba essere tollerato, poiché società ed educatore, che hanno stabilito quale sia la loro morale e la loro etica, concordano su quali siano i valori che perseguono: il bene dell'individuo e il bene della società.

Il fine fondamentale dell'educazione, l'idea che essa ricerca e prova a conseguire, non è solamente infatti il bene del singolo, ma della comunità, grande o piccola, la famiglia o la comunità cittadina, e/o quella mondiale (Pellerey & Grzadziel, 2011). E questo perché il singolo è parte di un qualche cosa. Il lavoro educativo è sempre stato, anche storicamente, un lavoro di inclusione del singolo all'interno della società in cui vive: e questo per il suo benessere e della società stessa. Ma la felicità e il benessere di un individuo che comunque non è assoggettato alla società.

Includere l'individuo e permettergli di sviluppare appieno le proprie potenzialità, attraverso il cambiamento che l'educazione promuove nel soggetto e nella comunità stessa, significa permettere ad entrambi di svilupparsi e raggiungere quella condizione di benessere a cui l'educazione stessa mira (Tramma, 2008).

E in quest'ottica di valori sui quali si concorda, se la morale è il raggiungimento del benessere individuale e collettivo, un benessere reciproco e interdependente, tali valori non possono essere che quelli che pongono il loro accento sull'essere umano e l'essere umani.

L'educatore stesso per questo deve avere «competenze morali» (Pellerey & Grzadziel, 2011, p.48), ma anche e soprattutto, essere portatore di «umanità» (Tramma, 2008, p.19): educare, implica in primo luogo la disponibilità a prendersi cura dell'altro. Educare implica sempre disporre di particolari disposizioni etiche come il saper cogliere nel volto e nella parola dall'altro la sua domanda di aiuto ed esser pronto a cercare di rispondere a questo appello. Nel bambino, al fine di aiutarlo a crescere; nel giovane, per aiutarlo a inserirsi nel contesto sociale e professionale; nell'adulto, per aiutarlo a uscire da situazioni difficili, problematiche o di disorientamento (Pellerey & Grzadziel, 2011).

Concludiamo questa parte dedicata alla figura educativa con qualche indicazione e suggestione teorico-operativa dataci da Mariani (2012):

- educare non è creare ma tirar fuori: l'educazione è l'ex-ducere, l'attività o l'arte della levatrice che "ex-trae" quanto già c'è nel bambino;
- educare non è allevare, come possiamo intendere l'allevamento di una pianta da frutto che viene tenuta sotto costante controllo, potata, limitata e che infine dà una produzione, ma un allevare inteso come il dare una base ampia e sicura di nutrimento, protezione e attenzione (alla persona, all'igiene, alla cura di

sé...) per permettere all'educando di divenire ciò che in potenza è: un cespuglio tanto quanto un baobab;

- educare non è addestrare ma filtrare: è far sì che le esperienze negative determinino un apprendimento, in quanto favoriscono anch'esse la crescita (gli errori fanno parte di quest'ultima) ma che vengano poi lasciate passare, mentre siano quelle positive a depositarsi e rimanere per determinare il filtrato;
- educare non è modellare ma aiutare nella propria autorealizzazione: l'educatore, non è uno scultore, ma un ripulitore, egli elimina i pezzi di scarto, di ostacolo e di impedimento alla realizzazione dell'individuo;
- educare non è comunicare inteso come il parlare o il discutere, ma come il suo significato più ampio di messa in comune, di scambio, di rendere comune. Il comunicare è condivisione, poiché "tutti, proprio tutti, hanno il diritto/dovere di ricevere quel che è necessario per divenire umano e di restituire, ad altri, quel che si è ricevuto in una società dove tutti sono al contempo educatori ed educati";
- educare non è curare inteso come il prendersi cura di un individuo malato e bisognoso ma un curare inteso come il preoccuparsi per e tenere "emotivamente" all'individuo e dunque augurarsi che esso possa divenire ciò che egli desidera;
- educare, non è insegnare inteso solo come il processo di trasmissione o solo come l'esperienza diretta: non sono due dimensioni in antitesi. Ma sono due dimensioni complementari; educare non è una teoria avulsa dalla pratica, e nemmeno una pratica avulsa dalla teoria. Educare non è insegnare bene o lasciar fare, ma una condizione di mezzo dove si riesce a far "lavorare bene". È riuscire a stimolare una presa in carico diretta e cosciente dell'apprendimento e rimanere a disposizione. È, infatti, solo l'autoeducazione in seguito a consentire, come già affermato più sopra, di "scegliere e non di farsi scegliere" (Mariani, 2012, p.33).

3. Discussione - Un nuovo adulto

Giocando con le parole e con l'immaginazione, si è ipotizzato una nuova figura per la scuola, una figura che abbia tutte le caratteristiche esposte, tutte competenze necessarie per essere un buon adulto che si occupa di bambini e di infanzia.

Nello spazio liminale tra ciò che è la realtà e quella che potrebbe essere, è stata definita come Edu-Anima-Estro. È un gioco di parole che, come si può intuire, tiene in sé l'educatore, l'animatore e il maestro (inteso nell'accezione anche di insegnante).

La scelta dell'ordine di definizione non è casuale e determinata dall'importanza che viene attribuita alle singole figure, di cui già molto si è detto, e di cui proveremo ora a comprenderne l'importanza.

Il maestro, come padrone della tecnica, è colui che grazie alla sua preparazione tecnica e culturale, istruisce i giovani mediante un insegnamento per lo più organico e sistematico. Un maestro-insegnante che però non trasmette solo contenuti, ma capace di lasciare il segno e di accendere la fiamma nei propri allievi, rendendo gli apprendimenti vivi, interessanti e ricchi di senso.

Ma senza le competenze di un adulto poi anche animatore, non è possibile coinvolgere, far partecipare e far mettere in gioco gli allievi, nella loro interezza di mente e corpo. Un adulto animatore, con il focus e obiettivo del divertimento

di chi viene coinvolto nella sua azione, che riesca ad abbattere le barriere degli individui, animando o ri-animandoli da quella che è l'anestetizzazione causata loro dalla società (Robinson, 2015) e permetta, grazie ad una libera espressività e un contesto relazionale positivo e non giudicante, infine di crescere, cambiare e vivere secondo quelle nuove prospettive e nuovi orizzonti che l'istruzione e l'animazione aprono ai loro occhi.

È fondamentale però che questa figura sia in primis un educatore.

Oggi in realtà educatore e animatore non sono più due figure distinte, ma una sola: l'animazione è, come si è detto anche più sopra, dispositivo e metodologia, che entra a far parte del bagaglio della figura dell'educatore professionale nel suo percorso formativo.

È infine dunque, l'atteggiamento stesso, con cui si pone agli allievi, ad essere fondamentale, e a fare la differenza.

È quell'approccio dell'educatore, caratterizzato da una forte componente relazionale, nel tentativo di ex-ducere maieuticamente, che permette all'individuo di sviluppare le proprie potenzialità e di crescere secondo ciò che egli sceglie da sé e non scelgono gli altri per lui.

Ancora, l'educatore perché indirizza il cambiamento del singolo nel rispetto della società in cui l'individuo vive, ma contemporaneamente indirizza il cambiamento della società stessa verso ciò l'individuo ambisce a diventare.

L'educatore infine perché impronta e sviluppa il rapporto bidirezionale tra individuo e società in una cornice fortemente valoriale e ricca moralmente ed eticamente.

Questo perché, per chiudere ribadendo con ciò che già più sopra è stato detto, scopo ultimo dell'educazione è il benessere e la felicità della società e dei suoi singoli individui.

Ma l'e-ducazione è un processo di cui non si può avere la certezza del risultato (Antonacci, 2012), E come abbiamo visto precedentemente, senza una relazione, non vi può essere vero apprendimento. Senza una relazione non vi può essere quella spinta verso l'esplorazione che sostiene i bambini, futuri adulti e cittadini, nelle loro ricerche del sapere per tentare di dare senso e significato alla vita. Una relazione che anima e alimenta questa ricerca capace, infine, di generare e aprire mondi ulteriori. Mondi nuovi e futuri diversi per il singolo individuo ma anche e soprattutto per la società in cui vive, da cui è circondato e in cui è immerso. Perché là, dove ci siano due corpi, è inevitabile che si crei una relazione.

La relazione che la nuova figura dovrebbe instaurare con l'allievo abbiamo visto è quella basata sull'amore e la fiducia reciproca, per la quale l'adulto cerca di far venire a galla quanto già c'è nell'alunno. Le potenzialità, i sogni, i desideri, le aspirazioni...

Tutto questo richiede però la necessità di cambiare prospettiva: dobbiamo smettere di guardare i bambini come incapaci, incompetenti, come indegni di fiducia e incapaci di guidare i propri apprendimenti (Gray, 2015). Dobbiamo dismettere la pretesa che sia l'adulto, esperto della vita, a sapere cosa sia giusto e cosa no, cosa trasmettere agli alunni e quali apprendimenti siano a lui necessari e quali no (Kanizsa, 2007).

Dobbiamo iniziare a guardare i bambini come dei semi: come ci ha prospettato Mariani precedentemente, esiste la quercia, la rosa, il mais... perché se ci pensiamo bene, i bambini sono esattamente come i semi. E ciò significa che non possiamo pretendere che da un seme di banana nasca un baobab.

Come adulti dobbiamo essere bastone di sostegno per queste piantine, vento in poppa e porto sicuro a cui tornare dopo le loro esplorazioni o in caso di burrasca per queste giovani barche.

Ciò significa vedere il bambino, guardarlo, osservarlo ed infine essere capaci di provare a sognarlo così come lui sogna se stesso, e aiutarlo nel raggiungimento dei suoi obiettivi e delle sue mete; e non di quelle pensate da altri per lui.

C'è necessità di una modifica nell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli allievi: da uno sguardo superficiale che dà per scontata la conoscenza degli studenti a uno sguardo curioso, aperto, volenteroso di conoscere davvero chi si ha davanti.

Ciò permetterebbe all'adulto di porsi in posizione di ascolto, di accoglienza, di osservazione di quanto il bambino esprime e manifesta in termini di propensioni, potenzialità, interessi, passioni...

Osservare deriva dal latino *ob-servare*: salvare, mantenere con cura, custodire, qualcosa che – se non visto – potrebbe andare disperso.

Osservare permette di educare, di prendersi cura del bambino e di lasciare che cresca seguendo le proprie inclinazioni e passioni e non che venga costretto e/o corretto secondo ciò che l'adulto ritiene meglio per lui, un insegnante quanto un genitore.

È l'osservazione a permettere al seme di diventare ciò che potenzialmente è: un fiore, una pianta da frutto, un arbusto selvatico...

I bambini crescono solo se sognati ci ha insegnato Danilo Dolci (Dolci, 1979).

Non però in una dimensione simbolica, astratta o magica, ma concreta a partire da quanto i bambini manifestano ed esprimono e l'adulto osserva.

Sono il sogno e l'immaginazione dell'adulto che osserva, e che come abbiamo detto

salva, mantiene con cura e custodisce, a dare vita e sostegno ai sogni che i bambini fanno su se stessi.

Conclusioni

L'edu-anima-estro come nuova figura adulta che risponda alla riforma delle indicazioni nazionali; l'edu-anima-estro per cambiare aspetto alla scuola italiana ma anche e soprattutto alla società globale.

L'edu-anima-estro, secondo chi scrive, è quella nuova figura a scuola che naturalmente osserva, ascolta, comprende e che riesce dunque infine ad educare sulla base di quanto i bambini sono portatori. È colui/colei che può davvero riuscire a permettere agli allievi di cambiare se stessi e le proprie comunità in un'ottica di cambiamento e di tensione verso quella società nuova e più giusta, più attenta ai valori etici, morali e umani, che contraddistinguono l'uomo in quanto tale e che come tale lo differenziano dalla maggior parte degli animali.

Una tensione verso quella utopia, che per quanto irraggiungibile, è ciò che ci permette di camminare (Galeano, 2006), di un mondo che permetta ai singoli di realizzarsi e di essere felici, ma in un'ottica di comunità, dove questa stessa favorisce l'individuo e quest'ultimo la prima.

E questo che ci viene chiesto come professionisti della scuola non solo a livello ministeriale, ma soprattutto a livello umano, etico e morale.

Concludendo, chi scrive, conscio delle difficoltà di essere tale figura, ritiene però fondamentale che ciascuno cerchi costantemente di essere tale adulto e che lo abbia come meta del suo agire educativo. Essere adulti luccicanti (Sarno, 2012) è difficile, ma possibile.

Un'ulteriore precisazione e conclusione va data oggi, 2021, durante questa pandemia che ha sconvolto e segnato le vite di tutti noi.

Questa nuova figura prospettata è a maggior ragione fondamentale oggi, momento storico in cui stiamo provando a far tornare bambini e ragazzi finalmente nelle loro aule: un nuovo adulto che, con passione, competenza ed entusiasmo, ridia luce e importanza all'educazione e alla scuola.

Una figura che rimetta al centro i bambini e la didattica, che sia in classe o a distanza, non come mero risultato o fine, ma come mezzo di educazione e benessere di ciascuno, di se stesso in primis e di tutti coloro che gli stanno intorno: i suoi allievi e le loro famiglie.

Una nuova figura a scuola che tenda a quell'obiettivo più grande di cui si è detto, di una grande civiltà-mondo, una nuova civiltà che abbia cura non solo delle persone ma anche dei luoghi e delle comunità in cui essi vivono. Un adulto che educi alla cura di quel nostro pianeta che per troppo tempo abbiamo depredata e che ci ha chiesto il conto (e che potrebbe farlo nuovamente) con lo sviluppo di un virus come quello che purtroppo abbiamo conosciuto e che ancora ci accompagna. Un adulto che si chiedi ogni giorno, entrando dal cancello della scuola, quale comunità e quale pianeta vuole lasciare alle generazioni future, ai nostri figli, quando educa-anima-insegna in classe, in laboratorio, in palestra, o attraverso lo schermo di un pc!

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens: antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi, M. (2002). *Educazione e libertà*. Milano: Fabbri.
- Dolci, D. (1979). *Creatura di creature: poesie 1949-1978*. Milano: Feltrinelli
- Galeano, E. (2006). *Parole in cammino*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Iori, V. (2012). *Animare l'educazione: gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole*. Milano: FrancoAngeli
- Kanizsa, S. (2007) *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini studio.
- Mariani, A.M. (2012). *Dal punto di vista dell'educazione*. Torino: SEI
- Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Pellerey, M. & Grzadzki, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Recalcati, M. (2014) *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erikson
- Sarno, C. (2012). *La luccicanza educativa (the shining)*. Retrieved from <https://biviopedagogico.wordpress.com/2012/07/18/la-luccicanza-educativa-the-shining/>
- Seveso, G. (2013). *Appunti delle lezioni del corso di Storia della Pedagogia*, corso di Storia della Pedagogia 2012-2013. Milano, Università degli Studi di Milano Bicocca
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.



La Ricerca-Formazione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale

Research-Training, as a sustainable model for development professional learning

Milena Pomponi

Università degli Studi RomaTre - milena.pomponi@uniroma3.it

ABSTRACT

The contribution proposes reflections arising from the conduct of the research project *The middle management as crucial mediators of inclusive processes at school*. The reflections refer to the issue of the development of professional learning of school leaders and teachers in dialectical relation to the methodological approach of Training Research (Asquini, 2018). The latter, in light of the emergency situation determined by Covid 19, is configured as a sustainable model in relation to inclusive policies (Booth & Ainscow, 2014) and the theories of the *teacher agency* (Calvert, 2016) focus of the theoretical framework of reference of the project in question.

Il contributo propone riflessioni scaturite in seno alla conduzione del progetto di ricerca di dottorato *Le Figure di Sistema come mediatori cruciali a scuola*. Le considerazioni riflessive sorgono in riferimento alla tematica dello sviluppo dell'apprendimento professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti in rapporto dialettico all'approccio metodologico della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Quest'ultimo, alla luce della situazione d'emergenza determinata dal Covid 19, si configura come un modello sostenibile in relazione alle *politiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2014) e alle teorie della *teacher agency* (Calvert, 2016) prospettive di studio del quadro teorico di riferimento del progetto in questione.

KEYWORDS

Professional Learning Development, Research Training, Inclusive Policies, Agency.
Sviluppo Apprendimento Professionale, Ricerca-Formazione, Politiche Inclusive, Agentività.

1. Lo sviluppo dell'apprendimento professionale: un confronto inter/intra-istituzionale "aperto"

Lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti all'interno dello scenario relativo alle politiche scolastiche rappresenta una tematica la quale a distanza di anni suscita ancora ampi spazi di discussione e chiama in causa il dialogo, il confronto e la condivisione a livello interistituzionale, centrale e periferico, per i quali vede protagonisti il Ministero, gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni Scolastiche, le Università, le Associazioni di settore, gli Enti deputati alla formazione e i Sindacati.

Se la Calvert (2016) parla dell'investimento relativo allo sviluppo dell'apprendimento professionale, promosso dalle politiche scolastiche dei governatori del North Carolina, in maniera metaforica paragonandolo alla fiaba *I vestiti nuovi dell'Imperatore*, si potrebbe altrettanto paragonare l'investimento relativo allo sviluppo dell'apprendimento professionale, promosso dalle politiche scolastiche italiane, alla fiaba *La Bella addormentata nel bosco*.

Per un periodo molto lungo infatti, circa un ventennio, sono stati pochissimi e sporadici gli interventi strutturali in merito alla formazione, evidenziando una mancanza d'attenzione, d'interesse e di investimento a livello delle politiche scolastiche educative e formative.

Una rivisitazione in merito a questa tematica giunge mediante la Legge 107/2015, infatti il comma 124 della suddetta legge dichiara che «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale» e l'attività che sostanzia i percorsi formativi viene definita dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza ed in allineamento con il Piano Triennale dell'Offerta formativa – PTOF – con i risultati indicati nel Piano di Miglioramento – PdM – elaborati dalle rispettive scuole e tenendo in considerazione le priorità indicate nel Piano Nazionale di Formazione – PNF – pubblicato in seno al Decreto Ministeriale 797/2016.

Quest'ultimo, ideato e pianificato all'interno della normativa scolastica, rappresenta un documento importante, ovvero uno strumento innovativo in quanto si configura come un quadro di riferimento di durata triennale 2016/2019, articolato in dieci (10) azioni prioritarie all'interno del quale emerge una visione strategica della formazione. Tali azioni sono indicate mediante i seguenti titoli: 1. Perché un piano per la formazione docenti; 2. I principi del Piano; 3. Il senso della formazione; 4. Le priorità per la formazione nel prossimo triennio 2016/2019; 5. Come è organizzata la formazione: i livelli di *governance* del piano; 6. La formazione in servizio, strutturale e obbligatoria; 7. Ecosistema digitale della formazione; 8. Elevare la qualità dei percorsi formativi; 9. Le risorse a disposizione; 10. Monitoraggio del piano.

Un documento di eguale rilevanza è l'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale per l'anno 2020 pubblicato dal Ministero nel Febbraio 2020 all'interno del quale sono indicate tredici (13) «priorità politiche delle quali l'amministrazione terrà conto per la definizione degli obiettivi strategici e per la conseguente allocazione delle risorse disponibili» tra le quali si citano quelle di maggior pertinenza rispetto alle argomentazioni del presente progetto di ricerca, esse sono: 1) Lo studente al centro; 2) Inclusione scolastica; 4) Alleanza educativa; 5) Valorizzazione sviluppo professionale del personale scolastico; 6) La scuola sul territorio; 10) Sostenibilità ecologica, sociale, economica; 13) Il Sistema nazionale di valutazione.

Dal punto di vista del quadro legislativo, dunque si evince il forte richiamo agli obiettivi strategici ed alle competenze chiave delineate all'interno di alcuni documenti appartenenti al quadro normativo europeo, quali sono *Quadro strategico: istruzione e formazione 2020, Key competences, Agenda 2030 Obiettivo 4:*

fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti. I principi di tali documenti sono richiamati sia nella Legge 107/2015, sia nel Piano Nazionale della Formazione nonché nell'Atto d'Indirizzo.

Dal punto di vista della professionalità docente, si sottolineano i richiami all'importanza attribuita alla ricerca in relazione all'insegnamento in termini di: promozione di modalità partecipate ad un approccio all'insegnamento orientato alla ricerca scientifica al fine di svilupparne le capacità (Stenhouse, 1977); sviluppo di competenze riflessive (Schon, 1983), le quali risultano strategiche per l'agire intenzionale e costruttivo (Calvert, 2016); propensione all'autoformazione favorendo la modalità di formazione tra pari (Bocci, 2018a; 2018b; 2019b) le quali dovrebbero essere insite nella dimensione deontologica della professionalità di ogni insegnante.

Di fondamentale importanza è la «visione longitudinale dello sviluppo professionale» (Magnoler, 2018, p.124) nell'ottica del *life long learning* (Alberici, 2002) in termini di continuità alla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti valorizzando anche situazioni informali e non formali.

In riferimento alla formazione in servizio un aspetto fondamentale riguarda l'approccio allineato con le teorie della *teacher agency* (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Calvert, 2016), inteso come «ambiente di apprendimento permanente» sottolineando il valore del processo di apprendimento nella prospettiva, come più volte affermato della problematizzazione (Magnoler, 2018, p.125), della ricerca e della contestualizzazione all'interno dell'esperienza scolastica attribuendo valore alle situazioni formali nonché informali e non formali. Secondo Magnoler (Ibidem) «l'alternanza tra ambienti formativi e tra saperi è la chiave interpretativa e costituisce sia il principio di riferimento, sia il dispositivo (Roveaux, Mearhan & Vanhulle, 2007) che consente di reggere la sfida che è stata posta».

Queste affermazioni richiamano alla relazione tra teoria e prassi e pongono l'attenzione sul confronto dialettico tra saperi e l'apprendimento professionale, risultato di un processo che si alimenta e si arricchisce attraverso la pratica e l'esperienza quotidiana mediante il quale si sviluppano competenze aggettive. In tal senso, come afferma Bocci (2019b, p.545), si ribadisce che lo sviluppo di un agire competente «non è infatti qualcosa che gli insegnanti posseggono a priori o acquisiscono a seguito di una formazione dall'alto (una dotazione personale o tecnica) ma è un processo (lungo l'arco della carriera) che essi costruiscono nell'agire quotidiano e nel riflettere comunitariamente, oltre che individualmente, mentre indirizzano la loro spinta al cambiamento»

Un'ultima considerazione, in relazione a quanto detto, prende in esame la collaborazione sinergica tra le agenzie istituzionali educative e formative, quali sono la Scuola, l'Università e il Ministero, la quale risulta una necessaria condizione affinché il rapporto dialettico risulti autentico e significativo in termini di esplicitazione e realizzazione delle scelte relative alle attività formative da parte delle singole scuole o delle reti di scuola, comma 124 della Legge 107/2015, le quali debbono essere fortemente ancorate e fedeli alle esigenze del contesto della comunità educante.

Alla luce di quanto asserito giunge una serie di quesiti: Quale identità di scuola, in termini di culture, politiche e pratiche, emerge da questi documenti? Quale figura professionale, riferita sia ai Dirigenti Scolastici sia agli Insegnanti, viene a configurarsi? Quale idea progettuale di sviluppo dell'apprendimento professionale viene a delinearsi? Si configura come un modello sostenibile e dunque si delinea un riscontro concreto e reale nell'esperienza scolastica di quanto affermato? Come realizzare un confronto dialettico affinché si riscontri un'autentica e significativa

“riduzione” della distanza tra teoria e prassi che investe tutte le agenzie istituzionali deputate all’istruzione ed alla formazione, quali sono il Ministero dell’Istruzione, gli uffici Scolastici Regionali, le Università, le Istituzioni Scolastiche, gli Enti formativi di settore e i Sindacati nell’ottica di modalità sinergiche e compartecipate? Con quale approccio metodologico e con quali strumenti?

2. La Ricerca-Formazione, un approccio sostenibile

Quanto affermato evidenzia come il tema dello sviluppo dell’apprendimento professionale si configura come una tematica “aperta” e complessa nella sua argomentazione dalla quale emergono diversi elementi trasversali alle considerazioni sostenute sia nel quadro teorico sia nel disegno della ricerca nell’ambito del progetto di ricerca-formazione, intitolato *Le Figure di Sistema come mediatori cruciali a scuola*, attualmente in fase di conclusione, condotto dall’autrice nell’ambito del dottorato svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre.

Il dibattito intorno ai temi dello sviluppo dell’apprendimento professionale, infatti, si arricchisce di alcune riflessioni emerse durante il percorso progettuale di ricerca in questione, le quali possono essere interpretate anche come possibili prospettive all’interno delle quali delineare risposte agli interrogativi avanzati nel paragrafo precedente.

In tal senso il percorso progettuale è finalizzato a coinvolgere in maniera attiva e partecipata i diversi attori che abitano le istituzioni scolastiche e mira, in particolare, a valorizzare le figure di sistema (Pirola, 2015; Bufalino, 2017; Agrati, 2018) al fine di renderle agenti nella promozione di competenze inclusive e compartecipate soprattutto nell’ambito dei processi di autovalutazione ed auto miglioramento e nell’elaborazione degli strumenti ad essi deputati quali sono il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento, il Piano Triennale dell’Offerta Formativa, il Piano d’Inclusione e il Piano della Formazione.

In questa prospettiva l’attenzione è posta sul costruito d’Inclusione tenendo in considerazione la lente di studio delle *politiche inclusive*¹ – una delle tre dimensioni del Modello Sociale secondo l’elaborazione di Booth e Ainscow (2014) – corredata dalle teorie sulla *teacher agency*² (Calvert, 2016) cruciali per la co-progettazione di percorsi formativi *botton up*, quali forme organizzative dal basso (Santi, Ghedin, 2012; Medeghini *et al*, 2013; Ianes, 2014; D’Alessio *et al*, 2015; Gardou, 2015; Bocci, 2016; 2018b, 2019a, 2019b; Demo, 2017; Dovigo, 2018;) in grado di promuovere cambiamenti in termini di innovazione e miglioramento all’interno dei contesti scolastici.

Il progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018) in questione ha coinvolto, da settembre 2019, il personale scolastico di due Istituti Comprensivi e un Liceo in un percorso all’interno del quale è stata “vissuta” la situazione d’emergenza de-

1 Le *politiche inclusive* rispecchiano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento (Dovigo, 2017, p.39), all’interno del quale tutti gli attori del contesto educativo sono chiamati ad assumere un ruolo attivo in termini di compartecipazione e corresponsabilità nelle decisioni e nell’operatività.

2 La *teacher agency* considera tutti i docenti “agenti” della propria crescita professionale e definisce l’*agentività* come «la capacità di agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi» (Calvert, 2016, p.4, Trad. propria).

terminata dal Covid 19, la quale a sua volta ha rappresentato per i partecipanti un'ulteriore opportunità di riflessione in merito a: come la capacità di agire intenzionale e costruttivo (Calvert, 2016), nella costruzione dell'apprendimento professionale, avrebbe potuto fronteggiare una situazione come quella attuale; come sarebbero potuti cambiare i documenti fondanti della scuola quali sono il Piano di Miglioramento, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa il Piano dell'Inclusione e il Piano della Formazione nell'ottica di una *vision* di scuola intesa come comunità partecipata e realmente radicata nel contesto territoriale.

Nell'ambito della conduzione del percorso di ricerca-formazione sono state condivise riflessioni in merito a tale approccio metodologico, ritenuto coerente, funzionale e sostenibile alle prospettive di studio delle *politiche inclusive* e della *teacher agency* ed alla situazione emergenziale, in quanto è posta la massima attenzione: allo sviluppo dell'apprendimento professionale, ai contesti, alla co-costruzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter/intra-istituzionale (Ministero, Istituzione Scolastica, Università), alla trasformazione dell'agire educativo. Tale approccio assume maggiormente importanza mediante la promozione di un *mindset* (Dweck, 2013) strutturato nella prospettiva di studio della ricerca scientifica, attraverso la cura nella raccolta, nell'analisi e nella documentazione dei risultati e dei processi, e di un pensiero e un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico favorito da un continuo atteggiamento di confronto e condivisione.

La Ricerca-Formazione – RF – si configura, infatti, come un approccio coerente con le prospettive di studio delle *politiche inclusive* (Booth & Aisncow, 2011; 2014) e della *teacher agency* (Calvert 2016) in quanto comporta: considerare i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; creare spazi dedicati alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono compartecipati, co-decisi e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore; promuovere le condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali nonché come detto sopra di un *mindset* orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

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 viene a delinarsi 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 compartecipazione 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 (Bocci, 2018b; 2019b) mediante il coinvolgimento delle figure di sistema³, in quanto, la loro funzione strategica – come agenti/vettori

3 Le figure di sistema o figure intermedie all'interno del contesto scolastico, conosciute anche con la denominazione anglosassone *middle management*, rappresentano tutti gli insegnanti che rico-

dei processi inclusivi – può motivare alla pratica agentiva i colleghi e avvierebbe nuove e più significative forme di apprendimento professionale.

Queste considerazioni non sono da interpretare come riflessioni conclusive di una situazione emergenziale “fine a sé stessa” al contrario aprono nuovi scenari e possibilità di percorsi progettuali di ricerca e soprattutto “spazi” di interazione, di confronto e di condivisione tra le agenzie educative e formative, quali sono giustappunto il Ministero dell’Istruzione, gli uffici Scolastici Regionali, le Università, le Istituzioni Scolastiche, gli Enti formativi di settore e i Sindacati.

Riferimenti Bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Atto d’indirizzo politico Istituzionale per l’anno 2020. Reperibile presso https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Atto+di+indirizzo+2020_
- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli
- 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: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2018a). 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. (2018b). 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: Franco Angeli.
- Bocci F. (2019b). 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: Pensa Multimedia.
- 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).
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- 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.
- 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

prono ruoli e svolgono funzioni, i quali, nell’esplicitare le mansioni loro assegnate, coadiuvano il dirigente scolastico nell’adempire alle funzioni appartenenti al proprio ruolo e alla propria funzione. Le figure di sistema affiancano e coadiuvano dunque il DS, dal quale ricevono direttive di massima, per espletare il proprio mandato, e concorrono con il proprio operato nell’organizzazione e nella gestione delle istituzioni scolastiche. Loro sono insegnanti che assumono responsabilità in aggiunta ed in funzione di tutte le attività educativo-didattiche – quelle che nel modello sociale di Booth & Ainscow (2011; 2014) appartengono alla dimensione delle *pratiche inclusive* – realizzate all’interno delle istituzioni scolastiche.

- (ed), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp.151-179) Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 797/2016 Piano per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2019. Reperibile presso https://www.istruzione.it/piano_docenti/
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Dweck C.S., (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Legge 107 del maggio 2015. Reperibile presso <https://www.miur.gov.it/-/legge-107-del-maggio-2015>
- Magnoler P. (2018). Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp.123-132). Napoli: EdISES.
- Medeghini R, D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- 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.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 99-111.
- Schon D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Bacis Books.
- Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.



Verso una definizione dell'ansietà di base in situazioni di apprendimento Towards a definition of anxiety in learning situations

Federica Gualdaroni

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma - federica.gualdaroni@unicusano.it

ABSTRACT

Emotions are a complex reality that involve changes not only on a physical level, but also in the mood, in the way of thinking, in attitudes and in motivational states. Anxiety is an emotional condition that every human being experiences in life, it is a universal experience widespread in both children and adults. It can be found in all cultures and in most cases has a transitory character. Epidemiological studies indicate that this phenomenon is widespread in Italy, tends to develop easily among young people and is also found in childhood. According to research, in fact, about 20 out of 100 children would manifest forms of anxiety.

Attention to affective reactions is fundamental in the school environment, as emotions, in particular anxiety, can be of help or, on the contrary, an obstacle in the action of study and learning.

The learning process takes into account several factors: cognitive, metacognitive, affective and motivational. For this it is essential that the student knows the various learning strategies and learns to manage emotions in order to know how they manifest themselves and understand what the causes may be. The purpose of this article is, therefore, to understand how to help adolescents manage and regulate anxiety in learning situations.

Among the assessment tools, the Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), by the scholar Michele Pellerey, is suitable for making a first screening and allows you to identify the possible relationships between anxiety and other factors such as emotional interference, difficulty concentrating, the lack of perseverance or self-regulation which could contribute to raising the level of anxiety. This diagnostic tool is useful in a school and training context, as it allows to give a lot of information that can be taken into consideration by the student, the individual teacher and the class council to set up a profitable training action and, if necessary, recovery and support program.

Le emozioni sono una realtà complessa che comportano cambiamenti non solo a livello fisico, ma anche nello stato d'animo, nel modo di ragionare, negli atteggiamenti e negli stati motivazionali. L'ansia è una condizione emotiva che ogni essere umano sperimenta nella vita, è un'esperienza universale

diffusa sia nei bambini che negli adulti. È riscontrabile in tutte le culture e nella maggior parte dei casi ha un carattere transitorio. Gli studi epidemiologici indicano che questo fenomeno è largamente diffuso in Italia, tende a svilupparsi facilmente tra i giovani e si riscontra anche nell'infanzia. Secondo le ricerche, infatti, circa 20 ragazzi su 100 manifesterebbero forme di ansia. L'attenzione per le reazioni affettive è fondamentale nell'ambito scolastico, in quanto le emozioni, in particolare l'ansia, possono essere di aiuto o, al contrario, di ostacolo nell'azione di studio e di apprendimento.

Il processo di apprendimento tiene conto di diversi fattori: cognitivi, metacognitivi, affettivi e motivazionali. Per questo è indispensabile che lo studente conosca le varie strategie di apprendimento ed impari a gestire le emozioni per sapere come si manifestano e capire quali possano essere le cause. Lo scopo di questo articolo è, dunque, comprendere come poter aiutare gli adolescenti a governare e regolare l'ansia in situazioni di apprendimento.

Tra gli strumenti di valutazione il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA), dello studioso Michele Pellerey, è adatto per fare un primo screening e consente di individuare le possibili relazioni tra l'ansietà e altri fattori come le interferenze emotive, la difficoltà di concentrazione, la mancanza di perseveranza o di autoregolazione che potrebbero contribuire ad innalzare il livello di ansia. Tale strumento diagnostico è utile in un contesto scolastico e di formazione, in quanto permette di dare numerose informazioni che possono essere prese in considerazione dallo studente, dal singolo insegnante e dal consiglio di classe per impostare una proficua azione formativa e, se necessario, programmi di recupero e di sostegno.

KEYWORDS

Education, Learning, Emotions, Anxiety, QSA.

Educazione, Apprendimento, Emozioni, Ansia, Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA).

1. L'ansietà: definizione e caratteristiche

Lo studio dell'ansietà è stato oggetto di interesse in vari ambiti. Nell'ambito filosofico, Confucio e Gautama Buddha hanno parlato di come contrastare l'ansia. In ambito psicologico, alcuni studiosi, come Sigmund Freud, Carl Gustav Jung e Alfred Adler, si sono occupati dell'ansietà e di come gestirla. Lo psicologo Albert Ellis descrive l'ansia come «un insieme di sensazioni di disagio e di tendenze ad agire che ti rende consapevole che stanno accadendo o potrebbero accadere degli eventi spiacevoli, che vanno contro i tuoi desideri e ti avvisano che dovresti fare qualcosa per evitarlo» (Ellis 2013, 23).

La distinzione tra ansia normale e ansia patologica è utile per definire il concetto stesso della condizione ansiosa. Attualmente, l'ansia patologica rappresenta un considerevole problema sociale: si calcola che il 25% della popolazione abbia sofferto o soffra di manifestazioni ansiose, tali da compromettere l'equilibrio mentale della persona (Cappelli 2006, 183-184).

L'ansia normale corrisponde alla cautela e alla vigilanza e ha una funzione di proteggere la persona da eventuali difficoltà, mentre l'ansia patologica assume la forma di panico, di terrore, di fobia, di annebbiamento mentale e di ogni tipo di disturbo fisico o psicosomatico, e quindi non permette all'essere umano di far

fronte ad una determinata situazione nel miglior modo possibile. Questo succede perché, probabilmente, l'ansia che svolge una funzione difensiva diventa iperprotettiva, e quindi danneggia il soggetto con pensieri disfunzionali ed errati sfociando nel panico (Ellis 2013, 28-29).

Secondo alcuni ricercatori e clinici, le possibili cause di tale fenomeno sono da rintracciare nella *predisposizione genetica* o nei *fattori ambientali ed educativi*. L'ansioso, quindi, potrebbe aver appreso dal genitore una tendenza a ipervalutare i possibili pericoli ambientali e ad assumere atteggiamenti prudenti e vigili nei confronti di ciò che lo circonda. Genitori insicuri, molto protettivi e con una visione del mondo pieno di pericoli potrebbero favorire l'insorgere nel proprio figlio di paure irrazionali. Questo non ci dice che egli svilupperà senza dubbio il disturbo d'ansia, ma l'essere esposto per anni al genitore che si comporta in modo ansiogeno aumenta la probabilità di sviluppare questa condizione emotiva. Lo psicologo John Bowlby afferma che la mancanza di una figura di riferimento nell'età infantile potrebbe determinare nell'individuo un'ansia continua dovuta alla preoccupazione di essere abbandonati. Secondo lo studioso, l'individuo ansioso è colui che ha avuto esperienze familiari che hanno prodotto come effetto un attaccamento insicuro, dando così origine ad un'ansia da separazione, che lo ha reso incerto sulla disponibilità effettiva degli altri (Maietta 2007, 32).

Gli studiosi concordano nel considerare l'ansia un costrutto multidimensionale con componenti *cognitive*, *fisiologiche* e *comportamentali*. A livello *cognitivo*, l'individuo che vive situazioni di *stress* e/o pericolo tende a sottovalutare le proprie risorse e strategie di *coping*, cioè ha la tendenza a ritenersi incapace di far fronte al problema, in quanto sperimenta una forte sensazione di impotenza per ciò che sta accadendo. Vive ripetute sensazioni spiacevoli, pensieri e fantasie la cui percezione aumenta maggiormente il disagio e l'apprensione. A questo stato si aggiunge la tendenza a concentrarsi in maniera eccessiva e selettiva su ciò che viene vissuto come pericoloso e a valutare le situazioni che provocano questa emozione in maniera negativa. L'ansioso sopravvaluta, quindi, il livello di pericolosità di una certa circostanza e, contemporaneamente, sottovaluta la propria capacità di farvi fronte e di gestirlo. Questo determina un innalzamento costante dei livelli di attenzione in quasi tutti i contesti, vissuti sempre come pericolosi.

Per quanto concerne i sintomi *fisiologici*, le ricerche hanno riscontrato che essi sono il risultato di un aumento dell'attività del sistema nervoso autonomo, in quanto gli individui rispondono agli stimoli in modo ansiogeno esplicitando risposte fisiche. Tra i sintomi più frequenti si possono ritrovare: sudorazione, tensione addominale, rossore in viso, bisogno urgente di urinare, tremore agli arti, disturbi gastrointestinali e aumento delle palpitazioni. Ancora, rientrano tra i sintomi fisici che si riscontrano in situazioni di ansietà anche vertigini, emicrania e possibili disturbi visivi.

I sintomi *comportamentali* risultano essere quelli maggiormente evidenziati nei soggetti che vivono stati di ansia. La persona, infatti, cerca di evitare contesti minacciosi o di fuggire da essi e l'ansia si esprime, quindi, attraverso comportamenti di evitamento delle situazioni che sono vissute come pericolose. Quando un pericolo non può essere schivato l'individuo mette in atto altre strategie che possono risultare disfunzionali per cercare di proteggersi dai pericoli. In queste situazioni la persona può inoltre avvertire tensione, nervosismo, irrequietezza motoria e difficoltà a rimanere ferma (Kendal, Di Pietro 2014, 21-22).

2. Gli aspetti emozionali implicati nell'apprendimento scolastico

Nell'ambito scolastico, molto spesso, si è portati a trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a favore di quelli puramente cognitivi. In questo modo però ci si dimentica che la persona che apprende è totalità integrata e che bisogna considerarla nella sua interezza, cioè nelle dimensioni affettiva, motivazionale e cognitiva (Alegiani, Lenoci 2013, 17).

Lo studioso Reinhard Pekrun ha indagato i sentimenti sperimentati durante la fase di apprendimento (prima, durante e dopo un esame) ed ha constatato la presenza non soltanto dell'ansia, ma anche di emozioni positive come la speranza, il piacere e la soddisfazione (Pekrun 2011, 36-48).

Altri studi confermano che le reazioni negative che uno studente può manifestare in una determinata disciplina, come può essere la matematica, influiscono sui processi e sulle strategie cognitive, motivazionali e volitive, compromettendo in questo modo l'apprendimento della materia. Anche i docenti, secondo una recente ricerca condotta in una Scuola Secondaria di secondo grado, si accorgono dell'importanza di approfondire gli aspetti affettivi implicati nell'apprendimento e capiscono la necessità di aiutare gli studenti a regolare le proprie emozioni nell'ambiente scolastico (Ottone 2014, 35).

L'ansia, nell'ambito dell'apprendimento, risulta l'emozione maggiormente studiata soprattutto in relazione alla prestazione. Due studiosi, Robert M. Yerkes e John D. Dodson, hanno approfondito come livelli troppo bassi o troppo elevati di ansia possono compromettere il rendimento scolastico. Nel primo caso, infatti, l'alunno poco ansioso rischia di essere non reattivo di fronte agli stimoli; nel secondo, invece, lo studente ansioso può distrarsi e dimenticare le informazioni.

La prestazione ottimale, si avrebbe con livelli intermedi e regolati di ansia, che consentono allo studente di concentrarsi sul compito senza avere distrazioni tali da ostacolare il corretto svolgimento (Fig. 1) (Yerkes, Dodson 1908, 459-488).

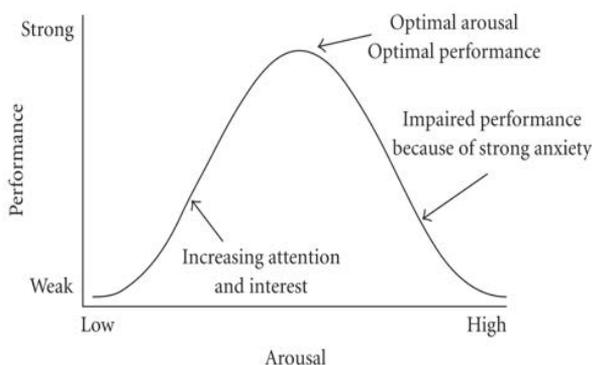


Fig. 1: L'ansia in relazione alla performance
Fonte: Yerkes – Dodson 1908, 459-488.

Altre ricerche hanno analizzato, invece, l'effetto dell'ansia in relazione ad alcune variabili cognitive e hanno rilevato come questo stato emotivo gravi negativamente sulla memoria di lavoro, mentre lasci inalterata o addirittura potenzi la dimensione attentiva. Tale influenza funzionale, però, va valutata in relazione al tipo di ansia provata dal soggetto. Si è notato come livelli modulati di ansia relativa

al compito da affrontare favoriscano l'attenzione e promuovano una maggiore inibizione di interferenze *off-task*. Se l'ansia invece è riconducibile al modo di essere della persona, l'attenzione del soggetto verrà meno e aumenteranno la tendenza alla distraibilità e un certo disordine nel comportamento (Chepenik, Cornew, & Farah 2007, 802-811).

Un altro studio sugli effetti dell'ansia rispetto alla memoria di lavoro verbale e a quella visuospaziale ha dimostrato come l'ansia ha compromesso radicalmente la prova visuospaziale, lasciando invece relativamente stabile quella verbale. La prova prevedeva la presentazione di una serie di carte, sulle quali erano raffigurate delle lettere: in alcuni casi, il soggetto doveva dire se le lettere che apparivano all'interno di un riquadro erano le stesse di due carte prima (memoria di lavoro verbale). In altri casi, invece, doveva indicare se il riquadro compariva nella medesima parte della carta (alto/basso, sinistra/destra) rispetto a due carte prima (memoria di lavoro visuospaziale) (Shackman, Sarinopoulos, & Maxwell 2006, 43-44).

Secondo gli studi di *neuroimaging* livelli eccessivi di ansia comprometterebbero la prestazione cognitiva poiché essa coinvolge alcuni circuiti cerebrali (prefrontali e parietali) che mediano anche le funzioni attentive. Sono state avanzate tre ipotesi a riguardo: a) secondo alcuni autori l'ansia determinerebbe una forma di deattivazione dei circuiti che sostengono lo sforzo attentivo; b) secondo altri l'ansia graverebbe sugli stessi circuiti dell'attenzione e quindi il soggetto non riuscirebbe a gestire un sovraccarico di informazioni; c) infine, altri dichiarano che l'ansia potrebbe agire anche in competizione con le funzioni attentive nel reclutare le stesse aree cerebrali (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo 2007, 336-353).

Dal punto di vista educativo, è evidente dunque come l'ansia non sia nemica assoluta dell'apprendimento, ma come possa in alcuni casi addirittura risultare funzionale e favorire la concentrazione sul compito. Sarà importante, quindi, evitare che il ragazzo possa sviluppare uno stato di ansia generalizzata legata alla propria inadeguatezza personale, riconducibile a bassi livelli di autoefficacia. Questo può verificarsi quando l'allievo ha vissuto frequenti fallimenti scolastici con continui *feedback* negativi da parte anche dei genitori o degli insegnanti (Fedeli 2013, 130).

3. L'Ansietà di base nel Questionario sulle Strategie di Apprendimento

Le difficoltà che i giovani hanno nell'affrontare le esigenze di apprendimento possono essere originate sia da problemi relativi all'ambiente socioculturale, sia da quello scolastico. Emerge, inoltre, una certa debolezza nell'acquisizione e nella capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali che risultano necessarie per arrivare a quello che viene definito *apprendimento significativo*. Per tale ragione Michele Pellerey, ricercatore specializzato nell'ambito dell'apprendimento e della didattica, ha progettato, validato e standardizzato un questionario per indagare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti coloro che frequentano la Scuola Secondaria di secondo grado o i Centri di Formazione Professionale. Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è uno strumento di auto-percezione che si basa sull'autovalutazione che lo studente compie sui propri modi di agire/reagire nell'ambito scolastico.

Riprendendo ciò che afferma Pellerey, nel contesto dell'apprendimento scolastico, sono necessari e interdipendenti sia i processi cognitivi che quelli affettivi e motivazionali. Nell'ambito dell'apprendimento, i processi *cognitivi* e *metaco-*

gnitivi ritenuti fondamentali sono quelli relativi all'elaborazione, all'attenzione e all'organizzazione; cioè: a) la capacità di focalizzare la propria attenzione per un determinato tempo e con un giusto livello di concentrazione sul contenuto da studiare o sul compito da portare a termine; b) la capacità di elaborare le nuove conoscenze attraverso la costruzione di relazioni a partire da schemi già posseduti al fine di comprenderle e ricordarle; c) la capacità di organizzare elementi informativi in unità più comprensive e ben strutturate; d) la capacità di autoregolazione e di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare (autoregolazione) e la consapevolezza delle proprie conoscenze e delle proprie capacità (metacognizione).

Per quanto riguarda i processi e le strategie di natura *affettiva* e *motivazionale* l'autore indica quattro categorie fondamentali: a) la capacità di controllare l'ansietà di base e quella occasionale; b) la capacità di perseverare negli impegni (volizione); c) le attribuzioni causali del proprio successo o fallimento in base a capacità personali, fortuna, impegno o difficoltà nel compito; d) la percezione della propria abilità o della propria competenza relativa ai compiti da svolgere (fattore legato soprattutto alle aspettative di successo) (Pellerey, Margottini, & Ottone 2020, 19-20).

Dal punto di vista strutturale, il QSA è costituito da 100 frasi (*item*), numerate progressivamente che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. L'alunno, quando compila il questionario, deve attribuire ad ogni frase un valore da 1 a 4 (1 = *Mai o quasi mai*, 2 = *Qualche volta*, 3 = *Spesso*, 4 = *Quasi sempre o sempre*) a seconda della frequenza con cui esegue azioni o prova sentimenti.

Gli *item* rimandano a 14 scale o fattori, di cui 7 di natura cognitiva e 7 di natura affettiva e motivazionale. Al fine di una maggiore comprensione riprendo uno schema di Enrica Ottone che, studiando a fondo lo strumento, ha raggruppato per affinità i fattori cognitivi, affettivi e motivazionali del QSA.

I fattori, come si può vedere nella figura 2, sono raggruppati nel modo seguente.

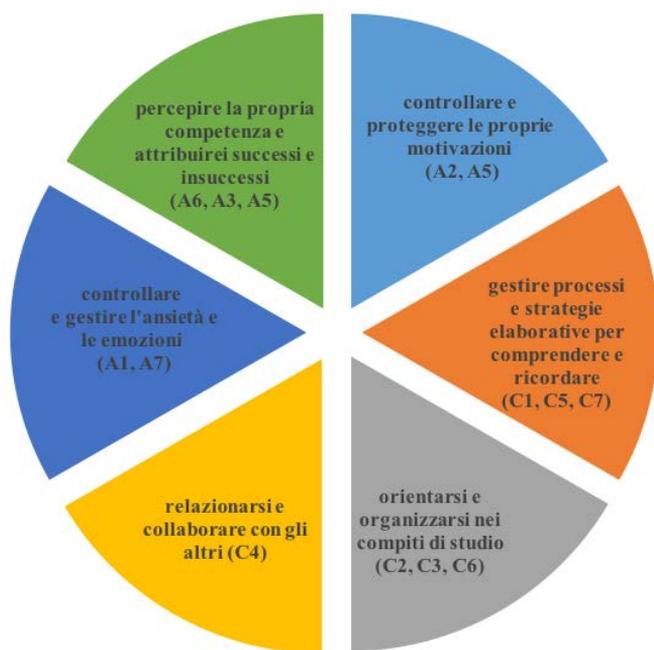


Fig. 2: Raggruppamento per affinità dei fattori cognitivi, affettivi e motivazionali
Fonte: Ottone 2014, 62.

I *fattori cognitivi*, C1 (strategie elaborative), C5 (organizzatori semantici) e C7 (auto interrogazione), indagano alcune strategie di studio che possono aiutare la comprensione e la memorizzazione; i C2 (autoregolazione), C3 (disorientamento) e C6 (difficoltà di concentrazione) rilevano alcuni aspetti della capacità di organizzarsi e di orientarsi nell'impegno dello studio.

I *fattori affettivo-motivazionali* A1 (ansietà di base) e A7 (interferenze emotive) evidenziano la tendenza a controllare e a gestire l'ansietà e le emozioni.

I fattori *motivazionali e volitivi* A2 (volizione) e A5 (mancanza di perseveranza) riguardano gli aspetti volitivi e la capacità di perseverare negli impegni di studio; i fattori A3 (attribuzione a cause controllabili) e A4 (attribuzione a cause incontrollabili) si riferiscono alle spiegazioni che lo studente dà ai propri insuccessi/successi (Ottone 2014, 62-62).

Il fattore *Ansietà di base* (A1), si riferisce alla capacità dell'alunno di saper gestire nelle situazioni di profitto scolastico le proprie reazioni emotive, in particolare l'ansia. Tale fattore è strettamente legato alla capacità di controllare le occasionali interferenze emotive che possono ostacolare il lavoro scolastico (fattore A7). Solitamente, tale condizione, è sperimentata soprattutto in situazioni scolastiche in cui è richiesta una specifica prestazione, come ad esempio, un esame, un'interrogazione orale o una verifica scritta.

L'ansietà, come abbiamo già visto, può essere attribuita a diverse cause: il fatto che il soggetto non si crede sufficientemente preparato, oppure si sente condizionato per gli insuccessi passati, può avere paura di sbagliare, di sentirsi giudicato dai compagni, o sapere di avere un metodo di studio poco efficace. In alcuni casi sono gli insegnanti stessi che, anche senza volerlo, portano lo studente ad avere stati di ansia.

Il fattore *Ansietà di base* (A1) del QSA presenta 10 *item* (Fig. 3) che rimandano a situazioni di rendimento, come un'interrogazione orale o un lavoro scritto e permettono di rintracciare la presenza di reazioni emotive, cognitive e comportamentali che possono mostrare la presenza di uno stato d'ansia (ad esempio nervosismo, tachicardia, panico, paura di sbagliare e scoraggiamento) (Ottone 2014, 140-141).

28) Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi al meglio delle mie possibilità
23) Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante
19) Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio
38) Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante
9) Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato
97) Quando sono interrogato all'improvviso mi blocco e non riesco più a parlare
33) Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene
4) Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento
45) Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente
77) Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico

Fig. 3: Item del QSA sul fattore A1 «Ansietà di base»
Fonte: Pellerey 1996,21.

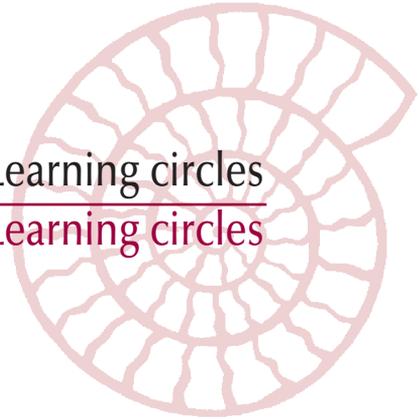
Il soggetto, che mostra un punteggio alto nell'ansietà di base ci indica la presenza di reazioni emozionali che interferiscono con l'attività di studio. Una giusta ansia permette all'alunno di vivere il proprio percorso di apprendimento e le proprie prestazioni in modo positivo e stimolante, al contrario un'ansia smisurata rischia di condurre l'alunno a compiere errori che potrebbero ostacolare i suoi risultati futuri. L'ansia eccessiva, infatti, non permette di avere il pieno controllo di alcuni processi cognitivi e questo non aiuterà la *performance* del soggetto che potrà incontrare difficoltà a rimanere concentrato. Per questi ragazzi è importante che l'insegnante, in termini educativi, sappia riconoscere ed interpretare le manifestazioni dell'ansietà e si mostri incoraggiante e rassicurante. Ideale, inoltre, sarebbe cercare di creare un clima di classe positivo con rapporti interpersonali rasserenanti.

Riferimenti bibliografici

- Alegiani E., & Lenoci M. T. (2013). *Una scuola, un bambino. Un progetto di inclusione per i bambini della scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Cappelli L. (2006). *Psicoanalisi e neuroscienze: prospettive sull'ansia*. Milano: Springer-Verlag.

- Chepenik, Cornew & Farah. (2007). *The Influence of Sad Mood on Cognition*. *Emotion*, 7, 802-811.
- Ellis A. (2013). *Che ansia. Come controllarla, prima che lei controlli te*. Trento: Erickson.
- Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R. & Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory, *Emotion*, 7, 336-353.
- Fedeli D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Kendall P., & Di Pietro M. (2014). *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Maietta B. (2007). *No panic! Conoscere e superare stress, ansia, panico & co*. Roma: Hermes.
- Ottone E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey M. (1996). *Questionario sulle Strategie d'apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey, Margottini, & Ottone, (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it, strumenti e applicazioni*. Roma: Roma TrE-Press.
- Shackman J. A., Sarinopoulos I., & Maxwell S. J. (2006). Anxiety Selectively Disrupts Visuospatial Working Memory. *Emotion*, 6, 43-44.
- Yerkes M. R., & Dodson D. J. (1908). Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation, *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-488.

Learning circles
Learning circles
Learning circles





Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A 'Multi-Voice' contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs

Modellizzare lo sviluppo territoriale “dal basso” entro il quadro della ricerca educativa sostenibile: Un contributo a più voci riguardo ai processi trasformativi, innovativi e partecipativi che rispondono a esigenze socioculturali di tipo locale e ai bisogni speciali

Vito Balzano

Università di Bari “Aldo Moro” – vito.balzano@uniba.it

Antonella Cuppari

Università degli Studi “Milano-Bicocca” - a.cuppari@campus.unimib.it

Riccarda Michelotti

Freie Universität Bozen - riccarda.michelotti@education.unibz.it

Andrea Mattia Marcelli

Freie Universität Bozen - andrea.marcelli@education.unibz.it

ABSTRACT

This paper joins together different educational research approaches, which highlight the relevance of educational research as a stimulus to bottom-up transformative processes, and as a tool to make them valuable at the local (territorial) and global (national, European) level. Each approach is dedicated to a single region or administrative district of Italy, within which their cases unfold (namely: Apulia, Lombardy, and Trento). Moreover, as made apparent by the joint diagram, they all share assumptions with regards to the ontology of the macrolevel, which constitute the bases for their comparability. The final section subsumes individual results by projecting them against a theoretical background that stresses on the role of bottom-up processes as fosterers of transformative resilience; the latter allows for adaptation without depletion of contextual elements, nor the avoidance of selective pressures. As such, educational research qualifies as one of the cornerstones of sustainable development.

Questo articolo unisce differenti approcci per la ricerca educativa che sottolineano la rilevanza della stessa come stimolo per i processi trasformativi *bottom-up* e, parimenti, come strumento per valorizzarli a livello locale (territorio) e globale (nazione, UE). Ciascun approccio è dedicato a una singola regione o suddivisione amministrativa italiana, entro cui hanno luogo i casi studiati (Lombardia, Puglia, Trento). Inoltre, come si può evincere dallo schema collettivo, condividono tutti e tre degli assunti di base sulla suddivisione ontologica del macrolivello di analisi: tale elemento condiviso costi-

tuisce il fondamento della loro comparabilità. La sezione finale riassume i risultati individuali ponendoli nel contesto teorico dell'importanza dei processi *bottom-up* come chiavi della resilienza trasformativa; quest'ultima, infatti, risulta da un processo di adattamento che non esaurisce gli elementi contestuali né evita di misurarsi con le pressioni selettive. In quanto tale, la ricerca educativa si qualifica come uno dei capisaldi dello sviluppo sostenibile.

KEYWORDS

Bottom-up processes, Education, Territory, Transformative learning, Welfare. Processi *bottom-up*, Educazione, Territorio, Apprendimento trasformativo, Welfare.

1. Introduction¹

Bringing together the work of different investigators—each with her own approach, skillset, and preferences—is no easy task. However, it is thanks to cooperative work—be it a round table, a seminar, or a joint research project—that different views are joined together and become able to attain a vantage point with regards to the issues at hand.

The following contributions are the result of mutual efforts with regards to the interdisciplinary dimension of education sciences, and, in particular, their ties with economics. Trivial as it might sound, the *ánthropos* [≠] is pivotal to these disciplinary fields, and yet—way less trivially—both economics and education have developed their own ways of addressing it, inasmuch the *ánthropos* plays the shapeshifting role of object, subject, agent, and end-user. Therefore, the first task of the collective endeavor is that of finding a theoretical framework that, although compliant with the fields of economics and human geography, is not oblivious of the transformative role of individual and shared agency: namely, the phenomenon of education broadly construed—that is, as an overarching identity-making process that unfolds at different levels of a stratified society.²

The dice is cast when the *scienze della formazione* paradigm of education meets *development studies*, and, in particular, the *bottom-up developmental frameworks*. The former is understood as a scientific movement aimed at overcoming the narrow view of education *qua* schooling (Marcelli, 2020), whereas the latter is cradled within broader systems of asymmetric interaction, such as the one described by Adamski and Gorch: “A [side by side usage of] internal resources, unique for a particular community, and external resources, offered by the state,

1 Attribution of parts: *Section 1* and *Section 5* are the result of a joint effort by all authors. *Section 2* belongs to Riccarda Michelotti, *Section 3* to Antonella Cuppari, and *Section 4* to Vito Balzano. Translator: Andrea Mattia Marcelli.

2 Acknowledgment: the authors would like to acknowledge the essential support of Professor Stefano De Rubertis and Pier Giuseppe Ellerani.

non-governmental organizations and supranational institutions and organizations” (2007, p. 481).³

By viewing innovation in education as a bottom-up developmental process, it is finally possible to set formal and informal educational processes against a background informed by geography and economics. In fact, such perspective assumes the asymmetry between institutions and individual agents is not a disparity to be leveled, but a difference in height that might be exploited to power a virtuous social engine.

Consistently with such framework of understanding, Michelotti (*Section 2*) wonders how it is possible to reinterpret the practice of school planning—as sanctioned by the Province of Trento. The resulting analysis tells a tale of distributed leadership, in which an administrative and legislative unit such as the Autonomous Provincial Council enables schools to effect their own planning, thus bringing about the capabilities of individual teachers, families, and students. A particular case is that of entrepreneurship education, which appears to benefit from the joint forces of the European Union, the local administrative boards, and communities related to specific schools: among all the key competences involved in life-long learning practices, entrepreneurship enjoys a special role, inasmuch its cultivation unlocks the agent’s ability to undertake bottom-up actions and effect changes in their own territory.

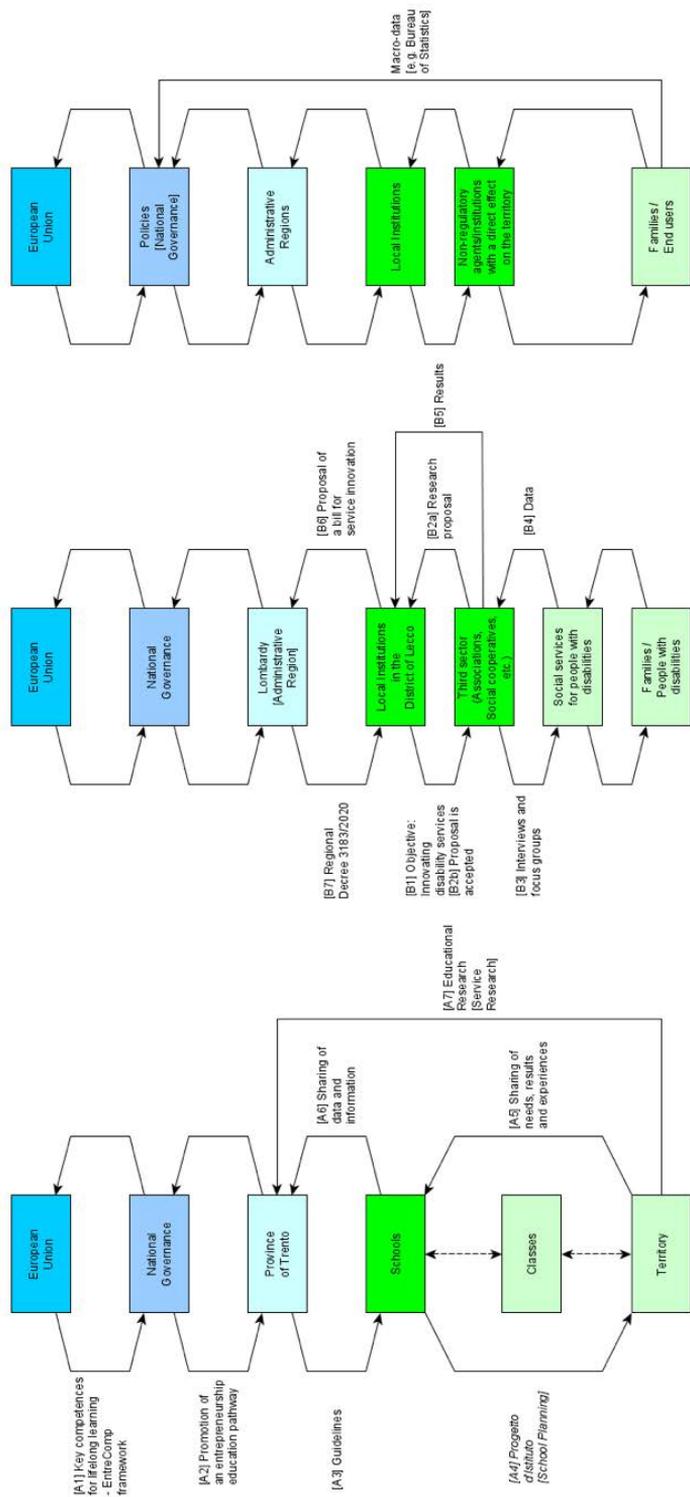
Steering away from school settings, Cuppari (*Section 3*) is able to show how bottom-up processes of development, together with the feedback they trigger, can unfold so that single individuals could make the difference at the macro-level of interaction. Her very project is multilevel. On the one hand, she carried out ethnographic surveys, interviews, and focus groups in order to gather data on the way social workers reacted to the Covid-19 emergency. The survey had to balance individual and collective moments provided with epistemic value. As a result, a set of guidelines was sent to the Regional Council, which obliged by transforming the grassroots document into a policy file. However, the results of the ethnographic survey appear to be more far-reaching than anticipated: the entire system of interaction between individuals located at different levels in the administrative chain has now become an apparatus through which novel inputs are gathered and funneled straight to the top-management. Therefore, the whole experience cannot be understood solely in terms of clues and tips provided by workers to the Regional Council thanks to the mediation of an ethnographer: in fact, in addition to this, it ought to be remarked that the entire working community triggered a movement of self-renovation, which can indeed be understood as a case of community education in the most literal sense of the expression—the community acting both teacher and learner at the same time.

With reference to another region of Italy, Apulia, Balzano (*Section 4*) investigates the way economic conditions affect the ability of families to see their educational needs fulfilled. The scenario painted by the Italian Bureau of Statistics is rather bleak: all progress made in the fight against poverty has been reversed by the Covid-19 pandemic. The most interesting interdisciplinary facet emerges when families are surveyed for their self-perception: their educational needs go unfulfilled not just because of the lack of money, but also the lack of appropriate integrated services. Thus, the Apulian approach to development comes into prominence, given it does not entail the indiscriminate spreading of subsidies

3 Translator’s note: direct quotes have been translated into English only when no English text or official translation was available (as per reference list).

but, rather, the construction of systems that might boost the public service where and when its assistance is needed. All in all, Balzano concludes, the access to top-down resources is a universal right—and such remark is profoundly consistent with the aforementioned framework of analysis, given it vows not to overlook the need for broad governmentality when it comes to fostering local development.

Figure 1 puts these three contributions side by side. All investigations share a common ontology at the international, national, and top-administrative level; conversely, each of them offers a diversified view of the low-level actors that constitute the ‘territory’, broadly construed. For each dyad of proximal levels, top-down and bottom-up processes are represented by an arrow. When specific interactions are triggered by a research project, they are numbered sequentially, so that the reader may follow each step of the investigative path. In particular, Michelotti’s project covers A1–A6 of the leftmost part of the chart; straight bi-directional arrows highlight direct dependency relationships, whereas the external arrows are meant to denote the trickling of multi-level interactions. Cuppari’s project covers B1–B7 of the central part, under the assumption some steps can be skipped upon due consideration of the multi-directional relationships that take place between each level of the swimlanes, which are ‘populated’ by different classes of actors. Balzano’s project involves the entirety of the rightmost part – in fact, beginning from Apulia, the author developed a general framework meant to be adapted to all cases within the country, so that the right column could be understood also as a categorization of all horizontal swimlanes.



Simplified flowchart as per \$4

Simplified flowchart as per \$3

Simplified flowchart as per \$2

Figure 1 – See Section 1 for a detailed description.

2. Entrepreneurship education: school and territory for value creation (Trento)

Bottom-up processes that entail the need for a *return to the territory* can be understood as demands for sustainability on behalf of social agents (Dematteis and Magnaghi, 2018). In relation to said phenomenon, we may wonder what role is played by schools and how they can contribute to the enhancement of participative approaches and territorial synergies.

For this purpose, it is hereby proposed a diagram that charts the relations between scholastic institution and the territories in which they are embedded, with particular focus on the development of entrepreneurship. The latter is one of life-long learning's eight fundamental key competences, and it is defined as follows:

“Entrepreneurship competence refers to the capacity to act upon opportunities and ideas, and to transform them into values for others. It is founded upon creativity, critical thinking and problem solving, taking initiative and perseverance and the ability to work collaboratively in order to plan and manage projects that are of cultural, social or financial value” (Council of the European Union, 2018, p. 11).

Moreover, in 2016, the European Commission's Joint Research Centre (JRC) developed *The Entrepreneurship Competence Framework* (Bacigalupo et al., 2016). Resulting from a lengthy survey process—involving literature review, case studies, and meetings with stakeholders—such framework is divided into three areas: “ideas and opportunities”, “resources”, and “into action”. Each of said areas is divided into respective subsets of competences. Among them, “ethical and sustainable thinking” is a prominent one and is addressed by the following indicator: “Assess[ment of] the consequences of ideas that bring value and the effect of entrepreneurial action on the target community, the market, society and the environment” (Bacigalupo et al., 2016, p. 12).

These European push for entrepreneurship is mirrored by the Italian executive context. In fact, in 2018, the Italian Ministry of Education, University, and Research (MIUR) issued a cable that promoted the creation of career pathways based on “entrepreneurship education” within the secondary school system (MIUR, 2018). The document stressed on the importance of the “seventh competence” (i.e., entrepreneurship), as well as its width, which supposedly supports the link between entrepreneurship, sustainability, and innovation.

The above definitions are compliant with the understanding of entrepreneurship not just *qua* ability to set up and run an enterprise, but also to exploit and enhance one's own capabilities (Costa and Morselli, 2019), thus constituting a transformative competence.

Given the above considerations, it can be seen how the development of entrepreneurship within educational settings is closely tied to the development of active and responsible citizenship; the latter state of affairs is achieved by promoting experiential educational practices (Jones and Iredale, 2010; Morselli, 2016; 2019) and by means of consolidating the bonds between schools, their territories, and external stakeholders.

From the perspective of bottom-up models of development, entrepreneurship-oriented schools shall seal an alliance with the communities they cater to—especially by taking into account that the very territory they inhabit is ‘resource-full’ and might serve as a basis for the teaching practice. In unison with such valuing of the local territory, participative, collaborative, and sustainable practices can be promoted, which eventually become resources *for* the territory itself, as a consequence of a virtuous feedback cycle.

By investigating the micro-context of classroom interactions and teaching practices, an interesting idea emerges (Ellerani, 2017): *service-learning* constitutes the type of framework that enacts a strong interaction between schools and their territory by rejoining community service with learning processes (Ellerani & Colazzo, 2018; Fiorin, 2015; Mortari, 2017a).

A noteworthy case is that of the Province of Trento. There, the synergy between schools, communities, and the territory finds its expression through the *Progetto d'Istituto* [School planning], which is a document each educational institution is bound to write in order to plan the implementation of its teaching autonomy. 'Autonomy' is a long-lasting theme of Italian educational policies, inasmuch it mirrors the government-sanctioned need for the devolution of powers, in order to avert the hegemonic outcomes of centralized State authorities. In the case of the Province of Trento, 'autonomy' is redoubled: firstly, since the Province itself enjoys a special status among the Italian administrative regions, thus allowing it for a greater deal of self-government and legislation; secondly, because the Province itself stimulates the autonomy of its schools. According to Article 18 of the *Provincial Law n. 5–Aug 7th, 2006*, a *Progetto d'Istituto* is defined as a document aimed at “making it explicit the cultural and innovation-oriented identity of institutions, and mirrors the needs of the cultural, social, and economic context of local realities.”

What about bottom-up processes, then? In our perspective, they are as essential as the top-down ones. Setting aside the mere legislative issuances of the Province of Trento, it is still possible to tackle the diverse levels of responsibility posited by the developmental framework. Each level entertains relationships with the other ones, and, like all relationships, a dimension of duty and responsibility is elicited (e.g.: of Europe towards the country, of the country towards the province, etc.). However, responsibility alone is not sufficient to account for development, if bottom-up pushes are wanting: only through the direct action of end-users and stakeholders change is effected, given *in vivo* relationships are hardly unidirectional and usually entail the ability of low-level actors to influence top-level ones.

With regards to the need of an intertwining between top-down and bottom-up processes, educational research itself displays such duality: if it is understood as *service research*, it can be carried out *qua* “research that is capable of servicing (i.e., attending to) educational settings” (Mortari, 2017b, p. 29). In this way, educational research can act to bring out good teaching practices aimed at creating value for the territory, to detect needs and demands and to guide decision-making processes.

3. Multidirectionality of social innovation processes: an exploratory inquiry in a system of social services (Lombardy)

Social work takes place within contexts that are characterized by historical, geographical, normative, cultural, and political constraints, as well as multidirectional and multidimensional processes—both top-down and bottom-up. The relationship between the whole and its parts is thus a complex one: it is entangled and results from a thriving, articulate, and provisional flux of events (Formenti, 2018).

In order to illustrate such point, reference will be made to the case of the territorial Welfare System of a province located in Northern Italy—Lecco. Lecco's Welfare System strives to renew its offer in terms of support to disability and spe-

cial needs (B1). The need is that of placing stakeholders at the center of its policies of intervention, given they do all contribute to the construction of the welfare system. The so-called “third sector” (i.e., associations, NGOs, social cooperatives, volunteers) encompasses experiences which, when appropriately supported by social planning, keep searching for new ways to intervene in favor of their clients’ needs—that is, families and other territorial agents. It is precisely among the “third sector” that pioneering experiments take place, in order to renovate the offer people with special needs can benefit from.

Covid-19 was (is) global in scope, but local in its outcomes. In the case of Lecco, the entire welfare system had to be repurposed, and a change of mindset was required in order to ameliorate the educational relationship that tied services with end-users and receiving families. Thus, some entities belonging to the “third sector” expressed the need to carry out an exploratory survey (B2), with the goal of investigating what was going on at the level of service supply. Such survey has given a voice to social workers.

Thus, thanks to the ethnographic approach, it became possible to hold together the two horns of an epistemic conundrum: on the one hand, the need for an observation, a description, and an interpretation of the culture of participating subjects (Bove, 2009); on the other hand, the push for action, participation, learning, and innovation (Gherardi et al., 2016). Hence, interpretive analysis aimed to grasp the presence, among the many data collected, of clues that could suggest the occurrence of transformative learning (Mezirow, 1991). Such clues could serve as the bottom-up guidelines for a rethinking of professional practices. Although the investigation is biased towards bottom-up processes, it organized the observational setting so to keep alive the interaction between micro-, meso-, and macro-dimensions—namely, intrasubjectivity, intersubjectivity, and transsubjectivity: for example, investigators organized individual interviews (moments of divergence), and collective work such as focus groups and workshops (moments of convergence). Such activities involved not just social workers, but policymakers as well (B3, B4, B5).

In this way, the researcher’s gaze has become a constituent of the developmental process for the improvement of services, as well as the evolutionary process that features the so-called “observer/project/territory meta-system,” which results from “developmental narratives” (De Rubertis, 2013, pp. 41–42).

The results of the project got eventually included in a document ‘edited by the territory’ and sent to Regione Lombardia, that is, the administrative region that includes the District of Lecco (B6). In its turn, Regione Lombardia responded by issuing a set of guidelines inspired by the research it had received, gathered under the *Regional Decree 3183/2020* on the restart of welfare services during the phase No. 3 of the Covid-19 emergency (7).

More than being action-research, the investigation outlined above constituted an apparatus of education-research, which pairs processes of transformative change with feedback processes of reflection (Formenti, 2017). Practices born out of a social and healthcare emergency have now become the new standard: this is evidence of how bottom-up processes can be valued by institutions, thus empowering the agents that developed them in first place. Moreover, the apparatus itself, once set into motion, might become a medium in which distant entities encounter each other and interact in a productive way: that is, the investigative apparatus thusly arranged brings about connections between internal and external elements, possible and real states of affairs, constraints, and opportunities—namely, it renews the scopes of meaning (Cepollaro & Varchetta, 2014).

4. New educational scarcity in the post Covid-19 scenario: towards sustainable welfare (Apulia)

Studies concerning the topic of the educational relationships (Calaprice, 2016; Corsi, 2014; Elia, 2016) and the professional field of education and learning (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; Iori, 2018; Margiotta, 2015) do constitute now the ever-growing subject of national and European workshops. The attention they pay to the economic dimension of issues at hand, when paired with widespread and ongoing signs of crisis as well as the liquefaction of human relatedness, calls for a further reflection upon the link between education sciences and politics. In particular, it raises the question as per how it is possible to support the coexistence between economic factors and educational needs. Such concern is tantamount to asking how it is possible to enact education in a sustainable way. The Covid-19 pandemic gave further prominence to such inquiry, given the difficulties encountered by learners and educators, who report a loss of direction in the way educational relationships are experienced—considering how essential they are within a framework of solidarity and active citizenship (Balzano, 2020a, 2020b).

In order to clarify the multilevel nature of this type of inquiry, I hereby propose a simplified model of the vectors entailed by relational processes. The focus is the European familiar context, as exemplified by the literature on Italian families with regards to their economic and educational needs. In this model, institutions play a prominent role, but processes of this kind are hardly unidirectional, and result from the co-existence of bottom-up and bottom-down transformative forces; the analysis thereof indicates the degree of asymmetry between agents located at different ontological levels—such as the aforementioned institutions or individuals.

As suggested by Jonas (1990), the greater burden in this sense is carried by local administrative units, such as regions, city councils, and other institutions that entertain regular contacts with the public they cater to. Their responsibility is great (*ibid.*), and their actions have immediate and sensible effects on individuals and families alike. In fact, families are located at the bottom of the graph. Such placement does not reflect a lack of priority, but rather the asymmetry between familial units and overarching agentive entities.

This simplified model could be used to understand the circumstances of local educational needs while, at the same time, attention be paid to general processes, whose repercussions impact on families in a mediated way. In order to demonstrate its effectiveness notwithstanding its simplicity, I will apply it to the case of Apulia—an administrative region located in the South-East of the Italian Peninsula.

Since 2006, Apulia has pioneered territorial welfare policies; as the paradigm changed, strategies shifted from basic payments to more advanced systems of support, which benefits families (Balzano, 2017). Today, Apulia faces not only the challenge of providing equitable financial resources to its citizens, but also that of spreading principles and developing collective goods, such as “dignity” (Chionna, 2007). Such policies unfold as the country registers an unprecedented fall in families’ self-perception concerning their access to basic resources and overall social stability. As illustrated by the data processed by the National Bureau of Statistics, pre-Covid-19 Italy was experiencing its first steady improvement in a 4-year time span: 6.4% of the families were living in absolute poverty, *contra* 7.0% in 2018. This meant 4.6 million individuals were suffering from such condition, that is, 7.7% of the resident population—a promising figure, if one consider that, between 2018 and 2019, 0.7% of the resident population had come out of poverty.

Early 2020 projections foreshadowed a double figure for the incoming year (De Martino & Cutillo, 2020). To keep this trend steady, when Covid-19 struck Apulia allocated 11.5 million Euros to provide subsidies to families in distress. The innovative element is that said figure is not just a lump sum returned to the public, but contributed to the enhancement of support networks, that is, the mid-level and low-level management of public services and assistance. Such commendable approach had the merit of involving stakeholders rather than excluding them.

Given the pragmatic concerns outlined above, it is apparent the educational crisis cannot be addressed without due attention being paid to welfare rights: that is, all subsidies in times of need, notwithstanding the income level of the families involved, are a universal right whose care is delegated to institutions (Marshall, 1964). When Welfare works as a kind of social investment, rather than just being seen as a profit-making apparatus, is consistent with educational tenets; of course, it might require long-term planning, intergenerational reach—but it guarantees positive outcomes for the public in the long run. The call for human dignity, understood as a bottom-up push, is tantamount to the ability to recognize the Self and the Other(s) as citizens of the World (Ellerani, 2015). Only by recognizing all types of otherness as dignified in their own right, it is possible to lay the foundations of social policies and collective rebirth. Thus, education sciences are bound to accept their essential intertwining with the realm of social policies, which result in shared agency that caters for the needs of current and future generations of citizens.

5. Conclusions

Social pedagogy includes responsibility as one of its main learning goals. To achieve it, an investigative apparatus is needed, so that essential elements are identified, which can be targeted by political action and educational guidance. This way, the relationship between institutions and social agents is newly defined as an arena in which collective goals are achieved over time via the exercise of personal responsibility, yet without forgetting the value of individuals *qua* autonomous entities. The resulting continuum is the “I am” of a community, which can be identified not just through its current manifestations, but also thanks to the traces of all the practices it has embraced over the course of history.

However, such continuum can turn out to be a coarse and bumpy road. Therefore, the above-mentioned identity-making process faces challenges in the way environmental and contextual constraints put stress on it—thus demanding for steady adaptation. And yet, survival does not equate with the denial of context, nor for preservation *in spite of* changing pressures. Hence, the quest for adaptation is first and foremostly a quest for sustainability.

Concerning sustainability, ASviS Report [*Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*] highlights how the Covid-19 pandemics has hindered the road to the fulfilment of nine sustainable development goals (SDGs) out of seventeen. Crisis has struck the healthcare system, the education system, gender equality, poor strata of the population, agriculture, and social justice. By reflecting upon the field of education, the link between sustainability goals and developmental ones becomes apparent: namely, Giovannini—ASviS president—proposed “transformative resilience” as the feature that might enable a “leap forward” (ASviS, 2020). The intertwining between resilience and sustainability might find in educational research one of its cornerstones, inasmuch such type of research is particularly

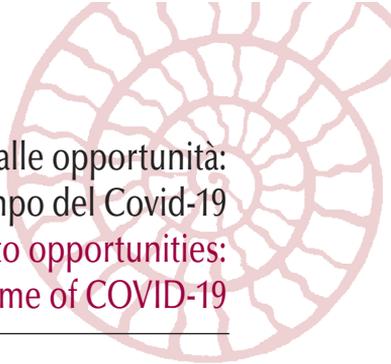
equipped to make bottom-up processes emerge and be relevant. In fact, educational research might harbor pedagogical proposals, which elicit bottom-up thinking, reflection, critique, questions, and changes, thus instituting a dialogue between different dimensions, levels, and territories.

In this sense, the first task of educational research is that of reaching out to territories, with special attention paid to those “discourses” about development, which are typical of each given territory (De Rubertis, 2013). The three investigations outlined in this paper aimed to do so and proved capable of transforming both processes and goals—for instance, by triggering legislative action or by ameliorating the way services are provided. If anything, this is evidence of the fact educational projects, no matter the region where they take place, enjoy the intrinsic capability of transforming the identity of given territorial districts by acting upon the processes they host and the developmental goals they entertain. The ensuing overcoming of crisis-induced hindrances qualifies educational research as “resilient”, whereas its ability to change local and general worldviews qualifies it as “transformative”: thus, new forms of learning offer solutions such as the ones anticipated by Giovannini—in the field of social service, entrepreneurship, or by reducing educational scarcity among families in distress.

References

- Adamski, T., & Górlach, K. (2007). Neo-Endogenous Development and the Revaluation of Local Knowledge. *Polish Sociological Review*, 160, 481–497. URL: <http://www.jstor.org/stable/41275036>
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano (IT): FrancoAngeli.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. Publication Office of the European Union. DOI: 10.2791/593884
- Balzano, V. (2017). Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali. Bari (IT): Progedit.
- Balzano, V. (2020a). Educazione e welfare: la persona e la sua identità come antidoto alla deprivazione antropologica dell'era postmoderna. *Pedagogia e Vita*, 1/2020, pp. 135–149.
- Balzano, V. (2020b). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari (IT): Progedit.
- Bove, C. (2009). Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche. Milano (IT): Franco Angeli.
- Calaprice, S. (2016). Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza. Milano (IT): FrancoAngeli.
- Cepollaro, G., & Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità: I territori della benessere*. Milano (IT): Guerini Next.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia (IT): La Scuola.
- Corsi, M. (2014). *Come pensare l'educazione*. Brescia (IT): La Scuola.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La formatività dell'agire lavorativo*. Milano (IT): FrancoAngeli.
- Costa, M., & Morselli, D. (2019). L'imprenditorialità per lo sviluppo in chiave capacitativa dell'agentività negli adulti. Risultati di un progetto europeo Erasmus Plus / An enterprising capability for the development of agency in adults: results from a European Erasmus Plus project. *Pedagogia Oggi*, 17(2), pp. 168–183. DOI: 10.7346/PO-022019-11
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union*, 2018/C 189/01, 1–13.
- De Martino, V., Cutillo, A. (2020). *Le statistiche dell'istat sulla povertà – anno 2019*. URL: https://web.archive.org/web/20201111113503/https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf (last access: Dec 10th, 2020)

- De Rubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo: Un punto di vista cibernetico. In T. Barini (Ed.), *Identità territoriali: Questioni, metodi, esperienze a confronto* (pp. 29–44). Milano (IT): Franco Angeli.
- Dematteis, G., & Magnaghi, A. (2018). Patrimonio territoriale e corallità produttiva: nuove frontiere per i sistemi economici locali. *Scienze del territorio*, 6, 12–25. DOI: 10.13128/Scienze_Territorio-24362
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari (IT): Progedit.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano (IT): Mondadori.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo (IT): Lisciani Scuola.
- Ellerani, P., & Colazzo, S. (Eds.). (2018). *Service Learning: Tra Didattica e Terza Missione. Ripensare e Riprogettare l'Organizzazione nelle Scuole e nelle Università*. Lecce (IT): Università del Salento.
- Fiorin, I. (Ed.). (2015). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service learning*. Milano (IT): Mondadori Education.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: Un modello complesso*. Milano (IT): Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in EDA. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze (IT): Firenze University Press.
- Gherardi, S., Houtbeckers, A., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S., & Laine, P. M. (2016). A collective dialogical inquiry into post-qualitative methodologies. *NSA Conference* (Helsinki, 11-13 august 2016).
- ASviS (2020). *Politiche per fronteggiare la crisi da COVID-19 e realizzare l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. URL: <https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/RapportoASviSCovidAgenda2030.pdf>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento (IT): Erickson.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità: Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino (IT): Einaudi.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. DOI: 10.1108/00400911011017654
- Marcelli, A. M. (2020). Greater Humanities for Education. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. DOI: 10.7346/fei-XVIII-01-20_13
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma (IT): Carocci.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York (NY, USA): Doubleday.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA, USA): Jossey-Bass.
- MIUR (2018). *Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero. Curriculum imprenditoriale. Sillabo*. URL: <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozionedi-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statalie-paritariein-italia-e-all-estero>.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria / Educating for enterprise in secondary education. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), S173–S185.
- Morselli, D. (2019). *The change laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe*. Cham (CH): Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-02571-7
- Mortari, L. (Ed.). (2017a). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano (IT): FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2017b). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (Ed.), *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano (IT): FrancoAngeli.



Dalle criticità alle opportunità:
le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19
From critical issues to opportunities:
The challenges for a sustainable school at the time of COVID-19

Vanessa Macchia

Free University of Bozen - vanessa.macchia@unibz.it

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze, valentina.guerrini@unifi.it

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca - valeria.cotza@unimib.it

Michael Schlauch

Free University of Bozen - michael.schlauch@education.unibz.it

ABSTRACT

The switch towards emergency distance teaching and learning due to the COVID-19 pandemic has magnified numerous preexisting vulnerabilities and inequalities within the educational systems. This position paper disentangles new needs and opportunities for a further development of teacher education and school organization after the present health crisis. It was conceived during the SIREF Summer School 2020 and represents the result of a collective interdisciplinary inquiry, incorporating perspectives from general didactics, media education and special education. Starting from the deepening of multiple disparities which interfere with the equal participation envisioned by the Agenda 2030, the paper highlights the urgency for school systems and teachers to accept new challenges of training, providing inclusive environments and expanding curricula towards the promotion of collective social, digital and critical capabilities.

Il passaggio all'insegnamento e all'apprendimento a distanza d'emergenza dovuto alla pandemia Covid-19 ha esasperato numerose vulnerabilità e disuguaglianze preesistenti nei sistemi educativi. Questo documento di posizione illustra nuove esigenze e opportunità per l'ulteriore sviluppo della formazione degli insegnanti e dell'organizzazione scolastica in seguito all'attuale crisi sanitaria. Concepito durante i lavori della Summer School SIREF 2020, esso costituisce il risultato di una ricerca collettiva interdisciplinare che incorpora prospettive dalla didattica generale, dalla media education e dalla pedagogia speciale. A partire dall'approfondimento delle molteplici disparità che interferiscono con la partecipazione orientata all'equità prospettata dall'Agenda 2030, il documento sostiene l'urgenza, da parte dei sistemi scolastici e dei docenti, di accettare nuove sfide in formazione, organizzazione di ambienti inclusivi e ampliamento dei programmi di studio verso la promozione di capacità sociali, digitali e critiche di tipo collettivo.

KEYWORDS

COVID-19, Distance Teaching And Learning, Inequalities, School Organization, Teacher Education.

Covid-19, Didattica a Distanza, Disuguaglianze, Organizzazione Scolastica, Formazione Docenti.

Introduzione. Un'opportunità da cogliere¹

La pandemia causata dal Covid-19 ha sconvolto nel 2020 il mondo intero e ci ha costretto a ribaltare usi e consuetudini. Tutto è cambiato in tempo di pandemia, anche e soprattutto il mondo della scuola: in poche settimane, è stato rivoluzionato un sistema didattico che sembrava inamovibile da decenni. Dobbiamo riconoscere che la scuola, nonostante le sue fragilità e i suoi margini di miglioramento, ha affrontato un'impresa davvero gigantesca: il passaggio alla Didattica a Distanza (DaD),² infatti, ci ha posto e continua a porci quesiti e nuove sfide su più versanti. Come vedremo più avanti, la DaD si configura oggi soltanto come un'alternativa emergenziale alla didattica in presenza, volta a cercare di continuare a garantire il diritto all'istruzione per tutti i nostri studenti, molto lontana dall'ideale della *scholè* greca, il cui obiettivo era la formazione globale dell'individuo attraverso la lettura, la scrittura, la memorizzazione, la musica, la creatività, il movimento e tanto altro.

Il limite di questa DaD risiede essenzialmente nei limiti di una scuola che con il suo essere è ancora troppo basata su un modello trasmissivo di tipo informazionale – potremmo dire “depositario”, per usare le parole di Freire (1968) –, con una parte soltanto minoritaria di componenti dialogiche ed esperienziali. Notiamo infatti come la DaD si concentri tutt'ora maggiormente su obiettivi conoscitivi, trascurando molto spesso una dimensione sociale, relazionale, emotiva e di collaborazione che sappiamo bene quanto sia il motore e il fulcro di ogni apprendimento. La dimensione emotiva e sociale, però, è stata delegata ai bambini e agli studenti già da tempo, ben prima della pandemia, in quei rapporti cercati e costruiti da loro autonomamente, tra una pausa e l'altra, tra un banco e l'altro, percorrendo la strada di scuola insieme, o nel tempo dell'extrascuola, nei pomeriggi passati insieme e supportati dalle loro famiglie. La scuola on-line che ci troviamo a vivere ancora oggi non è purtroppo riuscita a creare spazi non solo di istruzione, ma anche di relazione e confronto, scambio con l'adulto e tra pari; eppure, come mette in luce Massa (1997), le tecnologie didattiche sarebbero in questo senso molto utili ed efficaci, qualora se ne sviluppassero in profondità le diverse implicazioni pedagogiche.

Il modo di fare scuola, dunque, è cambiato e continuerà a cambiare. Visto che si prospetta di dover ancora continuare per questa via, è più che doveroso e necessario studiare i modi per migliorare il dispositivo e renderlo fruibile a tutti, in

1 Il presente contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, l'Introduzione, il paragrafo 1.1 e le Conclusioni sono stati scritti da V. Macchia, il paragrafo 1.2 è stato scritto da V. Cotza, il 2 da M. Schlauch e il 3 da V. Guerrini.

2 Con il termine “DaD” ci riferiamo a quella forma specifica, temporanea e involontaria di DaD che è stata adottata durante la pandemia, distinta da altre forme di didattica a distanza e modalità e-learning.

una prospettiva più umanizzante e alla ricerca di quella relazione che spesso continua a mancare. Se da una parte si impone quindi l'esigenza di attivare una serie di metodologie e attività interattive e collaborative, che riescano nell'intento di riaccendere partecipazione personale e motivazione, dall'altra le numerose problematiche messe in luce dalla crisi portano allo scoperto criticità latenti, tanto educative quanto legate alla gestione e all'organizzazione didattica, a lungo ignorate da più parti, che ora però ci impongono di affrontare sfide inedite facendo i conti con ciò di cui prima non volevamo prendere coscienza.

L'esperienza della pandemia non deve essere rimossa e non può essere ignorata.

1. La scuola al tempo della pandemia. Alcune criticità emerse

1.1 La "disconnessione educativa" dei più fragili

In Italia, secondo una recente indagine di Save the Children (2020), il lockdown dovuto al Covid-19 ha prodotto una "disconnessione educativa" che sta avendo effetti devastanti non solo sui bambini e sui giovani con disabilità e Bisogni Educativi Speciali (BES), ma anche su quelli appartenenti a contesti familiari o socio-economici svantaggiati, causando il cosiddetto *learning loss*, il «mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche» (p. 3). La nostra scuola inclusiva, in crisi già prima della pandemia, sta dimostrando durante la DaD tutta la sua debolezza; ma per questi studenti proprio l'impianto dell'inclusività scolastica e la relazione di cura con gli insegnanti rappresentano un fattore determinante per il benessere all'interno del percorso formativo e per potenziare le proprie fragilità. Anche nelle situazioni in cui l'insegnante di sostegno e l'educatore hanno svolto un buon lavoro, a molti di questi bambini e alunni è mancato e sta continuando a mancare in tutti i sensi il contesto classe come modello di riferimento competente. La situazione non è poi certo migliorata quando, in un momento successivo dall'inizio della pandemia, è stato previsto esclusivamente per gli studenti con disabilità il rientro in classe: in questo modo si sono infatti create, pur nella cornice di una decisione presa con l'intento di favorire l'apprendimento tramite il contatto e la vicinanza, situazioni segreganti e a loro volta fortemente escludenti.

1.2 Dalle disuguaglianze alle sfide emergenti

In generale, la ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Lucisano, 2020, pp. 21-23) sulle modalità della DaD ha rilevato come durante la chiusura la scuola non abbia raggiunto più di 600.000 studenti italiani, riuscendo a raggiungere parzialmente poco meno di un milione e mezzo di loro e pienamente solo il 74% circa, con differenze significative fra aree geografiche del Paese e ordini di scuola. In molti casi, le famiglie e le comunità non sono state in grado di sopperire alle mancanze del sistema-scuola, portando all'aggravarsi di fenomeni già ampiamente diffusi prima della pandemia, come quelli della dispersione e dell'abbandono scolastico (si vedano gli ultimi dati in merito: MIUR 2019), andando ad alimentare nuove e latenti povertà educative che rischiano di far diventare "invisibili" intere fasce di alunni (soprattutto quelli frequentanti la Scuola Secondaria).

La crisi educativa, che a partire dal primo lockdown della primavera del 2020 (pensando al quale è forse più opportuno parlare di DaDE, ossia Didattica a Di-

stanza in Emergenza) perdura ancora oggi, ha portato all'improvvisa sostituzione della didattica in aula con le tecnologie della didattica on-line, interrompendo *ex abrupto* le relazioni tra pari e quelle tra docenti e studenti e tra docenti e famiglie, generando una condizione di sospensione che a distanza di un anno ancora logora le relazioni educative. L'educazione (e non solo la didattica) a distanza ha fatto emergere con evidenza il costrutto di "fragilità educativa", che investe sia l'area dei disturbi cognitivi e dell'apprendimento (con diagnosi certificata oppure non ancora accertata) sia quella delle difficoltà e degli svantaggi socio-economici o correlati al capitale culturale (Girelli & Bevilacqua, 2018);³ in particolare, il periodo di emergenza sanitaria ha costituito una crisi sociale, educativa e culturale per le famiglie di origine non italiana con difficoltà linguistiche e di accesso alle risorse tecnologiche e digitali (Sarno, 2020), che non hanno più potuto fare affidamento su una scuola che, in quanto parte di un sistema formativo allargato, offriva loro supporto allo studio anche in orario extracurricolare.⁴ Sono inoltre emerse importanti criticità in rapporto alla gestione e all'organizzazione didattica: le attività sono orientate in modo efficientistico e le lezioni sono spesso solo frontali e sovraccariche di contenuti; gli orari si sovrappongono, i tempi sono stringenti e i docenti non tengono in debito conto il fatto che i ragazzi passano troppe ore on-line, davanti al PC. Qualche elemento positivo c'è: gli alunni, ad esempio, possono rivedere le lezioni anche sul proprio smartphone, avere molto materiale aggiuntivo ed esplicativo ecc., ma ciò non compensa il venire a mancare dello spazio fisico della scuola: vari studi, infatti, confermano la correlazione tra partecipazione personale e motivazione all'apprendimento, da una parte, e scambio sociale e condivisione attiva, dall'altra. Le "chiacchierate" e tutte quelle componenti relazionali e sociali si spostano quindi nelle chat e nei messaggi che scorrono paralleli alle lezioni on-line.

In Italia, in particolare durante la prima fase della crisi, il dibattito sulle pratiche educative e scolastiche si è concentrato soprattutto sull'accesso non adeguato di molte famiglie alle attrezzature tecnologiche e alle connessioni che avrebbero garantito la partecipazione alle lezioni da parte degli studenti; sappiamo infatti che, all'inizio della pandemia, circa 14,3% delle famiglie con minori non aveva né un tablet né un computer a casa (ISTAT, 2020). A fronte della complessità legata alla tematica della partecipazione, sarebbe illusorio affermare che la disuguaglianza digitale sia solo una questione di apparecchi mancanti: è infatti molto facile, mancando i tempi e le risorse adeguate per un adattamento ai contesti locali, soccombere a una logica di soluzionismo e determinismo tecnologico (Warschauer & Ames, 2010). Le tecnologie digitali – e in particolare le piattaforme di videoconferenza, sviluppate originariamente per contesti aziendali – sono state spesso utilizzate come meri strumenti di riproduzione delle lezioni e del setting scolastico, generando nuove modalità di esclusione (Mulè, 2020) e facendo venir meno il concetto di scuola quale spazio sicuro e accogliente dove trovare una guida e un supporto autorevole e competente, sopperendo spesso in questo modo alla mancanza di spazi adeguati per studiare a casa. Il *digital divide* (Van Dijk, 2005) si intreccia quindi con nuove (ma anche latenti) forme di svantaggio che non riman-

3 Per approfondire questo costrutto e per una disamina delle rappresentazioni di insegnanti ed educatori in merito alla fragilità educativa, nella direzione della formazione dei docenti e della democratizzazione della scuola, si veda il contributo di L. Zecca e V. Cotza in questo numero.

4 Per approfondire le conseguenze della pandemia sul ruolo della scuola come agenzia di socializzazione e integrazione, in orario anche extrascolastico, si veda il contributo di V. Guerrini in questo numero.

gono su un piano meramente digitale, aprendo a concetti che guardano oltre la distribuzione ineguale delle risorse (dispositivi, banda larga ecc.) e intendono considerare le differenze nelle conoscenze e nelle capacità necessarie per partecipare appieno alla vita pubblica nell'era digitale: si parla così di *participation gap* (Jenkins, 2009) e di *digital inequality* o *second level digital divide* (Hargittai & Hsieh, 2013).

La disuguaglianza digitale e il gap di partecipazione, che colpiscono in misura maggiore coloro che si trovano già in condizioni di vulnerabilità o fragilità educativa, rappresentano quindi una vera e propria sfida educativa, latente nei nostri sistemi educativi e scolastici.⁵ Se da una parte la corsa alla digitalizzazione e la DaD hanno causato scetticismo e paure tra coloro che abitano il dispositivo scolastico, dall'altra la sperimentazione senza precedenti messa in campo dalla pandemia ha aperto a una nuova sensibilità in campo scolastico e a un dialogo su strategie e metodi innovativi di insegnamento e apprendimento. Saremo in grado di cogliere tutte queste sfide, approfittando di quello che può insegnarci la DaD?

Proponiamo dunque una prospettiva orientata ad apprendere il più possibile dalle criticità e sfide emerse dalla scuola a distanza, nella convinzione che dalla crisi possa scaturire la forza propulsiva necessaria per avviare riflessioni e intenti trasformativi e indirizzare così al cambiamento strutture e sovrastrutture ormai logore. Di conseguenza, considerando gli obiettivi dell'Agenda 2030, ci poniamo le seguenti domande.

1. Come iniziare a orientarci verso un'organizzazione scolastica che sappia pensare e mettere in campo un'educazione e una didattica sostenibili soprattutto dal punto di vista sociale, approfittando di quanto emerso dall'esperienza pandemica?
2. Quale formazione docenti è compatibile con un'ottica di sostenibilità?

2. Spunti per l'organizzazione scolastica: coesione sociale e prospettive didattiche

Sul piano epistemologico, pur essendo sempre più difficile prevedere quali siano i saperi specifici necessari per preparare gli studenti al mondo futuro, notiamo come la crisi abbia dato l'occasione di intuire quale ruolo potrebbe giocare la Media Education, intesa però nel senso più ampio del termine, come approccio all'educazione nel complesso. Infatti, sperimentando forzatamente una scuola "alla rovescia", attraverso uno schermo, è stato possibile osservare che oltre alla didattica "con" i media e agli insegnamenti "sui" media esiste un campo di indagine rimasto finora solamente poco più di una riflessione teorica all'interno della Media Education: studenti e insegnanti hanno cioè vissuto in prima linea che nessuna formazione avviene a prescindere dai media, sia fisici che digitali.

Inoltre, la DaD ha dato l'occasione di rimarcare come l'ubiquità delle informazioni metta radicalmente in discussione una scuola con un'impostazione troppo nozionistica, come emerge in modo evidente, tra l'altro, dalle criticità sopra affrontate. È sufficiente pensare, ad esempio, alle difficoltà emerse nel procedere con sistemi convenzionali di valutazione sommativa anziché formativa. Di conseguenza, la crescente "mediatizzazione" della vita pubblica, privata ed educativa ci ricorda il bisogno di spostarsi dalla somministrazione di nozioni verso una pre-

5 Per la discussione su scenari educativi futuri per l'uso delle tecnologie e le disuguaglianze digitali, si veda il contributo di M. Schlauch in questo numero.

parazione relativa a nuove forme di articolazione, partecipazione e analisi critica. La Media Education può dare un importante contributo in questo senso, in particolare nella riorganizzazione della scuola di fronte alle profonde trasformazioni che la nostra società contemporanea sta attraversando.

A proposito delle disuguaglianze digitali, ma non solo, identifichiamo dunque l'emergere di nuove opportunità da un punto di vista epistemologico ma anche didattico: è possibile integrare risorse digitali e trovare nuove configurazioni temporali (sincrone e asincrone), spaziali (trascendendo l'aula scolastica) e collaborative (attivando nuove relazioni con il mondo esterno), al fine di garantire un'educazione più equa. Ciò significa andare oltre il ricorso alle soluzioni commerciali apparentemente facili, non limitandosi all'acquisizione di nuove competenze digitali da parte dei docenti, ma aprendosi anche a una discussione critica sui bias culturali ed escludenti delle tecnologie educative che usiamo. Secondo tale prospettiva, rispetto a precedenti forme di didattica digitale come il corso online MOOC (ossia *Massive Open On-line Courses*), i ricercatori convergono inoltre sull'idea che per promuovere inclusione sociale è importante riconoscere la necessità di ulteriori supporti aggiuntivi, come il tutoraggio individuale e partenariati con enti locali (Lambert, 2020, p. 14). Dunque, in un'ottica di equità sociale ed educativa, diventano indispensabili l'agire proattivo dell'insegnante a partire dagli alunni marginalizzati, il legame con il territorio e il grado di flessibilità del sistema sia educativo sia scolastico, ma non solo: la DaD, infatti, ha posto l'accento sulla necessità di lavorare secondo nuove prospettive sulla dimensione relazionale e di coesione sociale, che investe tutti gli ambiti sopra richiamati. Riportiamo di seguito un'esperienza che ci sembra significativa in tal senso.

Il team del Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano, a partire dal periodo della prima quarantena, ha partecipato ai "Dialoghi Aperti sull'Educazione ai Tempi della Didattica a Distanza" promossi dalla Facoltà di Scienze della Formazione di UNIBZ, rivolti a docenti, genitori ed educatori.⁶ Come dice il titolo stesso dell'iniziativa, i "Dialoghi" si propongono come luogo virtuale per parlare insieme e confrontarsi sulle domande che tutti noi ci poniamo in questo tempo straordinario che stiamo attraversando, condividendo le soluzioni che ci sembrano funzionare. Gli incontri sono gratuiti; ogni docente e ricercatore propone la sua expertise di approfondimento per poter cogliere i bisogni dei partecipanti ed entrare in un dialogo di supporto e scambio. In particolar modo, durante i dialoghi dal titolo "Sostegno e inclusione degli/delle alunni/e con disabilità con la DaD: incontro di discussione e scambio di esperienze" si è riflettuto su come possa essere attivata la risorsa "compagni di classe/scuola", allo scopo di creare reti informali di sostegno e amicizia nella classe.

Per far diventare la classe una vera "comunità" di relazioni, all'interno della quale si viva un reale senso di appartenenza, si sia stimati, si possa contribuire con le proprie differenti capacità ed esistano diritti e responsabilità per il benessere collettivo, sono indispensabili un'attenzione sistematica e un uso specifico di una serie di strategie diffuse di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà tra alunni (Steinback & Stienback, 1993; 1996). Da una comunità solidale non trarranno beneficio, ovviamente, soltanto gli studenti con disabilità o Bisogni Educativi Speciali, ma tutti gli alunni nel loro complesso.

6 Per il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano e gli eventi dei "Dialoghi Aperti", si veda <https://www.unibz.it/it/home/research/competence-center-for-school-inclusion/>.

Passando in rassegna numerose ricerche (Walberg & Greenberg, 1997), è possibile notare come già da moltissimi anni venga evidenziato come l'ambiente interpersonale in classe abbia un'influenza importante sugli atteggiamenti dell'alunno, quindi sui suoi interessi, sul suo impegno e sul suo rendimento, oltre che, naturalmente, in campo di prosocialità. Le esperienze di tanti insegnanti che hanno sperimentato programmi di apprendimento rivolti a competenze interpersonali ed emotive mostrano infatti come, a lungo termine, le risorse investite per favorire comportamenti prosociali negli alunni facciano risparmiare tempo ed energia, non solo prevenendo l'insorgere di problemi in ambito relazionale, ma anche apportando benefici in ambito cognitivo (Ianes & Macchia, 2008). Inoltre, esistono studi che mostrano in modo sempre più evidente come nelle scuole dove manca il senso di comunità e di forte appartenenza a un gruppo si palesano problemi crescenti di scarso rendimento, dispersione scolastica, abuso di droghe, bullismo ed emarginazione di alunni con BES (Steinback & Stienback, 1993; Menesini, 2003; Lines, 2008).⁷

Dunque, rileviamo come la mancanza di coesione scolastica, del gruppo classe e delle relazioni sociali siano prodromi, veri e propri "sintomi", delle problematiche esacerbate dalla pandemia, quali abbandono scolastico, emarginazione di bambini e ragazzi con BES e disabilità, problemi psicologici come depressione, ansia ecc. (Vicari & di Vara, 2021).

3. La formazione dei docenti: verso un modello sostenibile

Quando si parla di scuola, sia nella ricerca pedagogica che nelle pratiche educative e nei tentativi di riforma dell'istituzione stessa, i primi attori coinvolti sono gli insegnanti e gli studenti, in quanto sono i veri protagonisti della quotidianità scolastica. Anche in questa situazione di emergenza, i docenti sono apparsi come i principali attori coinvolti nella vita scolastica sia agli occhi dei media sia come oggetto di riflessione nella ricerca educativa. In particolare, per quanto riguarda la riflessione pedagogica a partire dalla lezione imposta dalla pandemia, ci si chiede quali competenze debbano avere i docenti per fronteggiare la complessità e la problematicità di questa situazione, e conseguentemente quale modello di formazione dei docenti sia necessario oggi in funzione della sostenibilità.

Le criticità derivanti dalla situazione odierna, caratterizzata dalla mancanza quasi totale di relazioni faccia a faccia, hanno ribadito la necessità e l'importanza di docenti in grado di agire in modo critico e riflessivo (Schön, 1993) per essere in grado di "adattarsi" alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo efficace: potremmo pensare a un modello critico della professionalità docente orientato all'*agency* (Margiotta, 2019). Si profila così una nuova figura di docente, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti e alle emergenze sociali; ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione del *lifelong* e *lifewide learning*, al fine di sviluppare tanto la "competenza di agire", intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la "libertà di agire", intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno (Sen, 1999).

7 Per il tema dell'organizzazione degli spazi e del ripensamento dell'ambiente di apprendimento in funzione dell'inclusione, sia a casa sia a scuola, si veda il contributo di V. Macchia e B. Caprara in questo numero.

Come sostiene Mortari (2009), l'azione riflessiva è il fulcro della pratica docente, proprio perché l'azione educativa, pur se progettata e calibrata, resta imprevedibile nei suoi esiti, dal momento che riguarda soggetti unici caratterizzati da emozioni, affetti e cognizioni. L'insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie e metodologie e i propri approcci teorici, prendendo anche coscienza dei propri pregiudizi professionali, convinzioni e punti di vista, generando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014).

Oggi più che mai, la formazione docente nell'ottica della sostenibilità si basa su tre assi: una solida formazione culturale di base e specifica della/e disciplina/e da insegnare, l'asse del sapere organizzativo e quello dei saperi relativi all'ambito comunicativo-relazionale (Boffo, 2012). Se l'emergenza sanitaria, da una parte, ci ha fatto capire la necessità di una formazione continua funzionale all'uso di risorse e strategie didattiche nuove, impensabili fino a qualche decennio fa, dall'altra la crisi socio-culturale ed educativa aperta dalla DaD ci ha reso consapevoli dell'importanza delle *soft skills*, ovvero delle competenze emotive, sociali e comunicative che permettono all'insegnante di saper gestire le problematiche e le emergenze del contesto in modo tale da poter continuare a svolgere il proprio lavoro e aiutare gli studenti ad affrontare le relative difficoltà e conseguenze.

Emergono come aspetti pedagogici centrali nella direzione di un'educazione sostenibile (Giovannini, 2018) e resiliente (Malavasi, 2020), specialmente per la valorizzazione della capacità di "apprendere ad apprendere": la relazione educativa, la comunicazione tra pari e il dialogo intergenerazionale. Più in particolare, il documento *Time for transformative resilience: The COVID-19 emergency*, dedicato ai diversi *goals* dell'Agenda ONU 2030 e redatto da un gruppo ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile: Benzur et al., 2020), descrive il concetto di resilienza trasformativa, presentandolo come un nuovo paradigma in grado di contribuire al raggiungimento del più alto livello di benessere per la persona, a partire dall'impegno costante dei diversi settori e contesti (dalla famiglia al territorio), attraverso forme di partnership per la coltivazione del bene comune.

Da questa connessione tra educazione e sostenibilità emerge la necessità di investire in modo cospicuo in processi di formazione permanente che promuovano comunità di vita sostenibili, nonché vere e proprie "comunità di pratica" (Wenger, 2006), nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità che connetta il conoscere e l'agire e il sapere con il saper fare e il saper essere (Birbes, 2018).

Proprio l'emergenza pandemica ha fatto emergere con forza il concetto di resilienza e quello dell'educazione alla resilienza come la capacità di "resistere", di far fronte e reagire a un'esperienza traumatica. Anche la resilienza va educata: oggi i docenti si sono trovati a essere "educatori di resilienza" di bambini e giovani che magari hanno perso i loro cari, hanno visto ammalarsi parenti e amici, vivono quotidianamente le difficoltà economiche familiari, hanno paura della malattia o hanno perso la motivazione nello studio. Nemmeno i docenti, forse, erano preparati a questo: la pandemia ha infatti imposto un aspetto nuovo, o almeno finora poco considerato, tra i punti focali della loro formazione. Ecco che allora si impone come centrale il tema dell'assunzione di consapevolezza attraverso la parola e la "mentalizzazione" dei processi e degli eventi, una sorta di "rielaborazione del lutto" di quanto accaduto mediante il racconto (sul piano sia individuale sia collettivo), portando avanti una continua rinegoziazione dei significati; dunque, parola come mezzo principale di formazione, di riflessione sul proprio ruolo professionale e sulla propria prassi didattica prima e dopo il Covid-19, nonché sulle

proprie percezioni e rappresentazioni in rapporto ad alcuni costrutti pedagogici centrali. In questo senso, la formazione dei docenti potrebbe avvalersi dell'approccio Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), che porterebbe alla luce la "voce" profonda di docenti ed educatori in quanto forza trasformativa in grado di innescare nuovi processi di cambiamento e autoconsapevolezza (Zecca & Cotza, 2020).

Il "Piano per l'Educazione alla Sostenibilità" presentato dal MIUR nel 2017 dedica una delle quattro macro-aree su cui occorre investire proprio alla didattica e alla formazione dei docenti (le altre aree riguardano edilizia e ambienti, università e ricerca, informazione e comunicazione). L'educazione alla sostenibilità si pone come elemento emblematico e trasversale dei curricoli scolastici, quale prospettiva-chiave nella progettualità formativa orientata allo sviluppo di comportamenti consapevoli e responsabili verso l'ambiente, la persona e la comunità. Nel 2017 non era stato assolutamente messo in conto il rischio di una pandemia; a ogni modo, se riletti alla luce della condizione attuale, alcuni principi di allora possono diventare oggi il punto di partenza per un rinnovamento della formazione degli insegnanti anche in vista di un futuro post-pandemico.

L'obiettivo principale è quello di stimolare negli insegnanti una progettazione educativo-didattica che nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi evidenzia i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che sia in grado di formare alla vita democratica cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili. L'educazione alla sostenibilità potrebbe diventare così uno sfondo integratore capace di risignificare il cammino verso il futuro non solo del pianeta, ma anche della scuola nella sua interezza e complessità, coltivando più umanità, muovendo dall'essere insegnanti/educatori, "eventi umani" (Bruner, 1986) e non semplici mezzi di trasmissione di conoscenza.

Conclusioni

La pandemia, attraverso l'adozione (forzata) della DaD, ha fatto emergere nuove e latenti debolezze, vulnerabilità e disuguaglianze del sistema scolastico. In questo *position paper* abbiamo cercato di porre alcuni interrogativi sulle cause più profonde di queste fragilità, in relazione alle modalità educative e didattiche adottate durante la scuola a distanza. Da una considerazione del quadro di ricerca attuale emerge come la scuola debba affrontare una complessa sovrapposizione di svantaggi di tipo economico e socio-culturale, oltre a numerose emarginazioni preesistenti a cui si aggiunge la mancata inclusività dei contesti educativi. Inoltre, la DaD ha anche dimostrato la corresponsabilità dei sistemi scolastici per l'attuale esacerbarsi di gravi fenomeni quali la dispersione scolastica e le disparità di partecipazione (digitale e non). Ripensando le relazioni educative nel quadro delle azioni e degli obiettivi per la sostenibilità dell'Agenda 2030, abbiamo quindi prospettato alcune sfide e linee di cambiamento a livello sia di organizzazione scolastica che di formazione dei docenti, nella prospettiva del bene comune, della salvaguardia della dignità personale e del rifiuto di una visione individualistica, "depositaria" e privatistica del sapere, affinché gli studenti possano essere veri e propri co-costruttori di conoscenza.

Orientando lo sguardo dalle criticità alle opportunità insite nella rielaborazione di quanto abbiamo vissuto e stiamo vivendo, ricerche future in questa direzione potrebbero indagare più a fondo come rimuovere quegli ostacoli, in ambiente digitale e non, che impediscono alle organizzazioni scolastiche di pro-

porre un'educazione davvero equa e inclusiva, volta alla promozione di una reale coesione sociale all'interno della classe e di una formazione dei docenti pensata nel solco di un processo di sviluppo sostenibile, capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future. Il filo conduttore potrebbe essere quello della "generatività", orientato alla coltivazione delle competenze metacognitive, socio-relazionali e di autoconsapevolezza del docente, attraverso cui far emergere la sua professionalità agentiva e capacitante.

Riferimenti bibliografici

- Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., Giovanni, E., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: The COVID-19 emergency*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Birbes, C. (2018). Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica. In S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 321-326). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In S. Ulivieri (a cura di). *Insegnare nella scuola secondaria oggi. Declinazioni per una professionalità docente* (pp. 45-68). Pisa: ETS.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Girelli, C. & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y.P. (2013). Digital inequality. In W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford handbook of Internet studies* (pp. 129-150). Oxford: Oxford University Press.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Comunicato stampa. <https://www.istat.it/it/archivio/240949>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Lambert, S.R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014-18. *Computers & Education*, 145(103693), 1-17.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Menesini, E. (a cura di) (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson.
- MIUR (2019, luglio). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.

- Mulè, P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 165-177.
- Pollard, A. (Ed.) (2014). *Reflective teachings in schools*. London: Bloomsbury Academy.
- Sarno, E. (2020). Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del Covid-19. *Documenti geografici*, 1, 219-229.
- Save the Children (2020, 4 settembre). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Steinback, S.B. & Steinback, W.C. (a cura di) (1993). *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: nuove reti organizzative per il sostegno*. Trento: Erickson.
- Steinback, S.B. & Steinback, W.C. (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Brookes.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Walberg, H.J. & Greenberg, R.C. (1997). Using the learning environment inventory, *Educational Leadership*, 54, 45-47.
- Warschauer, M. & Ames, M. (2010). Can one laptop per child save the world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51.
- Wenger, É. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zecca, L. & Cotza, V. (2020). From distance education to fragile contexts: A Student Voice research in the third space. In *ICERI2020 Proceedings - 13th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3201-3211), IATED Academy.



Educare alla cura del sé
in senso ecologico e sostenibile
Education for ecological
and sustainable self-care

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano - sara.baroni@education.unibz.it

Sara Bornatici

Università Cattolica del Sacro Cuore - sara.bornatici@unicatt.it

Andrea Ceciliani

Università di Bologna - andrea.ceciliani@unibo.it

Teresa Giovanazzi

Libera Università di Bolzano - teresa.giovanazzi@unibz.it

Matteo Segafreddo

Università Ca' Foscari di Venezia - matteosegafreddo@unive.it

ABSTRACT

Numerous studies in the field of early childhood education show that children play an active role in their own development and, interacting with the environment, they get to know themselves, experience the joy of living and the responsibility of taking care of their surroundings. This contribution, without any pretense of being exhaustive, focuses on the value of self-care, moving, in an ecological and sustainable perspective, from listening to the inner self and the artistic-musical language to the discovery of otherness.

Within this interpretative horizon, educators are asked to take care of themselves in order to design and offer, according to a reflective-transformative logic, environments, experiences and sustainable educational paths that allow the child to strengthen his or her own self and, at the same time, make a significant contribution to the construction of the greater good.

Numerosi studi nell'ambito dell'educazione dell'infanzia attestano che il bambino è attivo protagonista del proprio sviluppo e, nell'interazione con l'ambiente, conosce sé stesso, sperimenta la gioia di vivere e la responsabilità di prendersi cura di ciò che lo circonda. Il presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, pone a tema il valore della cura di sé muovendo, in una prospettiva ecologica e sostenibile, dall'ascolto del sé interiore e del linguaggio artistico-musicale per arrivare alla scoperta dell'alterità.

In tale orizzonte interpretativo, a chi educa è richiesto di aver cura di sé per progettare ed offrire, secondo una logica riflessivo - trasformativa, ambienti, esperienze e percorsi educativi sostenibili che consentano al bambino di potenziare il proprio sé e di dare al contempo un significativo apporto alla costruzione nella ricerca del bene comune.

KEYWORDS

Self-Awareness; Care Ethics; Sustainability, Environment, Service-Learning. Consapevolezza di Sé; Etica della Cura; Sostenibilità, Ambiente, Apprendimento-Servizio.

Introduzione¹

La *cura del sé in senso ecologico e sostenibile*, in un'ottica di connessione e interazione con il mondo delle sonorità e rumoristiche ambientali, si attua attraverso una *introspezione psicologica* che agisce, anche attraverso l'aspetto ritmico-fisiologico del corpo, del movimento, dello yoga, verso l'*ascolto del sé interiore* e del linguaggio artistico-musicale. A tale consapevolezza di sé si collegano anche gli aspetti senso-motori per i loro naturali collegamenti con il ritmo, l'espressione corporea e gli aspetti emotivo-affettivi ad essi connessi. Da sempre, ritmo e musica, accompagnano il movimento umano, non solo nella danza o negli ambiti artistici, ma in tutte le espressioni ad esso connesse.

Questa operazione ci permette di effettuare una sorta di *congiunzione tra il sé soggettivo, l'altro e il gruppo del noi* in un mondo sostenibile ed ecologicamente adatto alle possibilità e visioni umane conformi alle prospettive future. Dalla serena consapevolezza del sé corporeo e dell'agire motorio, nell'interpretazione unitaria del corpo-mente, nasce la possibilità di aprirsi agli altri, al noi, e all'ambiente che ci ospita.

Una prima forma di tale percorso attivo, sia in senso formativo sia soggettivo-oggettivo della personalità, è data, ad esempio, dal tipo di audizione proposta da Edgar Willems (Allorto & Schnirlin, 1997), il quale suggeriva, tramite le sue ricerche, un'educazione dell'orecchio triplice: *affettiva, sensoriale, mentale*. Tale educazione si estende, ovviamente, al corpo e movimento, impegnandoli in una cornice densa di emozioni e sensazioni che tutti noi ben conosciamo quando ascoltiamo o danziamo liberamente seguendo una produzione musicale.

Infatti, egli sosteneva che tale tipologia di percezione umana, non solo avviene attraverso il linguaggio artistico-musicale essendo la musica anche implicitamente una disciplina scientifico-artistica formativa ed interdisciplinare, ma in un contesto globale caratterizzato dalla totale dimensione articolatoria del mondo circostante, composto di suoni, rumori, gesti, direzioni rumoristico-sonore. Spazio e tempo sono vissuti, in tali contesti, a livello motorio attraverso espressioni che, dal libero movimento, giungono a forme elevate e tecnicamente evolute come la danza.

Tale concezione, pertanto, permette alla persona di mettersi in contatto col mondo sonoro, per mezzo di una ricezione soprattutto di tipo sensoriale; Willems (Allorto & Schnirlin, 1997) confermava l'importanza di *"toccare sensorialmente"* ciò che viene udito. Il vissuto senso-motorio può essere una cornice elettiva in cui il toccare sensorialmente si attua anche concretamente attraverso la propria corporeità.

1 Attribuzione delle parti. L'introduzione è a cura di Matteo Segafreddo e Andrea Ceciliani, il primo paragrafo di Teresa Giovanazzi, il secondo di Sara Baroni, il terzo di Sara Bornatici.

Tale strategia *metodologico-motivazionale*, infine, accompagna una tipologia di insegnamento-apprendimento che si articola attraverso i seguenti passaggi:

- *ricerca-azione analitico-laboratoriale*;
- *insegnamento-apprendimento cooperativo*;
- *approccio induttivo-deduttivo o produttivo-riproduttivo* (Zeng & Gao, 2012)

1. Infanzia. Educare alla cura dell'ambiente

La ricerca pedagogica è chiamata a promuovere nell'infanzia lo sviluppo di una *cultura della sostenibilità* volta alla salvaguardia del creato, incoraggiando ogni bambino ad acquisire un ruolo attivo e di protagonismo nella società di appartenenza. La relazione di interdipendenza tra l'uomo e la natura, maestra educativa e fonte imprescindibile di ogni forma di esistenza, consente di ripensare il proprio modo di abitare la Terra. Promuovere nel bambino un interesse per la natura tale da trasformarsi in abitudine alla domanda e alla scoperta implica avvalorare un'educazione orientata a sviluppare lo spirito di osservazione, a stimolare il pensiero critico-riflessivo, investigativo e di ricerca e la consapevolezza del limite in relazione agli effetti dell'agire quotidiano di ciascuno, inducendo un senso autentico di responsabilità nei confronti del mondo attorno a noi. «Ogni bambino è portatore di una sorta di 'sensibilità ecologica' che gli permette non solo di attribuire senso alle esperienze che vive con gli altri e nell'ambiente, ma anche di stare attivamente e costruttivamente all'interno di queste esperienze interattive» (Amadini, 2020, p. 20).

Si tratta di riconoscere al bambino la capacità di essere esploratore e osservatore profondo che si lascia stupire dalla meraviglia della natura: ne coglie la bellezza, la perfezione delle forme, l'infinità dei colori, i sorprendenti profumi e la varietà dei suoni. «Immergersi nella natura consente di recuperare quell'integrità ecologica della vita e di educare le giovani generazioni a vivere la Terra come un grande 'essere vivente', un bene comune da proteggere e di cui aver cura» (Giovanazzi, 2018, p. 96). Secondo un approccio ecologico, l'educazione ad aver cura (Mortari, 2013, p. 39) non deve essere intesa esclusivamente in senso individualistico come un occuparsi solo di sé, ma «dev'essere interpretata come promozione di un orientamento di cura dilatato al mondo di cui si è parte» rispettando la «consistenza relazionale» dell'essere umano, mettendosi in ascolto per ascoltare i messaggi che esso ci invia. Nell'atteggiamento di ascolto, si contribuisce a sviluppare una modalità diversa di relazionarsi con il mondo, quale premessa per il formarsi di una disposizione etica al dialogo costruttivo con l'altro, ad aver cura delle relazioni che ci legano a ogni essere vivente, a ciò che è altro da sé in modo da conservare la ricchezza ecosistemica nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile.

La relazione con la natura consente di accostare l'infanzia a situazioni inedite che possono costituire risorse ineguagliabili tese a realizzare esperienze di senso significative, affascinanti e occasioni di apprendimento uniche e irripetibili per lo sviluppo del soggetto. Le potenzialità educative del legame tra infanzia e natura emergono in modo significativo dalle riflessioni di M. Montessori (1999b), nelle quali la natura assume un ruolo fondamentale nel percorso educativo e di crescita del bambino. «Le cure premurose verso gli esseri viventi sono la soddisfazione di uno degli istinti più vivi dell'anima infantile. Perciò si può organizzare facilmente un servizio attivo di cure alle piante e specialmente agli animali. Nessuna cosa è più capace di questa di risvegliare un'attitudine di previdenza nel piccolo bimbo

che vive il suo attimo passeggero, senza cure per il domani. Ma quando sa che quegli animali hanno bisogno di lui, che le pianticelle si seccano se non le innaffia, il suo amore va collegando con un filo nuovo l'attimo che passa col rinascere del giorno seguente» (p. 78). Il valore formativo della cura delle piante e degli animali permette di connettere pensiero e azione, intelletto e mano, favorendo il senso di appartenenza del bambino al suo ambiente e di poter sperimentare concretamente la partecipazione di ogni organismo vivente al mantenimento della vita.

Educare alla cura dell'ambiente naturale, a partire dai primi anni di vita (Dozza, Ulivieri, 2016), implica suscitare nel bambino l'interesse per l'ambiente esterno: alimentare ed accrescere il sentimento della natura, come attenzione, rispetto, curiosità verso ciò che è vivente. Il bambino comprende che ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri, in un rapporto di interdipendenza.

«Fare esperienza dei beni naturali significa imparare dall'ambiente e nell'ambiente» (Malvasi, 2020, p. 10). Una validità pedagogica significativa in quanto permette al bambino di saper attendere, a prendere consapevolezza che lo svolgersi dei cicli della natura ha tempi propri da rispettare: osserva, studia e riflette sui fenomeni naturali, sulla biodiversità e su dinamiche e azioni della realtà che lo circonda. Assecondando i propri istinti, il bambino è stimolato ad agire nell'ambiente sollecitato da interessi e curiosità, da una modalità attiva di relazionarsi con la realtà. Emerge la possibilità non solo di contemplare l'elemento naturale tenendo vivo il desiderio di comprenderne l'essenza, ma anche di cercare, scoprire e inventare, dando spazio alla creatività che consente di cogliere l'immensa ricchezza che il materiale povero offre a disposizione per un rapporto diretto con le cose al fine di conoscerle.

È un'esperienza vitale, può costituire l'iter verso una forma di apprendimento autentico, consentendo al bambino, lontano da forme di sapere astratto, di essere posto in condizione di imparare dalla realtà in cui vive, per penetrare fino al cuore della natura. «È tanto della natura quanto nella natura. Non è l'esperienza che viene esperita, ma la natura: pietre, piante, alberi, animali, malattie, salute, temperatura, elettricità, ecc. Cose che interagiscono in certi modi sono l'esperienza» (Dewey, 1951, p. 21).

Il discorso sull'educazione, nel considerare il valore inestimabile della natura, induce alla ricerca di principi educativi per la creazione di pensieri che consolidino i cardini di una *cultura dell'incontro con l'ambiente*, sollecitando un rinnovamento etico ed antropologico per costruire un terreno fecondo nella reciproca interdipendenza, affinché conduca il bambino a prendersi cura di esso per prendersi cura di sé e del proprio sviluppo.

2. Il ruolo di chi educa per la cura di sé e dell'ambiente

Con il presente contributo ci si propone di individuare quale ruolo debba assumere il/la docente della scuola dell'infanzia e primaria affinché i bambini e le bambine possano apprendere a prendersi cura di sé e dell'ambiente. Per rispondere a tale interrogativo, di cui in molti si sono occupati, si è voluto rileggere criticamente le opere di una delle più grandi pedagogiste italiane, sicuramente la più conosciuta all'estero: Maria Montessori (1870 - 1952). Come noto, fu una delle prime donne italiane a conseguire la laurea in Medicina e ormai più di 150 anni fa, riuscì ad elaborare un complesso pensiero pedagogico in grado di far dialogare numerosi ambiti disciplinari tra cui la psichiatria, l'antropologia, la filosofia e l'eco-

logia e forse, proprio per questo, in grado di risultare ancora oggi estremamente attuale per orientare l'agire pedagogico (Tornar, 2007).

La cura è un principio ontologicamente connesso all'esistenza umana, che è caratterizzata dalla fragilità poiché nessuno potrebbe vivere, sopravvivere e realizzare sé stesso senza cura (Mortari, 2006). È sempre necessario infatti coltivare il desiderio di *esserci*, dunque decidere di esistere; quando ci si sottrae all'impegno talvolta gravoso di attribuire un senso alla propria esistenza, si può venire sopraffatti dalla sofferenza e dunque essere portati ad un ripiegamento su di sé che induce a sentirsi estranei a sé stessi. In questo consiste la fragilità: nell'imprescindibile necessità di ricevere cura (Mortari, 2006).

La pratica educativa si deve assumere in tal senso l'importante compito di stimolare l'altro alla scelta di esistere, unica possibilità che conduce ad una buona vita (Mortari, 2006). Pertanto, il compito di chi educa è quello di mettere l'altro nella condizione di "assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci" (Mortari, 2009, p.46) e stimolarlo ad intraprendere così un processo di autoformazione che lo porta ad apprendere ad avere cura di sé e degli altri.

Anche gli antichi si interrogavano su come promuovere la *cura di sé* nell'altro, Socrate sosteneva che avere cura di sé significa sostenere la propria anima "affinché assuma la migliore forma possibile" ed è qui che si situa il celebre "conosci te stesso" come principio guida per riuscirci. Mortari a differenza di Foucault, ritiene che conoscere le attività della propria mente e dunque sé stessi sia un imprescindibile presupposto per mettere in atto la cura di sé (2009).

Anche per Maria Montessori l'insegnante deve costantemente riflettere su di sé e sul proprio agire affinché riesca a mettere in pratica i principi che permettano al "bambino di rivelarsi attraverso il lavoro" e di realizzare pienamente il suo potenziale (1999a, p.275).

Se oggi, le pratiche educative mutate dall'attivismo pedagogico sono sempre più presenti nelle nostre scuole, bisogna immaginare che a quell'epoca non fosse così, i banchi erano fissi e l'insegnante era l'unica custode della conoscenza che la impartiva a scolari pressoché immobili. Per questo, la grande rivoluzione fu l'introduzione di un approccio pedagogico in cui il bambino diveniva attivo, al posto dell'insegnante. Quest'ultima pertanto, doveva intraprendere un percorso di trasformazione che doveva essere prima di tutto *spirituale*:

«La maestra (...) diventa prudente, delicata, multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorre o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere secondo i casi e i bisogni. Essa deve acquistare una agilità morale, che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, pazienza, di carità e di umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione» (1999b, p. 165).

Nella "nuova educazione" il ruolo che era precedentemente affidato all'insegnante, ovvero quello di "essere maestro", viene ora trasferito all'ambiente, nel quale il bambino deve essere lasciato libero di muoversi in accordo con i suoi bisogni interiori affinché egli possa dischiudere le proprie energie interiori (1999b). Montessori infatti, avendo potuto osservare nel bambino un'innata capacità ed energia, in grado di espandersi e permetterne uno sviluppo in modo autonomo, aveva potuto concludere che la libertà è una delle condizioni adeguate a favorire tale impulso (Montessori 2000). Nel testo "L'autoeducazione nelle scuole elementari" (2000) scrive infatti: «Per avanzare tale espansione, il bambino lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto diretto con la sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali.» (p.63). Montessori paragona il fanciullo ad un essere "affamato" che, placa

la sua “fame interiore” appropriandosi e “alimentandosi” di quanto l’ambiente gli offre. Solamente trovando nell’ambiente quanto gli è necessario per la sua fase di sviluppo, potrà formare sé stesso organizzando la propria intelligenza (Montessori, 2000, p.64).

Ed è proprio a partire da tali consapevolezze che l’insegnante agisce il suo compito di *cura*: preparando accuratamente l’ambiente di apprendimento, predisponendo il materiale, rendendolo bello e piacevole per fare in modo che il bambino ne sia attratto e possa così realizzare sé stesso in connessione con i propri bisogni.

Montessori, accogliendo i bambini che oggi chiameremmo “a rischio” nelle Case dei Bambini, osserva come sia proprio l’ambiente così “scientificamente preparato” a favorire la comparsa di un “bambino nuovo” ovvero un essere in grado di dimostrare gentilezza, cura, ordine, responsabilità e concentrazione. Inoltre, se l’insegnante si limita ad indicare ai bambini i materiali di cui fare uso, «i bambini si rinforzano, diventano individualità di robusto carattere, di profonda disciplina, e acquistano una salute interiore che è appunto il brillante risultato di liberazione dell’anima» (1999b, p.166).

L’insegnante stesso è parte dell’ambiente di cui i bambini “si nutrono”, pertanto deve presentare le medesime caratteristiche, quali cura e ordine. Montessori scrive a proposito: «Se l’ambiente fosse trascurato, i mobili polverosi, il materiale scorticato ed in disordine e soprattutto se la maestra fosse trasandata nella sua apparenza e nei suoi modi – e fosse sgarbata verso i bambini – verrebbe a mancare la base essenziale del compito che si prefigge» (Montessori, 1999a, p.277).

Per questo, si ritiene che chi educa debba operare una costante opera di riflessione professionale per avere cura dell’ambiente e delle opportunità di apprendimento che propone ai bambini e alle bambine, oltre che avere cura del suo aspetto - esteriore quanto interiore - per fare sì che anch’essi apprendano a fare altrettanto. La celebre frase *dobbiamo essere educati se desideriamo educare* potrebbe diventare così un invito per insegnanti e educatori a prendersi cura di sé per favorire la cura di sé nei bambini e nelle bambine, in modo che possano poi rivolgere tale *virtù* all’altro, inteso tanto come ambiente sociale quanto naturale e fiorire come individui responsabili.

3. Tra Cura del sé e partecipazione sostenibile e solidale

«La singolarità come tensione alla libertà, orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie» (Frabboni, 2018, p. 21) dice dell’originalità, unicità e irripetibilità della persona la quale si sperimenta pienamente nel rapporto con l’alterità, nell’impegno ad accogliere e riconoscere la differenza, mostrando disponibilità e facendosi testimone.

Si tratta di una prospettiva dialettica, in quanto l’identità di ciascuno si realizza solo nella tensione, nella responsabilità e nello stupore per quanto l’altro da noi ci consegna; il processo di costruzione del sé trova la sua completa attuazione nella dimensione dialogale e nella sollecitudine a condividere (Malavasi, 1998). Il mancato riconoscimento dell’alterità non consente infatti di far emergere pienamente l’istanza della singolarità, ossia la necessità di guidare e progettare percorsi che dicano della tensione formativa volta alla definizione del sé, alla conoscenza profonda della propria identità culturale, condizione imprescindibile per generare processi di sviluppo nella comunità umana.

La cura della singolarità ha il potere di conferire nuove direzioni di senso,

esprime l'originalità esistenziale propria di ogni essere umano e allude alla modalità peculiare che ognuno ha nel suo essere nel mondo e al contributo che può dare nel restituire speranza all'umanità. La soggettività di ciascuno, la sua storia di vita, le risorse personali, i talenti individuali, segnano in profondità la possibilità di riconoscere e avvalorare l'altro, la cui ricerca non può prescindere da un compito formativo teso a recuperare il senso della propria esistenza. In questa prospettiva Maritain (1963) indica che il principale impegno «consiste nel diventare ciò che siamo, niente è più importante per ciascuno di noi che divenire un uomo» (pp.13-14).

Risulta a questo proposito necessario potenziare le valenze formative dei luoghi in cui si realizza la vita sociale, politica e culturale, quali volano per arricchire l'esperienza personale: la possibilità pedagogica di intervenire in modo progettuale può trovare una feconda forma di espressione nel dispositivo del *service learning*. Esso «richiede all'essere umano di esercitare l'intenzione, di fare pratica di volontà, di effettuare scelte» (Costa, 2016, p. 137) assiologicamente orientate, mettendo a servizio del bene comune la propria soggettività così da moltiplicare le opportunità di crescita di ciascuno. Elemento caratteristico di questo approccio è la forte connessione fra apprendimento e servizio, pensati come unicum di un'attività educativa così da consentire lo sviluppo delle proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità e al contempo di consolidare, agire e arricchire il processo di apprendimento, potenziando i valori della cittadinanza attiva (Tapia, 2006).

Di fronte a una società in profonda trasformazione, che ci chiede al tempo stesso di «mondializzare e demondializzare, crescere e decrescere, sviluppare e involuppare, conservare e trasformare» (Ceruti & Bellusci, 2020 p. 159) permane vitale e significativa l'esigenza di costruire una cultura educativa condivisa, aperta al presente e al contempo in continua tensione verso il futuro, fondata sull'impegno e sul vivere sostenibile. Si tratta di aiutare a rendere ogni soggettività protagonista del proprio vivere con gli altri, consapevole della significatività del ruolo di ciascuno nell'ambito della comunità. Come suggerito da Delors (1997), l'educazione, utopia necessaria, assume il compito di costruzione continua di un processo di «formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze, delle sue attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire», (p.17) incoraggiando ogni persona a svolgere il proprio compito sociale nella comunità di appartenenza.

Il *service learning* chiede di costruire il sé individuale mettendo a disposizione degli altri le proprie conoscenze, vivendole direttamente sul campo, scoprendone di nuove attraverso il confronto e la condivisione, per poi ritornare a sé più arricchiti e competenti. La riflessione pedagogica può riconoscere nell'apprendimento-servizio un utile dispositivo per formare cittadini impegnati per il benessere del Pianeta e la sostenibilità delle risorse, consapevoli della globalizzazione e dell'interdipendenza. Prendere parte a progetti di *service-learning* che pongano a tema la sostenibilità significa mettere nelle condizioni le giovani generazioni di progettare con la comunità il proprio futuro e di potenziare competenze tra cui il pensiero critico, la capacità decisionale, il lavorare in gruppo.

In particolare, la sostenibilità reca in sé saperi, conoscenze, valori atti a far fiorire solide relazioni educative che si esplicano in apprendimenti, comportamenti e competenze.

Sviluppare solidarietà, socialità, reciprocità rientra tra le nuove missioni a cui la scuola, insieme alla famiglia e alle altre istituzioni educative, può contribuire; richiama la cura per la sacralità della vita, indirizza a un nuovo sguardo ermeneutico sul quotidiano, allude alla speranza per un'ecologia dell'ambiente strettamente connessa all'ecologia umana.

Ascoltare la voce dell'altro sollecita nel disporsi all'ascolto dell'inatteso, andando oltre la misura del già noto e del già dato per ridefinire processi capaci di generare sviluppo umano.

Far comprendere le profonde connessioni tra questioni ambientali, economiche e socio-culturali, mettere in risalto l'interdipendenza tra uomo e natura, avvalorare la necessità di fare scelte informate e responsabili e di adottare comportamenti che tengano conto di questi equilibri sono solo alcuni dei possibili orientamenti atti a generare conoscenza ed implementare soluzioni migliorative. La riscoperta del valore e della generatività del *service-learning*, quale risorsa emancipativa e di crescita personale configura un'importante dimensione del divenire umano: nel segno dell'incontro e del dialogo esso si qualifica come via per abitare in modo inedito la nostra casa comune e per promuovere nuove istanze formative fondate sulla cura, la solidarietà e la responsabilità, invitando ciascuno ad essere al contempo testimone e responsabile di sé e del proprio agire.

Conclusioni

La volontà di interrogarsi sulla natura e sulle dimensioni delle forme della "cura del sé in senso ecologico e sostenibile" porta ad assumere tale realtà complessa e multiforme, insita nell'essere umano, quale divenire etico, profondo e inesauribile, orizzonte di senso per tutti coloro che si occupano di educare e di educare chi educa.

La cura di sé insegnata, rivolta agli altri e all'ambiente, si realizza prendendo anzitutto le mosse da sé stessi; è proprio ponendosi in ascolto di sé che si raggiunge la consapevolezza del proprio corpo, del movimento, delle emozioni e delle cognizioni, permettendo di avvalorare l'inscindibile legame tra corpo e mente, condizione necessaria per aprirsi all'altro e all'ambiente.

La pedagogia, nel segno di un nuovo cammino educativo, invita a progettare in modo competente inedite esperienze di incontro rivolte alla maturazione di uno sviluppo umano etico ed ecologico.

L'educatore pertanto è colui che stimola l'altro a prendersi la responsabilità di realizzare sé stesso, attivando inediti processi autoriflessivi che non possono tuttavia prescindere dalla pratica di cura verso sé stesso, l'altro e verso l'ambiente. In questa direzione, l'apprendimento servizio può configurare un dispositivo emblematico per *insegnare l'umano* (Malavasi, 2020) e per riflettere criticamente sulle modalità di costruzione dell'identità personale.

Riferimenti bibliografici

- Allorto, R. & Schnirlin, V. D. A. (1977). *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa. Problemi e metodi*. Milano: Casa Ricordi. 2 edizione.
- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Ceruti, M. & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.

- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (trad. dall'inglese). Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (Eds.) (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2018). L'educazione tra emergenza e utopia. In Cerrocchi, L. & Dozza, L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. progettualità professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 15-25). Milano: Franco Angeli.
- Giovanazzi, T. (2018). Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-99). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio* (trad. dal francese). Brescia: La Scuola.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino. Mente Assorbente*. Milano: Garzanti (ediz. originale in inglese 1949).
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (ediz. originale in inglese 1948).
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (ediz. originale in inglese 1946)
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Conoscere sé stessi per avere cura di sé*. Studi Sulla Formazione, 11(2), 45–58.
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zeng, Z. H. & Gao, Q. (2012). Teaching Physical Education Using the Spectrum of Teaching Style: Introduction to Mosston's Spectrum of Teaching Style. *China School Physical Education*, 1, pp. 65-68.

La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni:
le dimensioni pedagogiche di un incontro
tra sostenibilità e capabilities
**The perspective of Human Development and capacities:
the pedagogical dimensions of a meeting
between sustainability and capabilities**

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre –giuditta.alessandrini@uniroma3.it

Marina Santi

Università di Padova - marina.santi@unipd.it

Abdellatif Atif

Libera Università di Bolzano - atif.abdellatif@education.unibz.it

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore - caterina.braga@unicatt.it

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze - chiara.carletti@unifi.it

Giorgio Crescenza

Università degli Studi Roma Tre - crescenza.doc@gmail.com

Maria Caterina De Blasis

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

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

Rosa Gallelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - rosa.gallelli@uniba.it

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore – Roma - ale.gargiulo15@gmail.com

Silvestro Malara

Università degli studi Mediterranena di Reggio Calabria - silvestro.malara@unirc.it

Valerio Marcone

Università degli Studi di Roma Tre - valeriomarcone@gmail.com

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - pasquale.renna@uniba.it

Maria Concetta Rossiello

Università degli studi di Foggia - mariaconcetta.rossiello@unifg.it

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore - simona.sandrini@unicatt.it

Carolina Scaglioso

Università per Stranieri di Siena - scagliosoc@unistrasi.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova - oscar.tiozzobrasiola@phd.unipd.it

Nicolò Valenzano

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

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino - federico.zamengo@unito.it

ABSTRACT

This paper is the result of a collective work carried out in the workshop “The perspective of Human Development and capabilities” within the SIREF Summer School 2020. Through three “key” passages, such as the pedagogical perspectives of a match between sustainability and capabilities, the discourse on sustainability as a “pedagogical paradigm” and the discourse on education as “care”, it provides a possible interpretation of the new fragilities, even due to the pandemic emergency, and a future perspective, desirable in the present too, in which the culture of sustainability is assumed also and above all as a culture of educational primacy that redesigns the meaning and character of the community’s idea with an ethical, democratic and emancipatory imprint.

Il presente contributo è frutto di un lavoro collettaneo realizzato nell’ambito del laboratorio “La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni” all’interno della SIREF Summer School 2020. Attraverso tre passaggi “chiave” quali le prospettive pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities, il discorso sulla sostenibilità come “paradigma pedagogico” e il discorso sull’educazione come “cura”, fornisce una possibile lettura circa le nuove fragilità, dovute anche all’emergenza pandemica, e una prospettiva futura, ma auspicabile anche nel presente, in cui si assuma la cultura della sostenibilità anche e soprattutto come cultura di un primato educativo che ridisegni il senso e il carattere dell’idea di comunità con un’impronta etica, democratica e di emancipazione.

KEYWORDS

Education to Complexity, Human Development, Capability Approach, Sustainability, Generativity.

Educazione alla Complessità, Sviluppo Umano, Capability Approach, Sostenibilità, Generatività.

Introduzione

**Un percorso di riflessione condivisa: introduzione al laboratorio “La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni”
Summer School Siref 2020**

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre -giuditta.alessandrini@uniroma3.it

*Il processo di apprendimento permanente
è un processo vitale centrato
sul costruito dell’apprendere ad apprendere
inteso come principio euristico
(U. Margiotta, 2015, pp. 146-147).*

“La crisi che stiamo attraversando lascerà un segno indelebile sulla nostra generazione. Non solo per il milione di morti, le centinaia di milioni di giovani che hanno dovuto interrompere la scuola, di disoccupati e nuovi poveri che la pan-

demia ha determinato, il cambiamento negli stili di vita. Ma soprattutto per l'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità del nostro modello di sviluppo, per la "scoperta" del legame - colpevolmente dimenticato da tanti - tra condizioni dell'ambiente e quelle della nostra società". Con queste parole si apre l'ultimo Rapporto Asvis 2020.

È proprio l'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità del modello di sviluppo che caratterizza il mondo in cui viviamo che rimanda in modo ben consapevole al nucleo teorico del capability approach. Sono convinta che in questi ultimi mesi, infatti, stiamo assistendo ad una nuova stagione di interesse e di riflessione sui temi trattati alla Nussbaum e che il laboratorio svolto a settembre 2020 per la Summer School della Siref abbia colto perfettamente il senso di questo "sentiment".

Lo scritto d'insieme, risultato dei diversi giorni di discussione (pur se in remoto), presenta alcuni aspetti di grande interesse e che possono costituire il fil rouge di un discorso che potrebbe essere anche ripreso ed ampliato nel prossimo futuro dalla stessa comunità di ricercatori.

Le motivazioni possono essere cercate anche lontano dal terreno tout court pedagogico, ovvero nell'esperienza di vita reale dei singoli partecipanti al laboratorio.

Quali sono, dunque, le dimensioni emerse dall'esperienza laboratoriale? Non è facile "lavorare di sintesi" per le tante istanze che sono emerse, tutte pregnanti e di notevole interesse. Sintetizzo comunque di seguito le istanze a mio modo di vedere più significative nate dal contributo di tutti.

- la consapevolezza dell'emergere di nuove fragilità dovute all'emergenza pandemica rispetto alle quali la risposta educativa può essere considerata un antidoto essenziale;
- il ricorso all'idea di ecologia integrale (secondo l'insegnamento di Papa Francesco) come costruito che richiama l'unica alternativa possibile alla situazione attuale;
- la sensazione complessiva di preoccupazione per policy istituzionali dove è evidente una mancata attenzione alla sostenibilità e la conseguente preoccupazione che in funzione di tali elementi possano innescarsi dinamiche antisociali, come segnalato da numerose fonti;
- l'esigenza fortemente sentita di ridisegnare senso e carattere dell'idea di comunità secondo parametri che attingono a fonti credibili e significative (il riferimento all'idea di comunità di Mounier é emblematico);
- La consapevolezza che una cultura della sostenibilità sia soprattutto una cultura del primato dell'educativo, anche in quanto educazione alla ragione ed educazione alla democrazia;
- La dimensione della cura come ambito di costruzione di pratiche della sostenibilità

Credo, dunque, che si possa giungere a sostenere i seguenti punti fermi come elementi di un framework di condivisione e come risultato discorsivo dell'eccellente lavoro nel laboratorio:

1. La teoria del capability approach ha al suo interno leve generative di sviluppo che ben si prestano a costituire un tessuto valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea;
2. La possibilità di allineare le idee-chiave del capability approach con le idee-

forza del paradigma della sostenibilità- idea che aveva costituito il fil rouge di un mio volume miscelaneo curato per la Franco Angeli nel 2018, è ulteriormente confermata dal lavoro del laboratorio Siref;

3. Salvaguardando le diversità legate alla differente natura degli approcci, - come evidenziato nel mio lavoro già citato - possiamo trovare dimensioni ideali di sovrapposizione coerente nei due modelli;
4. Le dimensioni di tale allineamento sono sostanzialmente quattro:
 - a) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale;
 - b) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune;
 - c) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto "contesti capacitanti";
 - d) la responsabilità che attiene al pedagogo nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

Quali sono quindi, per concludere questa introduzione, le aree di criticità rispetto al ruolo che può giocare un approccio filosofico – educativo come quello messo a punto nel discorso Sen /Nussbaum nel contribuire ad aprire le speranze ad un miglioramento della società nella direzione di una maggiore giustizia sociale ed una più soddisfacente equità?

La messa in crisi dell'educativo nella società è una concausa della fragilità dei sistemi scolastici contemporanei ed è indubbiamente un dato di fatto.

In secondo luogo la consapevolezza da parte delle famiglie della delicata situazione in cui versa la società oggi (potremmo chiamarla "la società in maschera") è vista come irriducibile alla speranza di inversioni di tendenza nel breve periodo. Fonti accreditate prevedono ancora molti mesi se non anni di persistenza relativamente a questa situazione. Il modo nel quale l'emergenza scolastica è stata trattata dai media in questo periodo di distanziamento sociale è ben indicativo del valore purtroppo marginale dell'educazione in questa società.

Il valore divisivo, infine, che si è venuto a creare negli ultimi tempi nelle società a causa degli squilibri economici e delle disuguaglianze - ormai visibili nel paese ed in tutto il mondo - genera nuove problematiche alle quali occorre rispondere con urgenza ma per le quali non si dispone al momento di risposte affidabili.

Il valore inossidabile della speranza dovrà comunque presidiare - ci auspichiamo- l'idea di un futuro educativo sostenibile fondato sulla capacità vitale (secondo le parole di Umberto Margiotta citate all'inizio) di apprendimento e quindi di rigenerazione della persona umana.

Ringrazio Alessio Fabiano per il prezioso ruolo di tutor del laboratorio e per il grande lavoro di sintesi, di coordinamento e di raccolta dei materiali dei diversi partecipanti. Ringrazio la collega Santi per il lavoro di sintesi delle conclusioni. Ringrazio nondimeno gli organizzatori della *Summer School* ed in particolare la prof.ssa Minello ed infine tutti i ricercatori e professori che hanno contribuito al buon esito di questa esperienza.

1. Prospettive pedagogiche di un incontro: approccio alla sostenibilità ed approccio alle capabilities

La crisi pandemica ci obbliga a ripensare la nostra posizione nel mondo, senza assolutizzare la crisi, ma vedendola come opportunità educativa per avviare nuovi progetti di sostenibilità pedagogico-educativa che possano rispondere alle grandi questioni sociali: fame, sete, povertà, miseria e malattie di gran parte degli abitanti del pianeta (Francesco, 2015). Se intendiamo sostenere la capacitazione nella prospettiva di un nuovo umanesimo, è necessario imparare a rileggere in chiave pedagogica gli errori del nostro passato affinché oggi, guardando al futuro, niente più di questo mondo ci possa risultare indifferente. È il momento di guardare al messaggio di San Giovanni Paolo II contenuto nella sua prima enciclica *Redemptor hominis* (4 marzo 1979) quando egli scrisse che l'essere umano sembra non percepire altri significati del suo ambiente naturale, ma solamente quelli che servono ai fini di un immediato uso e consumo (Giovanni Paolo II, 1991). Questo invito al quale dobbiamo riferire la nostra attenzione per andare a fondo della conoscenza delle radici etiche e spirituali dei problemi ambientali, ci induce a cercare risposte anche nell'ottica di un nuovo cambiamento umano, senza il quale non ci potrebbe essere alcuna trasformazione della questione ecologica. Per reagire vigorosamente a tutte le storie umane che in passato hanno trascurato l'appello a una diversa percezione degli altri e dell'ambiente, è giunto il momento di attuare in ogni contesto e luogo di vita, nuove modalità di intervento progettuale affinché il potenziale educativo possa tendere a valorizzare la graduale capacitazione delle istituzioni. A partire da queste considerazioni la domanda allora da farsi è la seguente. Chi potrà salvaguardare le condizioni morali di un'autentica ecologia integrale? Per rispondere a questa domanda è opportuno dire che se la pedagogia non saprà adoperare ogni strumento educativo per investire nelle capacitazioni umane, perderà in futuro l'occasione per agganciarsi alla storia del nostro tempo e per promuovere processi di cambiamento. La preoccupazione educativa non sta perciò in quello che riguarda l'omologazione ai sistemi di standardizzazione della conoscenza o alle forme tradizionali di insegnamento e di formazione ma, piuttosto, in quello che trasforma il nostro modo di coniugare la percezione dei problemi ecologici con l'innovazione delle pratiche pedagogiche. La preoccupazione educativa, infatti, non consiste nella scelta tra facili opzioni ma, come dice Biesta, nella trasformazione di ciò che si desidera in ciò che è desiderabile. Sta nella trasformazione di ciò che è de facto desiderato in ciò che può essere giustamente desiderato – una trasformazione che non può mai essere guidata dalla prospettiva del sé e dei propri desideri, ma che richiede sempre il coinvolgimento dell'altro, (il che rende anche la questione educativa una domanda sulla democrazia (Biesta, 2014). Questa lettura del mutamento radicale della condotta umana alla quale persone e istituzioni sono oggi chiamate a integrare le conoscenze apprese con le pratiche del rinnovamento educativo presuppone la rivisitazione della logica del desiderio in una chiave umanizzante. Essa predispone a nuovi modelli dell'agire educativo. Essere pronti a volgere lo sguardo a nuovi modelli di sviluppo umano che propongono il passaggio dal consumo al sacrificio, dall'avidità alla generosità, dallo spreco alla capacità di condividere, significa predisporre ad un'ascesi che non mitiga la tendenza al privilegio "di", ma che insegna a dare, e non semplicemente a rinunciare (Malavasi, 2007). Non sempre riusciamo a ricorrere a nuove pratiche d'intervento capaci di rompere gli schemi prefissati dalla cultura dominante. Come in tutti i processi della storia che ci hanno preceduti e che, malgrado tutto, richiedono tempi molto lunghi, è bello e motivante ri-

prendere la grande lezione per sostenere che possiamo imparare dalla crisi ecologica per trasformarla in nuove opportunità di sviluppo. È questa una chance incredibile che serve a sperimentare la forza dell'essere umano nel costruire interventi di tutela della natura che vadano a vantaggio del bene comune. Servono per questo obiettivi azioni pedagogiche che siano in grado di valorizzare spazi nuovi di apprendimento umano, reali e tecnologici, accanto alla sperimentazione di nuove modalità relazionali e di cura dell'essere umano. Servono, come dice Papa Francesco, nuove categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte o della biologia e che ci colleghino con l'essenza dell'umano. In questa ottica, il pontefice incoraggia tutti coloro che lavorano nei più svariati settori dell'attività umana a impegnarsi congiuntamente per garantire la protezione della casa comune. E in questa direzione il nostro settore educativo, risulta essere storicamente il più operativo a livello di impegno professionale per lavorare a tale scopo (Malavasi, 2008). Entro il quadro sopra delineato, un approccio pedagogico incentrato sulla promozione delle capacità e della sostenibilità ambientale, nell'attuale età della tecnica in cui noi tutti viviamo e siamo immersi (Pinto Minerva&Gallelli, 2004) non può non tener conto dell'epocale processo, tutt'ora in corso, delle migrazioni di popoli dal Sud al Nord del mondo, migrazioni tese alla soddisfazione della necessità di cercare migliori condizioni di vita per sé e per i propri cari.

Tale necessità, caratterizzata da una intrinseca complessità, può essere realizzata attraverso la promozione di mirate misure su più livelli istituzionali. È possibile, dunque, promuovere la salute e il benessere personale e sociale dei migranti nell'attuale civiltà della tecnica dispiegata (Greco 2015), non semplicemente offrendo ai arrivati il necessario per la sussistenza, ma garantendo, in un'ottica di equità sociale e di dignità umana peraltro sancita e promossa già dalla Carta dei Diritti dell'Uomo (ONU), l'accesso a beni e a risorse immateriali (istruzione, alfabetizzazione digitale, ecc.) oggi indispensabili per la partecipazione attiva alla vita sociale della collettività in cui si viene inseriti.

È noto, del resto, come la storia delle migrazioni mediterranee, soprattutto dal Secondo Dopoguerra ai giorni nostri, sia caratterizzata da vicende biografiche intrise di sopraffazioni, violenze, abusi, che attestano la difficoltà nel tempo in cui le meraviglie della tecnica farebbero sperare che l'umanità abbia la possibilità effettiva di liberarsi dai gravami dell'oppressione e dell'ingiustizia, di dare corpo al vasto potenziale espresso dal concetto di sostenibilità, di per sé strettamente legato a quello di benessere e di sviluppo delle capacità personali in vista dell'offerta di un fattivo contributo alla società in cui si è inseriti.

Il concetto di sostenibilità include, nella sua vasta polisemicità, la promozione di uno sviluppo economico (a sua volta alla base dello sviluppo sociale) che sia rispettoso dei numerosi ambienti che formano ecosistemi naturali e antropizzati in cui si genera e si sviluppa la vita nelle sue innumerevoli differenze.

L'inclusione sociale dei soggetti migranti rientra, pertanto, in quelle dinamiche di solidarietà e di valorizzazione delle differenze che da sempre, nel corso della plurimillennaria storia dell'umanità, sono generative di nuovi milieu socio-eco-culturali.

La questione di una inclusione attiva dei migranti, poi, caratterizza da sempre le vicende dell'Europa, un continente caratterizzato dall'essere attraversato da popoli che ne hanno plasmato un'identità plurale costituitasi dal meticciamiento delle numerose differenze culturali che la arricchiscono, spaziando dal Mare del Nord al Mar Mediterraneo, dall'Oceano Atlantico al Mar Caspio (Pinto Minerva, 2002).

La specificità della storia culturale recente dell'Europa, in particolare a partire dal processo di pace che, a partire dal Secondo Dopoguerra, è stato indirizzato alla collaborazione tra le entità statali e tra gruppi sociali che la compongono, è stata quella di avere nel DNA costitutivo del processo di Unione che prese avvio già all'indomani della Seconda Guerra Mondiale, lo specifico obiettivo della promozione di una cultura delle differenze che muova verso la piena convivialità (Caillè 2013, Annacontini 2018) delle diversità. Una convivialità possibile soltanto a partire dal riconoscimento della costitutiva necessità dell'Altro per completare la propria costitutiva limitatezza.

Nei giorni odierni, poi, l'Unione Europea ha rafforzato la propria consapevolezza di essere promotrice, nel mondo, dei valori legati alla convivialità. Tali valori, che non sono limitati alla mera sfera dell'umano ma si ampliano a comprendere il complesso intreccio delle specie viventi (Lovelock 2011, Frabboni & Pinto Minerva 2014), non possono essere efficacemente promossi se non in un Quadro concettuale, legislativo e formativo ispirato ad una concreta e fattiva sostenibilità ambientale e sociale.

Le misure volte alla piena partecipazione dei migranti alla vita della collettività, così, rientrano nell'ottica eminentemente pedagogica a cui sopra si è accennato. Infatti, esse, se per un verso presuppongono l'attuazione di disposizioni comunitarie attualmente vigenti, per altro verso necessitano di un'azione formative di ampio respiro, volta alla promozione di una cultura delle differenze.

In tal modo, l'Unione Europea, mediante la vasta programmazione "Erasmus Plus", sta promuovendo una vasta azione di ricerca-formazione che recepisce in pieno il vitale bisogno di convivialità sostenibile che le esistenze dei migranti gridano con le loro storie di sradicamento, misconoscimento ed esclusione, e riconosce il loro diritto a una vita dignitosa.

La progettazione europea Erasmus Plus, in tal senso, rappresenta un prezioso strumento affinché i migranti siano messi in condizione di esercitare i loro fondamentali diritti all'istruzione e al lavoro, diritti a cui è legata una concreta promozione del benessere personale e sociale.

In vista del conseguimento di tale obiettivo, nel Quadro della Progettazione europea "Erasmus Plus" è stato avviato il progetto "APELE – Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences". Partners europei di tale Progetto sono le università di Akureyri in Islanda (Capofila), di Copenhagen in Danimarca, di Patrasso in Grecia e di Bari in Italia.

Articolato in cinque fasi di svolgimento, lungo un arco temporale che si estende dal 2019 al 2021, tale Progetto prevede l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle esperienze di apprendimento pregresse di soggetti fragili, inclusi i migranti. Nel novero di tali strumenti, particolarmente significativo si è dimostrato un congegno autobiografico volto a ricostruire biografie professionali spesso frammentate e rese irrintracciabili dalle devastazioni delle guerre a cui moltissimi migranti scampano traversando le perigliose acque del Mediterraneo. Tale congegno autobiografico è stato denominato Portfolio, in quanto si propone come raccoglitore di quelle specifiche evidenze esperienziali che sono legate ai vissuti della formazione personale formale e informale, nonché dell'attività lavorativa e degli interessi ad essa legati. La scelta del Portfolio è stata effettuata dal Gruppo accademico che promuove il Progetto a partire da un approfondito studio della vasta letteratura dell'Unione Europea che incoraggia il riconoscimento e l'accreditamento delle esperienze di apprendimento pregresse mediante il Portfolio, in vista di un loro riconoscimento formale (CEDEFOP 2010, 2016).

In tal modo è possibile avviare processi di riflessione e di azione che rendano

sempre più qualificata la presenza dei soggetti migranti entro i confini dell'Unione Europea. Ciò è possibile qualora la valorizzazione della loro presenza venga inquadrata nell'ottica di un approccio formativo incentrato sulla promozione delle capacitazioni entro ambienti abilitanti. "Pertanto, una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere fisiche e simboliche alla libera esplicitazione da parte di tutti dell'istanza di agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla costruzione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione, a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale, di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente sensibili alle differenze" (Gallelli 2018, p. 28).

2. La sostenibilità come "paradigma pedagogico"

La cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi, 2017) della comunità planetaria. Lo sforzo di definire la sostenibilità come un paradigma pedagogico avviene in un periodo storico caratterizzato dall'indebolimento della relazionalità con gli altri e con l'ambiente, che dà vita a forme "degradate" del vivere comune, visibili nel consumo indiscriminato e superficiale delle risorse, nel degrado ambientale e negli impatti del cambiamento climatico, nella cultura dello scarto e nella nascita di nuove povertà. Un approccio pedagogico alla sostenibilità avvalorata la *capacità di allearsi*: un elemento generativo verso una transizione ambientale, economica e sociale, giusta e inclusiva, per il futuro prospero dei più.

Il paradigma della sostenibilità e la prospettiva del Capability Approach trovano un punto di possibile convergenza per la riflessione pedagogica anche intorno al tema della comunità, specie in riferimento all'accezione di quel "comune" che tiene insieme le persone in un determinato contesto territoriale. In questa prospettiva è la stessa Agenda 2030 a individuare nella coesione della comunità uno degli elementi chiave per costruire un ambiente capacitante per la piena realizzazione dei diritti e la messa in pratica delle capacità dei bambini e dei giovani (ONU, 2015, p. 7); inoltre, nella declinazione dei 17 obiettivi e dei 169 traguardi per l'attuazione di uno sviluppo sostenibile il riferimento al termine comunità è piuttosto frequente. Chiamare in causa l'idea di bene comune, invitare ad un'educazione alla partecipazione e alla cura dei beni relazionali (Donati, Solci, 2011; Donati, 2019), promuovere il potenziale umano tale da consentire una vita dignitosa (Nussbaum, 2012), richiedono di approfondire un'idea di comunità capace di stimolare l'impegno collettivo senza rinunciare ai processi di riconoscimento dell'individualità.

Nel tentativo di delineare meglio gli aspetti di questo rinnovato interesse comunitario, sembra promettente riferirsi a un'idea di comunità nel senso mouneriano di "persona di persone", alla quale ogni soggetto è organicamente collegato nella sua unità composita e relazionale (Dalle Fratte, 2012). In questa prospettiva, la comunità è intesa come un valore che si regge sull'amore e sulla

reciprocità (Mounier, 1949), in cui ognuno può progettarsi liberamente e insieme agli altri.

Tuttavia, il concetto di comunità non è esente da pericoli o da interpretazioni fuorvianti che, ci pare, muovano esattamente nella direzione opposta da quella promossa dall'intersezione tra Capability Approach e paradigma della sostenibilità. Uno di questi è senza dubbio una concezione sostanzialistica della comunità secondo cui essa troverebbe legittimazione solo sulla base di fattori fusionali e/o ascrivibili (di sangue, di estrazione sociale...). Per evitare tale declinazione, Jean-Luc Nancy, ad esempio, ha proposto di interpretare la relazione tra i membri di una comunità in termini di esposizione. L'elemento comune che terrebbe insieme la comunità, secondo il filosofo francese, sarebbe costituito dall'essere «esposti, presentati o offerti gli uni agli altri» (Nancy, 2013). Come indica l'etimologia latina, l'origine della comunità sarebbe da rintracciare nel dono (*munus*), e quindi dalle possibilità offerte dalla relazione con l'altro, valorizzando il suo potenziale inclusivo (Esposito, 2002). È possibile, pertanto, parlare di comunità elettive, ovvero scelte, e non ascrivibili, laddove i membri sono legati tra loro dalla convinzione soggettiva dell'esistenza di qualche elemento che li accomuna; questo comune è posto come obiettivo e interesse da raggiungere, un "bene comune" da realizzare e non, di per sé, come già dato. In questo modo quell'elemento comune, da perseguire attraverso la prassi collettiva, è posto come traguardo piuttosto che come precondizione della comunità stessa (Dardot, Laval, 2015).

Assumere una concezione di comune non come "già dato" ma "in costruzione" permette di scongiurare un'altra possibile deriva della prassi comunitaria, ovvero l'annullamento del soggetto nella collettività (Bauman, 2001). L'idea fin qui sostenuta sembra allontanare questo rischio, seppure si tratti di un "rischio conaturato" alla prassi comunitaria che, specie nel lavoro educativo, deve essere sempre tenuto in considerazione; la proposta interpretativa qui condotta, infatti, individua nella costruzione della singolarità una stretta interdipendenza con l'alterità: seguendo, ad esempio, l'idea di Remotti (2019) del "co-dividuo", si assume una concezione dinamica di sé e dell'altro, che permette di considerare sia gli aspetti individuali sia gli aspetti duali della persona a partire dalla relazione con l'alterità.

Tale relazione può scaturire da una "socratica" conoscenza di sé per comprendere quali forze agiscano sulla propria vita, attraverso una sorta di "monitoraggio" attento e sistematico che conduca a un pensiero aperto, laico, plurale e libero, in grado di costruire barriere e meccanismi di difesa contro il conformismo, il populismo e l'autoritarismo.

In assenza di un autentico "esercizio del pensare", viene meno anche la possibilità di realizzare un proprio spazio simbolico in cui ognuno può dare forma alla sua originale presenza nel contesto in cui agisce. «Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo» (Mortari, 2003, p.19).

Per contrastare l'ipertrofia del confine e dell'identità (una comunità chiusa) da una parte e la disgregazione del sé personale e sociale dall'altra (una comunità fagocitante), ma contemporaneamente per promuovere l'educazione di comunità, sembra necessario riaffermare la necessità di un'educazione alla ragione come strumento utile contro le possibili degenerazioni dell'utopia comunitaria (Bertin, 1968; Bertin, 1981). L'educazione alla ragione, infatti, è connotata da un «forte impegno etico ed emancipativo» (Pinto Minerva, 2001) e permette di costruire un "ordine esistenziale" aperto e dinamico (ipercomplesso), in cui si incoraggia la

sperimentazione di sistemi culturali nuovi dai quali siano promosse le possibilità inventive e creative di singoli e di gruppi, e si sostiene il soggetto nella perenne ricerca di strade nuove, “differenti”, non sistemabili nel sapere concettuale» (Bertin, 1981, p. 455), senza acconsentire all’accomodamento su risposte sbrigative. La complessità, infatti, non ammette scorciatoie, chiede invece acquisizione di competenze etiche direttamente proporzionale all’aumento delle competenze tecniche.

La comunità, all’interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea luogo di responsabilità sia individuale, sia collettiva. È una responsabilità che riguarda il futuro in cui esista un mondo adatto ad essere abitato, e la sopravvivenza dell’essere umano (Jonas 1990: 15), la cui completezza esistenziale è condizionata dalla solidarietà di destino con la natura; la responsabilità è primaria dell’essere umano, l’unico essere in cui la libertà può assumere la forma dell’agire responsabile. Da qui, l’invito a impegnarsi in modo razionale e valutativo (allargando l’etica di responsabilità interumana all’intera natura) per preservare, al di là di ogni aspetto utilitaristico, «lo statuto autenticamente umano della vita da proteggere» (Becchi & Franzini Tibaldeo 2016: 259).

L’impegno per valori quali interconnessione, cooperazione, salvaguardia della vita e della natura non può essere messo in campo senza la fiducia di costruire un soggetto critico attento ai cambiamenti in atto (Scaglioso, 2020), o senza ripensare i principi fondamentali dell’interazione tra gli umani (e tra l’umano con altri agenti non umani) sulla base di un continuum natura-cultura che ricomponga «l’umanità intorno al collante comunemente esperito della vulnerabilità, [...] riconnettendo] l’umano al destino delle altre specie» (Braidotti, 2014, p. 119), fuori da ogni logica di sfruttamento e profitto. La responsabilità *ecologica* nei confronti della “nostra casa comune” (Francesco, 2015, p. 25), di cui non si è proprietari (Francesco, 2015, p. 67), chiama “in causa il significato del nostro passaggio su questa terra” (Francesco, 2015, p. 160) in tutti gli ambiti del vivere umano, a partire dalla progettazione di un modello di sviluppo economico *fraterno, interessato* al patto pedagogico con le nuove generazioni, e a restituire anima alla logica del criterio utilitarista di efficienza e produttività (Ibid: 159), riportandolo alla dimensione della comunità solidale.

La tensione comunitaria come orizzonte di significato e l’educazione alla ragione come strumento capace di integrare le istanze problematiche di cui la stessa esperienza della comunità è intrisa suggeriscono un lavoro educativo che si declini almeno su tre livelli d’azione: sostenere la costruzione di legami comunitari all’insegna della partecipazione attiva dei soggetti alla vita della comunità stessa (*per* la comunità); attivare meccanismi di accompagnamento e riconoscimento dell’orientamento e delle azioni messe in atto dalla comunità stessa per il proprio sostentamento (*con* la comunità); incoraggiare una riflessione critica, capace di cogliere gli elementi di avvistamento o di deflagrazione all’interno della comunità (*sulla* comunità) (Tramma, 2009).

Sofferinarsi sull’educazione di comunità consente, inoltre, di evidenziare il forte nesso con il tema dell’educazione alla democrazia: assumendo un’accezione di cittadinanza come appartenenza e partecipazione, emerge con forza l’esigenza della democrazia di trovare le proprie radici nelle comunità territoriali. Più di trent’anni fa Norberto Bobbio (1984) segnalava come l’educazione alla cittadinanza democratica fosse una delle principali promesse mancate della democrazia. Ciò che allora pareva già evidente, oggi assume un carattere cogente e una sfida improcrastinabile, infatti una delle maggiori minacce per i sistemi democratici è rappresentata dal cittadino non educato, vittima dell’apatia politica, del disinte-

resse, e responsabile del voto di scambio e dell'astensionismo. La situazione sociale contemporanea, quindi, per cui la democrazia è messa in discussione dall'esterno (dalla violenza e dal terrorismo di matrice religiosa) e dall'interno (dai populismi che vedono il mito della forza come sinonimo di sopravvivenza) rende sempre più necessaria e urgente una seria riflessione pedagogica sull'educazione alla cittadinanza democratica, per non lasciare alla spontaneità questioni così complesse che richiedono viceversa articolati progetti educativi (Portera, Dusi & Guidetti, 2015).

Progetti educativi che si fondino sulle "opzioni deweyane" per la scuola, le quali non prevedono fabbriche di capitale umano o palestre di competizione sociale (Baldacci, 2017), ma indicano una comunità democratica che consenta di realizzare lo sviluppo di ciascuno e in cui ogni individuo, partecipando alla promozione di una democrazia radicale, non sia un mezzo dell'economia, ma un fine in sé capace di «espandere pienamente la propria personalità» (Baldacci, 2017, p. 36).

Se, come riteneva Dewey, il contesto democratico è sia premessa che obiettivo dei processi educativi, lo scopo di quest'ultimi dovrebbe essere di stimolare l'ampliamento del pensiero riflessivo, autonomo e critico (Dewey, 1984). Ma le democrazie contemporanee sono poco impegnate nella promozione del pensiero critico e nell'educazione riflessiva dei cittadini democratici (Nussbaum, 2011; Grant & Portera, 2011). Diviene, allora, compito della riflessione pedagogica porre al centro dell'agenda politica e della prassi educativa l'educazione alla democrazia, come formazione dello spirito critico e del pensiero riflessivo. Non è più possibile rimandare l'impegno educativo di formare cittadini con un atteggiamento democratico, in grado di pensare le proprie comunità locali in stretta connessione con le tematiche globali, ovvero persone capaci di assumere il paradigma della sostenibilità come il fulcro della cittadinanza democratica contemporanea.

3. Educazione come "cura": dal paradigma della generatività all'educazione alla complessità. Incontro con l'altro e dimensione etica ed emancipativa come focus significativo di ogni discorso pedagogico

L'intero pianeta sta oggi attraversando delle trasformazioni di tipo economico, sociale, politico e culturale senza precedenti. Tutto ciò chiama in causa sia i governi sia la cittadinanza. I primi sono chiamati ad intervenire in maniera repentina ed efficace per affrontare le crescenti difficoltà della popolazione, specie delle classi sociali più deboli che hanno visto negli ultimi mesi accrescere ulteriormente le loro fragilità. A livello culturale, tutti i cittadini sono chiamati a fare la loro parte, agendo in maniera sostenibile e responsabile. L'*agency* rappresenta infatti l'effettiva opportunità del soggetto di esercitare la propria libertà in termini di *capacitazioni*, ovvero modi di *agire, fare ed essere* che gli garantiscono il suo pieno sviluppo come essere umano, il rispetto della dignità e la promozione del benessere individuale e collettivo. Questa è una sfida che dovrebbe vederci tutti impegnati nel cercare risposte inedite a domande estremamente complesse. Per farlo serve un'educazione capace di promuovere uno sviluppo umano integrale, in sinergia con l'ambiente circostante e in grado di confrontarsi con quelle che sono le sfide dell'Agenda 2030, in particolare con il tema della sostenibilità secondo le tre dimensioni ambientale, economica e sociale. In questo senso educazione alla sostenibilità ed educazione alla democrazia si trovano a convergere verso obiettivi comuni. La crisi pandemica ha chiaramente messo in evidenza sia i limiti dell'at-

tuale modello educativo, sia di quello economico. L'impossibilità di rispondere a nuove domande con risposte precedenti richiede di innovare il paradigma (Kuhn, 1969). È ormai evidente che uno sviluppo sostenibile non possa prescindere dalla dimensione antropologica, che si va a integrare a quella ecologica, economica e sociale (Bruni, Zamagni, 2004). Porre al centro l'essere umano, significa considerare gli individui come agenti critici di cambiamento, ma anche orientarsi verso modelli di sviluppo che si basino non tanto sulla crescita economica di un paese, ma sulla qualità della vita delle persone, mettendo al centro la loro *felicità* (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2019), per passare dal ben-essere, al *well-being* e al *well-becoming*.

Politiche dell'amicizia è il titolo di un testo implacabile di Jacques Derrida. L'autore francese coglie la necessità della comunità mondiale di dirsi tale, non a partire dall'utile, a cui pure la storia dell'Occidente spesso si è improntata, ma a partire da una terribile parola: amicizia. Da Aristotele a Montaigne, da Kant a Blanchot, l'identità dell'amico è stata diversamente narrata e analizzata. La definizione politica dell'amicizia, che, nel 1994, a Derrida doveva sembrare necessaria, oggi, dopo la crisi pandemica è cogente: comprendere in atto come *l'umanità in maschera* possa appellarsi alle politiche dell'amicizia. L'agenda 2030 offre la strada maestra per l'edificazione di una comunità mondiale e per l'interpretazione di quelle strette relazioni che il *philein* greco intrattiene con la fratellanza, la democrazia e la comunità. Un nesso inscindibile quello tra politica e amicizia, se è vero, come dice Aristotele che l'arte della politica consiste nel creare quanta più amicizia possibile. Quale educazione può sostenere un paradigma politico che abbia come suo motore l'idea di amicizia? Quale azione educativa si può mettere in campo per compiere un'autentica politica dell'amicizia? Il *Capability Approach* sembra rispondere proprio all'esigenza di costruire una società mondiale che si fondi nella dimensione di una prossimità democratica dell'altro. Un'educazione improntata al modello delle *capabilities*, come capacità di azione e capacità di scelta per l'azione, fondata attraverso il paradigma della semplicità, anche neurobiologicamente (Berthoz 2011, Sibilio 2012) è un sistema che coglie l'umano nella sua integrità, nel suo essere uomo in *re-lazione* con altro uomo, in un ambiente, al quale e per il quale deve assicurare uno (lo?) spazio vitale comune (Malvasi, 2016). La partnership tra la politica dell'amicizia e un'educazione così intesa invero quanto proposto dall'Organizzazione delle Nazioni Unite e scopre la sua straordinaria forza generativa.

Il *Capability Approach* (CA), ridando valore ai valori antropologici, si rivela in questo senso fondamentale per valorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il «ben-essere» e «ben-diventare» dei soggetti (Alessandrini, 2019). Avendo come fine quello di *coltivare l'umanità* (Nussbaum, 2006), il CA si rivela funzionale anche ad arginare l'insorgere di tutte quelle disuguaglianze che l'attuale crisi porta con sé. Povertà educativa, dispersione scolastica, isolazionismo e una crescente solitudine, sono solo alcune delle numerose problematiche emerse negli ultimi mesi. Occorre dunque ripensare la nostra società come un sistema organico, attraversato da una rete di connessioni e interrelazioni che per essere colte necessitano di un pensiero complesso e di un'intelligenza relazionale, in grado di analizzare i fenomeni nel loro insieme, senza semplificazioni, riduzionismi e assolutizzazioni (Nicolescu, 2010). Questo ci consentirebbe di immaginare un'idea di comunità educante in cui tutte le risorse che si trovano al suo interno, da quelle umane a quelle economiche e sociali, agiscono in maniera sinergica e cooperativa per creare *contesti capacitanti* (Santi, 2019). Per queste ragioni, è importante lasciare spazio a un modello basato sulle *capabilities* delle

persone, anziché su un approccio per competenze, fondamentale per costruire comunità democratiche (Santi, 2006) ed evitare derive funzionaliste e tecnocratiche. Torna dunque al centro del dibattito pedagogico l'idea di educazione come «cura», ma anche come «responsabilità» nei confronti degli altri e del mondo. Per queste ragioni oggi la scuola dovrebbe avere cura di sé e contribuire a promuovere tutte quelle *capacità* che consentono agli individui di avere opportunità concrete di democrazia, costruendo società più libere, democratiche e inclusive, orientate al pieno sviluppo dell'essere umano in un'ottica di cittadinanza planetaria (Morin, 2012). È necessario accompagnare la scuola da una visione assistenzialistica che risponde al nozionismo ad una generativa che metta al centro il problem creating e non solo il problem solving. La dimensione dialogico-generativa consente di guardare agli studenti nel significato etimologico di coloro che danno opera alle scienze e non di alunni che vengono alimentati, passando dalla visione della testa ben piena a quella, auspicabile, della testa ben fatta (Morin, 2000). La pandemia in corso e tutte le incertezze che questa ha portato con sé, ci hanno posto di fronte alla necessità di “apprendere il futuro”, ma anche di costruirlo, in maniera attiva, critica e consapevole.

Sul piano internazionale la pandemia ha ricordato ai più smemorati gli effetti della globalizzazione, che lega con un doppio filo una società all'altra, annullandone i confini geografici e le distanze. Su un piano più ristretto, i percorsi di vita delle persone sono stati stravolti in virtù della natura ormai complessa delle vite di ogni individuo (Mortari, 2017). La pandemia non è soltanto l'esito di una malattia epidemica che si diffonde. È anche un processo sociale perché il virus che produce il fenomeno non determina solo malattia, dolori, morti. La pandemia colpisce le persone, ne condiziona il modo di pensare, agire, vivere, relazionarsi con sé e gli altri. Mette in crisi le sicurezze esistenziali ed economiche, accentua le insicurezze già presenti prima, rende incerto il futuro, accentua le debolezze, rischia di separare piuttosto che unire le persone, rende esplosiva la separazione tra i garantiti e i meno garantiti. La pedagogia si trova così ad avere l'opportunità di rinnovare e cambiare tutti quei paradigmi che hanno manifestato la loro *insostenibilità*. Questo implica un ripensamento della nostra idea di educazione, al fine di renderla capace di affrontare le sfide presenti e future e di rispondere ai grandi temi che la crisi pandemica ha fatto emergere nell'ultimo anno: salute, corpo, disuguaglianze, conversione ecologica, misure di welfare e cura. Ognuna di queste problematiche richiede una riflessione ampia e profonda, capace di tenere conto del contesto di riferimento e di considerare le innumerevoli dinamiche che l'attraversano. È indispensabile che ci sia un rapporto equilibrato tra il soggetto, la cultura e la società e – affinché ciò avvenga – questo rapporto deve essere regolato dal dispositivo pedagogico della “cura di sé” che, in un'ottica formativa e auto-formativa, ha il compito di garantire un equilibrio tra l'esterno e l'interno dell'individuo (Cambi, 2008). Egli deve essere infatti in grado di partecipare attivamente alla vita sociale, in una prospettiva culturale aperta, plurale e adatta ad affrontare i grandi problemi del presente, anche attraverso un'analisi critica della società e di quelle concezioni politico-economiche che, inevitabilmente, la condizionano. La capacità di agire e di generare un cambiamento richiede una predisposizione del soggetto alla messa in discussione di sé e di ciò che lo circonda in chiave dialogica-ermeneutica, così come necessita dell'abilità di saper osservare i fenomeni da altri punti di vista, in una prospettiva più ampia e articolata, talvolta opposta rispetto a quella abituale. Si tratta pertanto di promuovere nuovi paradigmi educativi e formativi che sappiano orientare gli studenti verso il costituirsi di una *forma mentis* che potremmo chiamare *ironica*, ovvero metacognitiva, ca-

pace di riflessione, di autocritica, di decostruzione e improvvisazione: tutte capacità fondamentali per aprirsi all'incertezza. L'ironia, intesa come *attività* dialogica e riflessiva che abitua al confronto, all'argomentazione, ma anche all'esercizio del pensiero critico, così come di quello divergente e creativo, potrebbe offrire un interessante contributo per abituare il soggetto alla curiosità e allo stupore verso ciò che non conosce, aprirlo al confronto per poi giungere a un pensiero condiviso (Cambi, 2006). Far abitare il dubbio e l'incertezza è ciò che questa pandemia ha reso plastico. La scienza, soprattutto quella medica, più volte è ritornata sui propri passi continuando ad essere vera fino a prova contraria. Questa dimensione ci pone tra equilibrio e disequilibrio, dove la resilienza diviene una capacità da coltivare. La progettazione pedagogica e didattica dell'era post-pandemica dovrà, necessariamente, vertere verso competenze che "curino", ovvero competenze socio-comunitarie e verso un approccio alle aspirazioni personali e collettive (Santi, 2020) lavorando nella direzione del cogliere i bisogni formativi, relazionali e sociali emersi in questa lunga fase di emergenza sanitaria. La fase, non solo storica, che stiamo vivendo chiede un cambio di rotta verso nuove competenze che, come sostiene Santi (2019), prima di essere intese come abilità vanno a collocarsi come aspirazioni al cambiamento sociale e collettivo. In questo momento in cui abbiamo fatto esperienza della solitudine si è avvertita forte la tensione alla *community-care* (intesa come dimensione del ben-essere e del ben-diventare insieme) in cui il pedagogo oggi riveste un ruolo importante. Bene sarebbe tracciare le *capabilities* del pedagogo che lavora con le istituzioni (famiglia, scuola, società). Delineare, altresì, le *capabilities* di una scuola che significhi sviluppo, comunicazione (*cum-munis*) e relazione. Improvvisamente la nostra scuola si è ritrovata a vivere una nuova architettura educativa che ha vissuto, e vive ancora, l'incertezza di alcune antinomie: domestico ed estraneo; sociale e virtuale; solitario e relazionale; programmazione e socializzazione; presenza e distanza, etc. e si potrebbe procedere all'infinito tra categorie che esprimono i diversi volti che questa emergenza ha provocato e che ci interroga su ruoli e funzioni di tutti i luoghi della formazione e, soprattutto, sui ruoli che rivestono coloro che sono chiamati ad educare, meglio "formare" gli altri e se stessi. È venuto a mancare un intero sistema scolastico come "luogo sociale significativo" (Baldacci, 2020) ovvero come luogo in cui fare ed essere comunità, in cui il senso di relazionalità e di comunicazione sono centrali e fondanti. D'altro canto, la comunicazione rappresenta la condizione senza la quale le relazioni non possono nascere e svilupparsi; l'uomo è infatti posto, sin dall'inizio della propria esistenza, in una dinamica di acquisizione dei processi comunicativi in gran parte non consapevole. È altresì corretto affermare che l'uomo in assenza di comunicazione non sia in grado di mantenere una benché minima stabilità emotiva, in quanto, per riconoscere se stesso egli deve "comunicarsi" agli altri, ossia relazionarsi, e ciò non può avvenire tramite il solo confronto con se stesso. Non può accrescere la consapevolezza di sé senza un rimando, positivo o negativo che sia, da parte dell'altro. Di questa forma di inter-scambio relazionale e sociale oggi necessitiamo ancor di più per una scuola ed una socialità che dovrebbero fare del binomio concettuale "relazione ed educazione" un punto focale per ri-pensarsi e ri-progettarsi. Gli spazi della formazione, allora, dovrebbero ripensarsi come luoghi di scambio reciproco di competenze; spazi ove le *capabilities* della famiglia incontrano le *capabilities* dei docenti e/o degli allievi e così via in una relazione rizomatica e molteplice, pensata come polifunzionale per permettere attività sociali differenziate. L'apprendimento si fa *agorà*: spazio per l'esplorazione, lo spazio individuale e lo spazio informale. L'*agorà*, esattamente come nella Grecia classica, è luogo di

tutta la comunità scolastica, in cui gli eventi vengono creati o ospitati, in condivisione con il territorio e con la comunità più ampiamente intesa. Una sorta di scenario aperto sul mondo, luogo di creatività e di condivisione. L'esperienza della *Pansodia*, offertaci dalla prof.ssa Santi come riflessione durante le giornate della *Summer*, ci sollecita ad un ripensamento degli spazi e dei tempi formativi. Ripensamento che incontra le teorizzazioni di Zamagni (2007): la sostenibilità è tale quando dimensione ecologica, economica e sociale si incontrano e si lasciano "meticciare". Alla pedagogia spetta dunque il compito di promuovere nuovi modelli di pensiero, costruiti sulla capacità critica e riflessiva, funzionali alla creazione di una società democratica, solidale e inclusiva, in grado di offrire ai giovani opportunità di apprendimento orientate al loro pieno sviluppo. Le riflessioni relative al tema della dignità dell'individuo (Francesco, 2013) nei contesti sociali e del lavoro di fronte alla tempesta pandemica Covid 19 che abbiamo attraversato e stiamo attraversando tuttora, non può prescindere mai come ora nel considerare *centrale* la dimensione della cura nei confronti dell'altro (di un figlio, di uno studente, di un anziano) in un'ottica di generatività sociale (Giaccardi, Magatti, 2014). Erik Erikson (1980) con il termine "generatività" intende «*la capacità di prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee verso cui si è preso un impegno*». In questa ottica la generatività coincide con la *maturità responsabile*. Secondo la teoria di Erikson, infatti, l'uomo e la donna adulti sono chiamati a scegliere tra generatività e stagnazione; tra il mettere al mondo e prendersi cura di quanto generato in un'ottica di partecipazione creativa e produttiva alla ricreazione del mondo. La generatività sociale può essere intesa dunque come la cura e il riguardo che un soggetto adulto è auspicabile abbia nei confronti delle generazioni successive, trasmettendogli ciò che ha valore. Prendersi cura, come ben sottolineano Giaccardi e Magatti (2014), implica il non essere uguali, sullo stesso piano, equivalenti. C'è un dislivello di forza, di energie, di capacità, di età o di altri fattori, che non può essere cancellato, né deve costituire un impedimento al dispiegarsi di una relazione libera, bensì diventare fattore di dinamismo. La cura, dunque, come paradigma di relazione con l'altro vuol dire "*coltivare*" inteso nell'accezione del "*verbo contadino*" che esprime l'idea di una cura competente e paziente, che ha il senso della misura perché sa che i frutti della terra si possono ottenere a condizione di non voler forzare la natura, di saperla ascoltare (Marcone, 2020). Abbiamo assistito inermi in questi dieci mesi di crisi pandemica all'aumento delle condizioni di disagio sociale quali: la marginalità, la solitudine, l'isolamento, la privazione, la debolezza economica per tante categorie di persone; tutte *barriere* allo sviluppo umano, in quanto producono un ridimensionamento delle capacità ad agire (Sen, 1999) e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana (Nussbaum, 2012). Lo sviluppo umano è strettamente collegato ai temi della giustizia sociale. Come infatti viene evidenziato dall'Alessandrini (2019), «*il tema dello sviluppo umano – in particolare l'approccio alle capabilities (Nussbaum/Sen) – è un punto di riferimento fondamentale, dunque, nel ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle disuguaglianze*". *Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo – secondo quest'approccio – contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti sociali di lavoro*. Occorre interrogarsi dunque come la ricerca pedagogica possa "intercettare" tali sfide per poter proporre quella cultura della sostenibilità (Onu, 2015) a partire dalle scuole formando le nuove generazioni, attraverso processi di appren-

dimento di natura eminentemente trasformativa e generativa (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente “prendendoci cura” della nostra Terra-patria e delle persone che vi abitano come ci ricorda Edgar Morin (2020). In questa ottica è oramai necessario affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* (Alessandrini, 2014). Ciò vuol dire passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) (approccio funzionalistico) a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita (approccio alle capacitazioni). In questo cambio di paradigma diviene centrale considerare un’idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018,) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 2011) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Per concludere verso un nuovo presente

Marina Santi

Università di Padova - marina.santi@unipd.it

Il Capability Approach, chiave di lettura del presente e lente per avvicinare scenari futuri, mostra, in questo lavoro congiunto e ben più che collettaneo, la sua potenza *generativa*, sua aspirazione endemica. Nelle diverse declinazioni pedagogiche che ne sono state offerte emerge evidente la ragione, e forse anche il motivo, per cui il grande Amartia Sen lo ha voluto chiamare “approccio” e non modello o teoria. Un approccio è un avanzamento intenzionale in direzione di qualcosa, qualcuno, un orizzonte, accompagnato da un desiderio di prossimità alla meta e dall’altrettanta esigenza di mantenerle alla “giusta distanza”, per non pensare di averle raggiunte, pena la fine della reciproca libertà di essere altro da ciò che si è compreso.

In questa distanza incolmabile, in questa tensione e attrazione reciproca, si gioca lo spazio della ricerca e si esprime il costruito di cura e di prossimità, che attraversa molti degli sguardi sull’educazione offerti qui.

Un approccio, quello delle *capabilities*, che trova un’attualità sorprendente nel contesto critico della contemporaneità e che mostra la sua pregnanza costruttiva proprio laddove “incontra” – come auspica il primo contributo in questo saggio – temi e parole centrali nel dibattito scientifico e nelle politiche educative, sociali ed economiche globali. E’ questo incontro, tra capacitazioni e sostenibilità, cura, comunità che trova spazio, proposte e prospettive generative in questo testo, che andando ben oltre la “testualità” descrittiva, evoca e rimanda alla ricca esperienza formativa in cui è stato concepito e condiviso: una scuola estiva voluta e vissuta come *scholé*. Proprio il prefisso “con”, che accomuna concepimento e condivisione, sta al cuore stesso del costruito di comunità. Un mettere assieme che fa da sfondo e da collante delle diverse traiettorie degli sguardi sull’educazione qui proposti e che suggerisce anche le sue conclusioni.

Come possiamo dunque “chiudere insieme” questa riflessione senza soffocarla nell’autosussistenza, ma rendendola aperta ad altri usi, a guisa di esempio virtuoso di “sussidiarietà” scientifica e culturale?

Come possiamo ambire a renderla oggetto non tanto di citazioni incrociate,

ma di riflessioni intrecciate, così che questo stesso saggio si faccia traccia, opera, testimonianza genuina di una nuova vocazione generativa di una comunità scientifica giovane e ringiovanita?

E ancora, può essere questa una nuova aspirazione della ricerca pedagogica tutta e per tutti?

Sono domande aperte queste e forse le più sfidanti conclusioni da accogliere per rendere “capacitante” il nostro stesso cercare, rendendolo un potente – e soprattutto *empowering* - “fattore di conversione” nei progetti di vita delle generazioni. E’ questa vocazione e impegno che ci sfida e che fa emergere quell’“eccedenza” generativa che va ben oltre l’eccellenza dei risultati e dei prodotti finiti. In ultima analisi, una lettura trasversale di questo componimento ci restituisce proprio questa diversa e differente (*dis-fero...* che ci porta, appunto, altrove, in giro, oltre la *comfort-zone*) vocazione della ricerca, che da competitiva si fa comunitaria: l’una compatta nelle richieste/pretese; l’altra legata dal dono (*munus*) e dal dare reciproco.

Così, come il costrutto di “capacitazione”, ci offre uno strumento concettuale e metodologico trasformativo per affrontare l’impegno verso la sostenibilità e la cura educativa, altrettanto la sua portata generativa ci sottolinea lo scarto che caratterizza sempre un impegno e una responsabilità, rispetto ad ogni credenza. Questo scarto, che oggi forse più che mai ci chiede scelte “insostenibili” se ponderate esclusivamente con misure materiali e materialistiche, sarà davvero l’esito di valore cui la ricerca educativa dovrà aspirare. È questo l’impegno, oneroso e onorevole, della ricerca che si fa cura; è questo il salto, il rischio che l’imprevisto dell’essere racchiuso in ogni singolare esistenza sempre ci pone e ci propone; è questa l’improvvisazione (Santi & Zorzi, 2020) che in ultima analisi ci chiede il tempo; è questa la “dimensione dimenticata” dei sistemi educativi (Biggeri & Santi, 2012) che deve tornare in primo piano per il ben-stare e ben-divenire di ogni essere umano. È bello, dopo aver letto e ascoltato le riflessioni di questi giovani in formazione alla ricerca, accorgersi e sentire che tutto questo importa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., a cura di (2014), La «pedagogia di Martha Nussbaum». Approccio alle capacità e sfide educative, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Annacontini G. (2018). *Pedagogia problematicista e politica convivialista, tra crisi e utopia*. In Baldacci M., Colicchi E. *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Aristotele. Zamatta M. (a cura di) (1986). *Etica Nicomachea*. Milano: Bur.
- Baldacci, M. (2017). *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*. In Fiorucci, M., Lopez, G. (Eds.). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma TrE-Press.
- Baldacci M. (2020). *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*. In MicroMega. Per una sinistra illuminista. Dopo il virus, un mondo nuovo?, n.4, pp. 45-60.
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Becchetti, Bruni, Zamagni, (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecra.
- Becchi, P. & Franzini Tibaldeo, R. (2016). Hans Jonas e il tramonto dell’uomo. *Annuario filo-*

- sofico, 32, 245- 264.
- Beck U. e Beck Gernsheim E. (1996b). *Individualization and «precarious freedom»: Perspectives and controversies of a subject-oriented sociology*. In Heelas P., Lash S. e Morris P. (a cura di). *Detradizionalization: Critical reflections on authority and identity*. Oxford: Blackwell.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bertin, G.M. (1969). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre il sé, oltre la specie, oltre la morte*, Roma: Derive Approdi.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Biesta G. J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. USA: Paradigm Publisher.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruni, Zamagni, (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino
- Caillé A. (2013). *Per un manifesto del convivialismo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- Cambi, F. & Giambalvo, E. (a cura di), (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio Editore.
- CEDEFOP (2010). *Inventario europeo per la convalida degli apprendimenti non formali e informali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- Cerrocchi L. (2019). *Narrare la migrazione come esperienze formative. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Colaiani L. (2004). *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale. Come le persone fronteggiano eventi inediti e il servizio sociale può supportarle*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*. In G. Alessandrini, (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Dalle Fratte, G. (2012). Comunità. Una "voce" raccolta nella storia e nella teoria dell'educazione, della formazione e della pedagogia. *Studium Educationis*, XIII, 1, 119-130.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2015). *Del comune, o della Rivoluzione nel XXI secolo*. Roma: DeriveApprodi.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Derrida, J. (2020). *Politiche dell'amicizia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Donati, P., & Socli, R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ellerani P. (2019), *Tra "formale" e "informale": il capability approach come generatore di valore* in G. Alessandrini (ed.). *Sostenibilità e Capability approach*, FrancoAngeli, Milano
- Erikson E. H., (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton.
- Esposito, R. (2002). *Immunitas*. Torino: Einaudi.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabiano, A. (2020), *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*, Roma: Anicia.
- Ferguson H. (2001). *Social work, individualization and life politics*. In "British Journal of Social Work", 31, pp. 41-55.

- Forte E. (a cura di) (2021). *La Scuola che verrà*. In *La Stampa*, 13/01/2021.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Francesco (2013). *Evangelii gaudium*, Esortazione apostolica, novembre.
- Francesco (2015). *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*. Bologna: EDB.
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente*. Bari: Progedit.
- Gargiulo Labriola A. (1999). *La questione ecologica. Prospettive culturali e implicazioni pedagogico sociali*. In "Cultura e Educazione", 1998-1999, 2, pp. 33-38.
- Gargiulo Labriola A. (1999). *Riflessione ecologica ed educazione ambientale*. In *Scuola e didattica*, 1999, 11, pp. 52-54.
- Giaccardi C., Magatti M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens A. (1990). *La costituzione della società*. Milano: Comunità.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. e Lash S. (a cura di) (1999). *Modernizzazione riflessiva. politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios.
- Giovanni Paolo II (1991). *Redemptor hominis*. Roma: Paoline.
- Giuliodori, C. & Malavasi, P. (a cura di) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grant, C., & Portera, A. (Eds.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Hoggett P. (2001). *Agency, Rationality and Social Policy*. "Jnl Soc. Pol." 30, 1. UK: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- Honneth A. (1995). *The Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Kemshall H. (1986). *Defining clients' needs in social work*. Norfolk: Norwich, Social Work Monographs.
- Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lang M. (a cura di) (2014). *Enciclopedia pedagogica*, VII voll. Brescia: La Scuola.
- Laurenti A., Dal Passo F. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Anzio-Lavinio (RM): Novalogos editrice.
- Lipman, M., (2005). *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.
- Lovelock J. (2011). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi P. (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2017). *Introduzione*. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefici, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2019). *Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile*. Milano: Franco Angeli.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcone V.M. (2020). *La ricerca Internazionale sul tema dell'ageing in Diversity management, genere e generazioni per una sostenibilità resiliente* (a cura di) Alessandrini G., Mallen Marcella, Armando Editore, Roma.
- Margiotta, U. (a cura di) (2014b). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Franco Angeli.
- Mari G., *Scienze dell'educazione, istanza scientifica e richiamo dell'umanità*. In "Orientamenti pedagogici", 54 (2), pp. 337-356.

- Mariani A. (2015). *Papa Francesco. No alla cultura dello scarto*. Roma: IF Press.
- Marzotto C. (2002), a cura di, *Per un'epistemologia del servizio sociale. La posizione del soggetto*, Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Id. (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore
- Mounier, E. (1949). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Nancy, J.-L. (2013). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nicolescu B. (2010). *Methodology of Transdisciplinarity*. In *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*. Vol: 1, No:1, (December, 2010), pp.19-38.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Id. (2011b). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Id, (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Perla L. (2013). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva, F. (2001). *Complessità e pedagogia della ragione*. In Frabboni, F. & Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (2015). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M., (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Renna P. (2018). *Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey*. (eng. transl. *Promoting Democracy in Multicultural Classes. Starting with John Dewey*). In "Formazione & Insegnamento", 16,1, pp. 141-152.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Renzulli J., Reis S.M. (2014). *Schoolwide Enrichment. A How-To Guide for Talent Development*. Waco (TX) USA: Creative Learning – Prufrock Press.
- Riva, M.G. (2018). *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*. *Pedagogia oggi*, 1, 93-114.
- Santi, M. (2019). "Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach". In *Scuola Democratica*, 1/2019, pp.83-102.
- Santi M., Zorzi E. (2020). *Toward Jazzing Society. Improvisation as capability in inclusive education*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2),13-36.
- Scaglioso, C. (2020). *Ancora comunità*. In Scaglioso, C. & Casalini, E. (a cura di), *Cultura materiale ed educazione*. Roma: Armando, pp. 19-40.
- Scardigno F., Manuti A., Pastore S. (2019). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.

- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*, University Press, Oxford (trad. it. Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia, Mondadori, Milano, 2000).
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: the personal consequences of work in new capitalism*. New York: W.W. Norton and Co. Trad. it. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2003). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*. Bologna: Il Mulino.
- Sibilio M. (2011). *Ricerchare corporeamente in ambiente educativo*. Napoli: Liguori.
- Staten H. (1984). *Wittgenstein and Derrida*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF Editeur.
- Zamagni S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Ide Economia città Nuova.

Riferimenti sitografici

Pansodia (free videotrack eds. Santi M. & Fedrigo A.),
<https://www.youtube.com/watch?v=6cuwy8qAACM>

Papa Francesco così scrive sulla dignità nella Evangelii gaudium: «*Desideriamo però ancora di più, il nostro sogno vola più alto. Non parliamo solamente di assicurare a tutti il cibo, o un "decoroso sostentamento", ma che possano avere "prosperità nei suoi molteplici aspetti". Questo implica educazione, accesso all'assistenza sanitaria, e specialmente lavoro, perché nel lavoro libero, creativo, partecipi pativo e solidale, l'essere umano esprime e accresce la dignità della propria vita*»